

Die Bibel im Konfirmationsunterricht

*Rezeptionsästhetische Erwägungen und methodische Konsequenzen**

Uta Pohl-Patalong

Krisenphänomene, Herausforderungen und Fragen von Veränderung und Neugestaltung stehen gegenwärtig auf der kirchlichen Tagesordnung. Bei dem extern wie intern gleichermaßen artikulierten Fragenkomplex nach der Zukunft der Kirche geht es nicht nur, aber auch – und vielleicht sogar im Kern – um die Frage nach der Lebensrelevanz der christlichen Tradition für Menschen heute. Die gegenwärtigen Krisendiagnosen und Reformvorhaben betreffen mittlerweile alle Bereiche des kirchlichen Handelns, jedoch in unterschiedlicher Intensität und Dringlichkeit. Für kaum ein Handlungsfeld ist die Reformbedürftigkeit jedoch bereits so lange und so nachdrücklich artikuliert worden wie für den Konfirmationsunterricht.¹ Trotzdem in den letzten Jahrzehnten über die Ziele, die Konzepte und die Methoden des KU intensiv nachgedacht wurde und auch in der kirchlichen Praxis vielfältige Ansätze entwickelt und erprobt werden, gilt dieses Handlungsfeld nach wie vor in Theorie und Praxis als tendenziell prekär.² Es ist eine eigentümliche Spannung festzustellen von intensiven und auch fruchtbaren Reformbemühungen auf der einen Seite und

* Leicht überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrags vor der evangelisch-theologischen Fakultät in Bonn am 3. 6. 2002.

1. Diese geschlechtsneutrale Bezeichnung wähle ich aufgrund ihrer sprachlichen Einfachheit; ich verbinde mit ihr keine inhaltliche Vorentscheidung, den Unterricht strikt auf die Konfirmation auszurichten. Ich behalte auch den Terminus »Unterricht« trotz einigem Unbehagen bei, weil sich meine Überlegungen durchaus auch auf den »ganz normalen« KU beziehen – wissend, dass der Begriff problematische Konnotationen hat.
2. Vgl. die 1992/1993 durchgeführte Untersuchung von Thomas Böhme-Lischewski und Hans-Martin Lübking, dargestellt in: *Th. Böhme-Lischewski*, Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Ernüchterung. Ergebnisse aus der Befragung von westfälischen Pfarrerinnen und Pfarrern, in: ders./H.-M. Lübking, Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute, Bielefeld 1995, 39–136 und *H.-M. Lübking*, Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchssituation, in: a. a. O., 11–38, die zu dem Schluss kommt: »Pfarrerinnen und Pfarrer sind im Konfirmanden-

bleibender Unzufriedenheit auf der anderen. Dies dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, dass in diesem Handlungsfeld das Verhältnis von Kirche und Gesellschaft, die Aufgaben kirchlichen Handelns in der Gegenwart und vor allem die Frage nach der Lebensrelevanz der christlichen Tradition besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Die als Krise artikulierten kirchlichen Fragen und Probleme bündeln sich hier wie in einem Brennglas. Insofern lohnt die Beschäftigung mit diesem Feld aber auch in besonderer Weise, weil sich von hier aus möglicherweise Grundfragen für die Zukunft des kirchlichen Handelns schärfer wahrnehmen lassen und die Konsequenzen von Grundentscheidungen deutlicher werden.

An der Frage des Stellenwertes der Bibel im Konfirmationsunterricht und der Weise ihrer Verwendung möchte ich dem Charakter und den Zielen des Konfirmationsunterrichts nachgehen, Chancen für eine lebendige Verbindung von christlicher Tradition und heutigem Leben aufzeigen und dies methodisch konkretisieren. Von diesen Überlegungen aus lassen sich dann Linien für kirchliche Aufgaben der Zukunft ziehen.

I. Die Bibel im Konfirmationsunterricht – Diskussionspunkt der letzten Jahrzehnte

Die Diskussion um den Konfirmationsunterricht betrifft sehr unterschiedliche Ebenen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Im Zentrum der Debatte aber steht immer noch bzw. immer wieder die Frage nach den Aufgaben und Zielbestimmungen: was sollen die Jugendlichen in dieser Zeit lernen und/oder erleben und wie ist dies am besten zu erreichen? Ein wesentlicher Aspekt dieser Frage ist die Zuordnung von christlicher Tradition und lebensgeschichtlicher Situation der Jugendlichen, die an der Frage nach dem Stellenwert der Bibel im KU und dem Umgang mit ihr besonders prägnant zum Ausdruck kommt.

Dieser Fokus ist gleichzeitig einer der Schnittpunkte konzeptioneller Entscheidungen in der Diskussion um den Konfirmandenunterricht im letzten Jahrhundert. Schon Otto Baumgarten beanstandete 1903 an dem in seiner Zeit üblichen Katechismusunterricht, dass er die Konfirmanden zu Objekten biblischer Belehrung mache und die Wahrhaftigkeit des Subjekts verletze.³ Auch die »empirische Wende«⁴ des Konfirmandenunterrichts in den 1960er Jahren kritisierte wesentlich, dass die Orientierung der »Evangelischen Unterweisung« an der Verkündigung des Wortes Gottes – mit dem die Bibel identifiziert wurde – die Jugendlichen in ihren realen Lebensverhältnissen nicht ernst nähme. Demgegenüber machte der in den 1970er Jahren zur Dominanz gelangte problemorientierte Ansatz die Lebenswirklichkeit der Ju-

unterricht sehr engagiert und zugleich doch oft auch ratlos. Sie stecken viel Zeit und Kraft in den Unterricht und haben doch den Eindruck, daß nicht soviel dabei herauskommt, wie sie sich erhofft haben. Sie sind durchweg hoch motiviert und fühlen sich doch zugleich nicht selten mit einer als unbefriedigend empfundenen Situation im Konfirmandenunterricht allein gelassen. Das Unbehagen vieler Pfarrerinnen und Pfarrer an der gegenwärtigen Situation des Konfirmandenunterrichts ist mit Händen zu greifen« (a. a. O., 32).

3. Vgl. P. Hennig, Vom Katechismusunterricht zur offenen Konfirmandenarbeit, in: Comenius-Institut, Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Gütersloh 1998, 407–428, 410.
4. K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, EvErz 20 (1968), 111–125.

gendlichen und ihre Probleme in einer vorrangig sozialdiakonischen und entwicklungspolitischen Orientierung zur Grundlage des Konfirmandenunterrichts. Biblische Texte wurden meist punktuell und auf eine bestimmte Fragestellung hin einbezogen. Exemplarisch wird dies in einem KU-Praxis-Heft von 1983 deutlich: »Im Lernprozeß haben biblische Texte zunächst einmal die Rolle von Medien (...) Es geht nicht darum, die Texte zu verstehen – wozu auch? Es geht vielmehr darum, durch die Texte ... gegenwärtiges Leben, Welt, Gott, Mensch neu zu entdecken und neu zu verstehen, neue Orientierungen für unser Verhalten und Perspektiven für unser Leben zu gewinnen.«⁵ Nicht immer wurde dabei der Gefahr der Funktionalisierung biblischer Texte begegnet, wenn sie auf einen vorher festgelegten Fokus hin ausgelegt und für ein bestimmtes Lernziel verwendet wurden. Auch bei der gemeindepädagogischen Orientierung der – wie es nun oft hieß – Konfirmandenarbeit, die in den 1980er Jahren einen Schwerpunkt in Theorie und Praxis bildete, spielte die biblische Tradition häufig eher eine untergeordnete Rolle gegenüber den Subjekten und nun auch der Gruppe.⁶ Komplexer gestaltet sich das Verhältnis von Tradition und Gegenwart bei den Tendenzen seit den 1990er Jahren, auf phänomenologischer Grundlage religiöse Motive aus dem Alltag der Jugendlichen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen.⁷ Ausgangspunkt bleibt jedoch auch hier die alltägliche Lebenswelt, und biblische Texte werden kaum zu einem wirklichen Gegenüber.

