

3.1 Bibel

3.1.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen

Der Stellenwert der Bibel im Religionsunterricht ist ein Seismograf für die Gestalt und Zielrichtung didaktischer Konzepte. In der Materialkerygmik beispielsweise (siehe Kap. 2.1.1) war der Umgang mit der Bibel auf eine Belegkatechese beschränkt – Bibelstellen, die zur jeweiligen dogmatischen oder ethischen Hauptaussage passten, wurden als autoritatives Argument eingebracht. Beim hermeneutischen Religionsunterricht rückte die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichts, um von den Texten des Ersten und Zweiten Testaments aus einen existenzerschließenden Unterricht zu gestalten.

An der traditionellen Zielbeschreibung biblischen Lernens (vgl. DdRU 217) lässt sich die sachorientierte Perspektive erkennen, die die Bibeldidaktik lange Zeit konzeptionell prägte und die heute in ihrer einseitigen Blickrichtung überholt ist:

- Die Bibel sollte als Sprachdokument verstanden werden – dies zielte auf eine biblische Literatur- und Gattungsgeschichte,
- als Geschichtsdokument – hierzu wurden die biblische Realienkunde, die Entstehungs- und Wirkungsgeschichte biblischer Aussagen bemüht,
- sowie als Glaubensdokument – hier erfolgte eine Einführung in biblische Theologie.

Neuere didaktische Modelle, die einer korrelativen Didaktik verpflichtet sind, sind bei aller Unterschiedlichkeit weit deutlicher dialogisch und interaktional begründet; sie gehen vom Subjekt als aktivem Mitschöpfer des prinzipiell unabschließbaren Textes aus.

Im Umgang mit biblischen Texten konkretisiert sich die Bedeutung und Problematik der Korrelationsdidaktik (siehe oben, Kap. 2.2.2): Wie können biblische Texte mit ihrem breiten Angebot an Lebensdeutungen didaktisch so ins Spiel gebracht werden, dass Kinder und Jugendliche Berührungspunkte zum eigenen Leben entdecken? Dass solche Prozesse nicht glatt ablaufen werden, liegt auch im hermeneutischen Problem des »garstig breiten Grabens« (Gottfried Ephraim Lessing) begründet, der die Welt der Bibel von der Welt heutiger Kinder und Jugendlicher voneinander trennt. Ein Lernen mit und an der Bibel muss heute sowohl theologisch als auch bildungstheoretisch begründet und auf dieser Basis dann religionspädagogisch entfaltet werden (siehe Schema nächste Seite).

Alle empirischen Daten zur Rezeption der Bibel im Religionsunterricht belegen die hohe Wertschätzung, die biblischen Erzählungen besonders im Grundschulunterricht zuerkannt wird. Wenn demgegenüber für das Jugendalter ein Relevanzverlust der Bibel konstatiert wird, so lässt sich dies nicht allein mit der religionspsychologisch belegbaren Dynamik eines Abschieds vom Gott des Kinderglaubens begründen, sondern auch mit einer Bibeldidaktik in der Sekundarstufe, der es nicht gelingt, Bibelleser und Bibeltexte ins Gespräch zu bringen. Vor allem dort, wo nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Arbeitsweisen der historisch-kritischen Exegese unvermittelt auf den Religionsunterricht übertragen wurden, führt dies auch zu einer Bibelmüdigkeit.

Begründungsfiguren biblischen Lernens (vgl. RD, 417–421)

Theologische Aspekte

Ungeschminktes Menschenbild: Die Bibel enthält schonungslos die ganze Palette an menschlichen Erfahrungen und Beziehungsgeschichten, die als Spiegelungspotenzial für eigene Lebensfragen dienen können.

Suchen und Fragen im Horizont der Hoffnung: Die Bibel analysiert nicht nur menschliches Leben, sie hat auch einen Aufforderungscharakter und skizziert Modelle gelingenden Lebens.

Gotteswort in Menschenwort und Einladung zur Gottesbegegnung: Gott spricht, vermittelt durch menschliche Autoren, die Menschen an; die Bibel ist für Gläubige und für die Glaubensgemeinschaft ein normierendes Dokument, welches jeden Einzelnen zur Selbst- und Gottbegegnung einlädt.

