

III.8 Biblisches Lernen

Ulrich Kropač

Umfragen zum Thema »Bibel« lassen biblisches Lernen als schwieriges Aufgabengebiet des Religionsunterrichts erscheinen. Hinzu kommen generelle Anfragen an die Bibel durch die Postmoderne, die die christliche Grundüberzeugung, dass sich in der Schrift Gottes Wort niedergeschlagen hat, lediglich als Votum einer partikulären Gruppe betrachtet. Dennoch ist biblisches Lernen nicht chancenlos. Vor dem Hintergrund der einzigartigen theologischen Bedeutung der Bibel und ihres reichen bildungstheoretischen Potentials ermöglicht das Prinzip der Dekonstruktion einen subjekt- und erfahrungsorientierten Religionsunterricht. Dekonstruktion will eine komplexe Bewegung und Begegnung zwischen Subjekt und biblischem Text in Gang setzen, die beiden Polen neue Horizonte eröffnet.

1. Problemanzeige

Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur Bibel

»Hat die Bibel eine große Bedeutung für dich?« – »Wie sollte man sich deiner Meinung nach im Religionsunterricht mit der Bibel beschäftigen?« Diese Fragen gehörten zu einem größeren Fragebogen, den Horst Klaus Berg für eine Untersuchung zum Thema »Bibel« mehr als 4000 Schülerinnen und Schülern vorgelegt hatte (vgl. H.K. Berg 1993, 12–20). Die Auswertung der Antworten erbrachte folgende Ergebnisse:

Bei der ersten Frage zeichnete sich – nicht unerwartet – der Trend ab, dass die Bedeutung der Bibel für Schülerinnen und Schüler mit wachsendem Alter abnimmt. Zugleich war ein hoher und mit zunehmendem Alter steigender Prozentsatz von Schülern festzustellen, die die Antwort »Das kann man nicht so genau sagen« ankreuzten. Anders gesagt: Die Items »große Bedeutung« – »keine große Bedeutung« stellten für eine große Zahl der Befragten – im Schnitt mehr als 50% – keine für sie zutreffende Beschreibung ihres Verhältnisses zur Bibel dar. Offensichtlich siedeln viele Schülerinnen und Schüler die persönliche Bedeutung der Bibel in einem Niemandsland zwischen Relevanz und Irrelevanz an.

Nicht weniger Beachtung verdienen die Antworten, die auf die zweite Frage gegeben wurden. Zwar nahm die Zustimmung auf die Antwort »Man sollte sich ausführlicher mit der Bibel beschäftigen, sie kennenlernen« mit höherem Lebensalter ab, während gleichzeitig die Zustimmung zu der Position »Man sollte sich vor allem mit heutigen Problemen beschäftigen« wuchs. Am häufigsten – durchschnittlich von jedem zweiten – wurde jedoch die Variante angekreuzt, in der eine Beschäftigung mit den gegenwärtigen Problemen *unter Einbeziehung* biblischer Texte vorgeschlagen wurde. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass bei vielen Schülern Interesse an einem lebensbezogenen, erfahrungsorientierten Bibelunterricht besteht. Diesem Bedürfnis kommt aber, wie Berg feststellt, der bisherige Religionsunterricht nicht genügend nach.

Fazit: Die Unentschiedenheit eines großen Teils heutiger Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Bedeutung der Bibel für ihr Leben lässt sich als ein Raum deuten, der Chancen für biblisches Lernen bietet. Entsprechende Konzepte versprechen aber nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie den Lebens- und Erfahrungsbezug der Schülerinnen und Schüler als unverzichtbare Konstitutionselemente einbringen.

Biblisches Lernen vor den Herausforderungen der Postmoderne

Sinnangebote mit universellem Anspruch stehen quer zu einem Selbstverständnis von Wirklichkeit, für das die Vokabel »postmodern« (→ I.4) üblich geworden ist. Damit hat die Bibel von vornherein einen schweren Stand: Die in der kirchlichen Gemeinschaft vertretene Grundüberzeugung, dass in der Bibel Gottes Wort enthalten ist, das den Menschen unbedingt anzusprechen und ihm einen letztverbindlichen Sinnhorizont zu eröffnen vermag, hat im Horizont der Postmoderne lediglich den Stellenwert eines spezifischen Denksystems einer partikulären Gruppe. Dieses kann nicht mehr Geltung in einem Diskurs beanspruchen als andere Überzeugungen mit ihren je eigenen Argumentationsfiguren. Für biblisches Lernen heißt das: Wie auch immer ein bibeldidaktischer Entwurf ausgestaltet wird, er muss wegen seines konstitutiven Bezugs zur Bibel – verstanden als Gotteswort – in jedem Fall mit Anfragen und Infragestellungen durch ein postmodernes Verständnis von Wirklichkeit rechnen. Im Folgenden werden drei grundlegende Charakteristika der Postmoderne benannt (vgl. Baumann 1999, 35f) und auf ihre Konsequenzen für biblisches Lernen befragt.

Pluralismus

Pluralismus meint kurz gesagt das gleichberechtigte Nebeneinander unterschiedlicher Traditionen mit je eigenen Wertesystemen, ohne dass eine für sich den Primat beanspruchen könnte. Plakativ gesprochen: Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit gibt es nicht mehr im Singular – nur mehr im Plural (vgl. Welsch 1987, 5; → I.4).

Bibeldidaktisch bedeutet dies zunächst einmal, dass der Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern zu rechnen hat, für die das christliche Verständnis der Bibel als unhintergehbare Quelle der göttlichen Offenbarung und als Norm des Glaubens gleichberechtigt neben einer Auffassung steht, die in diesem Buch lediglich ein großes Werk der Weltliteratur sieht. Übertragen auf biblischen Unterricht folgt aus einer umfassenden, d.h. Lebenswelt und Lebensgeschichte durchdringenden Pluralisierung eine »neue Unübersichtlichkeit der Unterrichtssituationen« (Nipkow 1998, 255f). Sie macht nach Karl Ernst Nipkow eine »hermeneutisch-didaktische Pluralisierung« (Nipkow 1998, 244) erforderlich.

Individualisierung

Kinder und Jugendliche stehen heute vor der schwierigen Aufgabe, angesichts einer in ungezählte Lebenswelten zerfallenden Wirklichkeit ihre eigene Biographie zu konstruieren. Sie sind nicht mehr Mitglieder eines ihnen vorgängigen Traditionsstroms, der ihnen Sinn und Identität verbürgt, sondern partizipieren an verschiedenen Traditionen und Sinnsystemen, aus denen sie Fragmente auswählen und synthetisieren müssen. Subjektwerdung gerät so zu einem hochgradig aktiven und konstruktiven Prozess, zu einem ›biographischen Basteln‹, das eine ›Patch-work-Identität‹ hervorbringt (→ I.1).

Für biblisches Lernen heißt das, dass im Unterricht von Schülerinnen und Schülern auszugehen ist, deren Subjektwerdung sich in oftmals stark divergierenden Lebenswelten vollzogen hat und vollzieht und die in diesem Prozess unterschiedlich weit gekommen sind. Entsprechend vielfältig sind ihre Beziehungen zur Bibel. Ihre Haltung gegenüber der Schrift überstreicht das gesamte Spektrum von Hochachtung bis Ablehnung. Während kirchlich gebundene Schülerinnen und Schüler möglicherweise schon über einen gewissen Schatz an persönlichen Erfahrungen mit Schrifttexten verfügen, haben andere vielleicht zum ersten Mal mit bestimmten Bibeltexten zu tun. Nicht weniger differieren die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Bedeutung der Bibel für Glaubens- und Lebensfragen: Auch hier ist mit einer großen Bandbreite zu rechnen, die Relevanz und Unerheblichkeit gleichermaßen umschließt.