Seit einigen Jahren hat interessanterweise – neben der verstärkten Reflexion des säkularen Umfeldes und einer Thematisierung der liturgischen Dimension – die didaktische Fragestellung wieder an Bedeutung gewonnen.⁸ In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach dem Umgang mit der Bibel, nach einer Bibeldidaktik, virulent. Damit stehen Grundfragen für den Konfirmationsunterricht auf dem Spiel, die seinen Charakter als Modellfall für die gegenwärtigen kirchlichen Herausforderungen in besonderer Weise deutlich werden lassen.

II. Die Bibel im Konfirmationsunterricht – Konkurrenz und Korrelation zur Lebensgeschichte

In der aktuellen Diskussion um den Konfirmationsunterricht ist durchweg das Bemühen erkennbar, jenseits einer Polarisierung oder Alternativsetzung *sowohl* die lebensgeschichtliche Situation der Konfirmandinnen und Konfirmanden *als auch* die

5. Vgl. P. Engel, *Biblische Texte in KU-Praxis. Fünf Formen, mit biblischen Geschichten zu arbeiten*, KU-Praxis 18, Gütersloh 1983, 96–98. Folgende Typen didaktischer Verwendung biblischer Texte werden genannt: 1. Biblische Texte helfen zur Orientierung des Handelns und Verhaltens, 2. Biblische Texte helfen zur Orientierung in exemplarische Konfliktsituationen, 3. Biblische Texte helfen, eigene Erfahrungen zu vertiefen, 4. Biblische Texte erschließen neue Erfahrungen und ermöglichen eine eigene Sprache des Glaubens und 5. Biblische Texte erschließen, begründen, befragen die gegenwärtige kirchliche Praxis.
6. Vgl. B. Kaufmann, *Konfirmandenarbeit in gemeindepädagogischer Verantwortung. Kritisch zu diesem Ansatz vgl. W. Konukiewitz, »Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann«*. Zur Konzeption eines Handlungsorientierten Konfirmandenunterrichts, *EvErz* 42 (1990), 546–564.
7. Vgl. z. B. S. Dorgerloh/M. Hentschel (Hgg.), *Knockin' on heaven's door. Mit Jugendlichen die Religion ihrer Lebenswelt entdecken. Praxismodell für KU-RU-Jugendarbeit*, Gütersloh 1997; oder H.-M. Gutmann, *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lernen zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh 1998.
8. Vgl. die Konzeption von und die Beiträge in B. Dressler/Th. Klie/C. Mork (Hgg.), *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung*, Hannover 2001.

christliche Tradition zu berücksichtigen.⁹ Dies gilt zunächst für die kirchliche Praxis: Laut einer 1992 durchgeführten Umfrage halten es 89% der befragten Pfarrerrinnen und Pfarrer für wichtig, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden verstanden haben: »Der christliche Glaube hat etwas mit unseren Fragen und Problemen zu tun.«¹⁰ Fast ebenso viele – 81% – geben an, dass die Bibel in ihrem Unterricht wichtig oder sehr wichtig ist. Das Verhältnis zwischen den beiden Größen erweist sich jedoch als problematisch und durchaus auch als konkurrierend. »Ein Spagat, der in der Praxis offenbar nur schwer durchzuhalten ist und meist zugunsten einer vorrangigen Stoffvermittlung aufgelöst wird.«¹¹ Auf der anderen Seite sind durchaus Versuche zu verzeichnen, den Konfirmandinnen und Konfirmanden Erfahrungen mit der Bibel zu ermöglichen, die lebensgeschichtlich bedeutsam werden können und eine Beziehung zwischen biblischer Tradition und heutiger Situation aufscheinen lassen. Dies sind bislang jedoch eher Einzelfälle, die sich dem besonderen Engagement der Verantwortlichen verdanken.

Auf praktisch-theologischer Ebene besteht zunächst ebenfalls Konsens über das Ziel, den Lebenskontext und die Fragestellungen der Jugendlichen und die biblische Tradition in gleicher Weise – »gleichursprünglich«¹² – zu berücksichtigen. Diese Zielbestimmung wird jedoch in einem komplexen Problemfeld angesiedelt: die fortschreitende gesellschaftliche Individualisierung pluralisiert die Lebensweisen und -geschichten von Jugendlichen und bringt eine Vielfalt von Überzeugungen und Zugängen zum Glauben hervor.¹³ Viele Jugendliche sind kaum noch religiös sozialisiert, und Bibelkenntnisse können nicht mehr vorausgesetzt werden. Jugendliche zeigen sich im Gegenteil oft gelangweilt von der Bibel und halten diese für ein historisches Dokument ohne lebensrelevante Perspektive.¹⁴

Trotz oder besser: gerade wegen dieser Schwierigkeiten wird der originäre Zusammenhang zwischen dem Verstehen der biblischen Texte und dem lebensgeschichtlichen Kontext betont. Gefragt wird, wie die Jugendlichen in ihrer Lebenssituation die biblischen Texte verstehen lernen können und wie sie gleichzeitig mit Hilfe der biblischen Texte ihre eigene Lebenssituation begreifen können.¹⁵ Besonders in der Gegenwart der »Zweiten Moderne« mit ihren herausragenden Merkmalen der Indi-

9. Als einer der ersten vgl. K. *Wegenast*, *Bibeldidaktik 1975–1985*. Einen Überblick bietet: JRP 3 (1986), 127–152, 130; in neuerer Zeit: W. *Steck*, *Die Bibel im Religionsunterricht*, in: F. *Wintzer* u. a.: *Praktische Theologie (Neukirchener Arbeitsbücher)*, Neukirchen-Vluyn ¹1997, 184–204, 185.

10. Vgl. Lübking, *Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchssituation*, 22.

11. A. a. O., 23 f.

12. Zum Begriff der Gleichursprünglichkeit »des Denkens von der Sache auf die Adressaten und von den Adressaten auf die Sache« vgl. G. *Lämmermann/Ch. Morgenthaler/K. Schort/Ph. Wegenast*, Einleitung, in: dies., *Bibeldidaktik in der Postmoderne (FS Klaus Wegenast zum 70. Geb.)*, Stuttgart u. a. 1999, 7–16, 8.

13. Vgl. M. *Meyer-Blanck*, *Eigene Fragen contra Tradition? Aneignung contra Vermittlung? Die Ziele und Inhalte der Konfirmandenarbeit im Gespräch mit den Ergebnissen und der Auswertung der Studie*, in: Böhme-Lischewski/Lübking, *Engagement und Ratlosigkeit*, a. a. O., 167–186, 170 und ders., *Treffpunkt KU*, 17.

14. Vgl. H. K. *Berg*, *Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielperspektive der Bibellektüre*, JRP 8 (1991), 139–154, 142 f. und ders., *Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*, München/Stuttgart 1993, 12 ff. Ausführlicher dazu M. *Bröking-Bortfeldt*, *Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler (Religionspädagogik heute Bd. 13)*, Aachen ¹1989, v. a. 124 ff.

