

WIE WERDEN BIBLISCHE TEXTE IM RELIGIONSUNTERRICHT ›EINGESPIELT‹? EINBLICKE IN EINE EMPIRISCHE UNTERRICHTSFORSCHUNGSSTUDIE

Annegret Reese Schnitker

Die Frage, wie sinnvolles religiöses Lernen – angestoßen durch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten und Themen – erfolgen kann, wurde bisher in der religionspädagogischen Forschung vorrangig theoretisch beantwortet. Es gibt derzeit nur vereinzelt empirische Studien, die den realen Religionsunterricht in den Blick nehmen.¹ So ist es nicht verwunderlich, dass die normative Frage nach dem didaktisch sinnvollen Einsatz von biblischen Texten im Religionsunterricht bisher größtenteils konzeptionell bearbeitet wurde. Diese bibeldidaktischen Konzepte sind bestenfalls geerdet in individuellen und punktuellen Unterrichtserfahrungen der Verfasser. Diese bedürfen dringend einer empirischen Überprüfung.

¹ Es gibt einige empirische Forschungsprojekte, die durch Interviews oder die Analyse von Unterrichtsprodukten den Religionsunterricht erforschen. Allerdings Forschungsprojekte, die mittels Videographie den dynamischen und komplexen Prozess von Religionsunterricht analysieren, gibt es kaum. Einschlägige und aktuelle dazu: RUDOLF ENGLERT/ELISABETH HENNECKE/MARKUS KÄMMERLING, *Innenansichten des Religionsunterrichts Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014. Eine ältere Einzelfallstudie von: HANS MENDEL, *Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel*, in: BURKARD PORZELT/RALPH GÜTH (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, 139–152. Quantitative Zugänge zum Religionsunterricht etwa: ULRICH RIEGEL, *Religionsdidaktische Kompetenz messen. Auf dem Weg zu einem Ratingmanual zur Erfassung religionsdidaktischer Kompetenz auf der Grundlage videographierter Religionsstunden*, in: U. RIEGEL/K. MACHA (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*, Münster 2013, 266–282. Alle diese Projekte konzentrieren sich nicht auf die Auseinandersetzung mit biblischen Texten. Eine Zusammenschau von empirischen Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht, die allerdings keine Videographie anwenden, gibt Schramm: CHRISTIAN SCHRAMM, *Empirisch gepflückt. Alltagsexegesen. Forschungsüberblick und methodologischen Erwägungen*, in: *Protokoll zur Bibel* 23, 2014, 2–40.

In diesem Beitrag wird der Einsatz von biblischen Texten und Motiven im realen Religionsunterricht anhand videographierter Religionsunterrichtsstunden exemplarisch untersucht. Für diesen Beitrag wurde auf das Datenmaterial zurückgegriffen, das im Rahmen einer Unterrichtsforschungsstudie »Gespräche im Religionsunterricht« an der Universität Kassel² erhoben wurde. Die vorliegenden Unterrichtsstunden wurden daraufhin befragt, wo und in welcher Weise dort biblische Motive und Texte tatsächlich im Unterrichtsalltag eingesetzt werden. Mit welchen didaktischen Intentionen werden diese mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, bearbeitet, interpretiert, hinterfragt, fortgeschrieben? Die empirisch vorfindbaren Formen bibeldidaktischer Arbeit stehen im Zentrum der Analyse.

I.

Im ersten Teil des Beitrages stehen drei Frageperspektiven, deren Beantwortung für jedes bibeldidaktische Konzept grundlegend ist, im Zentrum:

1. Welches Text- und Bibelverständnis ist explizit oder implizit im Religionsunterricht leitend?
2. Welche Zielperspektiven und Kompetenzen werden durch die Auseinandersetzung mit dem biblischen Text offensichtlich?
3. Wie erfolgt die Arbeit mit dem biblischen Text, welche Methoden werden angewendet?
4. Diese Fragen werden aus zwei Perspektiven verhandelt: Einerseits der *normativen Perspektive*, die kritische Darstellung und Analyse von derzeitigen aktuellen bibeldidaktischen Konzepten und konzeptionellen Fragestellungen, andererseits der *empirischen Perspektive*, die aufmerksame Beobachtung und Beschreibung realen Unterrichtsgeschehens durch die gemeinsame Betrachtung von transkribierten Unterrichtssequenzen und einer Analyse der darin stattfindenden tatsächlichen Kommunikationsverläufe.

² An der Universität Kassel arbeitet eine religionspädagogische Forschungsgruppe, in der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, studentische Hilfskräfte und ausgebildete Religionslehrerinnen und Lehrer aktiv beteiligt sind, an einer Unterrichtsforschungsstudie zu Gesprächen im Religionsunterricht. Anhand von ca. 60 videographierten Unterrichtsstunden wird untersucht, welche Formen von Unterrichtsgesprächen vorzufinden sind und wie diese Unterrichtsgespräche in ihrer Dramaturgie verlaufen. Im Mittelpunkt der Analyse steht der Kommunikationsverlauf im Unterricht, die Gestalt und Struktur des Gesprächs und dessen Steuerung durch die Lehrerinnen und Lehrer. Dem Forschungsprojekt geht es darum, realen Religionsunterricht in den Blick zu nehmen, um die konkreten Probleme in der Praxis fassbar und bearbeitbar zu machen.

Als ein erstes Beispiel dient eine Unterrichtssequenz aus einer 13. Klasse eines Gymnasiums. Die Lerngruppe bearbeitet in dieser Unterrichtsreihe das Thema *Auferstehung*. In den vorausgehenden Stunden wurde zu den Fragestellungen *Warum musste Jesus sterben?* und *Welche Rolle spielt Gott bei der Auferstehung?* bereits mit biblischen Texten gearbeitet. Neben der Auseinandersetzung mit diesen Bibeltexten sollten die Jugendlichen im Anschluss ihr eigenes Verständnis von Auferstehung notieren und miteinander austauschen. Unmittelbar vor der hier präsentierten Sequenz diskutierten die Schülerinnen und Schüler über diese eigenen Vorstellungen zur Frage, wie man sich konkret die Auferstehung nach dem Tod vorstellen könne. Die Lehrerin leitet nun über zum Text des Markus:

L.: Und wir haben uns jetzt doch wieder ein Stück weiter von Jesus entfernt. Weil wir gleich schon eingegangen sind, jetzt hier, auf die Frage, was kann eigentlich Auferstehung nach dem Tod bedeuten für den Menschen, die Übertragung auf das Leben. Wie kann man das eigentlich im Leben vielleicht schon erfahren? Und letzte Stunde ging es dabei um die Frage des Todes Jesu und jetzt bleiben wir vielleicht auch erstmal nochmal dabei, wie im Markusevangelium die Auferstehung dargestellt wird. Weil es uns vielleicht auch nochmal *ein bisschen Anregungen gibt, Gedanken fortzusetzen, Gedanken zu relativieren* vielleicht auch ... Einmal bitte nach hinten durchgeben. (L. gibt Arbeitsblätter mit dem Bibeltext Mk 16,1-8 aus.)

Der Markustext soll Anregungen geben, wie in den urchristlichen Texten die Auferstehung überliefert und dargestellt wird. Die Lehrkraft selbst artikuliert im Arbeitsauftrag auch ihre damit verbundenen Absichten: Der Text soll das eigene Auferstehungsverständnis anregen, bestätigen und herausfordern oder auch relativieren und korrigieren.

Die Markusperikope Mk 16,1-8 wird als Text ausgeteilt und von einer Schülerin laut in der Klasse vorgelesen.

Markus 16, 1-8 (Einheitsübersetzung)

1 Als der Sabbat vorüber war, kauften Maria aus Magdala, Maria, die Mutter des Jakobus, und Salome wohlriechende Öle, um damit zum Grab zu gehen und Jesus zu salben. 2 Am ersten Tag der Woche kamen sie in aller Frühe zum Grab, als eben die Sonne aufging. 3 Sie sagten zueinander: Wer könnte uns den Stein vom Eingang des Grabes wegwälzen? 4 Doch als sie hinblickten, sahen sie, dass der Stein schon weggewälzt war; er war sehr groß. 5 Sie gingen in das Grab hinein und sahen auf der rechten Seite einen jungen Mann sitzen, der mit einem weißen Gewand bekleidet war; da erschrakten sie sehr. 6 Er aber sagte zu ihnen: Erschreckt nicht! Ihr sucht Jesus von Nazaret, den Gekreuzigten. Er ist auferstanden; er ist nicht hier. Seht, da ist die Stelle, wo man ihn hingelegt hatte. 7 Nun aber geht und sagt seinen Jüngern, vor allem Petrus: Er geht euch voraus nach Galiläa; dort werdet ihr ihn sehen, wie er es euch gesagt hat. 8 Da verließen sie das Grab und flohen; denn Schrecken und Entsetzen hatte sie gepackt. Und sie sagten niemand etwas davon; denn sie fürchteten sich.

Danach fordert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler (= SuS) zu einer Stillarbeit auf:

L.: Hmhm. (Pause, 7 s). *Was kann man jetzt hier über die Auferstehung Jesu erfahren?*
Gehen Sie ruhig den Text nochmal durch. (Pause, 1,26 m)

Die SuS lesen in Stillarbeit (1½ Minuten) den Text ein zweites Mal.

Es schließt sich ein Unterrichtsgespräch an:

L.: Lina

Lina: Ja also eigentlich sagt man ja, dass die Auferstehung was Gutes ist, was Positives ...

L.: Hmhm. (L. nickt und bestätigt mit dem Blick.)

Lina: Aber bei den Frauen ist das ganz anders. Die sind nicht erfreut, dass Jesus auferstanden ist, sondern sind total erschrocken und entsetzt und wissen gar nicht so genau, wie sie jetzt damit umgehen sollen. Und sie haben so viel Angst, dass sie jetzt nur wegrennen.

L.: Mara.

Mara: Ja, auch dieses Wegwälzen mit dem Stein ist, ähm ... Wird ja auch hier beschrieben, dass der sehr groß ist und sehr schwer. Da kann man ja auch sogar darauf schließen, dass das halt diese hohe Macht ist, das mit Christus.

L.: Hmhm. (L. nickt und ermuntert mit ihrem Blick.)

Mara: Das wird beschrieben.

L.: Hmhm.

Mara: Nicht von Menschen aus gesehen.

L.: Ja. Wir haben eine Frage von Lina, ne? Und schon einen Ansatz zur Bedeutung von Mara. Ich sammle erst nochmal in der ersten Runde ein paar Eindrücke. Tom.

Tom: Ähm, ja erst nochmal kurz zu diesem jungen Mann. Wer war das? (L. schmunzelt.) Oder ist ... spielt das jetzt keine Rolle?

L.: Also es war auf jeden Fall nicht Jesus. Hmhm. Ja, also man kann ihn als Bote Gottes, vielleicht Engelsgestalt, deuten, sehen.

Tom: Ok, ja und dann was er noch sagt, ähm ...: Nun aber geht und sagt seinen Jüngern, also, sozusagen ein Apell, und vor allem Petrus. Da bezieht er sich nochmal auf den Jünger, der erst gesagt hat: Ja, ich stehe zu dir, du kannst mir vertrauen und so weiter.

L.: Hmhm. (L. nickt und ermuntert mit ihrem Blick.)

Tom: Der ihn sozusagen verleugnet.

L.: Verleugnet. Vers 22 ... (L. nickt.)

Tom: Genau. Ähm und dann: Er geht euch voraus nach Galiläa. Dort werdet ihr ihn sehen, wie er es euch gesagt hat. Also hat er eigentlich schon voraus gesagt, dass er auferstehen wird, dass die ... dass die Jünger ihn da antreffen.

