

Kinder und Jugendliche als Exegeten?

Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik

FRIEDRICH SCHWEITZER

Es ist bis heute ungewöhnlich und vielleicht sogar befremdlich, wenn von Kindern und Jugendlichen »als Exegeten« gesprochen wird. Zahlreiche Mißverständnisse liegen nahe. Deshalb wird es im folgenden darum gehen müssen, genauer zu prüfen, ob und in welchem Sinne überhaupt in dieser Weise von Kindern und Jugendlichen gesprochen werden kann und soll.

Diese Klärung geschieht zugleich in weiterreichender Absicht – im Horizont der Frage nach einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. Damit ist eine Didaktik gemeint, die sich – nicht allein, aber doch in grundlegender Weise – auf die lebensgeschichtliche religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bezieht. Eine solche entwicklungsorientierte Didaktik ist m.E. dringend erforderlich. Sowohl eine veränderte Sicht von Kindern und Jugendlichen als auch die Praxis von Religionsunterricht machen sie notwendig.¹

Schon vorab ist zu konstatieren, daß die gegenwärtig die bibeldidaktische Diskussion bestimmenden Darstellungen in auffälliger Weise auf Methodenfragen exegetisch-didaktischer Art bezogen sind, während die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. So enthält beispielsweise die zweibändige Bibeldidaktik von H.K. Berg nur einen knappen Abschnitt (2 Seiten!) zur »Frage der Altersstufen«, und zudem wird dort dem Anliegen einer »entwicklungsgerechten Differenzierung der Inhalte« der Gesichtspunkt der »Kontinuität« über die Lebensalter hinweg entgegengestellt.² Dabei wird freilich nicht deutlich, wie solche »Kontinuität« im Horizont der sich lebensgeschichtlich verändernden Welt- und Textzugänge von Kindern und Jugendlichen ausgelegt werden soll.

Einen ausdrücklich auf Kinder bezogenen Ansatz vertritt demgegenüber bekanntlich I. Baldermann, dessen schöne Formulierung »Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen«³ durchaus in die von mir gemeinte Richtung weist. Auch seine zusammenfassende »Einführung in die Biblische Didaktik«⁴ enthält aber keinen Abschnitt, der beispielsweise auf den

1 Als Hintergrund verweise ich auf meine zusammenfassenden Darstellungen: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh³1994; *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh²1998; *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992.

2 *H.K. Berg*, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München/Stuttgart 1991; *Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte-Modelle-Methoden*, München/Stuttgart 1993, hier 141ff.

3 *I. Baldermann*, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Neukirchen-Vluyn 1986.

4 *I. Baldermann*, *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt 1996.

Übergang von der Kindheit zum Jugendalter oder auf Bibelunterricht im Jugendalter selbst bezogen wäre.

Ist die Frage nach der religiösen Entwicklung beim Bibelunterricht nur von untergeordneter Bedeutung? Müssen wir nicht lernen, die sich lebensgeschichtlich herausbildenden Welt- und Textzugänge konsequent und systematisch zu beachten – auch und gerade bei einem Bibelunterricht, der sich heute zu Recht nicht mehr im Gegensatz zu Problemorientierung und Lebensbezug verstehen will?

1 »Den religiösen Hunger stillen« oder historisch-kritische Exegese treiben? – Schlaglichter aus einer religionspädagogischen Lehrveranstaltung

Bei einem religionspädagogischen Hauptseminar über »Bibel in Schule und Gemeinde«, das von meinem katholischen Kollegen A. Biesinger und mir gemeinsam geleitet wurde, stand in einer Sitzung die Frage nach der Bedeutung historisch-kritischer Auslegungsmethoden zur Debatte. Wir fragten die Studierenden nach ihren eigenen Erfahrungen und entsprechenden Auslegungen, denen sie in Kindheit und Jugendalter in Schule oder Gemeinde begegnet sind. Dabei war nur wenig Positives erinnerlich. Jedenfalls für die Erinnerung bleibt offenbar kaum etwas bestehen, was als Einsicht oder Entdeckung auf die wissenschaftliche Exegese dankbar zurückgeführt werden könnte.