15. Vgl. *Steck*, *Bibel*, 190.

vidualisierung und Subjektivierung könne nur die Bedeutung der biblischen Texte für ihr Leben heute Jugendliche zur Beschäftigung mit der biblischen Tradition motivieren.¹⁶

Dieser Zugang über die subjektive Interessenlage wird nicht nur als legitim erachtet, sondern der Subjektstatus der Jugendlichen durchweg hervorgehoben.¹⁷ Der Konfirmationsunterricht soll eigene religiöse Erfahrungen der Jugendlichen und eine persönliche Glaubensaneignung ermöglichen. Die Bibel soll vom einem »Lesetext« zu einem »Lebenstext« werden.¹⁸ In der Situation der Zweiten Moderne schließt dies ein, die vielfältigen Lebenskontexte und Religiositäten der Konfirmandinnen und Konfirmanden wahrzunehmen und aufzunehmen.

Spitzt man diese Überlegungen auf die Frage nach dem konkreten Umgang mit der Bibel zu, wird es spannend und in gewisser Weise auch prekär. Wenn Subjektivität und Pluralität ernsthaft verwirklicht werden soll, bedeutet dies, die Bibelrezeptionen und -interpretationen der Konfirmandinnen und Konfirmanden zum einen *wahr*-zunehmen, dann aber auch *ernst*-zunehmen.¹⁹ Dann werden die Jugendlichen zu Auslegerinnen und Auslegern der Bibel und entdecken ihre jeweils eigenen Sinngehalte biblischer Texte – und dies nicht als Anknüpfungspunkt für die dann anschließend vorgetragene »richtige« Deutung der Pfarrerin. In der Konsequenz bedeutet dies den Verzicht auf Wertungen, auf »richtige« und »falsche« Deutungen sowie auf ein vorher festgelegtes Lernziel und auf das Auslegungsmonopol der Unterrichtenden.

Auf der anderen Seite wird aber von den neueren Entwürfen auch der Eigenwert der biblischen Texte wieder neu betont. Ihre Eigenständigkeit und auch Fremdheit bedeute gerade eine Chance.²⁰ Von der evangelischen Unterweisung sei wieder neu zu lernen, dass die biblischen Geschichten ihren Inhalten entsprechend im Konfir-

16. Zur Bedeutung der »Zweiten Moderne« für die Bibeldidaktik vgl. besonders F. Schweitzer, Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik. Bilder von Kindlichkeit und Jugendlichkeit zwischen erster und zweiter Moderne, in: Lämmermann/Morgenthaler/Schori/Wegenast, Bibeldidaktik in der Postmoderne, a. a. O., 122–133, 129 ff.
17. Vgl. z. B. M. Meyer-Blanck, Zwischen Individualität und Beheimatung. Die Lebenssituation Jugendlicher heute und die Konfirmandenarbeit, in: Texte aus der velkd: Konfirmation am Ausgang des 20. Jahrhunderts, 13–27; F. Schweitzer/A. Fincke, Wie religiös sind die Konfirmandinnen und Konfirmanden, in: Comenius-Institut, Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, a. a. O., 58–76, 75 oder Steck, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, 210.
18. Vgl. Kumlehn, Vom Lesetext zum Lebenstext. Bibeldidaktik im Konfirmandenunterricht, in: Dressler/Klie/Mork, Konfirmandenunterricht, a. a. O., 59–72.
19. Vgl. als einer der ersten dazu K. Wegenast, Hermeneutik und Didaktik. Vorläufige Bemerkungen zu einem nach wie vor ungelösten Problem im Hause der Theologie, in: D. Zilleßen/S. Alkier/R. Koerrenz/H. Schroeter, Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben (FS für Henning Schröder zum 60. Geb.), Rheinbach-Merzbach 1991, 23–43, 39 ff. In jüngster Zeit besonders deutlich formuliert von F. Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten. Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: D. Bell/H. Lipski-Melchior/J. von Lüpke/B. Ventur, Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS für Christine Reents), Wuppertal 1999, 238–245. Für eine erste empirische Durchführung dieses Ansatzes vgl. H. Bee-Schroedter, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen, (Stuttgarter Biblische Beiträge Bd. 39), Stuttgart 1998 und A. A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog Bd. 5), Freiburg/Schweiz 1990.
20. Vgl. z. B. W. Gräß, Die Pluralisierung des Religiösen in der »Postmoderne« als Problem der Bibeldidaktik, in: Lämmermann/Morgenthaler/Schori/Wegenast, Bibeldidaktik in der Postmoderne, a. a. O., 182–197, 197 oder Steck, Bibel, 184.

mationsunterricht präsentiert und inszeniert werden, jedoch nicht auf der Grundlage eines vorbehaltlosen Einverständnisses, sondern mit der Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit dem Text.²¹ Der Umgang mit den Texten müsse also ihrem Charakter selbst entsprechen. Diese Forderung wird nun aber nicht gegen, sondern ebenfalls als Argument *für* das Zulassen und die Förderung von subjektiven und pluralen Lesarten gewendet, denn der Bedeutungsreichtum der biblischen Texte evoziere gerade plurale Lesarten.²² Die Berücksichtigung der Subjektivität der Jugendlichen und der Eigenwert der Texte trifft sich also in einem Ansatz, der subjektive und plurale Lesarten in aktiver Auseinandersetzung mit dem Text postuliert.

Hermeneutisch liegt diesen Postulaten implizit und teilweise auch explizit benannt ein rezeptionsästhetischer Zugang zugrunde. Dieser hat in manchen Aspekten durchaus Vorläufer in der theologischen Tradition – vor allem auf Schleiermacher wird dabei zurückgegriffen, aber auch schon an Augustin kann angeknüpft werden –, ist dann aber vor allem im Rückgriff auf Umberto Eco und Wolfgang Iser für das Verhältnis von Text und Hörenden in der Predigt im Rahmen der Homiletik erarbeitet worden. Mittlerweile sind rezeptionsästhetische Überlegungen jedoch auch in der Religionspädagogik rezipiert worden.

III. Die Bibel im Konfirmationsunterricht – rezeptionsästhetische Erwägungen

Mit dem rezeptionsästhetischen Ansatz richtet sich der Blick auf das Geschehen zwischen dem Text und Rezipienten oder Rezipientin und damit auf den Vorgang des Verstehens.

Für die Homiletik heißt dies konkret die Frage, wie die Gemeinde die Predigt versteht, also die Frage des Vorgangs der *Predigtrezeption*. In Aufnahme des Ansatzes von Umberto Eco wurde Predigt als »offenes Kunstwerk«²³ verstanden, das für die Hörenden mehrdeutig ist, statt eine eindeutige Botschaft auszurichten. Der rezeptionsästhetische Ansatz hat die Vielzahl der »Auredite«²⁴ – wie Wilfried Engemann es nennt – aufgezeigt, mit denen sich jede Hörerin quasi selbst ihre Predigt macht, und benannte diese als Ergebnis eines komplexen Prozesses zwischen Text, Predigerin und Hörer. In rezeptionsästhetischer Perspektive emanzipiert sich der Text der Predigt damit von dem Prediger und entfaltet eine Eigentätigkeit in Korrespondenz mit seiner Rezipientin. Für die biblischen Texte und ihre Rezeption bietet sich diese Perspektive erst recht an, da zwar die biblische Botschaft von dem »Ja« Gottes zu den Menschen eindeutig ist, ein einliniger Sinngehalt der biblischen Ge-

21. Vgl. M. Meyer-Blanck, Zwischen Exegese und Videoclip. Jesus Christus in der Bibeldidaktik, ZNT 1 (1998), 65–77, 69.

22. Vgl. P. Biehl, Und der ganze Raum war erfüllt von köstlichem Duft (Mk 14,3–9). Auf dem Weg zu einer Hermeneutik der Wahrnehmung, in: Bell/Lipski-Melchior/von Lüpke/Ventur, Menschen suchen – Zugänge finden, a. a. O., 324–332, 329.