L.: Hmhm. (L. ermuntert die SuS durch ihren Blick, Stellung zu beziehen.)

Ines: Ja auch: Dort werdet ihr ihn sehen, sagt auch, dass er trotzdem nicht unnahbar ist. Also, dass man ihn ja trotzdem erreichen kann und vielleicht hier auch mit Körper und Geist. Also hört sich das hier halt so an, als ob er halt irgendeinen Körper hat, weil sonst könnte man ja auch nicht so. Oder halt so als Geist.

Eva: Ich würde sagen, die drei Personen hier haben auch jetzt vielleicht so ein bisschen das Vertrauen an sich selber verloren, dass man ihnen glauben würde. Weil, wenn

die jetzt so sagen: Der Jesus ist auferstanden. Dass würde denen wahrscheinlich keiner glauben. Deshalb erzählen sie es, das auch keinem, weil sie selber vielleicht ... selber das gar nicht glauben können. Und ...

- L.: Hmhm. (L. nickt.) Eva hat jetzt den Bogen zurück zu Lina gespannt. Vielleicht kann man das sogar mit dem auch noch verknüpfen, mit dem was Mara gesagt hat. Also, wie kommt das eigentlich jetzt, dass die Frauen so verschreckt sind? Können Sie sich da was vorstellen?

I. WELCHES TEXT- UND BIBELVERSTÄNDNIS IST EXPLIZIT ODER IMPLIZIT IM RELIGIONSUNTERRICHT LEITEND?

Das Lesen des biblischen Textes ist in diesem Beispiel eingebettet in eine Unterrichtsreihe zum Thema *Auferstehung* – die biblischen Texte werden also zur theologischen Urteilsbildung über das Verständnis von Auferstehung herangezogen. Sie sollen den Schülerinnen und Schülern helfen, ein eigenes (theologisches) Urteil im Abgleich der eigenen Meinung mit der biblischen Überlieferung über das Verständnis von Auferstehung zu erlangen. Nachdem die Frage nach dem Tod Jesu durch biblische Texte behandelt wurde und die Ansichten der Jugendlichen zu ihren eigenen Vorstellungen von Auferstehung zusammengetragen wurden, wird nun wieder ein zentraler biblischer Text, das älteste uns vorliegende Evangelium, zu Rate gezogen. Als zentrale Frage stellt die Lehrerin der Unterrichtssequenz voraus: »Was kann man jetzt hier (im Markusevangelium) über die Auferstehung erfahren?«

Dem biblischen Text, dem Ausschnitt aus dem Markusevangelium, wird für die Beantwortung der Frage, was im Christentum unter Auferstehung verstanden wird, viel zugetraut. Offensichtlich wird dem biblischen Text eine besondere Autorität zugesprochen. Ästhetisch und gestalterisch ist dies sichtbar: Der Text wird in der Klasse laut vorgelesen und steht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens.

In den darauf folgenden Schüleräußerungen erkennt man, wie engagiert sich die Schülerinnen und Schüler bemühen, sich auf die beschriebene Situation einzulassen und in die Szene einzufühlen. In ihren Beiträgen wechseln sie zwischen dem Abarbeiten von dem, was geschrieben steht, und dem Nachdenken, wie das deutbar ist und wie das heute verstanden werden kann. Ihre Äußerungen haben einen starken Textbezug. Der von der Lehrerin strukturierende Beitrag, in dem sie die beiden Redebeiträge als eine Beschreibung des Textes und als eine Deutung der Erzählung differenziert, ist hervorzuheben. Einige Abschnitte nach dem hier gezeigten Ausschnitt unternimmt die Lehrerin den Versuch, das Textverständnis explizit zu klären. Sie fragt die Klasse, ob die Frauen, die in der biblischen Perikope die Auferstehungsbotschaft erhalten, dies tatsächlich so erlebt haben? Und als sie keine Antwort erhält, erinnert sie die

Mädchen und Jungen daran, dass der vorliegende Text kein historisches Protokoll ist, sondern als *literarischer Text verstanden werden muss, in dem damalige Menschen versuchen, Glaubensinhalte mitzuteilen*.

Also was nun? Die Lehrerin greift hier verschiedene und doch miteinander vernetzte Textverständnisse, aber auch Missverständnisse auf. Die Bibel kann gelesen werden als:

(1) *Geschichtsdokument*, d. h. als ein geschichtliches Dokument und Zeugnis, ein Text, der vor knapp 2000 Jahren entstanden ist. Biblische Texte haben eine bestimmte geschichtliche, gesellschaftliche und soziale Entstehungszeit, die erkenntnisreich für die Interpretation ist.³ Daher ist es wichtig, den Entstehungskontext des Textes zu kennen und zu berücksichtigen, um zu einem geschichtlich angemessenen Verständnis des Textes zu kommen. Auch für Horst-Klaus Berg sollte jede Bibelauslegung fundierte bibelhistorische Informationsbausteine integrieren.⁴

Die Lehrerin klärt dafür im weiteren Verlauf, dass es sich nicht um ein historisches Protokoll handelt, sondern um einen Text, der aufgeschrieben wurde, um eigene Glaubenserfahrungen den weiteren Generationen zugänglich zu machen und aufzubewahren. Damit spricht sie ein zweites zentrales Charakteristikum des Textes an:

(2) Der vorliegende Text ist ein fundamentales Element einer Religions- und Traditionsgemeinschaft und als solches ein *Glaubensdokument*, ein Ausschnitt aus einem Buch, das in der jüdisch-christlichen Überlieferung menschliche Existenz im Angesicht Gottes deutet, d. h. es handelt sich um einen Text, der Glaubenswahrheiten enthält, die für den je eigenen Glauben in der Religionsgemeinschaft relevant werden können. Der Text hat aus der Sicht von Gläubigen – also aus der Innenperspektive – eine besondere Autorität. Die Innenperspektive ist allerdings vor allem Gläubigen zugänglich, die die Bibel als von Gott inspiriert verstehen und in ihr dem »Wort Gottes im Menschenwort«⁵ begegnen, d. h. die Bibel ist für sie ein Medium der Selbstmitteilung Gottes.

Mit Ingo Baldermann⁶ haben wir einen bibeldidaktischen Vertreter, der sich ausschließlich auf die Bibel als Glaubensquelle beruft und biblisch-historische Fragestellungen bei der Bearbeitung biblischer Texte gezielt ausblendet. Ihm geht es um einen existenziell-fragenden Umgang mit biblischen Texten, einer unmittelbaren Begegnung zwischen Text und Leser, die nicht durch eine historische

³ Vgl. etwa: ANTON BUCHER, *Bibelidaktische Grundregeln. Altes Testament*, in: ENGELBERT GROß/KLAUS KÖNIG (Hrsg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1996, 68–94.

⁴ Vgl. HORST KLAUS BERG, *Grundriss der Bibelidaktik*, München 1993.

⁵ THOMAS SÖDING, *Heilige Schrift? Gottes Wort? Das Buch der Bücher im Jahr der Bibel*, in: *CiG* 55 (10/2003), 78.

⁶ INGO BALDERMANN, *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt 1996.

Distanz oder starke Abstraktion behindert wird. In der Begegnung vor allem der Psalmworte sieht Baldermann ein besonderes Potenzial, Kindern einen Zugang zum eigenen Glauben in der Begegnung mit Glaubensaussagen aus vergangenen Zeiten zu ermöglichen.

Im vorliegenden *Beispiel* versucht die Lehrerin mit ihrer Abgrenzung deutlich zu machen, dass die Aussagen des biblischen Textes zwar nicht *wirklich* so geschehen sind, allerdings für gläubige Menschen *wahrhaftige* Aussagen transportieren, die für Gläubige als »Wort Gottes im Menschenwort« eine besondere Autorität haben. Ob und inwiefern man diese Innenperspektive, also die Sicht von Gläubigen auf das Buch der Bücher, auch im Religionsunterricht zur Geltung bringen kann, ist in der Religionspädagogik eine strittige Frage. Die Unterscheidung zwischen dem *Wirklichkeits- und Wahrheitssinn biblischer Texte* ist aber zentral. Biblische Geschichten sind zwar nicht *wirklich* geschehen, im Sinne des *faktisch Passierten*, des historischen *so ist es gewesen*, aber sie können *wahrhaftige Geschichten* sein und werden. Diese metakognitive religiöse Unterscheidungskompetenz ist für alle Schülerinnen und Schüler anzustreben.

(3) Ein drittes Textverständnis kommt im Unterrichtsbeispiel ins Spiel: Der biblische Text wird als Sprachdokument bezeichnet, *als literarisches Dokument*, das bestimmte Aussagen transportiert, mit denen jeder sich gewinnbringend auseinandersetzen kann. Biblische Texte können für jeden Menschen und seinen (Lebens-)Glauben relevant werden. Innerhalb der Theologie gibt es eine sehr interessante Diskussion zu der entscheidenden Frage, die Gerd Theißen umschreibt mit den Worten: »Warum aber gerade die Bibel? Warum kein anderes Buch?«⁷ Ich stimme Burkard Porzelt zu, wenn er sagt: »Niemand kann behaupten, dass die Bibel das einzige Buch ist, das in sprachmächtiger Weise erfahrungsgesättigt vom Menschen zu erzählen weiß.«⁸ Zweifellos kann gleichzeitig dem Buch der Bücher zuerkannt werden, dass es einen »unermesslichen Schatz« an Weisheit und Erfahrung in sich birgt, der über viele Generationen hinweg in eine »großartige« und »lang erprobte Sprache« gemündet ist.⁹

Hier könnte man tiefer ansteigen und diskutieren, welches Textverständnis zu priorisieren ist, aber mit Verweis auf Franz Niehl sind meiner Ansicht nach alle drei Textverständnisse zentral und den Kindern transparent zu machen. Nach Franz Niehl muss Bibel »fiktionale Literatur sein. Nur dann schafft sie Identifikationsmöglichkeiten, wie sie keine historische Darstellung bieten kann. Weil die Bibel Geschichten erzählt, weil sie in Metaphern und Gleichnissen spricht, legt sie Spuren der Transzendenz. Darüber lohnt es sich nachzuden-

⁷ GERD THEIßEN, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003, 193.

⁸ BURKARD PORZELT, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Regensburg 2012, 74.

⁹ THEIßEN, *Zur Bibel motivieren*, Gütersloh 2003, 115, 180, 181.

ken.«¹⁰ Was Niehl beschreibt, kann man gut an den Schüleräußerungen des vorausgehenden Beispiels erkennen, etwa Eva: »Ich würde sagen, die drei Personen hier haben auch jetzt vielleicht so ein bisschen das Vertrauen an sich selber verloren, dass man ihnen glauben würde. Weil, wenn die jetzt so sagen: Der Jesus ist auferstanden. Dass würde denen wahrscheinlich keiner glauben. Deshalb erzählen sie es, das auch keinem, weil sie selber vielleicht ... selber das gar nicht glauben können.« Gleichzeitig ist für ihn die Verortung in den historischen Entstehungsbedingungen der Texte wichtig und auch der Einbezug wirkungsgeschichtlicher Themen bei dem dialogisch angelegten Verstehens- und Aneignungsprozess biblischer Texte.