Mehrperspektivität

Lösungen für Fragen der Gegenwart und der Zukunft werden nicht mehr von einem einzigen Traditionssystem erwartet, sondern von einer kritischen Zusammenschau jener Ansätze und Strategien, die unterschiedliche Traditionen anbieten. Komplexe Probleme in einer komplexen Welt verlangen nach einem Dialog zwischen gleichberechtigten Partnern, der seine Kraft aus der Komplementarität und Differenz der unterschiedlichen Perspektiven bezieht (vgl. I.5).

Aus bibeldidaktischer Sicht ergibt sich daraus die Konsequenz, dass die Bibel ihren Anspruch im Gespräch mit den heiligen Schriften der großen Religion ausweisen muss. Biblisches Lernen öffnet sich so auf interreligiöses Lernen. Auf biblische Texte gemünzt meint Mehrperspektivität, dass sie selbst eine breite Palette von Sinnpotentialen bergen, der auf der Seite des Schülers und der Schülerin ein je eigenes Spektrum von Deutemustern korrespondiert. Unter diesem Vorzeichen gestaltet sich biblisches Lernen als ein Dialog, in dem die unterschiedlichen Perspektiven von Text und Rezipient in Beziehung treten.

2. Begründungsfiguren biblischen Lernens

Theologische Aspekte

Ungeschminktes Menschenbild

Wie kein anderes Buch versammelt und verdichtet die Bibel Erfahrungen von Menschen mit sich selbst, mit anderen und mit Gott. Alle Höhen und Tiefen des Lebens, der Mensch in seinem Glanz und seinem Elend, in überschwenglicher Freude und abgrundtiefer Verzweiflung kommen in ihr zur Sprache. Poetische Texte, die von der Zärtlichkeit und dem Eros der Liebenden durchtönt sind, haben in ihr genauso Platz wie martialische, die von den großen Zügen auf dem Spielplan der Weltgeschichte erzählen, durch die ganze Völker der Katastrophe entgegengehen. Gewalt ist eines der großen Themen in der Bibel, das sie von der ersten bis zur letzten Seite durchzieht. Schonungslos, brüskierend und provozierend wird von Terror, Perversion, ja Genozid gesprochen: Auch das ist Offenbarung, gewissermaßen »Offenbarung von unten«

(Görg 1995, 39). So liefert die Bibel in der Tat »auf allen ihren Ebenen in ihrer tausendjährigen Geschichte ein Spiegelbild dessen [...], was unter Menschen möglich ist« (ebd. 25).

Nicht weniger facettenreich wird das Verhältnis von Menschen zu ihrem Gott ausgebreitet. Hoffnung und Vertrauen auf Gottes starken Arm stehen unausgeglichen neben Erfahrungen, in denen Gott als dunkle und lebensbedrohende Macht erscheint. Der polyphone Chor von Gotteserfahrungen lässt Stimmen des Lobes und Dankes genauso ertönen wie Schreie der Enttäuschung und verzweifelter Anklage.

Wer sich mit der Bibel beschäftigt, dem tut sich die Fülle menschlichen Lebens auf. Er erfährt, was es um den Menschen ist. Damit kann die Bibel für ihn zum Spiegel werden: Das existentielle Ringen und Hoffen anderer vermag auf sein eigenes Dasein hin durchsichtig zu werden.

Suchen und Fragen im Horizont der Hoffnung

Die Bibel begnügt sich nicht mit der Beschreibung und Analyse der menschlichen Existenz. Sie drängt zum Fragen und Handeln, ohne selbst ein Kompendium von Antworten und Handlungsanweisungen sein zu wollen – wofür sie nicht selten gehalten wurde und wird. In der Bibel ergeht die Aufforderung an den Leser, die in ihr eingezeichnete Frage- und Suchbewegung aufzugreifen und als eigene Existenzmöglichkeit zu verwirklichen. Zugleich steckt sie den Horizont ab, auf den hin diese Bewegung erfolgen soll. Sie skizziert Räume, in denen menschliches Zusammenleben ohne Gewalt und in Gemeinschaft möglich ist (vgl. Görg 1995, 25); und sie berichtet immer wieder von Menschen, die aus einer lebendigen und spannungsvollen Gottesbeziehung heraus visionär Modelle gelingenden (Zusammen-)Lebens entworfen haben, die im Widerspruch zu den herrschenden Verhältnissen standen.

Biblisches Lernen kann somit zum Ort werden, an dem Fragen und Suchen als menschliches Existential entfaltet und die Kraft der Phantasie kultiviert wird. Es fordert dazu heraus, im Horizont begründeter Hoffnung Gegenwelten zu vermeintlich unveränderlichen Strukturen zu denken und in Gang zu setzen.

Gottes Wort in Menschenwort

Allen Behauptungen der Postmoderne vom Ende der großen Erzählungen zum Trotz ist für den Gläubigen die Bibel mehr und anderes als eine Sammlung von Schriften: Sie ist für ihn *Heilige Schrift*, weil ihre Texte nicht nur von Mensch und Welt sprechen, sondern auch von Gott, mehr noch, weil Gott *sich selbst*, vermittelt durch menschliche Autoren, in ihnen ausspricht. Sie ist für ihn »Meta-Erzählung«, weil die einzelnen Erzählungen bzw. Schriften der Bibel zusammengehören, d.h. *die Schrift* bilden. Zwischen ihnen besteht ein inneres (»heilsgeschichtliches«) Verweisgeflecht, das die einzelnen Erzählungen als Teil eines übergeordneten, auf Gott selbst zurückgehenden Zusammenhangs begreift, der insofern als »Meta-Erzählung« bezeichnet werden kann.

Die Rede von der Bibel als Gottes Wort in Menschenwort unterliegt gelegentlich Missverständnissen. Die Texte der Bibel dürfen nicht dinglich mit dem Wort Gottes gleichgesetzt werden – diesen Anspruch erhebt der Islam für den Koran –, sie sind vielmehr als »Niederschlag der göttlichen Selbstkundgabe in Schriften, die menschliche Verfasser zu Autoren haben« (Beinert 1995, 94), zu verstehen. In einem ganz spezifi-

schen Sinn verwendet das Neue Testament dieses Prädikat, wenn es Jesus Christus als *das* Wort Gottes bezeichnet, um damit seine einzigartige Beziehung zu Gott, dem Vater, zum Ausdruck zu bringen.

Als Zeugnis der göttlichen Selbstoffenbarung und eines geoffenbarten Menschenverständnisses besitzt die Bibel für Christen einen einzigartigen Rang. Sie übt gegenüber der gesamten Glaubenslehre und Glaubenspraxis eine normierende Funktion aus. Was auch immer als Äußerung christlichen Glaubens Geltung beansprucht – und hierzu gehört auch der Religionsunterricht –, findet in der Bibel als *der* Ur-Kunde der Selbstmitteilung Gottes einen obersten und letzten Maßstab.

Einladung zur Gottesbegegnung

In dem in der Bibel niedergelegten Wort Gottes teilt der sich offenbarende Gott nicht *etwas*, sondern *sich selbst* mit. Damit verbietet sich eine Sicht der Bibel, die in ihr lediglich ein Depositum göttlicher Wahrheiten erkennt. In ihr manifestiert sich vielmehr ein auf Dialog und Heil gerichtetes Handeln Gottes, das mit der Kanonbildung nicht einfach zum Abschluss gekommen ist. Eingerückt in den Kontext der Gegenwart, erschließt sich Gottes Wort in neuen Bedeutungen. Es eröffnet so neue Möglichkeiten der Selbst- und Gotteserkenntnis.