23. G. M. Martin, Predigt als »offenes Kunstwerk«? Zum Dialog zwischen Homiletik und Rezeptionsästhetik, EvTh 44 (1984), 46–58. Verschiedene Ansätze dieser Diskussionslage sind dargestellt in E. Garhammer/H.-G. Schöttler (Hgg.), Predigt als offenes Kunstwerk. Homiletik und Rezeptionsästhetik, München 1998.

24. W. Engemann, Semiotische Homiletik. Prämissen – Analysen – Konsequenzen, Tübingen/Basel 1993, 91.

schichten aufgrund ihres Erzählcharakters und ihrer komplexen Tiefenschichten noch unwahrscheinlicher ist als bei einer Predigt.

Die Bedeutung des Textes entsteht in Rezeptionsästhetischer Sichtweise erst im Rezeptionsprozess unter aktiver Mitwirkung der Beteiligten. Die Texte sehen die Rolle der Leserin oder des Lesers vor – als sogenannter »Modellleser« oder »impliziter Leser«²⁵ – sie brauchen sie geradezu, um verstanden zu werden. Dabei kann die Leserrolle je nach Vorverständnis sehr unterschiedlich gefüllt werden.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Möglichkeit solch eines aktiven Rezeptionsprozesses sind die sogenannten »Leerstellen« im Text, die vor allem Wolfgang Iser aufgezeigt hat.²⁶ Ein Text sagt immer etwas, aber nie alles. Er lässt Zwischenräume zwischen dem Gesagten offen, in die sich die Rezipienten mit ihren Erfahrungen eintragen und die sie mit Elementen ihrer eigenen Lebenswelt besetzen. Die Leerstellen sind das wichtigste »Umschaltelement zwischen Text und Leser« und ermöglichen es, die Fremderfahrung des Textes kreativ auf eigene Erfahrungen zu beziehen. Gerade durch diese »Dialektik von Zeigen und Verschweigen«²⁷ wird der kommunikative Prozess zwischen Text und Leserin in Gang gesetzt. Die Leerstellen im Text eröffnen eine Vielfalt von Möglichkeiten, sie zu füllen. Welche Lesart in welchem Kopf konkret entsteht, ist von den jeweiligen Lebenserfahrungen abhängig, und dass dabei zwei völlig identische Lesarten entstehen, ist unwahrscheinlich.

Damit stellt sich aber das Problem einer Beliebigkeit der Rezeption, und dies auf mehreren Ebenen: Texttheoretisch wird eine völlig willkürliche Auslegung den Texten nicht gerecht, die ja durchaus auch eigene Intentionen und Aussageabsichten beinhalten. Wissenschaftstheoretisch ist ein Rückfall in naive Bibelzugänge zu befürchten, die die Errungenschaften historisch-kritischer Forschung ignorieren. Hermeneutisch würden die Texte ihren Charakter als kritisches und Neues eröffnendes Gegenüber verlieren.

Auch hier kann auf Umberto Eco zurückgegriffen werden, der nach der Betonung der Vielfalt der Lesarten in einem zweiten Schritt auf die »Grenzen der Interpretation« hinwies: die Texte selbst schränken die beliebige, gleich-gültige Vielfalt der Deutungen ein, indem sie ihre Leserinnen disziplinieren.²⁸ Dies tun sie im Wesentliche durch die »Textstrategie«²⁹, die den Lesern die Möglichkeiten vorgibt, die Elemente des Textes zu kombinieren und das Repertoire des Textes zu organisieren und damit den Verstehensprozess prägt.³⁰

Bei der Rezeption eines Textes entsteht nach Eco ein Zirkel des Verstehens, ein

25. Vgl. W. Iser, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München 1976, 50ff. Der implizite Leser ist kein empirischer Leser, sondern »er verkörpert die Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingung anbietet« (a. a. O., 60).

26. A. a. O., 284 ff. und ders., *Die Appellstruktur der Texte*, in: R. Warning (Hg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München 1975, 228–252, 236ff. Ähnlich aber auch U. Eco, *Lektor in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München 1990, 63f.

27. »Das Verschwiegene bildet den Antrieb der Konstitutionsakte, zugleich aber ist dieser Produktivitätsreiz durch das Gesagte kontrolliert, das sich seinerseits wandelt, wenn das zur Erscheinung gebracht wird, worauf es verwiesen hat« (Iser, *Akt des Lesens*, 265f.).

28. Vgl. U. Eco, *Die Grenzen der Interpretation*, München 1995, 39. Ähnlich aber auch Iser, *Akt des Lesens*, 63. Zu seiner Selbstkorrektur vgl. U. Eco, *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*, München 1996, 29, der nun »eine dialektische Beziehung zwischen *intentio operis* und *intentio lectoris*« wahren will, a. a. O., 71.

29. Vgl. Iser, *Akt des Lesens*, 143ff. und Eco, *Lektor in Fabula*, 65.

30. Der »Idiolekt« des Textes, d. h. der auf der konkreten Textstrategie aufruhende »Eigensinn« ist

Wechselspiel zwischen Text und Leserin: Die Texte bringen ihre eigene Intention mit, die jedoch nicht offen zutage liegt. Die Rezipientin muss Mutmaßungen anstellen und eine Intention unterstellen³¹, was sie wiederum nur auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und ihres Vorverständnisses tun kann – nämlich indem sie die Leerstellen füllt. Durch dieses Experimentieren wird ein Sinn konstituiert. Der Text beginnt jedoch auch gleichzeitig an den Rezipientinnen zu arbeiten, die sich ihrerseits durch den Umgang mit dem Text verändern.³² Der vorläufige Sinn wird wiederum am Text überprüft, denn eine partielle Textinterpretation ist nur dann haltbar, wenn sie von anderen Textteilen beim voranschreitenden Lesen bestätigt wird – wenn andere Teile des Textes ihr widersprechen, muss sie korrigiert werden. Die subjektiven und immer auch willkürlichen Interpretationen werden also durch die interne ›Textkohärenz‹ diszipliniert; Fehldeutungen, die die »Grenzen der Interpretation« überschreiten, können im Laufe der Lektüre als solche erkannt werden. Der Text bleibt auf diese Weise ein wirkliches Gegenüber und geht weder in der *intentio auctoris* noch in der *intentio lectoris* auf. In dem Wechselspiel zwischen Text und Interpretin vollendet einerseits die Interpretin den Text, insofern dieser erst an sein Ziel gelangt ist, wenn er verstanden worden ist. Obwohl dieses Verstehen in unterschiedlicher Weise geschehen kann, bleibt der Text dabei er selbst und fordert zu einem Verstehen heraus, das an ihm selbst orientiert ist – die ›*intentio operis*‹ wird ernst genommen.