Auf einen anderen, wichtigen Aspekt hinsichtlich des Textverständnisses verweist u. a. Burkhardt Porzelt: Nach ihm ist eine weitere hermeneutische Grundentscheidung bei der didaktischen Arbeit mit der Bibel zentral, nämlich die Entscheidung, ob der Text Träger einer eindeutigen Bedeutung oder aber als Text selbst wiederum Partner eines unerschöpflichen Dialogs ist.¹¹ Er unterscheidet – grob nachgezeichnet – zwischen einer Didaktik der vorherbestimmten Bedeutung einerseits und einer Didaktik nachdenklicher Erkundung andererseits.¹²

Ebenfalls gegen die Verwendung biblischer Texte unter der Prämisse von vorherbestimmten Bedeutungen spricht sich Franz Niehl aus¹³: Er sieht ein großes Verhängnis vergangener Textbegegnungen darin, dass die Bibel in ihrer Vieldeutigkeit und ihrem Reichtum nicht wahrgenommen wurde. Für ihn ist es zentral, dass die biblischen Texte nicht auf eine Aussageintention verkürzt werden dürfen. Die Wirkungsgeschichte des Textes in Bild und Wort spielt dabei für Niehl eine entscheidende und gewinnbringende Rolle. Nach ihm ist die Bibel ein dialogisch angelegtes Buch. Versteht man die Bibel als ein wirkungsreiches und strittiges Buch, dann gibt es keine einlinigen Verstehenszugänge.

Am vorliegenden Beispiel kann nicht eindeutig geklärt werden, ob hier diese Pluralität an Auslegungsweisen von der Lehrerin unterstützt wird. Sicherlich ist dies aber eine grundlegende Voraussetzung für eine (bibel-)didaktische offene Erschließung biblischer Texte.

Auf eine offensichtliche und häufig übersehene Tatsache, die fachdidaktisch einige Konsequenzen hat, ist abschließend hinzuweisen: Die Bibel ist kein Buch für Kinder, sie ist ausschließlich für erwachsene Leser und Leserinnen geschrieben! »Die Bibel ist von Erwachsenen für Erwachsene geschrieben und ist in

¹⁰ FRANZ WENDEL NIEHL, *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*, München 2006, 16.

¹¹ Vgl. PORZELT, *Grundlinien*, 121.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. NIEHL, *Bibel verstehen*, 2006.

keiner Weise ein Kinderbuch«¹⁴, so schreibt der britische Psychologe Goldman. Die bekannte Kinderbuchautorin und Verfasserin von Kinderbibeln, Regine Schindler, bestätigt: »Die Bibel wurde nicht für Kinder geschrieben.«¹⁵

Neben dem historisch-kulturellen Graben, der uns Menschen des 21. Jahrhunderts vom Buch der Bücher trennt, tut sich eine weitere altersspezifische Kluft auf, die den didaktischen Umgang mit dem Buch erschwert.¹⁶ Warum wird die Bibel dann überhaupt Kindern angeboten? An welchen Maßstäben orientiert sich die didaktische Auswahl und Aufbereitung biblischer Texte?

Wichtig ist, dass die Fremdheit der Texte nicht kaschiert bzw. zum Verstummten gebracht wird, was in vielen Kinderbibeln durch starke Korrekturen und Ergänzungen geschieht. Allerdings ist nicht jeder Text für jede Altersstufe geeignet. Für die Grundschule müssen biblische Texte sorgsam umformuliert werden. Schülerinnen und Schüler haben das Recht, die Bibel ihrem Entwicklungsstand entsprechend zu verstehen. Religionskräften ist es aufgetragen, das Bibelverständnis der Kinder einerseits akzeptierend ernst zu nehmen, andererseits aber Impulse zu setzen, die eine Fort- und Weiterentwicklung hin zu reiferen Bibeldeutungen anregen.¹⁷

»Texte werden von einem Rezipienten auf verschiedenen Stufen seiner Entwicklung je anders verstanden. Vorgaben bestimmter Interpretationen eines Textes, z. B. durch einen Religionslehrer, überfordern deshalb den Schüler, stören oder zerstören seine ihm angemessene Rezeption, entmündigen ihn und motivieren ihn dazu, sich überhaupt von Bibeltexten zu distanzieren. [...] Wir sollen dessen eingedenk werden, dass die Auslegung der Bibeltexte zuerst durch den Schüler zu leisten ist. Niemals darf ein Lehrbuch seine Antwort dem Schüler schenken. Er muss dazu gezwungen werden, sie in schrittweiser Auseinandersetzung zu erarbeiten. Dabei wird das Ergebnis nicht so etwas wie eine wissenschaftlich verantwortete Exegese sein, sondern eine auf einer bestimmten Stufe optimal mögliche Deutung, die eine jetzt angemessene, dem Schüler mögliche Interpretation repräsentiert. Dann erst können Versuche unternommen werden, neue Anstöße und Rückfragen ins Gespräch zu bringen.«¹⁸

¹⁴ RONALD GOLDMAN, Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Unterweisung, Neukirchen-Vluyn 1972, 75.

¹⁵ REGINE SCHINDLER, Zur Hoffnung erziehen. Gott im Kinderalltag, Lahr/Zürich 2000, 275.

¹⁶ Vgl. PORZELT, Grundlinien, 43 f.

¹⁷ Vgl. Porzelt, Grundlinien, 45.

¹⁸ KLAUS WEGENAST/PHILIPP WEGENAST, Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: DESMOND BELL/HEIKE LIPSKI-MELCHIOR u. a. (Hrsg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 246–263, 252.

Vom Bibel- und Textverständnis zurück zum *Unterrichtsbeispiel*: Für die bibel-didaktische Verwendung ist das Textverständnis der Schriften (und Geschichten) zentral. Dabei ist auch in realen Unterrichtsszenen zu fragen, ob das Textverständnis für die Schülerinnen und Schüler transparent bzw. verständlich ist. Im vorliegenden Beispiel bemüht sich die Lehrerin um diese Transparenz. In einigen Gesprächen allerdings haben wir festgestellt, dass offensichtlich sowohl bei der Lehrperson, ihren Anweisungen und didaktischen Arrangements, als auch bei den Schülerinnen und Schüler das Textverständnis unklar bis verschwommen ist. Damit bleibt völlig offen, was von diesen Texten zu erwarten ist, was für einen Wirklichkeits- und Wahrheitsgehalt diese Texte transportieren. Damit die Kinder Einsicht in den Sinn bibel-didaktischer Arbeit bekommen, ist es grundlegend, das Textverständnis anzusprechen und zu klären.

2. WELCHE ZIELPERSPEKTIVEN UND KOMPETENZEN WERDEN DURCH DIE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM BIBLISCHEN TEXT ANGESTREBT?

In der Geschichte des Religionsunterrichts gibt es verschiedene Zielsetzungen im Umgang mit der Bibel: Soll in der Auseinandersetzung mit dem biblischen Text das Wort Gottes verkündet, die christlich-abendländische Tradition erschlossen oder die Schülerinnen und Schüler unter heutigen Bedingungen lebens- und glaubensfähig gemacht werden?

Zunächst zum *Unterrichtsbeispiel*: Ganz zu Beginn, vor dem Lesen als Überleitung zum Markustext macht die Lehrerin bereits transparent, was die Auseinandersetzung mit dem Markusevangelium *bringen* soll. Es geht darum zu sehen, »wie im Markusevangelium die Auferstehung dargestellt wird, um Anregungen zu bekommen, um Gedanken fortzusetzen oder auch zu relativieren.« Vor dem Verteilen des Textes erläutert die Lehrerin, dass es sich um den ursprünglichsten und ältesten Text und um das Ende des Markusevangeliums handelt. Sie leitet das Lesen mit der Aufforderung ein: »Schauen wir mal, wie das Markusevangelium aufhört.«

Was geschieht? Die Lehrerin teilt ihre Zielperspektive der Auseinandersetzung mit dem Markustext den Lernenden von Beginn an mit, wenn auch vielfältig und damit mehrdeutig: Der biblische Text soll eine Herausforderung für die eigenen Gedanken der jungen Erwachsenen zum gleichsam biblisch fundierten Auferstehungsverständnis sein.

Direkt nach dem Text gibt die Lehrerin eine erste Erschließungsfrage zum Text: »Was kann man hier nun über die Auferstehung Jesu erfahren?« Dies ist ein sehr offener und allgemeiner Zugang, der allerdings auf die Auferstehung fokussiert. Die Auseinandersetzung mit dem Text soll die darin tradierten Erfahrungen über die Auferstehung freilegen. Positiv zu erwähnen ist, dass die Leh-

rerin den Schülerinnen und Schülern nach dem Vorlesen und der Fragestellung in Stillarbeit ausreichend Zeit lässt, sich dem Text ein zweites Mal in Ruhe zuzuwenden und die eigenen Gedanken zu ordnen. Dann holt die Lehrerin verschiedene Schüleräußerungen ein und kommentiert und strukturiert die Schülerbeiträge ansatzweise (»Wir haben eine erste Frage und eine erste Deutung, ich möchte erst mal erste Eindrücke sammeln ...«). Sie klärt direkte Fragen zum Text (»Wer war der junge Mann?« ... »Nicht Jesus, vielleicht ein Bote Gottes.«). Sie lässt verschiedene Schülerbeiträge stehen, macht allerdings bereits auf die verschiedenen Bezüge der Beiträge zueinander aufmerksam. Dies ist besonders hervorzuheben, weil wir gerade die Vernetzung von Schülerbeiträgen bei Religionskräften nur sehr selten beobachtet haben. Sicher muss beachtet werden, dass nur ein kleiner Ausschnitt aus der Unterrichtsstunde vorliegt, der so nur ansatzweise eine passende Antwort geben kann. Was kann man hinsichtlich der Zielperspektive in dieser Unterrichtssequenz erkennen?

Offensichtlich geht es hier darum, weitere Erkenntnisse über die Auferstehung zu erhalten, genauer: Über das Auferstehungsverständnis, das in der Glaubensschrift des Christentums grundgelegt ist. In den uns vorliegenden Passagen sollen zunächst die zentralen Textaussagen zusammengetragen und reproduziert werden. Im weiteren Unterrichtsverlauf werden verschiedene Interpretationen des Textes an der Tafel gesammelt.

Offen in der Unterrichtssequenz bleibt, ob die Lehrerin auch die Intention verfolgt, dass die biblische Lektüre, die Rückbesinnung auf die älteste Quelle (wenn man von den Paulusbriefen absieht), den Schülerinnen und Schülern bei der Entfaltung und Weiterentwicklung des eigenen Auferstehungsverständnisses helfen soll. Diese verdeckte Intention ist vermutlich anzunehmen.

Nach der Sicht auf das Geschehen im realen Religionsunterricht soll die Theorie befragt werden, welche Zielperspektiven konzeptionelle Entwürfe bei der Arbeit mit biblischen Texten anstreben. In bibeldidaktischen Konzepten findet man immer wieder die Formulierung, dass es zentral darum geht »Bibelleser und Bibeltexte ins Gespräch« zu bringen.¹⁹ Bereits Horst Klaus Berg²⁰ legt eine *interaktionale Bibeldidaktik* vor, in der er den Text im Kontext von Tradition und Gegenwart sieht. Er möchte zentrale Lernchancen biblischer Texte für heutige Kinder und Jugendliche zugänglich machen. Franz Niehl²¹ hat eine explizit von ihm so genannte *dialogische Bibeldidaktik* vorgelegt, in der durch ein »umkreisendes Verstehen« ein intensiver Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem biblischen Text didaktisch entfaltet werden soll. Dieser Dialog bezieht auch die Wirkungsgeschichte biblischer Texte mit ein und soll multi-

¹⁹ HANS MENDEL, *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München, 2011, 77.

²⁰ Vgl. BERG, *Bibeldidaktik*, 1993.