Unserer weiteren Arbeit lag neben der allgemeinen – verhaltenen bis skeptischen – Einschätzung bei H.K. Berg⁵ (»Die Historisch-Kritische Methode kann die biblischen Texte zum Schweigen bringen«) der bis heute interessante Entwurf H. Stocks »Ernstfall des Glaubens: Die Beschwörung des Seesturms; Markus 4, 35–41/Par.«⁶ aus dem Hermeneutischen Religionsunterricht der 50er und 60er Jahre zugrunde. Stocks Auslegung, die im synoptischen Vergleich die besondere Aussageintention von Mk in ihrer theologischen Verankerung und dann die interpretierende Redaktion durch Mt prägnant herausarbeitet, warf für Theologiestudierende wie auch für die im Seminar anwesenden Pfarrerinnen und Pfarrer interessante und brisante Fragen auf. Kann diese Perikope wirklich so ausgelegt werden, daß das Naturwunder gegenüber der Frage des Glaubens, der eben nicht aus dem Wunder kommt, sondern nur »aus der Predigt«⁷, ganz in den Hintergrund tritt? Wie steht es um die Wahrheit der Geschichte, um ihre historische Verlässlichkeit?

Für den Unterricht schlägt Stock eine kontextualisierende Behandlung der Perikope von der Situation der urchristlichen Gemeinde her vor – »daß die Schüler verstehen, wie die urchristliche Gemeinde auf die Botschaft Jesu mit dem Kerygma von Kreuz und Auferstehung des Herrn antwortet«⁸. Zustimmend wird M. Rang zitiert, der die »geistige Bedeutung« hinter dem Wunder aufsuchen will: »Erst so wird unsere Erzählung für das Kind aus dem Mirakelhaften herausgehoben und wird zur echten Wundergeschichte, worin das Wunderzei-

5 Berg, Wort, a.a.O. 92f.

6 In: H. Stock, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959, 202–226.

7 Ebd. 212.

8 Ebd. 221.

chen für die Macht Christi und die Liebe Gottes ist, die nicht nur ab und an in der biblischen Zeit, sondern jetzt und überall gelten⁹. Psychologisierende und ethisierende Auslegungen, wie Stock sie etwa bei F. Niebergall findet, werden hingegen strikt abgelehnt.¹⁰

Am Ende war die Reaktion im Seminar sehr zwiespältig: Auf der einen Seite stand die mit Nachdruck vertretene Überzeugung, daß der Religionsunterricht doch den »religiösen Hunger« junger Menschen stillen müsse und nicht einfach »trockene Historie« treiben oder gar die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens einüben dürfe. Auf der anderen Seite blieb der Eindruck von Stocks prägnanter Exegese und der damit verbundenen Frage: Liegt in der Einsicht in die Redaktionsprozesse von Mk 4, 35ff nicht eine geradezu unverzichtbare Möglichkeit religiöser Bildung? Wäre hier nicht ein grundlegendes Verständnis für die Eigenart der Evangelien zu gewinnen sowie für die Bedeutung der Arbeit ihrer Autoren?

Nur: Bleibt ein solcher, auf die historisch-kritische Exegese gestützter Unterricht nicht notwendig auf die Sekundarstufe II beschränkt? Und was bedeutet er für Grundschule und Sekundarstufe I? Reicht hier der von Stock formulierte Grundsatz (»Wichtig ist nur, daß er [der Lehrer; F.S.] nicht solche Vorstellungen weckt und befestigt, die später nicht standhalten, die nur auf Kosten der Redlichkeit im späteren Leben erhalten bleiben könnten«¹¹) noch aus? Werden Kinder damit nicht um ihre Begegnung mit der Geschichte gebracht? – Fragen, die nach entwicklungspsychologischer Klärung verlangen und auf eine entwicklungsorientierte Didaktik verweisen.

2 Was bedeutet »Kinder und Jugendliche als Exegeten«?

Zwei extreme Lesarten der Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen »als Exegeten« seien gleich genannt. Zunächst könnte daran gedacht werden, daß Kinder und Jugendliche ganz im Sinne der wissenschaftlichen Exegese unterwiesen werden sollen, damit sie mit deren Auslegung vertraut werden und sich deren Arbeitsweisen soweit als irgend möglich aneignen. Dieses Verständnis entspräche einer im strengen Sinne wissenschaftsorientierten Didaktik, die das Lernen der Kinder und Jugendlichen allein von den Wissenschaften her bestimmen will. Eine solche Didaktik wurde in den 60er und 70er Jahren z.T. tatsächlich vertreten – besonders mit dem Hinweis auf die grundlegende Bedeutung der Wissenschaften für das Leben in der Moderne sowie für die Zukunft der Gesellschaft.¹² Heute begegnet die damit oft verbundene Wissenschaftsgläubigkeit erheblichen Vorbehalten. Zudem wird mit Recht bezweifelt, daß ein solches wissenschaftsorientiertes Lernen den Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen entgegenkommt und – noch weitergehend – daß es überhaupt möglich ist, die behauptete Wissenschaftsorientierung von Erziehung und Schule wirklich zu erreichen. Gerade bei der biblischen Exegese liegt dieses Problem ja geradezu auf der Hand: Ohne sprachliches und fachliches Studium ist die Exegese nicht vermittelbar – bestenfalls