IV. Die Bibel im Konfirmationsunterricht – Bibliodrama als hermeneutische Entsprechung

Wie bei jeder hermeneutischen Entscheidung stellt sich auch für den rezeptionsästhetischen Ansatz die Frage nach methodischen Konsequenzen: was heißt es konkret, wenn Konfirmandinnen und Konfirmanden zu Interpretinnen und Interpreten der Bibel werden und ihre Deutung in der Rezeption entsteht? Welches »didaktische Setting«³³ ist dann erforderlich?

Einer kreativen eigenen Interpretationstätigkeit wird ein ästhetischer und gestalterischer Umgang mit den biblischen Texten eher gerecht als eine rein kognitive Zugangsweise. Stärker als im – primär die kognitive Wahrnehmung ansprechenden – Unterrichtsgespräch rufen sinnlich-gestalterische Zugänge die persönlichen Erfahrungen hervor und ermöglichen eine lebendige und kreative Besetzung der ›Leerstellen

gewissermaßen das »Bollwerk« gegenüber einer »Unkontrollierbarkeit des ... Prozesses« (ders., Grenzen der Interpretation, 169).

31. Vgl. ders., Zwischen Autor und Text, 71 f.

32. »Die Interaktion scheitert, wenn die wechselseitigen Projektionen der Partner keine Veränderung erfahren bzw. wenn die Projektionen des Lesers sich widerstandslos dem Text überlagern. Da aber der Mangel projektive Vorstellungen mobilisiert, kann sich auch das Text-Leser-Verhältnis nur über deren Veränderung einstellen. So provoziert der Text ständig eine Vorstellungsvielfalt des Lesers, durch die sich die herrschende Asymmetrie in die Gemeinsamkeit einer Situation aufzuheben beginnt. Die Komplexhaftigkeit der Textstruktur erschwert indes die glatte Besetzung dieser Situation durch die Vorstellungen des Lesers. Erschwerung heißt, daß Vorstellungen preisgegeben werden müssen. In einer solchen vom Text bewirkten Korrektur mobilisierter Vorstellung bildet sich ein Bezugshorizont der Situation. Dies gewinnt in dem Maße Kontur, in dem der Leser selbst seine Projektionen zu korrigieren vermag. Denn nur so kann er etwas erfahren, das bisher nicht in seinem Horizont lag« (Iser, Akt des Lesens, 263).

33. Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten?, 244.

len«. Entsprechend verbinden sich die rezeptionsästhetischen Erwägungen – beispielsweise bei Friedrich Schweitzer oder Peter Biehl – häufig mit dem Postulat, die ästhetische Dimension des sinnlichen und gestaltenden Erlebens vorrangig zu berücksichtigen.³⁴ Dabei kann auf die sogenannten »neuen Zugänge zur Bibel«³⁵ rekurriert werden, die in den letzten Jahrzehnten aus einem Unbehagen an einer ausschließlich historisch-kritischen Zugangsweise entstanden sind und ihrerseits eine Veränderung der religiöser Kultur dokumentieren.

Unter verschiedenen Ansätzen legt sich insbesondere das Bibliodrama nahe, das ästhetischen Zugang, kreatives und gestalterisches Arbeiten, Spiel und kommunikatives Vorgehen in sich vereint und seit ca. 25 Jahren in einer bestimmten kirchlichen Szene einer großen Beliebtheit erfreut. Dieser methodenplurale und spielerische Umgang mit biblischen Texten wird als lebendiger Zugang zu biblischen Texten erfahren, in dem sich Bibeltext und Lebenstext miteinander verweben und sich gegenseitig auslegen. Der biblische Text wird dabei als Verstehenshilfe für das eigene Leben entdeckt, umgekehrt ereignet sich ein neuartiges Verstehen der Bibel, indem Identifikationen mit biblischen Rollen stattfinden und Menschen sich mit ihren Fragen und Erfahrungen in den Text hineinbegeben und sich seiner Dynamik aussetzen.

In der Reflexion bibliodramatischen Arbeitens wird mittlerweile auch explizit an rezeptionsästhetische Theoriebildung angeschlossen.³⁶ Die Leerstellen werden mit individuellen Erfahrungen gefüllt, und von hier aus ereignet sich ein aktiver und durchaus kreativer Verstehensvorgang. Der Sinn des Textes steht »sozusagen während des gesamten Prozesses auf dem Spiel«³⁷, indem unterschiedliche Füllungen der Leerstellen und damit plurale Lesarten des Textes aufeinander treffen und sich gegenseitig ergänzen und relativieren. Die Rezeption ereignet sich im Zusammenspiel von Text und Spielerin, wobei die Anteile – wie auch Iser es beschreibt³⁸ – schwer voneinander zu trennen sind. Beschreibt die Rezeptionsästhetik bereits die Präsenz der Leserinnen im Text, indem sie sich durch den Text verändern lassen und einen neuen Blickpunkt einnehmen, wird dieses ›Im-Text-sein‹ im Bibliodrama intensiviert.

Auch die Frage der »Grenzen der Interpretation« ist für das Bibliodrama intensiv reflektiert worden. Über den rezeptionsästhetischen Ansatz hinausgehend ist für das Bibliodrama die Gruppe konstitutiv, die nicht nur den spielerischen Zugang interaktiv ermöglicht, sondern auch die eigene Subjektivität durch die Subjektivitäten anderer relativiert und korrigiert. Dies geschieht bereits im Spielverlauf, in dem in unterschiedlichen Rollen unterschiedliche Sichtweisen und Deutungen miteinander interagieren, komprimiert dann aber vor allem in der Auswertungsphase. Im reflek-

34. Schweitzer/Fincke, *Wie religiös sind die Konfirmandinnen und Konfirmanden?*, 75. Vgl. auch Biehl, *Und der ganze Raum*, 332.

35. Unter den diversen Zusammenstellungen vgl. z. B. H. K. Berg, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München/Stuttgart 1991, 39 ff. oder *Das Buch Gottes: Elf Zugänge zur Bibel*. Ein Votum des theologischen Ausschusses der Arnoldshainer Konferenz, Neukirchen-Vluyn 1992.

36. Exemplarisch sei hier die Dissertation von Heike Radeck genannt, die Bibliodrama im Anschluss an Wolfgang Iser als eine Inszenierung der Leerstellen des Textes beschreibt. Vgl. H. Radeck, *Ignatianische Exerzitien und Bibliodrama. Ein hermeneutischer Strukturvergleich (Praktische Theologie heute Bd. 35)*, Stuttgart u. a. 1998, 129 ff., zu den Leerstellen 139.

37. A. a. O., 140.

38. Vgl. Iser, *Akt des Lesens*, 219.

tierenden Austausch über das im Spiel Erlebte und über das dadurch neu Erfahrene wird die Subjektivität und der Konstruktionscharakter der eigenen Deutung deutlich. Für diesen Prozess ist die Leitung in besonderer Weise verantwortlich. Entfernt sich die Gruppe zu weit von der Aussageintention des Textes, hat sich die Leitung zur Anwältin des Textes zu machen und dessen Strategie zu vertreten. An dieser Stelle haben auch historische Informationen und exegetische Erkenntnisse ihren Ort.