²¹ NIEHL, *Bibel verstehen*, 2006.

perspektivisch ausgestaltet sein. Die Bibel als ein dialogisch angelegtes Buch verlangt aus seiner Sicht dialogische Arbeitsformen.²² Es geht zentral darum, »Schüler/innen Gelegenheiten zu eröffnen, um in der Begegnung mit der Bibel das eigene Leben zu »vermessen«.²³ Immer wieder wird ein Begegnungs- und Dialoggeschehen zwischen der Bibel und ihren Lesern und Interpreten beschrieben, d. h. für eine gelingende Arbeit muss eine solche Begegnung von der Lehrkraft initiiert werden. Burkard Porzelt beschreibt diesen Begegnungsprozess folgendermaßen: Es geht darum »die Bibel im Alltag des heutigen Religionsunterrichts horizontweiternd ins Spiel kommen« zu lassen.²⁴ Weiter schreibt er: »Gelingen wäre dies, wenn die Schüler/innen selbst als Bibelinterpreten eigenständige Lesarten entwickeln, die sich im Zwiegespräch mit biblischen Texten, Mitschüler/innen und weiteren Kontexten als stimmig und lebensförderlich bewähren.«²⁵ Bibel kann sinnvoll ins Spiel gebracht werden, wenn wir (1) »die Subjekte des Lernens, die Schüler/innen beständig im Blick haben [...] als Ausgangs- und Zielpunkt bibeldidaktischer Arbeit [...]« und (2), die biblischen Inhalte »in ihrer Eigenart als fremde »Gegenstände« ins Spiel kommen, Bibel nicht auf den Horizont der Schüler/innen [zurechtgestutzt wird, um das] [A.R.S.] Potenzial an Widerstand horizontweiternd« zu nutzen. Porzelt will (3) »Bibel bildend ins Spiel bringen, [...] einen Prozess arrangieren, in dem biblische Inhalte und Medien sinnvoll mit Interaktionen und Methoden vernetzt werden.«²⁶

Zusammengefasst heißt dies: Die Zielperspektive der Auseinandersetzung ist in führenden Lehrbüchern zur Bibel Didaktik ein korrelatives Geschehen, in dem durch die Begegnung mit den jüdisch-christlichen Schriften die Schülerinnen und Schüler eigene Lesarten entwickeln, die sie für ihr Leben und ihren Glauben fruchtbar nutzen können. In Unterrichtsbeispielen findet man solche gelungenen kritisch-produktive Begegnungen leider nur sehr selten.

3. WIE WIRD DIESER LERNPROZESS METHODISCH GESTALTET? WIE FINDET DIE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM TEXT STATT?

Welche Präsentationsmethode wählt die Lehrerin im Unterrichtsbeispiel? Wie verläuft die Erstbegegnung mit dem Text? Die Lehrerin entscheidet sich, den Text auszuteilen und in der Klasse laut vorlesen zu lassen. An dieser Stelle möchte ich

²² Vgl. NIEHL, *Bibel verstehen*, 16.

²³ FRANZ WENDEL NIEHL, *Die Bibel im Religionsunterricht. Hermeneutische Grundlagen und didaktisch-methodische Hinweise*, Würzburg 1994, 62.

²⁴ PORZELT, *Grundlinien*, 7.

²⁵ Ebd.

²⁶ A. a. O., 15.

einen kurzen Exkurs zur Präsentationsmethode des lauten gemeinsamen Lesens einfügen und die Vor- und Nachteile des lauten und leisen Lesens erläutern.

EXKURS: VORTEILE UND NACHTEILE DES LAUTEN GEMEINSAMEN LESENS

Aus der Lesedidaktik wissen wir, dass lautes Lesen nicht gleichzusetzen ist mit sinnentnehmendem Lesen. Daher wird in Unterrichtssituationen, in denen nicht die Überprüfung hörbarer Lesetechnik im Mittelpunkt steht, das leise Lesen empfohlen. Auch in der Gruppenarbeit soll still gelesen werden. Lediglich die Aktivierung des Vorwissens vor dem Lesen und die Anschlusskommunikation sind laut zu kommunizieren. Sehr plastisch beschreibt ein Lehrer rückblickend seine eigene Erinnerung an das laute Lesen im Unterricht: »Als Schüler habe ich das laute Lesen geliebt, solange *ich* laut lesen durfte. Lesen andere, habe ich schon im Stillen vorweggelesen oder gelangweilt aus dem Fenster geguckt. Und wenn ich laut lesen durfte, dann habe ich mich oft so auf das gute Artikulieren konzentriert, dass ich selber den Text hinterher noch einmal leise nachlesen musste, um zu wissen, was darin stand.« Viele werden sich in dieser Schilderung selbst wiederfinden. Leises Lesen ermöglicht im Prozess der Texterschließung ein individuelles Lesetempo und die uneingeschränkte Konzentration auf das Leseverstehen. Es ist daher für eine erste individuelle Textbegegnung geeignet: Das Lesetempo orientiert sich am eigenen Texterschließungsprozess, die Anwendung eigener Lesestrategien, wie z. B. das Zurückgehen im Text, Retardierung, Imagination oder Pausen, sind möglich.

Allerdings sind auch Vorteile des lauten Lesens zu nennen: »Lautes Lesen erfüllt vor allem kommunikative Funktion, es eröffnet ästhetische und interpretatorische Aspekte, der Text wird lebendig in seiner ästhetischen Gestalt. Allerdings, wenn das Leseverstehen im Zentrum steht, dann ist das laute Lesen weniger geeignet, allenfalls als zusätzliche Form der Textbegegnung.«²⁷

Zurück zum Unterrichtsbeispiel: Die Lehrerin lässt nach dem Hören und stillen Mitlesen des Textes den Schülerinnen und Schülern Zeit, sich ein zweites Mal mit dem Text auseinanderzusetzen, diesmal gezielt unter der Fragestellung, was man von der Auferstehung Jesu erfährt. Sie entschleunigt und individualisiert damit den Lese- und Interpretationsprozess. Erst nachdem einige Jugendliche sich melden, nach gut zwei Minuten – eine fast identische Zeitspanne, wie zum lauten Vorlesen benötigt wurde – eröffnet sie ohne eigenen Kommentar das Gespräch über den Text.

Es wird folglich eine Methode der Textbegegnung gewählt, die zunächst eine gemeinsame Inszenierung des Textes darstellt und dann eine individuelle Zweitbegegnung ermöglicht. Die Lehrerin unterliegt damit nicht dem Fehlschluss, dass durch das laute Vorlesen der Text vollständig *verstanden* wurde, für

²⁷ CHRISTIANE FRAUEN/FRAUKE WIETZKE, Lautes oder leises Lesen, in: Schul-Management 39/2008, 26–29.

das laute Lesen wurde sich vermutlich aufgrund der ästhetischen Funktion entschieden.

An dieser Stelle möchte ich auf die wenigen Stimmen der Bibeldidaktiker aufmerksam machen, die davor warnen, dem Gespräch nach der Textreproduktion zu schnell Raum zu geben. So etwa Wolfgang Wagerer²⁸, der sich gegen eine unmittelbare Einladung zur Reaktion oder Assoziation und zum Weiterdenken ausspricht, bevor nicht eine erste Verarbeitung und eindruckliche Verinnerlichung des Textes Raum gegeben wurde. Auch Rudolf Englert²⁹ gibt zu bedenken, dass die Interaktion mit dem Text wesentlich von der Eindringlichkeit, mit der dieser Text präsentiert wird, lebt. Er ist davon überzeugt, dass zunächst eine konzentrierte Begegnung mit dem Text und eindruckliche Vergegenwärtigung erfolgen sollte. Good/Brophy³⁰ unterstützen diese Formen der Entschleunigung des Lernprozesses ebenfalls, wenn sie ein »langsam Tempo in Diskussionen mit Schweigephasen« einfordern.

Zurück zum *Unterrichtsbeispiel*: Nach dem Hören und Lesen des Textes erfolgt der Austausch über den Text, über das, was die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und verstanden haben, in Form eines Gesprächs. In dieser Gesprächssequenz fällt die starke Dominanz der Lehrerin auf, nicht so sehr verbal als vielmehr durch ihre starke Aufmerksamkeit gegenüber den sprechenden Jugendlichen und ihre fast nicht pausierende Rückmeldung mittels ihrer eindrucklichen Gestik und Mimik. Alle Schülerinnen und Schüler wenden sich mit ihrem Beitrag an die Lehrerin, die ohne etwas zu sagen, nickend, durch fragenden Blick, runzelnder Stirn u. a. ein unmittelbares Feedback gibt. Ein Gespräch der jungen Erwachsenen untereinander findet nicht statt. Die Jugendlichen schauen sich gegenseitig nicht an, sie nehmen keinen Bezug auf die Wortbeiträge ihrer Vorredner, sie richten ihren Beitrag jeweils an die Lehrerin.

Warum nehmen die Schülerinnen und Schüler nicht Bezug zueinander? Liegt es an der engen, frontal ausgerichteten Sitzanordnung, die wenig Raum lässt sich umzudrehen, sich anzuschauen oder behindert die starke körperliche und den Schülerinnen und Schüler zugewandte Präsenz der Lehrerin zu allen Sprechenden den Kontakt untereinander?

Im Rahmen der Kassler Unterrichtsforschungsstudie zu Gesprächen im Religionsunterricht wird ein solches Gespräch als *UGSV* geratet, als ein *Unterrichts-Gespräch*, in dem verschiedene Schüler-Vorträge aneinandergereiht sind. Das Gespräch besteht im Grunde aus Schülerbeiträgen, die durch die gleiche,

²⁸ WOLFGANG WAGERER, Das Hören ist der erste Schritt. Vernehmendes Theologisieren im strukturgewahrenden Erzählen, in: JBKTh 7 (2008), 155-169, 166.

²⁹ RUDOLF ENGLERT, Das kann nicht wahr sein. Wundergeschichte, in: ULRIKE BAUMANN/RUDOLF ENGLERT u. a. Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 183-198.

³⁰ THOMAS L. GOOD/IERE BROPHY, Looking in Classrooms, Boston ¹⁰2008, 324.

vorangegangene Frage ausgelöst wurden, aber nicht direkt aufeinander bezogenen sind.

Nach kurzer Zeit beginnt die Lehrerin die Schülerbeiträge zu kommentieren bzw. diese damit bereits zu strukturieren. In einem kurzen Einschub beantwortet sie die Frage nach dem jungen Mann in der Geschichte. Diese Form des Unterrichtsgesprächs, die nun folgt, wird als *UGPIV*, als ein Unterrichtsgespräch im Pingpong-Modus geratet. Das Gespräch wechselt pingpongartig zwischen Schüler- und Lehrerbeiträgen. Die Lehrperson kommentiert und reagiert kurz auf fast jeden einzelnen Schülerbeitrag, ohne diesen zu vertiefen.

Eine interessante Beobachtung am Rande ist herauszustreichen: Weil viele Unterrichtsgespräche in diesem Pingpong-Modus verlaufen, zählt Hilbert Meyer – dieser unterrichtlichen Realität Rechnung tragend – alle Unterrichtsgespräche dem Frontalunterricht zu.³¹ Von Schülerinnen und Schülern werden stark lehrerzentrierte Unterrichtsgesprächsformen tatsächlich als Frontalunterricht wahrgenommen. Lehrerinnen und Lehrer sehen dies allerdings anders, erleben sich selbst als aktiv zuhörend und Feedback gebend in ein Gespräch verwickelt.

Bei einer abschließenden Auswertung dieser Passage muss sicher berücksichtigt werden, dass hier nur der Einstieg in die Bearbeitung des biblischen Textes vorliegt. Das Unterrichtsgespräch setzt sich fort.