Bildungstheoretische Begründung

Biblisches Lernen als Beitrag zur Allgemeinbildung: Dieses kulturgeschichtliche Argument weist darauf hin, dass unsere Kultur und Gesellschaft zutiefst von biblischem Gedankengut geprägt ist; wer die Welt verstehen will, benötigt biblisches Grundwissen!

Biblisches Lernen als Dienst an der (religiösen) Sprachfähigkeit: Der Umgang mit biblischer Sprache und die Anregung zur eigenen Verbalisierung befähigt zu einer mehrdimensionalen Erfassung der Wirklichkeit und erweitert die rezeptive und praktische Sprachkompetenz.

Biblisches Lernen als Hilfe zur Identitätsbildung: Wie bereits oben angemerkt, zielen alle modernen Bibeldidaktiken auf den Aufweis, dass biblische Texte vielfältige Lernchancen auch für die Lebenssituationen und Fragen heutiger Kinder und Jugendlicher haben und somit ein verantwortlicher Umgang mit biblischen Texten einen Beitrag zur Identitätsfindung junger Menschen leistet.

Biblisches Lernen als Einüben in Kritik und Hoffnung: Biblische Texte halten, wie Johann Baptist Metz sagt, »gefährliche Erinnerungen« wach. Sie provozieren in ihrem Realismus und in ihrem Hoffnungspotenzial sowohl einen kritischen Blick auf aktuelle gesellschaftliche und politische Verhältnisse als auch auf die Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen, der sich in diese Texte suchend und fragend hineinbegibt.

Horst Klaus Berg (vgl. Berg 1993) setzt am konstatierten Relevanzverlust der Bibel an und entwickelt zu dessen Überwindung das Konzept einer interaktionalen Bibeldidaktik, das an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Problemen der Lernenden ausgerichtet ist und von da aus die Lernchancen biblischer Texte für Kinder und Jugendliche ermittelt. Zudem bemüht er sich entgegen der Behandlung isolierter biblischer Fragestellungen um die Zusammenstellung biblischer Grundbescheide – grundlegender Themen, die über das Erste und Zweite Testament hinweg zentrale Fragestellungen der Bibel facettenreich und im Sinne eines Wachstumsprozesses enthalten. Folgende Grundbescheide der Bibel sind für Berg zentral: Gott stiftet Leben – Gott schenkt Gemeinschaft – Gott

leidet mit und an seinem Volk – Gott befreit die Unterdrückten – Gott gibt seinen Geist – Gott herrscht in Ewigkeit.

Erfahrungen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen	Lernchancen der Bibel
Bedrohung, Hoffnungslosigkeit	Hoffnung
Bedrückend-lähmende »Dschungelwelt«	Lebensmodelle: z.B. Gegenwelt »Schalom«
Sehnsucht nach Einfachheit, Ganzheit	heilvolle und heilende Erinnerungen an ein integriertes Leben
Perfektionszwänge	Erkenntnis der Geschöpflichkeit und Sündhaftigkeit
Anonymität, Beziehungsarmut	Kommunikation
Hektik, Künstlichkeit der Lebenswelt	Ganzheitlichkeit

Ingo Baldermann versucht von einer ähnlichen Problemanzeige und Zielvorstellung aus, mithilfe der Psalmen Kindern und Jugendlichen eine Perspektive der Hoffnung zu bieten; gerade die Psalmen als »Sprache der Seele« eignen sich, um diese biblische Sprache der Hoffnung weiterzuvermitteln. Dabei geht es im Kindesalter nicht um die reflexive Aneignung der Symbolsprache und um die Auseinandersetzung mit gattungsbezogenen oder biblisch-historischen Fragestellungen, sondern um den existenziell-fragenden Umgang mit Psalmen und einzelnen Psalmworten. Rainer Oberthür (z.B. Oberthür 1995; 1998) hat die Bibeldidaktik von Ingo Baldermann auf vielfältige Weise entfaltet.

An den Entwürfen von Berg und Baldermann wird kritisiert, dass ihnen ein dualistisches Begründungsmuster zugrundeliegt: den durchgängig als negativ beschriebenen Lebenserfahrungen von Kindern und Jugendlichen würden ausschließlich befreiende Lernchancen der Bibel gegenübergestellt (Porzelt 2012, 47-54). In Verbindung mit dem von Thomas Ruster geäußerten gegenläufigen Einwurf, die Korrelationsdidaktik scheitere daran, dass die Sperrigkeit der biblischen Wirklichkeitsdeutung zugunsten einer Anpassung an die wohlstandsgesättigten Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler aufgegeben werde (siehe oben, 2.3.1), erscheint es als äußerst bedeutsam, auf die Ausdifferenzierung beider Größen im Korrelationsgeschehen hinzuweisen: es gilt, unterschiedliche Erfahrungen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit gleichermaßen lebensförderlichen wie -herausfordernden Perspektiven der biblischen Botschaft didaktisch komplex in Beziehung zu bringen.