Umgang mit der Bibel heißt dann nicht nur Hören auf ein ergangenes, sondern auch auf ein heute ergehendes Wort. Dieses Hören drängt hin zu einem Dialog, mehr noch, zu einer lebendigen, personalen Begegnung mit Gott, in der der Gläubige Heil erfährt.

Bildungstheoretische Begründung

Biblisches Lernen als Beitrag zur Allgemeinbildung

Gehört zur Allgemeinbildung die »Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft« (Klafki 1996, 53), versteht es sich von selbst, dass schulischer Unterricht an der breiten Auslegungs- und Wirkungsgeschichte der biblischen Überlieferung nicht vorübergehen kann. Die Einflüsse biblischen Gedankenguts auf unsere gesamte Kultur sind kaum zu überschätzen: Nicht nur unsere Sprache, sondern auch eine Vielzahl von Werken der bildenden Kunst, der Architektur, der Literatur und der Musik trägt mehr oder weniger deutliche Spuren der biblischen Tradition an und in sich. Um ihre Bedeutung erschließen zu können, ist ein Rückgang auf ihre biblischen Quellen notwendig.

Im Streit um Werte und Normen in unserer Gesellschaft spielt die Bibel trotz der nachlassenden kirchlichen Prägekraft noch immer eine erhebliche Rolle. In den Diskussionen um Bewahrung der Schöpfung, um Gerechtigkeit, Euthanasie, Schutz des Lebens, Schutz der Familie, Erhaltung des Friedens usw. wird immer wieder die Stimme der biblischen Tradition hörbar. Ethische Diskurse leben nicht zuletzt aus der Kraft biblischen Denkens, und sei es im Widerspruch dazu!

Wenn es sich die Schule zur Aufgabe macht, im Sinne einer Allgemeinbildung die Erscheinungsformen unserer Kultur zu erschließen, muss die Bibel für sie ein Thema sein. Originärer, wenngleich nicht einziger Ort ist dann der Religionsunterricht.

Biblisches Lernen als Dienst an der (religiösen) Sprachfähigkeit

Wirklichkeit eröffnet sich durch die Sprache und in der Sprache. Zum Bildungsauftrag gehört daher unverzichtbar ein Vertrautmachen mit der Sprache und ihrer erschließenden Funktion für Wirklichkeit. Biblisches Lernen leistet hierfür einen bedeutsamen Beitrag.

Biblischer Unterricht bietet die Chance, ein eindimensionales Welt- und Sprachverständnis aufzubrechen: Die Welt lässt sich nicht auf einen positivistischen Nenner bringen, dessen Pendant eine von Ober- und Untertönen, Andeutungen und Ambivalenzen befreite faktizistische Sprache bildet. Biblische Texte bergen das ganze Spektrum existentieller Erfahrungen. Die Wahl verschiedener Redemodi (symbolisches, bildhaftes, mythisches, rituelles Sprechen) ist Ausdruck eines Ringens um eine angemessene sprachliche Gestalt dieser Erfahrungen. Biblische Sprache – so kann kurz gesagt werden – wagt nicht weniger als den Versuch, die Wirklichkeit in ihrer Fülle und den hinter ihr geahnten unaussprechlichen Grund ins Wort zu heben, wohl wissend, dass dieses Unterfangen von vornherein unter dem Vorzeichen der Inadäquatheit steht.

Lernen an und mit biblischen Texten erweitert also die Sprachkompetenz und das Verständnis von Wirklichkeit. Es stellt sprachliche Formen zur Verbalisierung eigener Erfahrungen zur Verfügung. Dies gilt vor allem für religiöse Erfahrungen. Weil es in erster Linie biblische Kategorien sind, in denen die religiöse Dimension des Daseins in unserem Kulturkreis zur Sprache kommt, steht biblisches Lernen vor der auch bildungstheoretisch relevanten Aufgabe, eine Alphabetisierung in der religiösen Sprache zu leisten.

Biblisches Lernen als Hilfe zur Identitätsfindung

Mögen sie zeitweise überönt oder anästhesiert werden, auf Dauer lassen sich die großen Fragen »Wer bin ich?« oder »Welchen Sinn hat mein Leben?« nicht unterdrücken. Insbesondere Knotenpunkte in der eigenen Biographie, an denen sich Glück und Erfolg aufgipfeln oder Erfahrungen von Scheitern, Verlust und Tod in tiefste Abgründe führen, lassen diese Grundfragen urplötzlich aufbrechen (→ II.2).

Der über Jahrhunderte gesammelte und im Prozess des Wachsens immer auch neu reflektierte Erfahrungsschatz der Bibel bietet eine Chance, sich existentiellen Fragen zu stellen und sich von der Dynamik der in diesem Buch niedergelegten Antwortversuche herausfordern zu lassen. Die Auseinandersetzung mit der Bibel kann um so bedeutsamer werden, als sich die Suche nach der eigenen Identität in einer von Pluralisierung und Individualisierung gekennzeichneten gesellschaftlichen Situation nicht mehr innerhalb eines relativ geschlossenen sinnstiftenden Rasters vollzieht, sondern dem Einzelnen weitgehend selbst überlassen ist. Im Prozess der Selbstkonstitution des autonomen Subjekts bilden existentielle Grundfragen einen Nukleus. Mit der Bibel steht ein Gesprächspartner zur Verfügung, der dabei hilft, diese Fragen zu stellen und sich ihnen zu stellen. Die Bibel leitet dazu an, die denkerische Provokation, die existentiellen Fragen innewohnt, aufzunehmen und für die mit ihnen verbundenen Ängste und Hoffnungen einen Ausdruck zu finden.

Biblisches Lernen vermag auf diese Weise einen wichtigen Dienst für die Identitätsfindung zu leisten. Ein Charakteristikum biblischen Lernens liegt darin, dass es bei Kindern und Jugendlichen die Erfahrung anbahnen kann, dass sie auf der Suche nach

ihrer Identität nicht auf ihr Bemühen und ihre Leistung allein setzen müssen, sondern immer schon unter dem Zuspruch eines liebenden Gottes stehen. Vielleicht kann die Bibel so dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche dem menschlichen Leben eine letzte Sinnhaftigkeit zutrauen und Mut zu diesem Leben fassen.

Biblisches Lernen als Einübung in Kritik und Hoffnung

Die Bibel zeichnet ein bemerkenswerter Realismus aus. Sie wird nicht müde, Verfehlungen und Fehlentwicklungen im Kleinen wie im Großen anzuprangern und zur Umkehr aufzufordern. Biblische Texte halten »gefährliche Erinnerungen« (Johann Baptist Metz) wach: Sie protestieren gegen Verabsolutierungen und mahnen noch nicht eingeholte Möglichkeiten des individuellen und gesellschaftlichen Lebens an. Bei aller Kritik an Zuständen, die menschenunwürdig sind und dem Willen Gottes widersprechen, erzählt die Bibel zugleich von unerwarteten Wendungen zum Guten, die Einzelne (z.B. Paulus) oder ganze Gruppen (z.B. die aus Ägypten ausziehenden Israeliten am Schilfmeer) betreffen. Sie berichtet von Menschen, die sich gegen bestehende Unrechtsverhältnisse stemmten (z.B. die Propheten) und trotz ihrer Misserfolge nicht verstummten, weil sie von einer unauslöschlichen Hoffnung auf Veränderungen angetrieben wurden. Die Sprache der Bibel ist deshalb nicht nur anklagende, sondern auch hoffnungsvolle Sprache. Die Bibel lädt ein, »die Sprache der Hoffnung von den Anfängen an zu lernen« (Baldermann 1996, 16).