9 Ebd. 224.

10 Hingewiesen sei auch auf die parallelen Ausführungen bei *M. Stallmann*, *Die biblische Geschichte im Unterricht*. Katechetische Beiträge, Göttingen 1963, 88ff.

11 *Stock*, a.a.O. 226.

12 Als grundlegendes Dokument vgl. hierzu *Th. Wilhelm*, *Theorie der Schule*. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart² 1969.

vielleicht noch in der Gestalt von Einzelwissen, nicht aber als Kompetenz und eigene Fähigkeit.

Die zweite extreme Lesart liegt heute vielleicht näher als die erste. Sie wird in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts und in der Pädagogik »vom Kinde aus« greifbar. In ihrem berühmten, im Jahr 1900 erschienenen Buch »Das Jahrhundert des Kindes«¹³ fordert beispielsweise E. Key, die Kinder endlich mit der Bibel allein zu lassen und sie nicht länger durch Unterricht zu gängeln. Die Kinder »sollen sich selbst in die patriarchalische Welt des alten Testaments sowie in die des neuen Testaments einleben ... Dieses Buch wird dem Kinde teuer ..., wenn es sich in Ruhe in die Bibel versenken kann, ohne jegliche dogmatische oder pädagogische Auslegung«¹⁴. – Auch diese Auffassung ist längst als Kindheitsromantik durchschaut – als Spielart der Vorstellung vom »heiligen Kind« und vom kindlichen Genie.¹⁵ Das sich selbst kompetent die Bibel auslegende Kind ist nicht weniger eine Fiktion als der zum Wissenschaftler mutierte Schüler.

Warum aber sollen dann Kinder und Jugendliche überhaupt als Exegeten bezeichnet werden? Zu den Erscheinungen, die in den letzten Jahren beachtliche Aufmerksamkeit gefunden haben, gehört die sog. Kinderphilosophie – verstanden nicht als Kleinausgabe der Erwachsenenphilosophie, sondern als Philosophie mit Kindern. Philosophen und Pädagogen wie H.-L. Freese¹⁶ und E. Zoller¹⁷ haben neu entdeckt, daß Kinder über außerordentliche Fähigkeiten zu eigenem Durchdenken philosophischer Fragen verfügen. Schon zuvor hatten freilich Vertreter und Vertreterinnen der Piaget-Schule, deren Auffassungen in der Kinderphilosophie heute manchmal zu Unrecht als wenig kindgemäß abgelehnt werden¹⁸, vom Kind oder Jugendlichen als (Moral)Philosophen gesprochen.¹⁹ Auch hier ging und geht es darum, die Kindern und Jugendlichen eigenen Fähigkeiten und Formen des Denkens zur Geltung zu bringen.

Von einer Kindertheologie oder Theologie mit Kindern wird noch kaum gesprochen. Entsprechende Ansätze liegen jedoch vor – etwa bei A. Bucher, R. Oberthür oder J. Hull²⁰. Auch hier geht es darum, mit Kindern ins Gespräch zu kommen, ihre Auffassungen so

13 Dt. Berlin 1902/Nachdruck Königstein 1978.

14 Ebd. 135.

15 Vgl. etwa D. Richter, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1987, J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989.

16 Kinder sind Philosophen, Weinheim/Berlin 1989.

17 Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit »schwierigen« Kinderfragen, Freiburg u.a. 1995.

18 S. bes. G.B. Matthews, Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim/Berlin 1995, mit völlig unzutreffenden Behauptungen.

19 L. Kohlberg, The Child as a Moral Philosopher, in: Psychology Today 1 (1968), 25–30 sowie spätere Veröffentlichungen u.a. gem. m. C. Gilligan.

20 A.A. Bucher, Bibel-Psychologie. Psychologische Zugänge zu biblischen Texten, Stuttgart u.a. 1992, R. Oberthür, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995, J.M. Hull, Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997; zur gesamten Frage s. auch den Bericht »Für die Knetemännchen bin ich (wie) der liebe Gott«. Wie sich die Welt in den Köpfen der Kinder malt – entwicklungspsychologische und theologische Zugänge (K.E. Nipkow, H.-L. Freese), in: TPS Extra 27 (1997), 26–30.

ernstzunehmen wie die von Erwachsenen und ihnen die Kraft und Fähigkeit eigenen Denkens und Formulierens auch im religiösen Bereich zuzutrauen.