Was geben *bibeldidaktische Konzepte* zu den Methoden in der Auseinandersetzung mit der Bibel vor? Es erstaunt wenig, dass fast alle bibeldidaktischen Konzepte dem *Gespräch* als Methode der gemeinsamen Textauseinandersetzung eine herausragende Rolle zutrauen. Bereits bei der Frage nach der Zielperspektive wurde gezeigt, dass bibeldidaktische Ansätze wiederholt mit dem Dialogbegriff, durchaus auch in metaphorischer Verwendung, operieren: Begriffe wie *unkreisendes Verstehen*, *dialogische Bibeldidaktik*, *Begegnungsprozess zwischen Text und Leser* werden u. a. verwendet. Bei der damit bekannten Grundaufgabe, Bibeltex-te und Bibelleser ins Gespräch miteinander zu bringen, werden (wen wundert's?) vorwiegend Gespräche präferiert. Burkard Porzelt etwa schreibt: »Aktive Kommunikation über die Bibel ist bitter nötig, damit sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Deutungen vergewissern und diese mit den Auslegungen von Mitschülern und Lehrperson abgleichen können.«³² Bemerkenswert ist allerdings, wie viel dem Unterrichtsgespräch für eine solche Auseinandersetzung mit dem Text zugetraut bzw. auch zugemutet wird. Was konkret soll im Unterrichtsgespräch erfolgen: Die Unterrichtskommunikation über den biblischen Text gilt als *Lernfeld und Bewährungsprobe* der Bibelauslegung. Die eigenen Lesarten der Schülerinnen und Schüler sollen im offenen, kritischen und klärenden Unterrichtsgespräch entfaltet und auf die Probe gestellt

³¹ Vgl. HILBERT MEYER, *Unterrichtsmethoden I*, Berlin 2011, 139 f.

³² PORZELT, *Grundlinien*, 117.

werden.³³ Er schreibt weiter: »Im gelungenen Unterrichtsgespräch verflüssigen sich mitgebrachte Lesarten der Bibel. Ohne Angst vor Abwertung dürfen diese Lesarten in der Kommunikation mit den Mitschülern/innen und der Lehrerin geäußert und befragt, untermauert oder angefochten werden. Ziel ist die Entwicklung geprüfter und geläuterter Deutungen des Textes.«³⁴ Und weiter:

»Die anderen Gesprächsteilnehmer/innen eröffnen den Schülerinnen und Schülern neue, bislang unbekannte Perspektiven auf den gemeinsam betrachteten Bibeltext. Im Diskurs sind die Schülerinnen und Schüler damit beschäftigt, diese fremden Sichtweisen nachzuvollziehen, um immer wieder neu abzuwägen, wie es denn um die Stimmigkeit ihrer eigenen, bisherigen Lesarten bestellt ist. Indem die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Deutung des Bibeltextes mitteilen, stellen sie sich der kritischen Rückmeldungen der Gesprächspartner. Die Reaktionen der Anderen bewegen dazu, die eigene Lesart in Frage und auf die Probe zu stellen, um entweder auf Ungereimtheiten und Widersprüche zu stoßen oder aber mit subjektiven guten Gründen an der bisherigen Sicht festzuhalten.«³⁵

Dies sind hehre Vorstellungen! Sie sind anspruchsvoll und theologisch ehrenvoll. Allerdings entsprechen sie kaum der Realität, wie im Unterricht der kommunikative Austausch über biblische Text gewöhnlich und alltäglich erfolgt – wie gerade gesehen: Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Deutungen selbst nicht in eine kritische Diskussion mit und zu den anderen Lesarten.

Auch andere Religionsdidaktiker versprechen sich viel durch das Gespräch. Hans Mendl etwa schreibt: »Der kommunikative Austausch über individuelle Lernprodukte verspricht einen Gewinn für die vertiefte Rezeption der Inhalte.«³⁶ Auch Miriam Schambeck betont: »Erst indem die eigenen Deutungen von anderen angefragt, weitergedacht, korrigiert oder auch bestätigt werden, erst wenn Deutungen miteinander ausgetauscht werden, kann Verständigung stattfinden. Subjektive Deutungen erfahren in der intersubjektiven Kommunikation einen Ermöglichungsraum, aber auch eine Grenze.«³⁷

Ja, dies ist sicher ein zuzustimmendes Ziel! Aber wo genau erfolgt dies im Religionsunterricht? Kurz möchte ich erwähnen, dass auch die deutschen Bischöfe in ihrem 2005 erschienenen Dokument *Der Religionsunterricht vor neuen*

³³ A. a. O., 123.

³⁴ A. a. O., 116.

³⁵ Ebd.

³⁶ HANS MENDEL, Miteinander reden, in: MARKUS SCHIEFER FERRARI/HANS MENDEL, u. a. (Hrsg.), *Leben lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht*, Babenhausen 2011, 106–114, 112.

³⁷ MIRIAM SCHAMBECK, *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009, 112.

Herausforderungen dem Gespräch besondere Wertschätzung widerfahren lassen: Der Religionsunterricht »bedarf [...] der Pflege einer Kultur des Gesprächs. Einander aufmerksam zuhören, den anderen respektieren, Argumente zusammenstellen und gewichten, Übereinstimmungen und Dissens feststellen und die eigene Meinung argumentativ überprüfen sind grundlegende Fähigkeiten, die in allen Schulformen und Schulstufen eingeübt werden müssen.«³⁸

Unterrichtsgesprächen wird demnach von vielen Seiten viel und vieles zugetraut. Wird ihnen zu viel zugetraut und zugemutet? Sie sollen als Lernfeld und Bewährungsprobe der Bibelauslegung fungieren, durch sie sollen nicht mehr verantwortbare und falsche Deutungen eines Bibeltextes identifiziert und verworfen werden, sie werden als Ort des produktiven Wettstreits um angemessene Deutungen des Textes hochgelobt. Wie auch das analysierte Unterrichtsbeispiel ansatzweise belegt, entspricht dies bei weitem nicht der Realität. In der Praxis von Unterrichtsgesprächen dominiert das Pingpong-System, Lehrerfrage-Schülerantwort³⁹, Schülerinnen und Schüler werden hier oft zu Detektiven degradiert, die dem Standpunkt des Religionslehrers auf die Spur zu kommen suchen.⁴⁰ Diese Formen des Unterrichtsgesprächs sind engmaschig und lehrerfixiert, statt schülerorientiert. In solchen Unterrichtsgesprächen kommt es zu keinem wirklichen Austausch, es kommt kaum dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig zuhören, erst recht nicht dazu, dass sie kritisch gegenseitig Bezug aufeinander nehmen oder miteinander einen Erkenntnisprozess durchschreiten. Oft bleibt es dabei stehen, dass jede/r sagt, was er/sie zu der Frage, der Problemstellung denkt. Hans Mendl schreibt: »In vielen Unterrichtsstunden wird bereits die Fähigkeit zur individuellen Konstruktion gefördert, was aber zu kurz kommt ist der Austausch über diese unterschiedlichen Konstruktionen.«⁴¹ Ich würde gern noch einen Schritt weitergehen. Das, was zu kurz kommt, was im Rahmen der von uns videographierten und ausgewerteten Unterrichtsstunden viel zu selten gesehen und beobachtet wurde, ist ein kritischer Austausch, Stellungnahmen zu anderen Lesarten, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht nur die eigenen Vorstellungen gegenseitig vorstellen, sondern darüber und miteinander zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen ins Spiel gebrachten Lesarten kommen und nicht die Lehrperson, wie im Beispiel gesehen, diese Aufgabe selbst über- und den Jugendlichen vorwegnimmt.

³⁸ SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.) *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 33.

³⁹ Vgl. RAINER LACHMANN, *Gesprächsmethoden im Religionsunterricht*, in: GOTTFRIED ADAM/RAINER LACHMANN (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1*, Bd. 1, Göttingen 2002, 113–136, 124, 128.

⁴⁰ Vgl. KLAUS WEGENAST, *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen? Zu Anton A. Bucher, Plädoyer für die »Erste Naivität*, in: *KatBl* 115 (3/1990), 185–190, 188.

⁴¹ MENDEL, *miteinander reden*, 111.

Den Schülerinnen und Schülern als Interpreten (statt Theologen),⁴² ist mehr Raum zu geben, entscheidend ist allerdings auch, diesen Interpreten und Interpretationen Kritik und Auseinandersetzung zuzumuten. Daran fehlt es im realen Religionsunterricht! In der Auseinandersetzung mit biblischen Texten ist heutzutage angesichts der Instrumentalisierung dieser Texte in der Geschichte eine Kritik an manchen Lesarten *unumgänglich*. Wenn etwa Texte *wörtlich* verstanden werden, um damit (un-)menschliches Verhalten zu legitimieren, etwa bei fundamentalistischen Lesarten, dann muss Widerstand geleistet werden – auch im Religionsunterricht! Den eigenständigen Zugängen der Kinder und Jugendlichen und ihren Fragen sollte Raum gegeben werden. Nicht nur in der Form, dass alle Kinderäußerungen hochgelobt werden, wie es häufig an kindertheologischen Konzepten kritisiert wird, sondern auch in dem Sinne, dass diese Kinderbeiträge zum Ausgangspunkt von weiteren vertiefenden Gesprächen und kritischen Nachfragen werden. Schülerbeiträge sind hinsichtlich ihrer Qualität vielfältig. Sie können enttäuschen, etwas Falsches wiedergeben oder erstaunlich originäre theologische Anfragen stellen. Bei der Unterscheidung der Geister, der Vertiefung und Unterscheidung der Schülerbeiträge ist meiner Ansicht nach ein dringender Handlungsbedarf!

In der Forschungsstudie sind wir auf der Suche nach solchen gelungenen Unterrichtsgesprächen nur selten fündig geworden, wie sie Peter Kliemann und Friedrich Schweitzer beschreiben: »Wenn Religionsunterricht gelingt, dann gibt er Raum für echte Diskussionen und vertiefende Unterrichtsgespräche, bei denen die Fragen und Voten der Kinder und Jugendlichen ernst genommen und nicht als Stichworte für ein schon vor der Stunde entwickeltes Unterrichtsprogramm verwendet werden.«⁴³

Wir bezeichnen diese als reine Unterrichtsgespräche, also Gespräche, an denen sich mindesten drei Personen beteiligen, die durch ein gemeinsames Thema verbunden sind und in denen sich die Gesprächsbeiträge aufeinander beziehen. In den von uns analysierten Unterrichtsgesprächen finden wir diese reinen Unterrichtsgespräche vor allem an Stellen, und dies ist ein erstes vorsichtiges Ergebnis der Studie, in denen Schüler eigene ernste theologische Fragen stellen, die meist quer zu der unterrichtlichen Planung verlaufen. Entscheidend dabei ist oft, ob die Lehrperson das Potenzial dieser Schülerfrage wahrnimmt und ihr angemessen Raum gibt. Solche Unterrichtsgespräche besitzen offensichtlich eine hohe intrinsische Lernmotivation – dies kann an der besonderen Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden – und einen erstaunlichen theologischen Gehalt, gerade wenn und weil sie aus dem eigenen

⁴² PETER MÜLLER, »Da mussten die Leute erst nachdenken ...« Kinder als Exegeten. Kinder als Interpreten biblischer Texte, in JBKTh 2 (2003), 19–30, 20.

⁴³ PETER KLIEMANN/FRIEDRICH SCHWEITZER, Religion unterrichten lernen. Zwölf Fallbeispiele, Göttingen 2007, 29.

Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler herausformuliert werden und die *glatten, reibungsfreien Deutungen in Frage stellen*.

II.