Die kritische Funktion der Bibel gegenüber dem »Druck der Verhältnisse« oder »Sachzwängen« lässt sie aus bildungstheoretischer Perspektive bedeutsam erscheinen. Wenn Schule und Bildung nicht in einer Anpassung an die bestehenden Verhältnisse aufgehen, sondern zu Veränderungen im Sinne eines humaneren Lebens beitragen wollen, dann befindet sich biblisches Lernen auf einem soliden bildungstheoretischen und schulpädagogischen Fundament. Auch innerkirchlich wird, nebenbei bemerkt, das Argument des »Sachzwangs« oder der »Tradition« nicht selten bemüht. Insofern kann und muss die Bibel gerade im Binnenraum der Kirche kritische Instanz für deren Handeln sein.

3. Biblisches Lernen nach dem Modell der Elementarisierung

Für die Planung und Durchführung von biblischen Lehr- und Lernprozessen bietet sich das Konzept der Elementarisierung als geeigneter Theorieansatz an (→ II.5). Er soll kurz in einer Gestalt vorgestellt werden, in der die entwicklungspsychologische Dimension integraler Bestandteil ist (vgl. Schweitzer u.a. 1995).

Die Theorie der Elementarisierung ruht auf vier Säulen: Gesucht wird zum einen nach *elementaren Strukturen* und *elementaren Wahrheiten* eines biblischen Texts, gefragt wird zum anderen nach *elementaren Erfahrungen* und *elementaren Entwicklungsbedingungen bzw. Zugängen* im Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Die Zuordnung der ersten beiden Dimensionen zur Sachseite, der beiden folgenden zur Subjektseite intendiert keine strikte Trennung der Aspekte »Text« und »Subjekt«: Elementare Wahrheiten betreffen sowohl den Text als auch die Person, ebenso referieren elementare Erfah-

rungen nicht nur auf heutige Kinder und Jugendliche, sondern auch auf den biblischen Text. Die genannten vier Dimensionen der Elementarisierung werden im Folgenden kurz charakterisiert und am Beispiel des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) erläutert (vgl. Schweitzer u.a. 1995, 24–31; 173–181).

Elementare Strukturen

Die Suche nach elementaren Strukturen einer biblischen Perikope hebt auf die Kennzeichnung konstitutiver und charakteristischer Elemente des Texts ab. Diese betreffen sowohl die Form als auch den Inhalt der Bibelstelle. Dieser Arbeitsschritt bedient sich vor allem der historisch-kritischen Methode und Verfahren der linguistischen Auslegung.

Eine Analyse des Beispieltexts Mt 20,1–16 unter historisch-kritischer Perspektive ergibt, dass die Perikope der Form nach ein Gleichnis ist. Elementare Sinnmitte ist die Güte und Liebe Gottes, die die geltende Korrelation von Leistung und Belohnung gründlich in Frage stellt. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist auch, dass es Jesus ist, der dieses Gleichnis erzählt.

Elementare Erfahrungen

In einem weiteren Schritt werden elementare Erfahrungen ermittelt, die dem biblischen Text zugrunde liegen. Diese Analyse steht nicht für sich. Die Erschließung elementarer biblischer Erfahrungen soll vielmehr Anstoß für Kinder und Jugendliche sein, Ähnlichkeiten zwischen überlieferten und eigenen Erfahrungen zu entdecken, oder Anregung, neue Erfahrungen zu machen, die den biblischen entsprechen.

Im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg lässt sich als elementare Erfahrung ein im gesellschaftlichen Kontext gewachsenes Gerechtigkeitsempfinden ausmachen, das verletzt ist, wenn für gleiche Arbeit nicht gleicher Lohn bezahlt wird. Ähnliche Erfahrungen sind Kindern und Jugendlichen nicht fremd: Der Zusammenhang von Leistung und (sich in Noten ausdrückendem) Erfolg gehört zu ihren elementaren Erfahrungen.

Elementare Entwicklungsbedingungen bzw. Zugänge

Die Einbeziehung entwicklungspsychologischer Befunde in das Elementarisierungskonzept trägt der Erkenntnis Rechnung, dass das Verstehen von Kindern und Jugendlichen von ihrem psychosozialen bzw. kognitiv-strukturellen Entwicklungsstand abhängig ist. Die Begegnung mit biblischen Texten vollzieht sich als kognitiver Assimilierungsprozess, der spezifische Verstehensformen voraussetzt. Geraten diese in Konflikt mit den Deutemustern, die dem biblischen Text eingezeichnet sind, erwächst hieraus für Schülerinnen und Schüler ein kognitiver Konflikt, der die Chance eines echten Lernfortschritts birgt.

Blickt man auf das Gleichnis in Mt 20,1–16, so wird man bei Schülerinnen und Schülern in einem 5. oder 6. Schuljahr (die nach Fritz Oser auf der Stufe 2 des religiösen Urteils stehen, → II.4) von einem lebhaften Interesse an Textdeutungen ausgehen müssen, die eine Wiederherstellung des verletzten Gleichheitsgrundsatzes »Gleicher Lohn für gleiche Arbeit« leisten. Unterrichtserfahrungen zeigen, dass die als nicht hinnehmbar empfundene Gerechtigkeitslücke etwa durch die Annahme gefüllt wurde, die

später gekommenen Arbeiter würden am nächsten Tag eher an ihrem Arbeitsplatz erscheinen, während ihre Kollegen entsprechend später ihre Arbeit aufnahmen (vgl. Schweitzer u.a. 1995, 176f). Unter Umständen ist sogar damit zu rechnen, dass Schülerinnen und Schüler Gott als Gegenfigur zu dem »ungerechten« Besitzer des Weinbergs verstehen. Nicht zuletzt ist daran zu denken, dass sie Schwierigkeiten mit der Textgattung Gleichnis und seiner symbolisch-metaphorischen Sprache haben.

Elementare Wahrheiten

Welche Aspekte des Wahrheitsanspruchs, den die biblische Botschaft als Ganzes erhebt, werden in einer bestimmten Perikope greifbar? Unter dieser Fragestellung soll der Bibeltext auf Wahrheiten abgehört werden, in denen sich Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens aussprechen. Die Fragebewegung verharnt indes nicht auf der Seite des Texts. Sie drängt zurück zur Subjektseite und sucht die elementaren Wahrheiten, die der Text verwahrt, als existentielle Wahrheiten geltend zu machen – auch und gerade im Widerspruch zu Systemen persönlicher Gewissheit.

Im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg spiegelt sich die im gesamten Neuen Testament bezeugte Wahrheit, dass mit der Gottesherrschaft eine Wirklichkeit angebrochen ist, in der Güte und Liebe den entscheidenden Maßstab bilden. Diese elementare Wahrheit konkurriert mit der durch vielfältige Erfahrungen gestützten Überzeugung, dass unser Zusammenleben nach plausiblen Regeln verläuft, die beispielsweise »Gleiches Recht für alle« oder »Lohn nach Leistung« lauten.