Im Sinne der Philosophie oder Theologie mit Kindern müßte es im Bibelunterricht darum gehen, die Kinder und Jugendlichen

1. als aktive Rezipienten im Sinne von Rezeptionsästhetik und -psychologie so sorgfältig wahrzunehmen, daß ihre Deutungsweisen erkannt und – soweit als möglich – in ihrem Eigensinn nachvollziehbar werden;
2. ihre Deutungs- und Rezeptionsweisen als ihre Zugänge zur Bibel ernstzunehmen, d.h. beispielsweise Deutungen, die von Kindern und Jugendlichen geäußert werden (und die der wissenschaftlichen Exegese widersprechen können), nicht einfach als didaktisch-methodisches Problem der Anknüpfung zu interpretieren, das durch die unterrichtliche Fortführung aufgehoben wird; Kinder und Jugendliche haben ein Recht, die ihnen möglichen Auslegungen zum Ausdruck zu bringen.
3. sollen Kinder und Jugendliche dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, was nur gelingen kann, wenn sie von Anfang an den Wert eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbständigen Auslegen ermutigt und unterstützt werden.

Auch bei diesem Verständnis von Kindern und Jugendlichen als Exegeten brechen allerdings Grundsatzfragen auf, die hier nur benannt, aber nicht ausführlich erörtert werden können²¹:

Wie ist mit Spannungen oder Widersprüchen zwischen der Auslegung eines biblischen Textes durch das Kind einerseits und die wissenschaftliche Exegese andererseits didaktisch umzugehen? Wie können die Rechte der Kinder und Jugendlichen gewahrt werden, ohne daß die biblischen Texte um ihre Pointe gebracht werden?

In welcher Beziehung stehen die erwachsenen Lehrerinnen und Lehrer zu den Kindern und Jugendlichen, deren eigene Aktivität – oder, um es mit heute in der Religionspädagogik geläufigen Begriffen zu sagen: deren »Subjektsein« und »Autonomie« anerkannt werden sollen?

Welche Möglichkeiten der Bibelauslegung durch Laien sind anzustreben?

3 Aufgaben einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik

Aus dem dargelegten Verständnis von Kindern und Jugendlichen als Exegeten ergeben sich zunächst wichtige Antworten auf Einwände, die gegen eine solche Didaktik erhoben werden können:

Der erste Einwand wendet sich gegen die herkömmliche, zu Recht kritisierte Parallelisierung biblischer Texte und psychologischer Stufen. Klassisch – und mit Auswirkungen auf Lehrpläne bis heute – werden solche Parallelisierungen im 19. Jahrhundert vertreten, vor allem in der Pädagogik der Herbartianer, aber auch im Bereich der Theologie. Leitend ist dabei die – unhaltbare – Annahme einer Parallele zwischen Onto- und Phylogenese, die sich in sog. Kultur- und Lernstufen abbilden lassen soll, indem jeder Stufe bestimmte Bibeltexte zuge-

21 Zum Teil weiter diskutiert bei *F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh²1997.

ordnet werden. Ein solcher Schematismus läßt den Kindern und Jugendlichen keinen Raum für eigene Deutungen und spannt auch die Bibel in ein ihr völlig unangemessenes Korsett.

Gegen das Postulat einer »entwicklungsgerechten Differenzierung der Inhalte« wendet sich H.K. Berg mit der Forderung nach »Kontinuität«. Seine These lautet: »Der biblische Unterricht muß seine Aufgabe darin sehen, durchgehend durch alle Altersstufen strukturell analoge Lernerfahrungen und Einsichten aufzubauen«. Berg erläutert dies in vier Hinsichten: »Biblische Überlieferung ist kontextorientiert zu vermitteln« – »Die Rede von Gott im biblischen Unterricht muß plausibel sein« – »Der Charakter der biblischen Überlieferung als Erzählung von ›Gegenwelten‹ ist durchgängig zu zeigen« – »Biblischer Unterricht muß das kritische Urteilsvermögen der Schüler durchweg in Anspruch nehmen«²². An diesen Erläuterungen wird deutlich, daß gerade die von Berg intendierte Kontinuität ohne Berücksichtigung der entwicklungsbedingten Verstehensweisen von Kindern und Jugendlichen gar nicht zu erreichen ist. Implizit wird dies auch von Berg bejaht, wenn er zwischen der »kontextorientierten« Auslegung mit Kindern einerseits und mit Jugendlichen andererseits dann doch deutlich unterscheidet. Im Detail ausgeführt wird dies bei Berg freilich nicht.