Franz Wendel Niehl bezeichnet es als den größten Fehler in der Geschichte der Auslegung biblischer Texte, zu meinen, man könnte diese auf jeweils eine Aussageintention verkürzen. Gegenüber einer solchen Skopustheologie entwickelte er das Modell einer

dialogischen Bibeldidaktik: Das didaktische Arrangement sollte in Prozessen eines »umkreisenden Verstehens« so gestaltet sein, dass ein intensiver Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem biblischen Text entsteht. Dieser Dialog bezieht auch die Wirkungsgeschichte biblischer Texte mit ein und soll multiperspektivisch ausgestaltet werden. Als dialogisch angelegtes Buch verlange der Umgang mit der Bibel immer auch dialogische Arbeitsformen. Der biblische Text spielt aus seiner Entstehungszeit und seinem Sinnzusammenhang den Lesern bestimmte Vorstellungen und Fragen zu, in denen die Leser ihre je eigenen Fragen und Deutungen entdecken sollen.

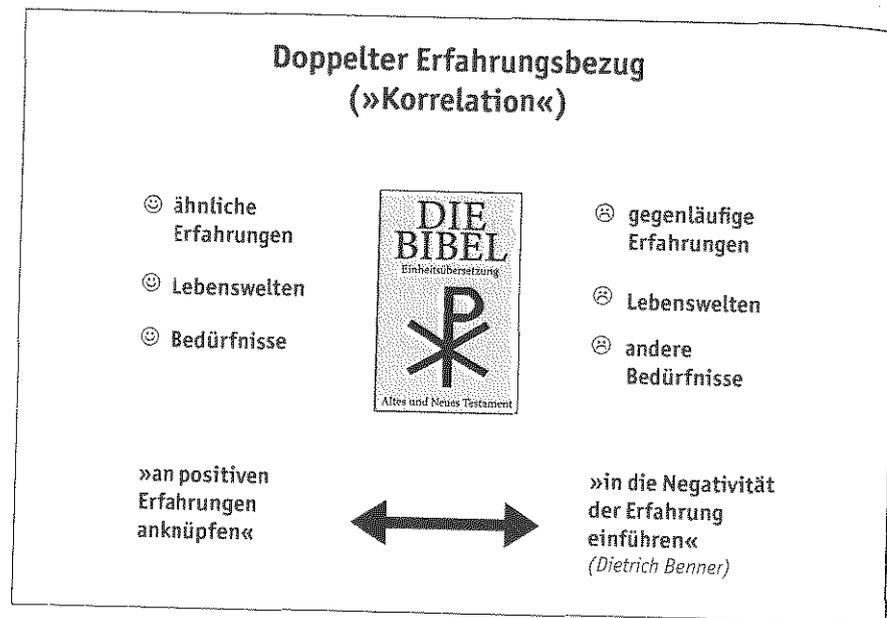
Dass der Dialog zwischen biblischem Text und heutigen Adressaten komplexer ist, als man auf den ersten Blick meint, verdeutlichen die jüngeren Arbeiten zur Bibeldidaktik von Joachim Theis, Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck, die hier nur angedeutet werden können:

Joachim Theis (vgl. Theis 2005) zeigt mithilfe von sprachanalytischen Verfahren auf, dass das Verstehen biblischer Texte ein aktiver und konstruktiver Verarbeitungsprozess ist und in einer Doppelbewegung von den Lesern zum Text und vom Text zu den Lesern zurückführt. Was Leser verstehen, hängt zentral von den eigenen Zielsetzungen, ihren Sinnerwartungen und ihrem Vorwissen ab. Letztlich lässt sich zeigen, dass Leser den Text in ihre eigenen Denkstrukturen einpassen. Andererseits verändert der biblische Text durchaus auch die Denkstrukturen des Lesers. Eine biblische Didaktik sollte deshalb immer eine »Ermöglichungsdidaktik« sein, bei der Räume für gelingende und inhaltsfreie Kommunikationsprozesse eröffnet werden.