4. Biblisches Lernen im Kontext der Postmoderne

Mit dem Elementarisierungskonzept ist ein sehr allgemeines Modell gegeben, das sich grundsätzlich zur Bearbeitung verschiedener Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts eignet. Daneben wurden spezielle bibeldidaktische Entwürfe vorgelegt, so z.B. von Horst K. Berg (1991; 1993), Ingo Baldermann (1996), Wolfgang Langer (1987) und Rudi Ott (1990). Nimmt man die Herausforderungen der Postmoderne ernst (→ I.4), stellt sich jedoch die Frage, ob nicht die herkömmliche Bibeldidaktik aufgegeben und durch eine postmoderne ersetzt werden muss. Mit Blick auf die sich in vielen Bereichen (Wirtschaft, Bildung, Sozialpolitik etc.) vollziehenden Reformen, die auf grundlegende Revision des Bestehenden und Schaffung ganz neuer Strukturen drängen, scheint sich eine Bejahung dieser Fragen nahezulegen. Bei einer nüchternen Sichtung der vorhandenen bibeldidaktischen Theoriekonstrukte deutet sich jedoch eine differenziertere Antwort an: Es kann einerseits davon ausgegangen werden, dass sowohl in der Religionsdidaktik als auch in der Bibeldidaktik grundlegende Theorieelemente bereits geschaffen wurden, die zukunftsfähig sind. Sie bedürfen jedoch andererseits einer stärkeren Profilierung und Fokussierung sowie einer Weiterentwicklung, um im Kontext der Postmoderne bestehen und ihm auch widerstehen zu können.

Im Folgenden werden zunächst zwei Grundprinzipien benannt, die biblisches Lernen unter den Bedingungen der Gegenwart berücksichtigen muss. Als didaktische Realisierung, die diesen Prinzipien in besonderer Weise Rechnung trägt, wird eine wech-

selseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt vorgeschlagen. Ein dritter Abschnitt konkretisiert dekonstruktive Bibelarbeit durch eine Reflexion auf geeignete Lernwege.

Grundprinzipien

Subjektorientierung

Subjektorientierung als basale Signatur der Religionsdidaktik bzw. Bibeldidaktik erscheint als eine selbstverständliche Forderung. Wird sie wirklich ernst genommen, müssen die Schülerinnen und Schüler mit den ihnen eigenen Lebens- und Vorstellungswelten den Ausgangspunkt biblischen Lernens bilden. Empirisch-entwicklungspsychologische Studien haben somit unmittelbar bibeldidaktische Relevanz (→ II.4).

Richtet sich der Blick auf den Prozess biblischen Lernens, konkretisiert sich Subjektorientierung als ein Modus, den Schüler so ins Spiel zu bringen, dass ihm theologische bzw. exegetische Kompetenz zugerechnet und zugetraut wird. Der Zugang zum Text reduziert sich nicht auf die Alternative »falsches bzw. richtiges Verstehen«, die mit dem Ziel einhergeht, den Schüler zum an sich schon feststehenden richtigen Verständnis eines biblischen Textes zu befähigen. Leitend muss vielmehr die Einsicht sein, dass der Sinn eines Textes nicht ohne den Bezug auf den lebensweltlichen Kontext der Rezipienten ermittelt werden kann.

Subjektorientierung als Prinzip biblischen Lernens bedeutet schließlich auch, dass biblischer Unterricht als Dienst an der Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler auszugestaltet ist (→ II.2). Er leistet einen Beitrag zur Selbstkonstruktion von Kindern und Jugendlichen als autonome Subjekte (→ II.4). Dabei ist jedoch der Vorstellung entgegenzutreten, dass sich die Beziehung Text – Subjekt in eine unerschöpfliche Vielfalt von individuellen Relationen auflöst. Stufentheorien der religiösen Entwicklung, wie sie etwa von James W. Fowler und Fritz Oser/Paul Gmünder vorgelegt wurden (→ II.4), zeigen, dass es überindividuelle Strukturen (»Stufen«) gibt, die erklären können, warum Interpretieren biblischer Texte auf einer bestimmten Stufe ihrer religiösen Entwicklung zu Deutungen kommen, die in ihren Grundzügen übereinstimmen. Die Selbstkonstruktion des Subjekts bleibt also an bestimmte Gesetzmäßigkeiten gebunden.

Erfahrungsorientierung

Die Grundaufgabe biblischer Didaktik, (religiöse) Erfahrungen heutiger Menschen mit der Überlieferung des Glaubens in den Prozess einer wechselseitigen produktiven und kritischen Erschließung und Vermittlung zu bringen, bleibt auch in postmodernen Zeiten gültig. Zum einen ist es erforderlich, das bislang favorisierte »Reflexionsmodell« (Schweitzer 1994, 248), das von Erfahrungen der Schüler außerhalb des Unterrichts ausgeht, zu einem Reflexions- und Erfahrungsmodell auszubauen. Mit anderen Worten: Religionsunterricht bedenkt nicht nur von außen eingebrachte Erfahrungen, sondern bietet selbst einen Raum, Erfahrungen – auch religiöse! – zu machen. Zum anderen ist unter dem Vorzeichen der Individualisierung ein starres Korrelationsmodell auf situative und individualisierende Korrelationsverfahren hin aufzubrechen (→ III.2).

Der skizzierte Ansatz gilt auch für den Umgang mit der Bibel. Biblische Kenntnisse oder gar Vertrautheit mit biblischen Erzählungen können immer weniger als Ausgangspunkt für biblisches Lernen in der Schule vorausgesetzt werden. Erfahrungen mit der

Bibel und (partielle) Vertrautheit mit ihr bezeichnen vielmehr ein wichtiges Ziel biblischen Lernens (vgl. Schweitzer 1999, 132). Religionsunterricht nimmt so die Gestalt eines Erfahrungsraums an, der in sich den Keim zu weiteren Entwicklungen trägt, insofern Erfahrung auf Ausdruck und Handlung zielt (→ III.1).

Wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt

Dekonstruktion als Grundbewegung biblischen Lernens

Von Jacques Derrida (†1988) stammt die Methode der Dekonstruktion als Zugang zu philosophischen Texten. Diese Methode soll im Folgenden aufgegriffen und – über Derridas Intentionen hinaus – für biblisches Lernen fruchtbar gemacht werden. Dekonstruktion könnte so zu einem Schlüsselbegriff der biblischen Didaktik avancieren.

Mit dem Kunstwort »Dekonstruktion« wird eine Methode der Textarbeit bezeichnet, die zwei gegensätzliche Bewegungen in sich schließt: Sie verbindet in paradoxer Weise Destruktion und Konstruktion. Destruktiv ist die Methode, weil sie einer vor-schnellen Beanspruchung des Texts durch vorgegebene Sinnschemata Widerstand entgegengesetzt. Sie besteht auf einem genauen Abhören des Texts auf seine Zwischentöne und Ambivalenzen, seine Dunkelheiten und Abgründe. Dekonstruktion bedeutet Abwehr gegen die Einebnung der vielgestaltigen Sinnspitzen und Sensibilisierung für die untergründigen Bedeutungsschichten eines Texts. Sie initiiert einen Prozess, in dem fortlaufend Fragen an den Text gestellt und immer neue Antworten gesucht werden.

Dekonstruktion erschöpft sich allerdings nicht in Dispersion und Subversion. Zu ihr gehört ebenso eine Bewegung, die als konstruktiv bezeichnet werden kann: Sinngehalte des Texts werden aufgespürt, arrangiert, kontextualisiert und zu neuen Zusammenhängen komponiert. Dieses konstruktivistische Vorgehen (→ I.5.) verwahrt sich allerdings gegenüber jedem Zwang zum System.

Die der Dekonstruktion eigene paradoxe Bewegung könnte als Grundmuster für biblisches Lernen fruchtbar gemacht werden. Dann ist zunächst der Zugang des Subjekts zum Text als Dekonstruktion auszulegen. Aber auch die Umkehrung gilt: Der Text ermöglicht eine Dekonstruktion des Subjekts. Diese wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt konvergiert weitgehend mit den Anliegen eines konstruktiv-kritischen Bildungsbegriffs.