Ein dritter Einwand spielt die Didaktik der Bibel gegen eine psychologisch informierte Didaktik aus. Um dieses Argument plausibel zu machen, muß aber ein Gegensatz zwischen einer biblischen und einer psychologisch-pädagogischen Didaktik konstruiert werden, die sachlich nur solange überzeugt, als nur bestimmte psychologisch-didaktische Orientierungen in den Blick genommen werden. Die Unterrichtsbeispiele und Berichte I. Baldermanns,²³ der eine solche biblische Didaktik vertritt, zeigen sehr deutlich, wieviel psychologische Sensibilität und Kenntnis kindlicher Welt- und Textzugänge in seine Arbeit eingegangen sind.

Wie lassen sich nun positiv die Aufgaben einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik beschreiben? Fünf Grundaufgaben seien hier – freilich nur erst als Desiderate – festgehalten: – Wenn Kinder und Jugendliche in dem genannten Sinne mit ihren eigenen Auslegungsfähigkeiten und Deutungen zum Zuge kommen sollen, liegt eine erste Voraussetzung darin, daß die Rezeptionsprozesse von Kindern und Jugendlichen sorgfältig wahrgenommen und dokumentiert werden. Trotz wichtiger Anfänge besonders für die Rezeption von Gleichnissen²⁴ fehlt es weithin noch an dokumentierten Untersuchungen dieser Art.

Um es an dem von uns gewählten Beispiel, der Geschichte von der »Sturmstillung«, zu verdeutlichen: Die Religionspädagogik des 20. Jahrhunderts hat zwar eine Fülle von Auslegungsmöglichkeiten »für Kinder« hervorgebracht – von F. Niebergall über M. Rang und H. Stock bis hin zu I. Baldermann²⁵ gibt es eine Fülle von Vorschlägen, wie ein kindgemäß

22 Berg, Grundriß, a.a.O. 141–143, i. Orig. teilw. gesp.

23 Baldermann, Wer hört, a.a.O.

24 A.A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990, C. Hermans, Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Kampen/Weinheim 1990.

25 F. Niebergall, Jesus im Unterricht. Ein Handbuch für die Behandlung der neutestamentlichen Geschichte, Göttingen ³1920, M. Rang, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Zweiter Halbband: Neues Testament, Tübingen ³1948, 252ff, H. Stock, a.a.O., I. Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1991, 143.

Verstehenshorizont aufgebaut und eine textgemäße Zugänglichkeit erreicht werden kann; über die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche diese Geschichte tatsächlich verstehen, erfahren wir bei all diesen didaktischen Entwürfen aber nur wenig. Erst neuere und neueste Untersuchungen unter dem Aspekt der »Christologie von Kindern«²⁶ und der Frage des Wunders²⁷ sind diesen Weg gegangen. Sie verweisen beispielsweise auf grundlegende kognitive Umbrüche im Weltbild sowie im Verständnis dieser Geschichten zwischen Grundschulalter einerseits und Sekundarstufe I andererseits, aber auch auf Fragen der Jugendlichen, die so in der Literatur kaum einmal in den Blick kommen²⁸.

– Wie unsere Tübinger Untersuchung zur Elementarisierung im Religionsunterricht gezeigt hat²⁹, leitet die religionspädagogische Ausbildung die Lehrerinnen und Lehrer bislang noch kaum zu eigenem entwicklungspsychologischem Sehen und Denken an. Damit ist keineswegs bloß die Kenntnis einschlägiger entwicklungspsychologischer oder sozialisationstheoretischer Theorien gemeint. Solche Theorien sind nur ein Anfang. Sie dienen dort, wo sie kritisch reflektiert und sachgemäß eingesetzt werden, nicht zum Aufbau festliegender Erwartungen, sondern sie eröffnen Aufmerksamkeitsrichtungen und wecken Verständnis für den Eigensinn kindlicher Welt- und Textzugänge. Keine (psychologische) Theorie kann vorwegnehmen, was bestimmte Kinder oder Jugendliche tatsächlich denken, was sie interessiert, beunruhigt und bewegt. Theorien können aber dazu beitragen, den Erwachsenen die Augen zu öffnen und sie einzuüben in ein entwicklungspsychologisches Sehen und Denken.