Nach **Ulrich Kropač** ereignet sich bei der Begegnung von lernendem Subjekt und biblischem Text ein wechselseitiger Prozess der Dekonstruktion; einfache und eingeschlossene Deutungen werden bei einer gründlichen Beschäftigung mit dem Text destruiert und somit neu verstanden. Aber auch die eigene Welt-, Gott- und Selbstsicht verändert sich durch den Dialog mit einem biblischen Text (vgl. RD, 429f).

Mirjam Schambeck stellt in ihrem Konzept einer bibeltheologischen Didaktik nicht die Textwelt und die Leserwelt getrennt einander gegenüber, wie es in Modellen einer »einfachen« Korrelation der Fall ist, sondern entfaltet vom Konzept der Intertextualität her konsequent eine mehrschichtige Verwobenheit zwischen Text und Leser – der Text, der nur im Prozess des Lesens in seiner Textwelt rekonstruierbar ist, und der Leser, der sich im Prozess des Lesens selbst neu versteht (vgl. Schambeck 2009).

Alle neueren Konzepte einer Bibeldidaktik zeigen, dass der Prozess einer didaktischen Auseinandersetzung mit biblischen Texten differenzierter abläuft, als dies Kritiker einem erfahrungsorientierten Ansatz unterstellen. Um die Lebensbedeutung der biblischen Botschaft zu ermitteln, müssen Bezüge zu den lebensweltlichen Erfahrungen und Bedürfnissen heutiger Kinder und Jugendlicher hergestellt werden; gleichzeitig enthält die biblische Botschaft immer auch genügend provozierendes Potenzial, das diesen Erfahrungshorizont sprengt, indem gegenläufige Erfahrungen, fremde Lebenswelten und andere Vorstellungen eines gelingenden Lebens eingespielt und die Schülerinnen und Schüler anhand biblischer Irritationen (vgl. KatBl 128 [2003], Heft 1) in die »Negativität der Erfahrung« (Benner 2004b, 31) eingeführt werden können.



Die Bibel – kein Buch für Jugendliche?

»Machen Sie alles, nur nicht Bibel!«, so der Ausspruch eines Jugendlichen auf die Frage, was er sich im Religionsunterricht wünsche – ein eindrücklicher Beleg für die viel zitierte Bibelmüdigkeit im Jugendalter. Gerade im Jugendalter, wo mit dem Abschied vom Gott des Kinderglaubens auch alle Accessoires, die zu diesem Kindergott gehörten, »eingemottet« werden, erfolgt eine entwicklungspsychologisch verständliche Distanzierung von der Bibel. Diese Position relativieren können zahlreiche innovative Projekte (z.B. Elemente der Eventkultur, Bibelnächte, Standbild- und Foto-Projekte wie »Jesus an der Ruhr«, vgl. KatBl 128 [2003], Heft 1: Biblische Irritationen), die zeigen, dass mit einer reflektierten inhaltlichen Auswahl und den entsprechenden didaktischen Verfahren die Lebensrelevanz biblischer Texte und Personen durchaus auch im Jugendalter erkannt und wertgeschätzt werden kann.

Das Methodenspektrum muss sich bei Jugendlichen indessen deutlich von den Methoden der Grundschuldidaktik unterscheiden. Für das Jugendalter empfiehlt beispielsweise Franz Wendel Niehl (Niehl 2006, 181–183) biblische Texte, die sich auf die Lebensfragen von Jugendlichen beziehen lassen: die großen mythischen Erzählungen, Gleichnisse als Entscheidungs- und Freiheitsgeschichten, Bergpredigt, Sozialgesetze, Versuchung Jesu und Weltgericht, Schöpfung, Tod und Auferstehung sowie prophetische Gestalten.

3.1.2 Religionspädagogische Aspekte

Die Bibel – kein Kinderbuch?