Dekonstruktion als methodischer Weg des Subjekts zum Text realisiert sich in pluralen Textzugängen. Ziel der Arbeit ist es nicht, *die* Wahrheit des Texts zu erheben, sondern vielfältige Sinnpotentiale zu erschließen. Dazu bedarf es vor allem kreativer und spielerischer Formen der Textbegegnung (z.B. Bibliodrama). Dekonstruktion hebt deutlicher, als dies bislang in der Bibeldidaktik der Fall war, hervor, dass Suchen und Fragen, Umkreisen und Perspektivenwechsel eine Weise der Annäherung an die Schrift darstellen, in der sich ein ihr ureigener Grundzug widerspiegelt. Sie hält zugleich gegenüber allen systembildenden Zugriffen an einer nicht restlos aufzuhellenden Fremdheit und Uneindeutigkeit des Texts fest. Dem Subjekt ist es aufgegeben, die sich ihm erschließenden Bedeutungsschichten in Beziehung zur eigenen Person zu bringen und sie subjektiv zu bewahrheiten: Es gibt nicht *den* Sinn des Textes *an sich*, sondern nur Sinngehalte des Textes *für mich*. Diese unterstützen den Konstruktionsprozess der eigenen Biographie (→ III.5).

Dekonstruktion betrifft den biblischen Text *und* das Subjekt. Die Schrift provoziert nicht nur Fragen, sie stellt den Hörer selbst in Frage. Sie ist subversiv gegenüber den Deutungs- und Plausibilitätsmustern, mit denen sich Subjekte in ihrer Welt eingerichtet haben. Biblische Texte befragen das Selbstverständnis der eigenen Person, die übernommenen oder selbst entworfenen Welt- und Gottesbilder. Parallel zu dieser destruktiven Bewegung verläuft eine konstruktive, in der Kräfte, Perspektiven und Hoffnungen sichtbar werden, die die bisher gültigen Denk- und Verhaltensmuster verändern, überwinden oder in neue Zusammenhänge bringen können.

Die Bibel als Buch der Kirche im Horizont von Dekonstruktion

Die Kirche ist Anwalt und Garant für die dekonstruktive Kraft der Bibel. Die Entstehung der Schrift und die Überzeugung, dass sie *Heilige* Schrift, Wort Gottes ist und damit einen menschlich nicht einholbaren offenbarungstheologischen Anspruch in sich begreift, setzen eine Erzähl-, Auslegungs- und Bekenntnisgemeinschaft voraus. Dass die Bibel *Buch der Bücher* ist, hängt aufs engste damit zusammen, dass sie *Buch der Kirche* ist. Jede Beschäftigung mit der Bibel bringt daher im Grunde auch die Kirche ins Spiel, selbst wenn der Zusammenhang zwischen beiden Größen nicht offen zutage tritt.

In der Kirche ist in einzigartiger Weise die Auslegungsgeschichte der Bibel präsent. Im Blick auf die Entfaltung des Sinns biblischer Texte im geschichtlichen Prozess übt sie eine bewahrende Funktion für die in der Bibel enthaltene Offenbarung aus, indem sie gegenüber beliebigen subjektiven Deutungen und Aneignungen auf einem ›Eigensinn‹ der Texte besteht.

Dekonstruktion als Wirkmächtigkeit des biblischen Texts kommt nur dann zum Tragen, wenn die innere (wechselseitige!) Beziehung von Bibel und Kirche zumindest implizit greifbar wird. Dies ist in der Schule zum einen dadurch der Fall, dass die Bibel Gegenstand des Religionsunterrichts ist. Hier tritt Kirche in Erscheinung, zwar nicht als ›Kirche in der Schule‹, wie es die materialkerygmatische Katechese (→ I.3) intendierte, sondern in ihrer diakonischen Funktion. Den inneren Konnex zwischen Bibel und Kirche verbürgen zum anderen die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die – bei aller kritischen Distanz zur Kirche – an ihrer Sendung teilhaben. Die konkrete Arbeit mit biblischen Texten ist schließlich auch dadurch an die Kirche zurückgebunden, dass in ihr die Ergebnisse der Exegese – die sich selbst wiederum als theologische Disziplin versteht – angemessen berücksichtigt werden. Dabei nimmt die historisch-kritische Methode einen bevorzugten Platz ein (vgl. Die Interpretation der Bibel 1995, 166f). Indem sie den Text vor einer Auflösung in subjektive Spiegelungen schützt und sein kritisches und provozierendes Potential pointiert hervortreten lässt, steht die historisch-kritische Methode im Dienst der Forderung, dass Dekonstruktion ein zweipoliges Geschehen ist, das nicht nur den Text, sondern auch das Subjekt betrifft.

Plädoyer für eine Vielfalt interpretativer Verfahren

In der Praxis konkretisiert sich dekonstruktive Bibelarbeit als wechselseitige Erschließung von Text und Subjekt, die methodisch (→ II.7) die Bereitstellung einer Vielfalt von interpretativen Verfahren voraussetzt. Einige seien genannt (vgl. H.K. Berg 1991):

- *Historisch-kritische Auslegung*: Sie zielt darauf, einen Bibeltext als Dokument der Geschichte zu verstehen und ihn mit geschichts- und literaturwissenschaftlichen Methoden zu untersuchen. Dazu gehören eine philologische Analyse des Texts, eine Klärung seiner Entstehungsgeschichte, eine kritische Rekonstruktion des in ihm thematisierten historischen Geschehens sowie eine Erhebung der Bedeutung, die der Text in der geschichtlichen Situation hatte;
- *Linguistische Auslegung*: Dieser Ansatz begreift den biblischen Text als einen in sich abgeschlossenen sprachlichen Organismus, der aus sich heraus, ohne Berücksichtigung seiner Geschichte und seiner Kontexte, verständlich ist. Interpretiert als System von Beziehungen zwischen verschiedenen sprachlichen Elementen, soll der Text mit Hilfe von literaturwissenschaftlichen Verfahren auf konstante Relationen, die zwischen diesen Elementen bestehen, untersucht werden. Unter methodischer Ausklammerung des Rezipienten fragt die linguistische Auslegung nach den Strukturen der »Welt«, wie sie der biblische Text entwirft. Sie untersucht Raum (z.B. Orte und Wege) und Zeit (z.B. Zeitpunkte und Zeiträume), analysiert die Akteure und ihre Beziehungen (z.B. Hierarchien und Konflikte), eruiert die Wertvorstellungen, die einzelne Personen, Gruppen oder ganze Völker vertreten, und rekonstruiert die Erwartungen und Hoffnungen der Figuren, die in der vom Text geschaffenen Wirklichkeit agieren.
- *Tiefenpsychologische Auslegung*: Sie geht in Anlehnung an Carl G. Jung davon aus, dass von der Menschheit in ihrer Frühgeschichte gemachte gute und heilvolle Erfahrungen mit ganzheitlichem Leben im »Kollektiven Unbewussten« verwahrt sind und in »Archetypen« – symbolischen Bildern, Mythen und biblischen Texten – Gestalt annehmen. Biblische Texte geben demnach nicht nur äußere Ereignisse wieder, die auf der »Objektstufe« zu erfassen sind, sondern auch Vorgänge innerhalb der Psyche, deren Beschreibung auf der »Subjektstufe« erfolgt. Die methodisch geleitete Erschließung der im Text niedergelegten Grunderfahrungen soll orientierende und heilende Impulse vermitteln und so zu gelingendem Leben beitragen;
- *Interaktionale Auslegung*: Interaktion kommt in diesem Konzept in doppelter Weise zum Tragen: als Wechselbeziehung zwischen Leserin/Leser und biblischem Text und als Handlungsgeschehen zwischen den Mitgliedern einer Gruppe, die sich mit diesem Text auseinandersetzen. Grundlegend für die interaktionale Auslegung ist der Vorrang des Laien als Subjekt des Verstehens vor dem exegetischen Spezialisten, die Gruppe als integraler Bestandteil der Interaktion und eine erfahrungsbezogene Bibelarbeit, die den Menschen in allen Dimensionen – leiblich, geistig und seelisch – ansprechen soll (vgl. Vogt 1985).