Im zweiten Teil des Beitrags steht jetzt ein Unterrichtsbeispiel im Zentrum der Aufmerksamkeit, in dem aus einer ähnlichen Anlage im Laufe des Unterrichts ein *reines Unterrichtsgespräch* entsteht. Es handelt sich um eine Unterrichtsstunde in einer 6. Klasse an einer Realschule. Ihr Thema ist entsprechend der Unterrichtsreihe, in der die Unterrichtsstunde eingebettet ist, das *Gottesbild, die Gottesfrage*. Die Stunde beginnt mit einer *Bildbetrachtung*. Die Lehrerin legt das Bild *Mose vor dem brennenden Dornbusch* von Marc Chagall als Folie auf einen Overheadprojektor und regt ein *entdeckendes Betrachten* des Bildes an, indem sie nach und nach das Bild von oben nach unten aufdeckt.

Leider – hier ist ein grober didaktisch-methodischer Fehler beim Einsatz des Bildes zu markieren – hat die Folie eine *Überschrift*, die auch für die Kinder sichtbar ist: *Gott gibt sich zu erkennen*. Vermutlich ist dies der Titel der Unterrichtseinheit, zu der die Folie gehört. Die nun anschließende, methodisch offen angelegte *Erstbegegnung* mit dem Bild wird ungewollt durch die *Überschrift* religiös beeinflusst. Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass die Schülerinnen und Schüler auf diesen sichtbaren Titel relativ wenig Bezug nehmen und der Zugang trotz dieser *didaktischen Panne* aufgeht.

Die Lehrerin startet die *Bildbetrachtung* mit den Worten: »Wir wollen jetzt einfach mal auf *Entdeckungsreise* gehen.« Nach einer stillen *Betrachtung* des ersten aufgedeckten Teils des Bildes tragen die Kinder ohne *Fragenimpuls* der Lehrerin ihre Gedanken und Ideen sehr kreativ und lebendig zusammen. Hier nun das *Transkript*:

Die Schülerinnen und Schüler sitzen in U-Form, die Lehrerin steht an der linken Seitenwand des Klassenraums. Die Lehrerin hat eine Folie auf dem *Overheadprojektor* aufgelegt, die ein Bild von Marc Chagall zur *Berufung des Mose* (Ex 3,1–14) zeigt. Dabei ist die untere Hälfte des Bildes durch ein Blatt Papier verdeckt. Die SuS beschreiben, was sie auf der oberen Hälfte des Bildes sehen.

Paul: Also ich glaube eher, dass der Kopf da vielleicht so ein Teufel ist und der badet im Feuer und holt gerade neue Menschen hoch, die er getötet hat und die Seele fliegt dann halt hoch in die Luft. Also wie der Mensch da. (Gemurmel, Lachen) Kann doch sein.

Felix: Denn jeder sieht das ja anders.

Paul: Man weiß ja nicht wie es im Himmel aussieht. Finn.

- Finn: Also da unten rechts sieht man auch, das sieht so aus wie ein Ohr von, so zwei Ohren von so einem Hasen. (Gemurmel) Da unten rechts.
- Jelle: Ach so da unten, ja. Der Osterhase.
- Finn: Also, ich weiß es auch nicht genau. ... Jaron.
- Jaron: Ja, also da ... ich sehe da eben auch so einen brennenden Busch und jetzt glaube ich doch wieder, dass das da oben ein Engel ist.
- Mika: Ja, über diesen so genannten Hasenohren sind da ja noch solche drei Striche. Das könnte sein, dass das so eine Art Weg ist. Und ich glaube auch, dass das ein Engel ist, aber mich wundert es, dass er nur so in Schlieren zu sehen ist. Noah.
- Noah: Also ich, ich glaube, also ..., als Finn das mit diesen Hasenohren gesagt hat, dachte ich dann, dass das Feuer, dass das so ein Riesenhase ist. Und, dass das Gesicht so abfackelt. (Lachen und Gemurmel) Oben rechts. Til.
- Til: Ich glaube, der Engel kommt irgendwie vom Teufel, weil da kommen ja irgendwie Strahlen auf den drauf, wie die vom Licht, schätze ich mal. Und für mich macht der ein verzerrtes Gesicht, als könnte der Licht nicht abhaben. Ja, Emil.
- Emil: Also ich, ... für mich sieht dieser Engel oder Mensch eher aus, als wäre das so ein fliegender Mensch, der irgendwie so eine Frisbeescheibe in den Rücken gekriegt hat. (Lachen) Ja, das sieht so für mich aus, von hier sieht das eher so aus, wie so eine kreis runde Frisbee. Ich kann da keine Flügel erkennen. Entweder, der hat einen Rotor, der hat so einen Rotor, womit der fliegen kann oder er hat eine Frisbeescheibe im Rücken. (Gemurmel)
- L.: Jaron noch und dann machen wir mal weiter, machen wir uns an den Text ran.
- Jaron: Wenn ich gerade überlege, denke ich mit diesem da hinten, das könnte ein Stein sein. Wo ein Mensch drunter liegt und da hinten brennt was.
- L.: Dann gucken wir weiter. (Gemurmel)

Was fällt auf? Die Kinder sind sehr aufmerksam, aktiv und lebendig und beteiligen sich mit vielen Wortbeiträgen, die gefüllt sind mit Fantasie und Spekulationslust. An diesem Unterrichtsgespräch beteiligen sich nur Jungen. Woran liegt das? Anhand des mir vorliegenden Unterrichtsvideos kann beobachtet werden, dass hier eine ausgesprochen gute Unterrichts Atmosphäre herrscht, alle sind beteiligt und haben sichtbar Spaß. Die Lehrerin hält sich stark zurück. Alle Ideen und Äußerungen, die zum größten Teil von den männlichen Schülern an ihrer Bildwahrnehmung festgemacht werden, sind originell und individuell verschieden. Die Lehrerin lässt alle Schüleräußerungen zu, sie greift nicht wertend, lenkend oder strukturierend ein. Einen kurzen Abschnitt später nennt ein Kind bereits den Namen Mose, auch dies wird von der Lehrerin nicht kommentiert, der Beitrag reiht sich in die anderen Beiträge ein. Das Gespräch ist schülerzentriert, die Kinder nehmen sich gegenseitig dran, ihre Äußerungen stehen im Zentrum. Die Reihung von neun Jungenäußerungen ist eventuell der Methode des gegenseitigen Drannehmens geschuldet.

Die Lehrerin entscheidet sich für einen ästhetischen Zugang zu der biblischen Geschichte, sie zeigt das Bild *Mose vor dem brennenden Dornbusch* von

Marc Chagall, ohne das als biblisches Motiv den Kindern vorher transparent zu machen. Das bekannte Kunstwerk gehört zu dem Schaffenszyklus *Biblische Botschaft*, einem Zyklus von 17 großformatigen Gemälden, welcher 1955–1965 entstand. Chagalls theologische Bildzeichen erzählen die Mosesgeschichte. Es gibt kaum ein Gemälde, das biblische Geschichte so kompakt darstellt wie das Bild *Mose vor dem brennenden Dornbusch* von Marc Chagall.⁴⁴

Mit diesem Bild wird nicht nur zu einem biblischen Motiv Bezug genommen, sondern auch zu einer biblischen Geschichte. Die Lehrkraft beginnt die Bildbetrachtung ohne eigens ausgesprochenen Auftrag, die Kinder wissen nicht, was für ein Bild sie sehen, worauf sich das Bild bezieht, ob es einen biblischen Bezug hat.

Wie verläuft der Unterricht einige Minuten später weiter?

- L: Marko hat gleich ganz zu Anfang, war der eigentlich schon auf dem richtigen Weg. Kannst du dich noch erinnern, was du ganz zu Anfang gesagt hast? Als du nur die Überschrift gesagt hast: Gott gibt sich zu erkennen.
- Marko: Ja, dass da eigentlich Gott im Bild sein müsste, weil er sich zu erkennen gibt.
- L: Hmm. Paul. Erzähl deine Geschichte nochmal. Kannst du dich noch erinnern?
- Paul: Es gibt doch diese Geschichte, wo Mose in der Wüste ist und dann sind da ein brennender Busch und dann gibt Gott ihm eine Nachricht. Also ich bin hier, ich bin da, glaube ich irgendwas.
- L: Genau. Und das hat der Künstler, der dieses Bild gemalt hat, das ist der Marc Chagall gewesen. Wer sagte das, Finn, du weißt es sogar, ne? Ja genau. Wer ist dann die Person, mit den in Anführungsstrichen Hörnern? Max.
- Max: Mose.
- L: Richtig, genau. Und wer kann das, ja erzählen, wer kann das Linke da nochmal deuten? Was haben wir da links? Eine Spaghetti, die euch ursprünglich mal so vorkamen? Felix
- Felix: In dem Dornbusch.
- L: Wir lesen dazu mal die passende Geschichte. Nehmt mal eure Bibel raus. (SuS stehen auf, um Bibeln im hinteren Teil des Klassenraumes zu holen. Gemurmel, 9)
- Lukas: Welches Kapitel?
- L: Ich schreibe es sofort an, ich muss mal eben meine Kreide holen. (Die Lehrerin schreibt die Bibelstelle an die Tafel, die Schüler schlagen sie auf. Die Lehrerin schlägt selber die Bibel auf, geht im Raum umher und schaut, ob die Schüler die richtige Stelle gefunden haben. Die Schüler nennen die Seitenzahlen. Die Lehrerin erklärt einzelnen Schülern, wie die Kapitelangabe zu lesen ist. Pause, insgesamt 2 Minuten)
- L: So, äh, okay. Dann würde ich sagen, jeder einen Satz. Tim fängt an.
- Hans: Aber wir haben doch alle nicht die gleiche Bibel.

⁴⁴ Interessant hierzu ist der bilddidaktische Entwurf von: HEIKE LINDNER, Kindern Theologie zeigen. Ein bilddidaktischer Ansatz zur biblischen Theologie Marc Chagalls im Religionsunterricht, in: Loccum Pelikan (1/2005), 13–19, 13 ff.

L: Psst. Doch, aber der Inhalt. Die sehen außen unterschiedlich aus, aber der Inhalt ist ja gleich.

SuS lesen reihum nacheinander die einzelnen Verse vor. L lobt einen Schüler, da er die Namen der verschiedenen Völker nahezu fehlerfrei vorliest.

Nachdem die Entdeckungsreise durch das Nacheinander-Aufdecken des Bildes und die Sammlung der Schülerbeiträge bereits 13 Minuten dauert, ergreift die Lehrerin das Wort und lenkt die Aufmerksamkeit auf einen Schülerbeitrag: »Marko hat gleich ganz zu Anfang, war der eigentlich schon auf dem richtigen Weg. ... Gott gibt sich zu erkennen.« Relativ unvermittelt wird des Rätsels Lösung genannt, weil einem Schüler die Geschichte des Moses bekannt ist.

Die Lehrerin bricht das Gespräch über das Bild an dieser Stelle ab mit dem Hinweis: »Wir lesen dazu mal die passende Geschichte. Nehmt mal eure Bibel raus.« Die Kinder holen die Bibel, schlagen sie auf, suchen die angegebene Bibelstelle selbstständig heraus. Während die Lehrerin durch die Reihen geht, hilft bzw. bestätigt sie einzelne Schüler bei der Suche. Es verstreicht einige Zeit, fast 3 Minuten. Es bedarf sicherlich der Übung, sich in der Bibel zurechtzufinden und um diese Kompetenz zu erwerben, ist die dafür *geopferte Zeit* didaktisch gut aufgehoben. Die Schülerinnen und Schüler werden daraufhin aufgefordert, der Reihe nach jeweils einen Satz laut vorzulesen. Es handelt sich um den Text aus der Einheitsübersetzung Ex, 3,1-14 – für Sechstklässlerinnen und Sechstklässler ein ausgesprochen langer Text (Ex, 3,1-14). Nach dem Lesen wird sofort ein Gespräch über den Text von der Lehrerin eröffnet.