Von der Entstehungssituation her wurde die Bibel nicht für Kinder, sondern für Erwachsene verfasst. Diese Erkenntnis nötigt zu einer begründeten Auswahl, wenn es um die Frage geht, welche biblischen Texte für Kinder geeignet sind. Die Lehrpläne treffen bereits eine entsprechende Auswahl, über die sich die Lehrenden aber im Klaren sein sollten: Zentrale Erzählungen und Gattungen aus dem Alten Testament sind die Schöpfungserzählungen, ausgewählte Vätergeschichten, die Josefserzählung, Elemente aus der Exodustradition, Erzählungen vom Königtum Davids sowie Psalm- und Prophetenworte. Zu einem Kinderkanon des Neuen Testaments gehören realistische Jesusgeschichten und -handlungen, besonders Begegnungsgeschichten von Menschen mit Jesus, auch Wundererzählungen, einfache Bildworte, Kindheitsgeschichte, Leidens- und Auferstehungserzählungen sowie Erzählungen von der Urgemeinde.

Die Gefahr einer solchen Reduktion von biblischen Erzählungen auf den (vermeintlichen) Verstehenshorizont der Kinder hin besteht in einer Vermeidung oder gar Glättung sperriger biblischer Texte (besonders Texte, die ein verstörendes Gottesbild implizieren, etwa die Opferung Isaaks Gen 22, die Vernichtung der Menschen in der Sintflut-Erzählung oder die ägyptischen Plagen). Demgegenüber wird von einer kindertheologischen Sicht her dafür argumentiert, Kinder in ihrer Kompetenz auch im Umgang mit schwierigen biblischen Texten zu unterstützen und sie als eigenständige und eigenwillige theologische Konstrukteure ernst zu nehmen.

Von Gleichnissen zu Psalmworten

In den 1990er-Jahren entbrannte im Kontext der Diskussion um ein kindliches Symbolverstehen der religionspädagogische Streit, ob biblische Gleichnisse bereits im Grundschulalter behandelt werden sollten. Kritiker wandten ein, dass Kinder noch nicht in der Lage seien, die komplexen mehrschichtigen sprachlichen Verweisebenen zu erkennen und zu unterscheiden.

In der Folge erhielt im Religionsunterricht der Grundschule die Gattung der Psalmen und vor allem der Umgang mit Psalmworten eine größere Bedeutung, weil die Schulung eines Umgangs mit Symbolen über einfache Psalmworte didaktisch als sinnvoller erschien als der verfrühte Einsatz von komplexen biblischen Parabeln und Gleichnissen. Gleichzeitig veränderte sich aber auch der didaktische Umgang mit Gleichnissen, die nun weniger einleitungswissenschaftlich in ihrer formalen Gestalt analysiert und in ihrem (vermeintlichen) theologischen Vollsinn verstanden, sondern vielmehr in ihrem theologischen Gehalt und in ihrer spezifischen Gestalt als provozierende und perturbierende Eigenart der Sprache Jesu in seiner Absicht, für seine Botschaft vom Reich Gottes zu werben und einzuladen, thematisiert wurden. Diese Sprachgestalt muss auch didaktisch ernst genommen werden: Gleichnisse sollten in ihrer unmittelbaren und herausfordernden Leser-Ansprache auch didaktisch inszeniert werden.

Eine ästhetisch und kindertheologisch angelegte Gleichnisdidaktik motiviert ein entdeckendes und kreatives Erschließen von Gleichnissen. Da Gleichnisse eine appellative Struktur haben, sind rezeptionsorientierte Ansätze naheliegend: die Hörer sollen sich herausgefordert und auf vielfältige Weise ins Deutungsgeschehen einbezogen fühlen. Gerade der fiktionale Charakter der Gleichnisse lädt zum Weitererzählen und zur eigen-

ständigen Deutung ein. Von der Bildlichkeit der Gleichnisse aus ist es naheliegend, auch mit visuellen Elementen zu arbeiten und selber kreativ tätig zu werden. Die Anschaulichkeit der Gleichnisse als ausgeführte erzählte Handlungen bietet die Chance, sich empathisch in die beteiligten Personen einzufühlen und eigene Deutungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die eschatologische Offenheit der Gleichnisse im Kontext der Reich-Gottes-Botschaft ermöglicht befreiungstheologische Lesarten und ein Entdecken der Wirksamkeit Gottes und von Hoffnungsperspektiven, die menschliche Vorstellungen von Glück und Gerechtigkeit übersteigen.

Was beide biblische Sprachformen miteinander verbindet, die Psalmen als eine »Sprache der Seele« (Baldermann) und die Gleichnisse als poetisch-dialogische Weise des »Geschichtenerzählers Jesus« (vgl. KatBl 134 [2009], Heft 5: Gleichnisse, hier 318), das Reich Gottes zu verkündigen, ist die Mehrschichtigkeit der Bedeutungsebenen. Dies bedeutet gleichermaßen eine didaktische Herausforderung wie die Chance zu einer mehrdimensionalen Erschließung.