Grundsätzlich gilt bei der Anbahnung von Lernwegen, dass Lehr- und Lernformen Priorität zukommt, die Schülerinnen und Schülern eine aktive und kreative Auseinandersetzung mit biblischen Texten ermöglichen (→ II.7). Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist besonders an Verfahren zu denken, die sie in kognitive Konflikte und dilemmatische Situationen verwickeln. Schließlich ist in Anschlag zu bringen, dass gemeinsame Arbeit an biblischen Texten und den durch sie aufgeworfenen Problemen Lern- und Entwicklungsfortschritte verstärkt.

Das in Abschnitt (1) skizzierte Prinzip einer wechselseitiger Dekonstruktion von Text und Subjekt spiegelt sich in der Doppelbewegung zwischen Person und Sache, wie sie für das Konzept der Elementarisierung zentral ist, radikalisiert sie aber noch. Hilfreich sind Verfahren, die es Schülerinnen und Schülern erlauben, selbst den Text auf für sie erkennbare Sinnelemente zu analysieren (»Destruktion«) und diese zu neuen Sinnstrukturen zusammenzustellen (»Konstruktion«). Biblisches Lernen bleibt jedoch nicht an diesem Punkt stehen. Der Auflösung des Textanspruchs in ein Ensemble subjektiver Interpretationen, die durch ein postmodernes »sowohl – als auch« allesamt in den Rang gleicher Gültigkeit (mit der Gefahr der Gleichgültigkeit) erhoben werden, begegnet es mit einer dekonstruktiven Dynamik, die das Subjekt in Frage stellt, es aber zugleich zu einer Erweiterung seines bisherigen Vorstellungs-, Denk- und Handlungshorizonts herausfordert.

Lernwege

Dekonstruktive Bibelarbeit erfordert ein sensibles didaktisches Arrangement verschiedener Methoden. Im Folgenden sind einige geeignete Methoden aufgelistet. Die knappe Übersicht orientiert sich an den Optionen einer interaktionalen Bibelarbeit (→ II.7) und ordnet Methoden nach dem Dreischritt *Entdecken: auf den Text zugehen* – *Erarbeiten: vom Text ausgehen* – *Aneignen: über den Text hinausgehen* (vgl. Vogt 94–130 und S. Berg 1991, besonders 17–31; zu Methodenfragen vgl. ferner Oser 1987; L. Knecht/M. Knecht 1992; Niehl/Thömmes 1998, hier 111–144):

Entdecken: auf den Text zugehen

- Schülerinnen und Schüler sammeln Assoziationen zu ihnen vorgegebenen Schlüsselwörtern aus einem biblischen Text (z.B. in Form eines Clusters) oder visualisieren diese mit Hilfe von Bildern und Fotos aus Zeitschriften. Die Gedanken oder Bilder werden beim Vortragen des biblischen Texts an den entsprechenden Stellen eingebracht;
- eine biblische Perikope wird vorgetragen, danach erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Textblatt. Sie suchen einen Vers aus, der sie besonders angesprochen hat, und tragen diesen vor;
- Erzählen (→ II.7);
- die innere Nähe bzw. Distanz zu einem biblischen Text wird durch die räumliche Distanz zu einer an der entsprechenden Stelle aufgeschlagenen Bibel, die in der Mitte des Raums liegt, dargestellt.

Erarbeiten: vom Text ausgehen

- Vergleich verschiedener Übersetzungen zu einer biblischen Perikope;
- Ausfüllen eingebauter Textlücken (die durch Auslassung einzelner Wörter oder auch ganzer Verse entstanden sind) entweder durch Auswahl aus einem Vorrat von vorgegebenen Varianten oder ganz nach eigenen Vorstellungen;
- Unterbrechung des Texts an einer bestimmten Stelle; die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie die Erzählung weitergehen könnte;
- Zusammenfügung einer in Stücke zerschnittenen Bibelstelle zu einem Gesamttext (evtl. werden ein bis zwei Textteile beigegeben, die nicht zum ursprünglichen Text gehören);
- schriftlicher Dialog mit dem Text;
- Auswahl eines Titels aus einer Sammlung unterschiedlicher Überschriften oder freie Titelsuche;
- Strukturierung des Texts, Einfügung von Zwischenüberschriften;
- grafische Darstellung der Beziehungen zwischen den handelnden Personen;
- Gruppen von Schülerinnen und Schülern werden mit Hilfe je verschiedener Leitfragen zu einer Textinterpretation angeleitet; Vergleich der erarbeiteten Interpretationen;
- Neuerzählung des biblischen Texts aus der Perspektive einer Erzählfigur.

Aneignen: über den Text hinausgehen

- Weitererzählung einer biblischen Geschichte (Wie ist es mit einer bestimmten Figur der Perikope weitergegangen?);
- Verfremdung, Aktualisierung bzw. Transformation der Perikope in eine andere Textgattung (z.B. in einen Zeitungsbericht);
- grafische Gestaltung eines Texts (durch Schriftgröße, Schriftattribute, Schriftarten etc.);
- musikalische (z.B. Verklanglichung, Tanz) und bildnerische Gestaltung (z.B. Malen, Collagieren);
- Nach- und Weiterspielen des Texts durch Rollenspiel oder Pantomime;
- Bibliodrama.

5. Unterrichtsbeispiel zur Bibelarbeit als Dekonstruktion

Die folgende Unterrichtseinheit ist für ein 6. Schuljahr konzipiert und bezieht sich auf das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16).

Zum Gesamtarrangement

Dekonstruktive Bibelarbeit greift auf Strukturen und Methoden zurück, wie sie für einen kreativen Umgang mit biblischen Texten typisch sind. Insofern bedeutet sie keinen radikalen Neubeginn, der mit den herkömmlichen Ansätzen bricht. Gleichwohl setzt die vorzustellende Einheit charakteristische Akzente, sie atmet gewissermaßen »dekonstruktiven Geist«. Dies wird an folgenden Grundzügen erkennbar:

- Die Unterrichtseinheit ist von einer ständigen Pendelbewegung zwischen Text und Subjekt durchzogen;
- der Text kommt nicht als Ganzes auf die SchülerInnen zu, sondern in Fragmenten; er löst so immer neue Fragen und Irritationen aus;
- die SchülerInnen werden nicht zu einer definitiven Positionsbestimmung gedrängt, sondern erhalten die Gelegenheit, vorläufige Standpunkte zu gewinnen, diese zu überdenken und ggf. zu revidieren;
- der gesamte Lernprozess ist konsequent subjektorientiert angelegt;
- er bietet die Möglichkeit, dass die SchülerInnen ihre eigenen Erfahrungen zur Sprache bringen und reflektieren.

Zu den einzelnen Lehr- und Lernschritten

Die Unterrichtseinheit wird mit subjektiven Textzugängen eröffnet (A). Ausgehend von einem Textstück (V. 1b–V. 8) entwerfen die SchülerInnen eigene Erzählvarianten, die das Fragment fortführen. Diese werden auf Differenzen und Gemeinsamkeiten befragt.