Zum anderen wird aber auch der Text selbst – in ähnlicher Weise wie dies im Rezeptionsästhetischen Ansatz betont wurde – als Widerstand gegen eine Beliebigkeit der Interpretationen erkannt. Der Text ist »keine betonierte Einflugschneise, kein enger Kanal, sondern ein offenes, wiewohl begrenztes Feld, das zudem [...] bestimmte Bahnen hat, das Verständnis also in bestimmtem Maß strukturiert und lenkt«³⁹. In einem sorgfältig vorbereiteten und verantwortlich geleiteten Bibliodramaprozess kommen der Erfahrung nach die in einem Texte enthaltenen relevanten theologischen Topoi zutage, oft sogar – für gängige wissenschaftstheoretische Unterscheidungen erstaunlich – exegetische Erkenntnisse. Die Textstrategie erweist sich in der Regel als durchsetzungsfähig auch gegen – bibliodramatisch illegitime – Versuche, den Text der eigenen Subjektivität zu unterwerfen.⁴⁰

Grundlegend für den bibliodramatischen Zugang ist daher nicht nur die Aneignung des Textes, seine Verbindung und Verwebung mit dem je eigenen Lebenstext, sondern auch sein Verständnis als ein bleibendes Gegenüber, das immer auch ein Fremdes bleibt.⁴¹

Der Aspekt der Fremdheit der Texte war der Bibliodramatheorie schon immer eigen, ist jedoch in jüngster Zeit noch einmal neu akzentuiert worden. Der Charakter des biblischen Textes als »fremder Gast«, der nicht für das Eigene vereinnahmt werden darf, wird hervorgehoben.⁴² Für die gelingende Begegnung zwischen Text und Menschen, die in Achtung vor dem Fremden verläuft, werden Überlegungen aus der interkulturellen und aus der feministischen Hermeneutik herangezogen, in der es um ein Verständnis des Differenten geht, ohne es zu vereinnahmen und ohne

39. G. M. Martin, *Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie*, Stuttgart u. a. 1995, 45.

40. Vgl. a. a. O., 143. Zumindest von einigen bibliodramatischen Ansätzen wird auch die Rückbindung des bibliodramatischen Prozesses auf den Text im Wortlaut betont. Diese wird vor allem in der auswertenden und reflektierenden Phase verortet (vgl. Radeck, *Ignatianische Exerzitien und Bibliodrama*, 151 und Drechsel, *Pastoralpsychologische Bibelarbeit*, 102 und 276 ff., der die Methode und mögliche Wirkungen des Wieder-Lesens schildert), kommt aber zumindest bei einem Teil der bibliodramatischen Ansätze auch bereits während der gestalterischen Phase zum Tragen, wenn der Rezeptionsprozess verlangsamt und der Text zunächst bewusst als ein Geflecht von Worten und der Beziehung zwischen Worten wahrgenommen wird (vgl. Martin, *Das Bibliodrama und sein Text*, 516).

41. Dabei meint ›fremd‹ nicht einen unbekanntem Text, sondern einen, der nicht identisch ist mit dem Erwartungshorizont der Rezipientin. Vgl. zum Begriff der ›Fremdheit‹ in diesem Zusammenhang auch K. Berger, *Hermeneutik des Neuen Testaments*, 126. Zum Bewusstsein der bleibenden Fremdheit des Textes trägt auch das bewusste ›Entrollen‹ nach der bibliodramatischen Identifikation bei, das die Differenz und die Distanz zwischen Text und eigenem Leben auch methodisch deutlich macht. Auch an diesem Punkt geht der bibliodramatische Ansatz deutlich über den rezeptionsästhetischen hinaus, in dem der Wechsel von Identifikation und Distanzierung nicht mitgedacht wird. Vgl. dazu Aldebert, *Spielend Gott kennenlernen*, 150 in Auseinandersetzung mit der Lesetheologie Klaas Huizings.

42. Vgl. A. Rösener, *Mit dem Fremden ringen! Zum Verhältnis von Eigenem und Fremdem im Bibliodrama*, in: E. Naurath/U. Pohl-Patalong, *Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion*, Stuttgart u. a. 2002.

die Würde und Andersartigkeit des Fremden zu verletzen.⁴³ Sowohl das ›Andern‹, das das Gegenüber für so verschieden hält, dass eine Beschäftigung mit ihm irrelevant ist, als auch das ›Einverleiben‹, das die Position des Gegenübers in die eigene einbaut, um diese zu verstärken, degradiert den Fremden zum Objekt.⁴⁴ Erstrebenswert sei statt dessen ein gleichwertiger Dialog, der von Neugierde, Offenheit und Verwundbarkeit geprägt ist, der aber gleichzeitig die Fremdheit und Undurchsichtigkeit des Anderen aushält.

V. Die Bibel im Konfirmationsunterricht – ›Bibliolog‹ als methodisch geeignete Umsetzung rezeptionsästhetischer Einsichten

Das Bibliodrama scheint sich damit hermeneutisch wie methodisch als lebendiger Zugang zur Bibel in besonderer Weise zu eignen. Eine bibliodramatische Ausrichtung des Konfirmationsunterrichts bringt jedoch in der Praxis auch spezifische Probleme mit sich. Dass die Schwierigkeiten nicht prinzipiell unüberwindbar sind, belegen die Fälle gelingender bibliodramatischer Praxis im Konfirmationsunterricht, von der Bibliodramaleiterinnen und -leiter immer wieder berichten.⁴⁵ Bereits die Notwendigkeit einer fundierten Bibliodrama-Ausbildung für die Unterrichtenden, die auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person erfordert und nicht jeder Persönlichkeit entspricht, beschränkt den Einsatz von Bibliodrama im Konfirmationsunterricht auf einen bestimmten Kreis, aber auch die nach wie vor weithin übliche wöchentliche Struktur mit kurzen Unterrichtszeiten erschwert bibliodramatisches Arbeiten. Zu diesen formalen Schwierigkeiten kommen inhaltliche, die in engem Zusammenhang mit der Fremdheit der Texte stehen. Die Selbstdisziplinierung im Umgang mit dem Text ist von Jugendlichen schwerer zu leisten als von Erwachsenen. Auch die für die Distanzierung von der Identifikation und die Wahrnehmung der Fremdheit der Texte zentrale Auswertungsphase ist in der Arbeit mit Jugendlichen problematischer als mit Erwachsenen, da diese ausführlichen Reflexionen weniger zugänglich sind.

Die Suche nach einer methodischen Umsetzung rezeptionsästhetischer Einsichten kann jedoch auf die Ausdifferenzierung des bibliodramatischen Ansatzes zurückgreifen, die dieser in den letzten Jahren erfahren hat. Dabei zeigt sich eine deutliche Tendenz, Bibliodrama nicht auf das klassische Setting einer geschlossenen Gruppe, eines hohen Zeitaufwands und einer großen Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung zu beschränken, sondern stärker in die alltäglichen kirchlichen Handlungsfelder umzusetzen und dafür zu modifizieren.⁴⁶ Bibliodramatische *Elemente* sind im Konfirmationsunterricht leichter anzuleiten, leichter auszuwerten und leichter zu strukturieren als das klassische Bibliodrama mit seiner komplexen und immer

43. Vgl. *Th. Sundermeier*, Den Fremden verstehen, Göttingen 1996.

44. Vgl. *E. Wollrad*, Wildniserfahrung. Womanistische Herausforderung und eine Antwort aus Weißer feministischer Perspektive, Gütersloh 1999, 186–202.

45. Vgl. z. B. *U. Markert*, Wenn Jugendliche selbst zu Wort kommen. Bibliodrama im Konfirmationsunterricht, in: *Naurath/Pohl-Patalong*, Bibliodrama, a. a. O. Bewährt hat sich auch die Methode des Bibeltheaters, vgl. *R. Hübner/E. Langbein*, Biblische Geschichten in der Konfirmandenarbeit. Leibhaft glauben lernen. Modelle mit Ansätzen des Bibliodramas und des Bibeltheaters (Gemeinde gestalten Bd. 2), Hamburg 1997.