Wie ist nun diese Unterrichtssequenz didaktisch zu bewerten? Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht für alle das Wort, dass sie selbst mitlesend und hörend vernehmen. Leider erfolgt nur ein einmaliges und lautes Lesen des Textes. Daher möchte ich an dieser Stelle noch einmal auf meinen Exkurs zum Sinn und Unsinn des lauten Vorlesens verweisen. Besonders in der 6. Klasse ist das Leseverstehen noch nicht gut ausgebildet, ein wiederholtes stilles Lesen hätte sicher den Verstehensprozess der Kinder unterstützt. Unmittelbar nach dem Lesen folgt ein Unterrichtsgespräch über den biblischen Text, das stark von der Lehrerin gelenkt wird.

L: Genau, da haben also die Geschichte auf die eigentlich Paul schon zu Beginn der Unterrichtsstunde zu diesem Bild in Erinnerung gekommen ist. Ja, welche Fragen hat Mose denn eigentlich an Gott in dieser Textstelle? (Pause, 9) Til.

Til: Wie sollte er den Israeliten denn sagen, dass er der Gesandte von Gott ist. Und wenn die dann fragen, ja wie heißt denn dein Gott, oder der Gott von unseren Vätern? Dann sollte er auch wissen, wie sollte er den Namen sagen und wie soll er Gott denn nennen.

L: Richtig, genau. Äh... Karl.

Karl: Warum Gott gerade ihn ausgewählt hat für die Aufgabe.

L: Richtig, genau. Äh... Felix.

- Felix: Wo das Lied, also wo das Land ist, wo Milch und Honig fließen.
 L: Genau. Max.
 Max: Ähm er glaubt, dass er zu gering für diese Aufgabe ist. Und dass er sie nicht schaffen würde. Deswegen, ich weiß nicht, ob der sich das wirklich richtig überlegt hat.
 L: Genau. Mika.
 Mika: Ja in diesem Land wo Milch und Honig fließen, wer ist denn da?
 L: Hmhm, genau. Marko.
 Marko: Wie das sein kann, dass der Busch brennt, aber nicht abbrennt.
 L: Ja. Und wie antwortet Gott dann jeweils? (Pause, 6)

Es liegt wieder ein Unterrichtsgespräch vor, in dem viele Schülerbeiträge aneinander gereiht sind und sich *nicht* aufeinander beziehen. Die Antworten werden von gezielten, strukturierenden Fragen der Lehrerin ausgelöst, die sich auf die Reproduktion des gelesenen Textinhalts beziehen wie zum Beispiel: »Ja, welche Fragen hat Mose eigentlich an Gott?« »Wie antwortet Gott jeweils?«, »Wie erlebt Mose Gott?«, »Wie fühlt Mose sich?«. Alle Impulse zielen auf die Reaktivierung des gelesenen Textes und dienen bestenfalls der Einfühlung und Intensivierung des Inhaltes. Die Kinder sind aktiv, lebendig, interessiert. Allerdings findet kein Bezug zueinander oder ein kritischer Austausch über mögliche Lesarten statt.

Dieses Unterrichtsgespräch, das die Lehrerin im Anschluss an das Vorlesen initiiert, ist für uns ein UGRLV, ein Unterrichtsgespräch in Form eines umverteilten oder auch *getarnten* »Lehrervortrags in verteilten Rollen«⁴⁵, d. h. ein zum Unterrichtsgespräch umgemodellter Lehrervortrag, der auf verschiedene Rollen verteilt wird, ein stark lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch, in dem Richtung und Ziel bereits festliegen und die Kinder primär als Stichwortlieferanten bzw. ausführende Organe dienen, um die richtige Antwort für die Lehrperson zu suchen. Durch eine enge Fragestellung zielt das Gespräch darauf ab, einen Sachverhalt – hier den Inhalt des biblischen Textes – zu reproduzieren. Die Lehrerin ist dabei *nicht* offen für jede Antwort. Das Unterrichtsgespräch könnte entsprechend dieser Benennung auch durch einen den Inhalt wiederholenden Lehrervortrag ersetzt werden. Es handelt sich dabei um eine spezifische Variante der Diskursart *Vortrag* und eine Kombination der beiden Handlungsmuster *Frage* einerseits und *Vortrag* andererseits. Im Unterricht ein sehr gängiges Handlungsmuster. Durch die »Regiefrage steuert der Lehrer die [...] Ablaufstruktur, über die er selbst, wie beim Vortrag, verfügt.«⁴⁶

⁴⁵ KONRAD EHLICH/JOCHEN REHBEIN, *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Tübingen 1986, 59–87.

⁴⁶ A. a. O., S. 83.

Hilbert Meyers Veto richtet sich gegen das »sogenannte gelenkte Unterrichtsgespräch«⁴⁷, das dieser Form des Unterrichtsgesprächs sehr nahe kommt. Das gelenkte Unterrichtsgespräch macht in den von ihm genannten empirischen Quellen fast 50% des Unterrichts allgemein aus und ist so »das mit weitem Abstand am häufigsten verwandte Handlungsmuster der Regelschule.«⁴⁸

Zurück zu unserem *Beispiel*: Einige Zeit später kann ein reines Unterrichtsgespräch identifiziert werden, ausgelöst durch eine Schülerfrage. In diesem Gespräch beziehen sich die Kinder aufeinander, hören sich zu und erörtern gemeinsam eine theologische Problemstellung:

- Felix: Ich habe eine Frage. Man hört so viele Geschichten damals, wie Gott war, aber ... so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden.
- L.: Ja, wie ist das denn überhaupt?
- SuS: (reden durcheinander)
- L.: Adam.
- Adam: Vielleicht früher, da haben die Leute meinetwegen den ja gesehen oder so und dann wussten sie ja, was der gemacht hat, aber heutzutage gibts den ja nicht mehr oder so. Weiß ja keiner. Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll.
- L.: Karl
- Karl: Ich habe zwei Sachen. Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten, deswegen. Oder sie haben keine Lust mehr Geschichten aufzuschreiben.
- L.: Anna.
- Anna: Also ich will jetzt auch mal sagen. Die Geschichten, die kommen einen gar nicht soviel vor, wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest, ja, da brauchst du Stunden für. Wirklich.
- Bernd: Kannst sie ja weiterschreiben...
- L.: Aber wir sollten uns...
- Felix: (ruft dazwischen) deswegen sollte man sie ja weiter schreiben.
- L.: Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen. Tim.
- Tim: Ähm.
- Emil: (Schüler ruft dazwischen.) Auf'n Weg?
- L.: Emil
- Emil: (versucht erst Worte zu finden) Also vielleicht ist es ja auch so. Früher, waren ja erstens die Christen, bevor sein Sohn kam, sowieso sehr wenige. Zweitens, wenn sie da waren, wurden sie verfolgt und jetzt geht es den Christen ja wunderbar. Es sind so viele, das ist ja eigentlich eine der Weltreligion, dass keine die.... Und vielleicht hat er einfach keine Lust mehr, große Sachen zu machen und vielleicht geht er ja... ohne Scheiß... auch Gott will ja auch Urlaub haben. (Felix versucht sich in die Diskussion einzubinden.) Und der hat halt ein ganz anderes Zeitgefühl als wir. Vielleicht 2000 Jahre ist für den, wie für uns eine Woche.

⁴⁷ HILBERT MEYER, Unterrichtsmethoden II. Praxisband, Frankfurt 1987, 282 ff.

⁴⁸ A. a. O., 283.

- Felix: (Felix fällt Emil ins Wort.) Aber es geht ja nicht drum, dass man Geschichten aufschreibt. Sondern wieso hört man denn nichts mehr. Man muss es ja nicht unbedingt aufschreiben. (Emil versucht zu intervenieren.) Hast du mal eine Tat, so die Sachen, die stehen doch bis zum Jahre 1100 und danach sind es noch ganz wenige Sachen, dann hört es ganz auf. Oder hast du ... (Emil versucht weiter Felix zu unterbrechen.), oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?
- Emil: Ja, ich habe dir doch eben zwei Gründe genannt. Erstens die Christen können jetzt auf sich selbst aufpassen ... und zweitens äh Gott möchte auch mal Ruhe haben.
- L.: Mika.
- Mika: In der Geschichte ist ja viel von der Rede von Leuten, die jetzt gar nicht mehr leben.
- L.: Genau. Anna.
- Anna: Und jetzt zum Beispiel. Das hat alles ja so im Mittelmeerraum stattgefunden und es braucht natürlich erstens eine Zeit, erst mal hier rüber zu kommen und zweitens ist es ja so, die Leute leben nicht mehr. Jesus lebt nicht mehr und es war ja früher mal alles ...
- L.: Marko.
- Marko: Vielleicht ist es auch so, dass Gott ähm ... (Schüler überlegt) ...Vergessen. (SuS schmunzeln)
- L.: Ja, Emil noch und dann möchte ich dazu noch was sagen.
- Emil: Also es ist ja (Lehrerin war noch nicht fertig mit ihrer Ansage.) Soll ich jetzt oder soll ich nicht?
- L.: Ja
- Emil: Also, der es ist ja auch wirklich so. Je .. Heutzutage achten wir auf solche Geschichten noch, also bef... hätte dir jemand, dir jemand die Frage gestellt. Ja klar, da achtest du jetzt drauf, aber wenn nicht ... Die Tage vorher hast du nie nach Geschichten von Jesus gesucht. Geschichtenschreiber. Es gibt so viele Geschichten, Arten: Fantasy. Man kann am Computer einfach Bände von Geschichten schreiben. Und dann vielleicht die Geschichtenschreiber, die ... die heute, die sind schon viel mehr damit beschäftigt, überhaupt Geschichten auf den Markt zu bringen und die Bibel ist ja schon sozusagen beendet und heutzutage achten die Menschen noch nicht mal mehr auf sowas. Wenn du jetzt nach Hause gehst, vielleicht hä ... hätte ja schon längst ein Wunder, ein kleines Wunder so passieren können. Kein Mensch hat darauf geachtet. Vielleicht, dass der Zweite Weltkrieg überhaupt aufgehört hat, ist vielleicht schon ein Wunder. Oder, dass der 30-jährige Krieg aufgehört hat, ist auch vielleicht was von Gott und nur wir dachten ... denken jetzt: Ach, die haben sich zu Ende gestritten und da achten wir jetzt nicht mehr darauf und die ganzen Autoren, die schreiben nicht mehr sowas, weil die einfach so viele Geschichtenarten es auch gibt und die Bibel ist ja jetzt sozusagen schon fertig geschrieben.
- L.: Lukas.
- Lukas: Es ging da um eine andere Frage.

Eine intensive Analyse dieses Unterrichtsgesprächs lohnt sich sicherlich, erfolgt allerdings an einer anderen Stelle.⁴⁹ Hier möchte ich diesen Textbeitrag abschließen mit zentralen Beobachtungen und deskriptiven Hypothesen zu diesem *reinen Unterrichtsgespräch*:

1. Das Unterrichtsgespräch wird durch eine *echte*, deutlich engagiert vorgebrachte Schülerfrage ausgelöst: »Ich hab eine Frage. Man hört so viele Geschichten damals wie Gott war, aber ... so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden(?)«. Der Schüler benennt selbst seinen Beitrag als eine Frage, allein die Tonhöhe am Ende konnotiert sie sehr schwach als solche, so dass für die Hörenden in Frage stehen kann, ob es sich hier nicht doch um eine Feststellung oder Aussage handelt.