Der anschließende Schritt (B) verwickelt die SchülerInnen in eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text, indem sukzessive weitere Textstücke – zunächst V. 9f, dann V. 11–15 – eingebracht werden. Diese Phase, geprägt von Irritation, Provokation und Konfrontation, lebt von Anfragen an den biblischen Text durch die SchülerInnen und Infragestellung der Überzeugung der SchülerInnen durch den Text im Wechsel.

Sie mündet ein in eine vorläufige Positionsbestimmung der SchülerInnen (C), in der sie ihre eigenen Denkmuster und konkrete Erfahrungen zum Verhältnis zwischen Leistung und Lohn thematisieren können.

Ein Informationsblock (D) vermittelt Wissen, das zum Verständnis des Texts unabdingbar ist. Herausgestellt wird insbesondere die existentielle Bedeutung eines Denars: Er repräsentiert die Kaufkraft für Lebensmittel, die die Versorgung einer Familie für einen Tag sichern. Diese Informationen werden bewusst erst jetzt gegeben, damit zuvor eine unverstellte, möglichst authentische Textbegegnung erfolgen konnte.

Mit diesen Informationen ausgestattet, sollen die SchülerInnen ihre bislang eingenommenen Positionen überprüfen (E). Ein Rollenspiel, das zwei während des ersten Schritts (A) vorgestellte konkurrierende Erzählvarianten in Szene setzt, lässt die Konsequenzen, die sich aus den in den Erzählungen implizierten Maximen (z. B. »Gleicher Lohn für gleiche Leistung«) ergeben, erfahrbar werden. Zu welchen Schlussfolgerungen die SchülerInnen kommen, muss offen bleiben.

Der letzte Schritt (F) identifiziert den Text als *biblischen* Text, als Text mit einer Reich-Gottes-Perspektive. Er eröffnet einen Raum, das eigene Welt- und Gottesbild zu hinterfragen und zu verändern (entwicklungspsychologisch: Übergang von einer niedrigeren zu einer höheren Stufe). In ihm bahnt sich vielleicht die Erfahrung an, dass durch eine Veränderung der eigenen Lebenspraxis im Sinne des Evangeliums ein Stück des Reiches Gottes im Hier und Jetzt zum Durchbruch kommen kann.

Verlaufsplan

(A) *Subjektive Zugänge*

- Das Gleichnis wird als Textfragment präsentiert (V. 1b–V. 8);
- die SchülerInnen erzählen den Text ab V. 8 weiter; dabei bringen sie ihre subjektiven Sichtweisen und Wertpräferenzen ein;
- im Austausch werden Differenzen und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Erzählvarianten deutlich.

(B) *Irritation*

- Die SchülerInnen werden mit der provozierenden Praxis, nach der im Gleichnis der Lohn ausbezahlt wird, konfrontiert (V. 9f);
- sie äußern sich zu dem unverständlichen Vorgehen des Weinbergbesitzers; ihre Meinungen schreiben sie in »Sprechblasen«, die sie an die Tafel heften;
- die Äußerungen der SchülerInnen werden mit dem biblischen Text V. 11–15 in Beziehung gebracht und dadurch (vermutlich) teils bestätigt (V. 11f), teils widerlegt (V. 13–15); das provozierende Potential des Gleichnisses wird so voll zur Geltung gebracht.

(C) *Vorläufige Positionsbestimmung der SchülerInnen (I)*

Partnerarbeit: Je zwei SchülerInnen schreiben dem Weinbergbesitzer einen Brief, in dem sie ihm ihren Standpunkt mitteilen und begründen (hier besteht die Möglichkeit, dass die SchülerInnen ihre eigenen Erfahrungen mit Leistung und Belohnung einbringen).

(D) *Information*

Anhand von Bildern und Texten wird ein Einblick in das Leben der Menschen zur Zeit Jesu gegeben. Dabei sollte deutlich werden, dass viele Menschen im damaligen Palästina von akuter Armut bedroht waren und buchstäblich von der Hand in den Mund lebten. Ein von einem Tagelöhner erarbeiteter Denar sicherte die Versorgung seiner Familie lediglich für einen Tag. Ein Denar markiert damit gewissermaßen das Existenzminimum! Evtl. wird auch auf die damals übliche Zeiteinteilung (»dritte«, »sechste« Stunde usw.) hingewiesen.

(F) *Vorläufige Positionsbestimmung der SchülerInnen (II)*

- Spiel mit verteilten Rollen: Die Weinbergarbeiter treffen sich abends am Dorfbrunnen; jeder Arbeiter bringt so viel zu essen mit, wie dem Lohn entspricht, den er nach dem Urteil der SchülerInnen bekommen hätte (symbolisiert durch ein Stück Brot als

Gegenwert für einen Denar und entsprechend kleinere Stücke). Exemplarisch werden zwei kontrastierende Lösungsmöglichkeiten aus den zuvor eingebrachten Erzählvarianten (vgl. (A)) dargestellt und auf ihre praktischen Konsequenzen hin befragt. In jedem Fall sollte klar erkennbar sein, dass ein Arbeiter mit einem Lohn, der unter einem Denar liegt, nicht auskommen kann. Offen bleibt, wie die SchülerInnen mit der Situation umgehen (alle legen ihr Essen zusammen und teilen gerecht auf?);

- die Arbeiter überlegen sich, wie der Weinbergbesitzer handeln sollte, wenn er am nächsten Tag wieder Arbeiter zu unterschiedlichen Tageszeiten einstellt. Ein Sprecher der Arbeiter überbringt dem Weinbergbesitzer diese Empfehlung und diskutiert sie mit ihm.

(F) Reich-Gottes-Perspektive

- Impuls: »Es ist Jesus, der mit dieser Geschichte etwas vom Reich Gottes erzählen will. Er hätte die Geschichte so erzählen können, wie sie viele von euch erwartet hätten: dass nämlich alle ihren Lohn nach der Zahl der Arbeitsstunden erhalten. Er erzählt sie aber anders ...«;
- in dem entstehenden Gespräch soll nach Möglichkeit für SchülerInnen erahnbar werden, wie durch Denken und Handeln im Sinne des Gleichnisses ein Stück des Reiches Gottes Wirklichkeit wird.

Zusammenfassung

Biblisches Lernen wird von Schülerinnen und Schülern als relevant empfunden, wenn der Umgang mit der Bibel lebens- und erfahrungsbezogen ausgerichtet ist. Ein solcher Unterricht ist aus theologischer und bildungstheoretischer Perspektive gut begründbar. Eine geeignete Theorieform für die Planung und Realisierung biblischen Unterrichts ist das Konzept der Elementarisierung. Den Herausforderungen, vor die sich biblisches Lernen durch die Postmoderne gestellt sieht, begegnet in spezifischer Weise das Prinzip einer wechselseitigen Dekonstruktion von biblischem Text und Subjekt. Seine Verwirklichung lässt die religionsunterrichtlichen Grundprinzipien »Subjektorientierung« und »Erfahrungsorientierung« profiliert zur Geltung kommen. Praktisch entfaltet sich dekonstruktive Bibelarbeit im Einsatz einer Vielfalt interpretativer Verfahren, die Text und Rezipienten in eine Bewegung reziproker Anfrage und Horizonteröffnung bringen.

Lesehinweis

- Baldermann, Ingo (1996): Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt.
- Berg, Horst K. (1991): Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart.
- Hilger, Georg/Niehl, Franz W. (1989): ... und Jakob hinkt. Bibelarbeit als offener Prozess. In: KatBl 114, 397–403.
- Ott, Rudi (1995): Lernen in der Begegnung mit der Bibel. In: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hgg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 291–309.