Wundererzählungen

Von einem Wirklichkeitsverständnis aus, das eine religiöse Sicht widerspruchsfrei zu einem naturwissenschaftlichen Verständnis der Wirklichkeit entfalten wollte, hatten aufgeklärte Theologen und Religionspädagogen Probleme mit der Gattung der Wundererzählungen (vgl. KatBl 135 [2010], Heft 4: Wunder), die lange Zeit im Religionsunterricht entweder ausgeblendet oder konform mit einem naturwissenschaftlichen Verständnis der Wirklichkeit lediglich symbolisch (z.B. »blind sein« als Metapher für fehlende Wahrnehmungsfähigkeit) oder sozial- und entstehungsgeschichtlich (z.B. der Seesturm als Bild für die Anfechtung der jungen Christengemeinde) gedeutet wurden.

Wir sollten dieses Feld nicht den säkularen Heilsmythen überlassen, formulierte sinngemäß Werner Ritter vor einigen Jahren (vgl. Ritter 1995). Von einer Didaktik aus, die Kinder und Jugendliche als aktive Konstrukteure der Bedeutung von biblischen Texten sieht und die biblischen Texte als bedeutungsoffene Gebilde betrachtet, traut man sich heute auch wieder stärker an Wundererzählungen heran, die gerade in ihren Leerstellen und ihrer Deutungsoffenheit zu eigenständigen Deutungen einladen. Die Wundererzählungen als »Blitzlichter des Gottesreiches«, mit denen Jesus dem Menschen Heil für Seele und Leib zuspricht, ermöglichen eine Annäherung an diejenigen, an denen ein Wunder getan wurde; Kinder brauchen die Heilsmythen und das Entgrenzungspotenzial dieser starken biblischen Geschichten; Jugendlichen eröffnen Wundererzählungen die Reflexion über das eigene Wirklichkeitsverständnis.

Schöpfungserzählungen

Wenn heute bereits Kinder mit den Erkenntnissen der Evolutionstheorie Bekanntschaft machen, so führt dies häufig zu einem unversöhnlichen Bruch mit der Rezeption der biblischen Schöpfungserzählungen. Entwicklungspsychologisch ist dies damit erklärbar, dass Kinder nur bedingt über die Fähigkeit zum komplementären Denken (»sowohl –

als auch«) verfügen und deswegen einer Deutung der Wirklichkeit (»entweder – oder«) den Vorrang geben. In der Religionspädagogik wurde in den letzten Jahren die Diskussion entfacht, ob nicht die Art und Weise, wie die Interpretation der Schöpfungserzählungen für Kinder und Jugendliche verstehbar wird, auch für die Plausibilität des Gottesglaubens insgesamt entscheidend sei; diese Frage habe die Theodizeefrage als Einbruchsstelle für den Gottesglauben abgelöst. Entscheidend ist, ob anhand der Schöpfungserzählungen erläutert werden kann, auf welcher spezifischen Art und Weise der Modus einer religiösen Wirklichkeitserschließung vorstättengeht (vgl. KatBl 133 [2008], Heft 5: Schöpfung und Evolution, bes. 316–319).

Als problematisch erscheint die Qualifizierung der Schöpfung als ausschließlich gutes Werk Gottes (siehe dazu kritisch: Roose, in: JKR 1 (2010), 105–124): Dies führt zu einer einseitigen Moralisierung (der Aufruf zur Bewahrung der Schöpfung) und andererseits grundlegend zu einer theologischen Aporie: Wie lassen sich auf der Basis einer guten Schöpfung Naturkatastrophen und Krankheiten erklären? Theologisch muss die erste Schöpfungserzählung (Gen 1,–2,4a) als eine eschatologische Verheißung verstanden werden, nicht als Realität. Zum Schöpfungsganzen gehören auch die Geschichten vom Sündenfall (Gen 2,4b–11,9). Die Schöpfung ist als Ganze auf Erlösung hin angelegt (Röm 8,20–23). Didaktisch erscheint es als sinnvoll, vom wahrnehmbaren Guten und Schlechten in der Welt die Frage nach der Verantwortlichkeit (Mensch, Gott) und den möglichen Konsequenzen (Lob, Klage, individuelle und kollektive Handlungsoptionen) zu stellen.