2. Die Lehrerin wechselt ihren Standort, holt sich einen Stuhl und setzt sich zu den Kindern. Sie reiht sich damit in den Kreis der Kinder ein und gibt die Frage an die Klasse weiter. »Ja, wie ist das denn überhaupt?«

3. Daraufhin reden die Schülerinnen und Schüler durcheinander und zeigen damit ihre hohe emotionale Beteiligung und ihr intrinsisches Interesse am Thema. Die Lehrerin ruft die Kinder namentlich auf. In den einzelnen Kinderbeiträgen werden verschiedene Hypothesen zu dieser Frage aufgestellt.

4. Die Schülerinnen und Schüler verhandeln hier eine theologische Frage mit besonderem Gehalt und eigener Relevanz: Warum gibt es heute keine Geschichten mehr über Gott? Brauchen wir heute noch Geschichten von Gott? Welche Relevanz für unser Leben haben Geschichten, die so alt sind?

5. Die Kinder tauschen verschiedene Antwortmöglichkeiten aus und kritisieren sich gegenseitig: Der erste Junge vermutet: »Weil wir Gott (der im Beitrag des Kindes nicht explizit genannt wird) heute nicht mehr sehen und begegnen, kann man nichts mehr über ihn schreiben.« Der nächste Junge ergänzt zwei weitere Hypothesen: Es gibt bereits genug Geschichten von Gott oder die Geschichtsschreiber haben keine Lust mehr, etwas aufzuschreiben. Ein Mädchen bestärkt den vorausgehenden Hinweis, dass es bereits genug Geschichten gibt, mit dem Hinweis, dass es Stunden dauert, die Bibel zu lesen. Ein anderes Mädchen sieht genau darin einen Grund, sie weiter aufzuschreiben! In dem nächsten längeren Beitrag eines Jungens werden zwei theologische Argumente in kindgerechter Sprache genannt, erstens die Bedeutungslosigkeit biblischer Texte heute gegenüber früher, weil es den Christen heute zu gut geht, und zweitens, dass Gott abwesend, denn im Urlaub ist. Der Junge wird von dem Jungen, der die Frage eingebracht hat, unterbrochen. Er möchte betonen, dass es ihm auch darum geht, warum man heute nichts mehr von Gott hört, verbunden mit der Frage, ob es

⁴⁹ Die Fallanalyse dieses Unterrichtsgespräch erfolgt in der geplanten Publikation des Forschungsprojekts »Gespräche im Religionsunterricht« der Religionspädagogischen Forschungsgruppe der Universität Kassel.

heute überhaupt noch Wunder gibt. Das Gespräch der Kinder ist nun bei der Existenz- und Relevanzfrage Gottes angekommen.

Sicher würde es lohnen, die unterschiedlichen Antworten und den Gesprächsverlauf vertiefend in den Blick zu nehmen und mit theologischen Diskussionsfeldern abzugleichen.

6. Besonders auffällig und begrüßenswert ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich aufeinander beziehen, sich sogar unterbrechen und Gegenreden setzen.

7. Nicht nur hier, sondern an den vorausgehenden Gesprächsanteilen fällt auf, dass der größte Anteil der Redebeiträge von Jungen eingebracht wird, obwohl das Geschlechterverhältnis fast ausgeglichen in dieser Lerngruppe ist. Warum beteiligen sich die Mädchen nicht oder nur so marginal in dieser Unterrichtsstunde?

8. Zu einer ernsten Klärung und Abwägung der genannten Hypothesen kommt es leider nicht, auch nicht in der anschließenden Positionierung der Lehrerin, die im Anschluss bibelkundliche Informationen zur Entstehung des Alten und Neuen Testaments liefert.

III.

Der Beitrag schließt mit zusammenfassenden und weiterführenden Thesen zum Potenzial von Unterrichtsgesprächen in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten.

1. Unterrichtsgesprächen wird in bibeldidaktischen Konzepten viel zugetraut und zugemutet, sie sollen als Lernfeld und Bewährungsprobe der Bibelauslegung fungieren. Biblischer Unterricht will zur eigenen, kritischen und produktiven Auseinandersetzung mit der Bibel motivieren. Er will keine verbindliche Auslegung vorlegen, sondern in Gesprächen Raum für unterschiedliche Lesarten schaffen. Im Gespräch sollen diese Lesarten auch abgewogen und geprüft werden, so dass diese nicht in Beliebigkeit und Willkür enden.

2. In den von uns beobachtbaren Unterrichtsgesprächen dominieren lehrerzentrierte Formen des Unterrichtsgesprächs in Form von UGPLV oder UGRLV oder UGSV, hier entsteht der Raum für eine Aneinanderreihung von Schülerbeiträgen ohne Bezug zueinander.

3. Es ist leicht, unterlassene Lernchancen in Unterrichtsgesprächen aus der Beobachterperspektive zu entlarven, um vieles schwerer dagegen, in der konkreten Unterrichtssituation auf unerwartete Schüleräußerungen unmittelbar, flexibel, schülerorientiert und theologisch fundiert zu handeln.

4. Ein zentrales Ziel des Unterrichtsgesprächs ist es, die Schülerinnen und Schüler miteinander in einen anregenden und bereichernden Austausch über ein

theologisches Thema zu bringen, d. h. der Aufmerksamkeitsfokus sollte weniger frontal als vielmehr auf die Gruppe und aufeinander bezogen sein.

5. In Unterrichtsgesprächen ist die Teilhabe möglichst vieler Schüler erwünscht – allerdings sollte deutlich werden, dass die einzelnen Schülerbeiträge nicht alle gleich wichtig und richtig sind. Religionspädagogisches Ziel im Unterricht ist es, die Gleichgültigkeit von Beiträgen der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch nicht hinzunehmen, sondern die Unterscheidbarkeit und Qualifizierung des theologischen Sprach- und Denkvermögens der Schüler zu fördern, d. h. ein fachliches Feedback der Lehrperson ist notwendig und ausdrücklich gefordert und erfolgt leider zu selten.

6. Unterrichtsgespräche zielen auf eine Qualifizierung des theologischen Denkvermögens der Beteiligten und sollten ihnen daher auch einen Erkenntniszuwachs ermöglichen.

7. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, im Gespräch sowohl Dialogfähigkeit als auch Reflexionsfähigkeit zu fördern. Gelungene Unterrichtsgespräche benötigen daher qualifizierte Lehrpersonen, die neben den Kompetenzen des aktiven Zuhörens und des stimulierenden Nachfragens auch an geeigneter Stelle fundierte inhaltliche Auskunft geben können und gegebenenfalls selbst Profil zeigen und theologisch Position beziehen können.⁵⁰

8. Gespräche fordern einen Spagat zwischen Eigendynamik und Intervention. Dabei geht es zum einen darum, das theologische Potential der Kinder aufzuspüren und ihm Raum und deutliches Profil im Ausdruck zu geben, zum anderen auch darum, diese theologischen Beiträge der Kinder kritisch anzufragen und weitere theologische Konzepte als Denkherausforderung anzubieten und einzubringen.

LITERATUR

BALDERMANN, INGO, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996.

BERG, HORST KLAUS, Grundriss der Bibeldidaktik, München 1993.

BUCHER, ANTON, Bibeldidaktische Grundregeln. Altes Testament, in: GROß, ENGELBERT/KÖNIG, KLAUS (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Religionsunterricht 1996, 68-94.

EHRlich, KONRAD/REHBEIN, JOCHEN, Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, Tübingen 1986.

ENGLERT, RUDOLF/HENNECKE, ELISABETH/KÄMMERLING, MARKUS, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele. Analysen - Konsequenzen, München 2014.

⁵⁰ Vgl. PETRA FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.

- ENGLERT, RUDOLF, »Das kann nicht wahr sein« Wundergeschichte, in: BAUMANN, ULRIKE/ENGLERT, RUDOLF u. a., Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 183-198.
- FRAUEN, CHRISTIANE/WIETZKE, FRAUKE, Lautes oder leises Lesen, in: Schul-Management (39/2008), 26-29.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- FRICKE, MICHAEL, »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht, Göttingen 2005.
- GOLDMAN, ROLAND, Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Unterweisung, Neukirchen-Vluyn 1972.
- GOOD, THOMAS, L./BROPHY, JERE, Looking in Classrooms, Boston ¹⁰2008.
- KLIEMANN, PETER/SCHWETZER, FRIEDRICH, Religion unterrichten lernen. Zwölf Fallbeispiele, Göttingen 2007.
- LACHMANN, RAINER, Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: ADAM, GOTTFRIED/LACHMANN, RAINER (Hrsg.), Methodischen Kompendium für den Religionsunterricht 1, Bd.1, Göttingen 2002, 113-136.
- LINDNER, HEIKE, Kindern Theologie zeigen. Ein bilddidaktischer Ansatz zur biblischen Theologie Marc Chagalls im Religionsunterricht, in: Locomer Pelikan (1/2005), 13-19.
- MENDL, HANS, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: BURKARD PORZELT/RALPH GÜTH (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen, Zugänge - Aktuelle Projekte, Münster 2000, 139-152.
- MENDL, HANS, Miteinander reden, in: SCHIEFER FERRARI, MARKUS/MENDL, HANS u. a. (Hrsg.), Leben lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht, Babenhausen 2011, 106-114.
- MEYER, HILBERT, Unterrichtsmethoden II. Praxisband, Frankfurt 1987.
- MEYER, HILBERT, Unterrichtsmethoden I., Berlin 2011.
- MÜLLER, PETER, »Da mussten die Leute erst nachdenken ...« Kinder als Exegeten, Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: JBKTh 2 (2003), 19-30.
- NIEHL, FRANZ WENDEL, Die Bibel im Religionsunterricht. Hermeneutische Grundlagen und didaktisch-methodische Hinweise, Würzburg 1994.
- NIEHL, FRANZ WENDEL, Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006.
- OBERTHÜR, RAINER, Kinder fragen nach Gott und Leid. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.
- PORZELT, BURKARD, Grundlinien biblischer Didaktik, Regensburg 2012.
- RIEGEL, ULRICH, Religionsdidaktische Kompetenz messen. Auf dem Weg zu einem Ratingmanual zur Erfassung religionsdidaktischer Kompetenz auf der Grundlage videografierter Religionsstunden, in: RIEGEL, U./MACHA, K. (Hrsg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster 2013, 266-282.
- SCHAMBECK, MIRIAM, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009.
- SCHINDLER, REGINE, Zur Hoffnung erziehen. Gott im Kinderalltag, Lehr/Zürich 2000.

- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHHOFSKONFERENZ (Hrsg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.
- SÖDING, THOMAS, Heilige Schrift? Gottes Wort? Das Buch der Bücher im Jahr der Bibel, in: *CiG* 55 (10/2003).
- THEIBEN, GERD, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bilddidaktik*. Gütersloh 2003.
- WAGENER, WOLFGANG, Das Hören ist der erste Schritt. Vernehmendes Theologisieren im strukturgewahrenden Erzählen, in: *IBKTh* 7 (2008), 155-169.
- WEGENAST, KLAUS, Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen? Zu Anton A. Bucher, Plädoyer für die »Erste Naivität«, in: *KatBl* 115 (3/1990), 185-190.
- WEGENAST, KLAUS/WEGENAST, PHILIPP, Biblischer Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: BELL, DESMOND/LIPSKI-MELCHIOR, HEIKE u. a. (Hrsg.), *Menschen suchen. Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel* (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 246-263.