46. Dieser Tendenz ist der Sammelband *Naurath/Pohl-Patalong*, Bibliodrama, a. a. O. gewidmet.

überraschenden Dynamik. Gerade für die Arbeit mit gemeindlichen Gruppen oder auch für den Schulunterricht sind in den letzten Jahren vielfach Modelle entwickelt und reflektiert worden, auf die der Konfirmationsunterricht konzeptionell zurückgreifen kann.

Daneben ist aber auch eine in Deutschland noch wenig verbreitete dem Bibliodrama eng verwandte Methodik zu nennen, die sich m. E. methodisch gut für den Konfirmationsunterricht eignet. Die für das Bibliodrama angestellten hermeneutischen Überlegungen gelten für diesen Zugang in gleicher Weise und hinsichtlich der rezeptionsästhetischen Erwägungen noch verstärkt. Der sogenannte ›Bibliolog‹ wurde von dem jüdischen Amerikaner Peter Pitzele vor dem Hintergrund rabbinischer Hermeneutik als moderne Form des (haggadischen) Midrasch entwickelt, nach der die Texte der Tora durch kreative Füllung ihrer Lücken ausgelegt werden können.⁴⁷ Er greift zurück auf die rabbinische Unterscheidung zwischen dem »schwarzen Feuer«, dem Buchstabengehalt der biblischen Texte, und dem »weißen Feuer« als dem Raum zwischen den Worten.⁴⁸ Diese Zwischenräume, die mit eigener Kreativität zu füllen sind, entsprechen Isters Rede von den »Leerstellen« des Textes exakt. Das weiße Feuer, das die biblischen Texte in besonderem Maße bieten, ermöglicht es, mit den eigenen Erfahrungen in die Texte hineinzugehen und initiiert einen aktiven und lebendigen Verstehensvorgang.

Der Bibliolog hat eine klare Struktur, die im Gegensatz zum Bibliodrama leitungs-zentrierter ist und daher einfacher in vorgegebenen Strukturen (wie der wöchentlichen KU) eingesetzt werden kann. Der oder die »*facilitator*« (wörtlich ›Ermöglicher‹ oder ›Ermöglicherin‹) führt in eine biblische Geschichte ein. Dabei können schon hier in historisch-kritischer Arbeit gewonnene historische und sozialgeschichtliche Informationen einfließen, (die damit stärker in den Verstehensprozess eingehen als wenn sie im Auswertungsgespräch benannt werden). An einer Stelle mit deutlichem »weißen Feuer« wird ein Satz oder ein kurzer Abschnitt aus der biblischen Erzählung – im Wortlaut – gelesen. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden werden gebeten, sich in eine Rolle aus dem biblischen Text hineinzuzusetzen. Sie bekommen

47. Peter Pitzele ist Mitglied des ›Institute for Contemporary Midrash‹ in den USA, einer Organisation, die die Tradition des Midrasch mit Hilfe künstlerischer Zugänge weiterträgt. Seinen Ansatz hat er ausführlich dargestellt in *P. A. Pitzele, Scripture Windows. Toward a Practice of Bibliodrama*, Los Angeles 1998. Eine erste deutsche Darstellung von Pitzele findet sich bei Pitzele, Peter: Bibliodrama: Ein Ruf in die Zukunft, Lernort Gemeinde 17 (1999), Heft 3, 50–54. Vgl. zum Bibliolog als Predigt *F. Muchlinsky*, Bibel im Dialog – sogar zwischen Kanzel und Gemeinde. Die Methode des ›Bibliologs‹, in: Naurath/Pohl-Patalong, Bibliodrama, a. a. O.; *U. Pohl-Patalong*, Bibliolog. Eine neue Predigtform in der homiletischen Diskussion, PTh 90 (2001), 272–284; dies., Predigt als Bibliolog. Homiletische Anstöße einer neuen Predigtform, in: dies./F. Muchlinsky (Hgg.), Predigen im Plural. Homiletische Aspekte, Hamburg 2001, 258–268; dies., Bibliolog. Predigen mit der ganzen Gemeinde, DtPfrBl 103 (2003/1), 33–35 sowie *H. Radeck*, Predigt und Intimität, in: C. Thierfelder/D. H. Eibach (Hgg.), Resonanzen. Schwingungsräume Praktischer Theologie (FS Gerhard Marcel Martin zum 60. Geb.), Stuttgart u. a. 2002, 28–38; speziell zur Praxis im Konfirmationsunterricht vgl. *M. Ellendorff*, Alte Geschichten & junge Leute. Bibliolog im Konfirmationsunterricht, Lernort Gemeinde 20 (2/2002), 49–53.

48. Pitzele, Bibliodrama – ein Ruf in die Zukunft? Zum schwarzen und weißen Feuer vgl. ausführlicher ders., *Scripture Windows*, 11 f., 24 und 31. Zum historischen und hermeneutischen Hintergrund des ›weißen Feuers‹ als Midrasch vgl. *T. Schramm*, Schwarzes und weißes Feuer, in: F. Green/G. Groß/R. Meister/Th. Schweda, Um der Hoffnung willen. Praktische Theologie mit Leidenschaft (Kirche in der Stadt Bd. 10, Festschrift für Wolfgang Grünberg), Hamburg 2000, 231–239, 232ff.

ein Frage gestellt, die sich aus dem Text ergibt, die jedoch dort nicht beantwortet wird («*enroling*«).

Ein Bibliolog zu der Erzählung vom Sündenfall könnte nach einer Einführung in die Situation beginnen: »Ihr seid die Schlange. Schlange, warum sprichst du die Frau an und sagst ihr, dass sie von der Frucht essen kann, ohne zu sterben. Was willst du damit?

Wer möchte, antwortet aus dieser Rolle heraus, wobei diese immer mit persönlichen Erfahrungen gefüllt wird, die Lebensgeschichte sich also mit der biblischen Geschichte verbindet.⁴⁹

Auf der Folie der persönlichen Lebensgeschichte mag der eine spontan äußern: »Mich nervt das, dass die beiden so brav tun, was Gott ihnen gesagt hat. Da muss mal ein bisschen Action rein.« Eine andere sagt hingegen vielleicht: »Mal sehen, ob ich die dazu kriege, zu tun, was ich sage.« Der dritte könnte sagen: »Die nerven mich, mit ihrem Getue.«

Die Leitung nimmt die Äußerungen sprachlich auf. Mit der Technik des *echoing* würdigt sie sie als wertvolle subjektive Aussagen, hebt dabei vielleicht nur angedeutete emotionale Gehalte besonders hervor und spitzt Aussagen zu.

Als *interviewing* könnte z. B. nachgefragt werden: »Was meinst du mit Getue? Wie siehst du Adam und Eva?«

Die Jugendlichen werden auf diese Weise bei ihrer Suche nach einer eigenen Positionierung im biblischen Text unterstützt. Unterschiedliche Füllungen der gleichen Rolle werden auf diese Weise laut und wehren dabei ihrer Verabsolutierung, indem sie sich gegenseitig korrigieren. Widersprüche werden nicht aufgelöst, sondern als Ambivalenzen der biblischen Rolle verstanden.