Soll dieses Sehen und Denken für den Bibelunterricht fruchtbar werden, muß es in der Ausbildung auch anhand entsprechender Materialien praktiziert werden. Unterrichtsprotokolle oder Interviewtranskripte eignen sich dazu ebenso wie Videoaufzeichnungen oder eigene Beobachtungen der Studierenden im Unterricht.

– Eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik bedarf sodann eines didaktischen Settings, bei dem Kinder und Jugendliche mit ihren Deutungen wirklich zum Zuge kommen können. Dazu gehören nicht nur die Formen der Gesprächsführung, sondern ebenso kreatives Gestalten, Erfahrungen in der (Lern-)Gruppe sowie handlungsorientiertes und projektartiges Arbeiten.

Im einzelnen kann dies hier nicht weiter ausgeführt werden. Um wenigstens ein Beispiel zu nennen, verweise ich auf die von J. Hull³⁰ entwickelte Gesprächspraxis mit Kindern. An seinen Beispielen wird sehr deutlich, was es heißt, Kinder mit ihrer Theologie und mit ihren Welt- und Textzugängen zum Zuge kommen zu lassen.

– Auch wenn die herkömmlichen Modelle einer starren Zuordnung und Parallelisierung biblischer Geschichten und bestimmter Altersstufen aus den genannten Gründen ausgeschlossen sein muß, bleibt die Frage nach einer entwicklungsgerechten Auswahl biblischer Geschichten natürlich bestehen. Angesichts der Fülle von Möglichkeiten und der stets begrenzten Zeit ist eine Auswahl für den Unterricht unumgänglich. Dies gilt für Bibelunterricht ebenso wie für jeden anderen Unterricht. Dabei kommen zwei sich ergänzende Wege in Betracht: Zum einen geht es um entwicklungsgemäße Zugänge, die prinzipiell bei (fast) allen

26 G. Büttner/H. Rupp, Wie Kinder von Jesus sprechen, in: *entwurf* 1/1996, 26–32.

27 H.-J. Blum, *Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik*, Stuttgart 1997.

28 Vgl. dazu die Interviewtranskripte ebd., 171ff. Zum weiteren Hintergrund s. auch G. Scholz, *Didaktik neutestamentlicher Wundergeschichten*, Göttingen 1994.

29 Schweitzer u.a., a.a.O.

30 A.a.O.

biblischen Geschichten möglich sind, zum anderen um eine optimale Passung zwischen den Fragen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen einerseits und den in einer Geschichte angesprochenen Situationen und Themen andererseits.

Die Diskussion über »Gleichnisse und Wunder schon in der Grundschule?« haben deutlich gemacht, daß es bei einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik nicht – wie in der Vergangenheit manchmal behauptet – um den Ausschluß bestimmter Gattungen für ein bestimmtes Alter gehen sollte (obwohl sich bestimmte Texte wie etwa die Paulus-Briefe gewiß kaum für die Grundschule eignen). Entscheidend ist vielmehr die Einsicht in die den Kindern und Jugendlichen jeweils möglichen und gemäßen Welt- und Textzugänge, denen der Unterricht gerecht werden muß.

Die entwicklungsbezogene Analyse von Inhalten des Religionsunterrichts stellt jedoch weithin noch immer ein Desiderat dar. Wichtige Vorarbeiten und Voraussetzungen für eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik stehen noch aus!

– Als letzte, angesichts der gegenwärtigen bibeldidaktischen Diskussion jedoch nicht zu vernachlässigende Aufgabe nenne ich noch die entwicklungsbezogene Reflexion der »Wege der Bibelauslegung«, wie etwa H.K. Berg³¹ sie zusammenfassend beschreibt. Diese Methoden, die für die Religionspädagogik tendenziell zu Unterrichtsmethoden werden, sind offenbar nicht gleichermaßen für alle Altersstufen geeignet. Eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik hätte sowohl Aufschluß zu geben über die Kriterien der Methodenwahl als auch Empfehlungen auf der Grundlage der Passung zwischen Entwicklungsstufen und bestimmten Methoden auszusprechen.

Eine entwicklungsorientierte Didaktik, die diesen fünf Aufgaben gerecht wird, ist derzeit noch ein Desiderat. Ihre Notwendigkeit darzulegen und ihre Erreichbarkeit wenigstens anzudeuten war Ziel der vorliegenden Überlegungen.

31 A.a.O.