Nach einigen Äußerungen führt die Leitung zum Text zurück, liest bis zur nächsten Passage mit einem deutlichen Leerstellen-Charakter und weist den Konfirmandinnen und Konfirmanden erneut eine Rolle zu, die entweder die gleiche Person in einem späteren Stadium sein kann (die Schlange könnte nach der Vertreibung Adam und Evas aus dem Garten gefragt werden, was sich jetzt für sie verändert hat) oder auch eine andere Person (Eva könnte gefragt werden, warum sie dem Rat der Schlange folgt).

Nach einigen Abschnitten schließt der facilitator, entlässt die Konfirmandinnen und Konfirmanden aus den Rollen («*deroling*«) und führt in die Gegenwart zurück. Durch die verschiedenen Szenen und den raschen Rollenwechsel ist das »*deroling*« in der Regel einfacher als beim Bibliodrama. Daran zeigt sich auch, dass die Mitwirkenden zwar ihre eigene Geschichte mit der biblischen Geschichte in Beziehung setzen, sich jedoch der Rolle stärker bewusst sind und die Distanzierung leichter fällt. Der Bibliolog ist damit auch hinsichtlich Krisenintervention und Gruppendynamik weniger anspruchsvoll als das Bibliodrama. Er ist zeitlich wie emotional begrenzbarer und daher auch im wöchentlichen Rahmen gut zu handhaben. Gegenüber dem Bibliodrama besitzt der Bibliolog also den Vorteil einer unaufwendigeren und noch geschützteren Inszenierung.

Vor allem aber bietet der Bibliolog einen Rahmen, in dem in besonderer Weise die Spannung zwischen Identifikation und Distanzierung, zwischen Aneignung und bleibender Fremdheit bewältigt werden kann, ohne zu »ändern« und ohne sich den Text »einzuverleiben«. Die Leerstellen, an denen das »weiße Feuer« lodert, rufen die subjektiven Erfahrungen wach und ermöglichen so ein neues Verstehen des Textes und seine Verwebung mit den eigenen Lebensfragen. Den Konfirmandinnen und Kon-

49. Pitzele nennt dies »*voicing*« als Dreh- und Angelpunkt von Bibliolog: »the act of speaking in the first person singular, in the role of a biblical character or object« (Pitzele, *Scripture Windows*, 29).

firmanden wird keine vorher erhobene Botschaft des Textes vermittelt, sondern ihnen kommt die Interpretationstätigkeit zu. Gleichzeitig können sie ihre persönlichen Fragen und Themen durch die Auseinandersetzung mit dem Text in einen neuen Rahmen stellen und möglicherweise auf neue Weise verstehen. Die subjektiven Äußerungen werden permanent – nicht erst in der Auswertungsphase – an den Text zurückgebunden. Dem Eigenwert des Textes wird Rechnung getragen, indem der Text im Wortlaut als ›schwarzes Feuer‹ gelesen und gewürdigt wird. Der von Eco beschriebene Rezeptionszirkel kommt deutlich zum Tragen: Bei jeder Leerstelle experimentieren die Teilnehmenden mit Sinn, dieser Vorgang wirkt auf sie selbst zurück und evoziert neue Sinnannahmen, gleichzeitig kommt die Textstrategie methodisch zum Zuge, indem immer wieder zum Text zurückgeführt wird.⁵⁰ Die Fremdheit des Textes und seine Rolle als ein Gegenüber, das nicht identisch wird mit den Lebenserfahrungen heute, sondern auch Provokation und Reibungsfläche bietet, bleibt auf diese Weise gewahrt. Gleichzeitig wird dem in Theorie und Praxis beschriebenen Relevanz- und Wirkungsverlust der Bibel begegnet.

Nur noch angedeutet werden können mögliche gemeindepädagogische Effekte dieser Zugangsweise wie eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Konfirmandinnen und Konfirmanden und gottesdienstlicher Gemeinde, wenn im Gemeindegottesdienst dann der Bibliolog an die Stelle der Predigt tritt und die Konfirmandinnen und Konfirmanden die restliche Gemeinde in ihre Erfahrungen mit hineinnehmen können. Auf dem Weg zu dem schwierigen, aber immer wieder neu anzustrebenden Ziel, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden aktiv am Gottesdienst teilhaben, könnte dies ein hilfreicher Schritt sein.

Möglicherweise beinhaltet das im Bibliolog konkretisierte Modell eines Umgangs mit der biblischen Tradition aber auch Impulse für zukunftsweisende Wege, die christliche Tradition mit den aktuellen Fragen und Themen in Beziehung zu setzen. So könnte dieser Zugang eine Spur sein, in der gegenwärtigen Krisensituation der Kirche einerseits auf die Kraft der biblischen Traditionen zu vertrauen und die christlichen Gehalte nicht in die Sprache der Gegenwart aufzulösen.⁵¹ Der Kirche kommt dann die Aufgabe zu, eine lebendige Begegnung mit dieser wertvollen Tradition anzubieten und zu gestalten, beginnend im Konfirmationsunterricht gerade über die kerngemeindlich orientierten Kirchenmitglieder hinaus. In dieser Perspektive erweist sich die Frage nach der Bibel im Konfirmationsunterricht nicht nur als paradigmatisch für die gegenwärtigen kirchlichen Fragen und Probleme, sondern auch als Ausgangspunkt konstruktiver Suchbewegungen im Verhältnis von Kirche und Gesellschaft.

50. Werden an einer bestimmten Leerstelle Äußerungen laut, die dem weiteren Fortgang des Textes widersprechen, nimmt die Leitung dies produktiv auf, indem sie beispielsweise formuliert: »Was immer auch deine ersten Gefühle dazu waren, letztlich hast du dich entschieden ... Was hat dich dazu bewegt?« Die Leitung ist damit – ähnlich wie im Bibliodrama – auch Anwältin des Textes. Vgl. dazu auch Radeck, Predigt und Intimität, 37f.
51. Ähnlich U. H. J. Körtner, Theologie in dürftiger Zeit. Die Aufgabe der Theologie und das Problem einer biblischen Hermeneutik im gegenwärtigen Kontext von Kirche und Gesellschaft, in: Jahrbuch für biblische Theologie 12 (1997): Biblische Hermeneutik, Neukirchen-Vluyn 1998, 153–179, der in der gegenwärtigen »dürftige(n) Zeit« eine »erneute Konzentration auf die biblischen Texte und das Problem der Hermeneutik« (178) empfiehlt, dies jedoch nicht methodisch reflektiert.

Zusammenfassung

Die Frage nach der Bibel im Konfirmationsunterricht führt ins Zentrum der Diskussion um den Charakter und die Ziele dieses Handlungsfeldes. Einigkeit besteht darin, dass sowohl das Leben der Jugendlichen als auch die christliche Tradition zentrale Gegenstände sind. Wenn aber die Jugendlichen wirklich als Subjekte ernst genommen werden sollen, müssen sie auch zu Auslegerinnen der Bibel werden. Hermeneutisch greifen dann rezeptionsästhetische Überlegungen, bei denen sowohl für die Weite der Interpretation als auch für ihre Grenzen auf Umberto Eco zurückgegriffen werden kann. Methodisch erfordert dies Zugänge, die rezeptionsästhetische Einsichten umsetzen und sich gleichzeitig für das Setting des KU eignen. Die aus den USA stammende, auf jüdische Hermeneutik zurückgreifende Methode »Bibliolog« könnte sich in besonderer Weise dafür eignen, dass Jugendliche sich in der Bibel und die Bedeutung der Bibel für ihr eigenes Leben entdecken.