Synoptiker versus Johannes

Der Adler steht als Symbol für den Evangelisten Johannes und seine Art der verdichteten nach oben strebenden Gedankenführung, die sich bereits in der lyrischen Sprache des Prologs (»Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und das Wort war Gott«, Joh 1,1) und in der theologischen Zentrierung auf die Selbstoffenbarung Jesu (z.B. die »Ich-bin«-Worte) niederschlägt; in der Bibeldidaktik gab man lange Zeit der Anschaulichkeit der synoptischen Evangelisten Matthäus, Markus und Lukas den Vorrang. In der jüngsten Zeit wurden religionsdidaktische Entwürfe zum Johannesevangelium vorgestellt, die didaktisch und theologisch begründet waren (vgl. KatBl 132 [2007], Heft 5: Das Johannesevangelium): Von Ansätzen der Kindertheologie aus traut man auch schon Kindern die Fähigkeit im Umgang mit schwierigen, symbolhaften Aussagen zu, und theologisch erfährt das Johannes-Evangelium wegen seiner deutlich christologischen Ausführung eine größere Wertschätzung.

Textsichernde und textaneignende Methoden

Im doppelten Überschwang der schultheoretischen Curriculumtheorie und der damit verbundenen Orientierung an der Fachwissenschaft und der theologisch motivierten Begeisterung für die bibelwissenschaftliche Forschung drang auch die historisch-kritische Methode in den Religionsunterricht ein, wenn es z.B. um die vergleichende

Erschließung der Schöpfungserzählungen, der Auferstehungsberichte oder der Gleichnisse ging. Bei aller positiven Würdigung für diese exegetische Grundmethode, mit der ein wissenschaftlich fundierter Umgang mit biblischen Texten geleistet wird, sieht man heute doch eher Grenzen, was deren unmittelbare Praktizierung im Religionsunterricht betrifft. Neben den textsichernden Verfahren sind heute vor allem solche exegetischen Auslegungsmethoden von Bedeutung, die als textaneignende stärker den unmittelbaren Dialog zwischen Bibeltext und heutigen Leserinnen und Lesern inspirieren (vgl. Berg 1991; Berg 1993). Die Dynamik biblischer Lernwege führt von einem Entdecken des (fremden) Textes über eine Erarbeitung bis hin zum Überschreiten des Textes über Prozesse der Aneignung (vgl. RD, 431f).

3.1.3 Didaktische Perspektiven

Bedeutung des Narrativen im Kindesalter

Bei der Erstbegegnung mit biblischen Texten, die für viele Schülerinnen und Schüler heute erst im Religionsunterricht erfolgt, sollten Kinder die Erzählungen der Bibel möglichst authentisch erfahren. Dies spricht für ein textnahes Erzählen, dessen Grundsätze und Praxis Religionslehrerinnen und -lehrer beherrschen sollten. Im Jugendalter können bekannte biblische Texte durch eine transformierte Präsentation (veränderte Erzählperspektiven, provozierende Gegenerzählungen) neu an Bedeutung gewinnen.

Dialogische Methoden

Entsprechend der oben entfalteten Grundsätze einer Bibeldidaktik müssen biblische Methoden den Dialog zwischen Text und Leser anregen. Gerade für die Bibeldidaktik wurden zahlreiche Methoden entfaltet (z.B. kreatives Schreiben, Umgang mit Bildern, Standbilder und Rollenspiele, musikalische Gestaltung), die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mit ihren Fragen und Themen sich in biblische Texte einzuklinken.

Biblische Texte als Spiegel

Biblische Texte sollen so verstanden werden, dass sie eine Wirkung als Spiegel oder Resonanzräume für das eigene Leben entfalten. Sie sollten auf das eigene Leben bezogen werden und dieses interpretieren und gegebenenfalls verändern helfen. Wenn dem so ist, dann genügen kognitiv-analytische Lesarten nicht mehr; adressatenorientierte Zugänge müssen die text- und wirkungsgeschichtlichen ergänzen. Franz Wendel Niehl nennt folgende Zugänge, mit denen die Leserinnen und Leser in ein Gespräch mit dem Text treten können (vgl. Niehl 2006, 113):

- systematische Deutungsmodelle als Schlüssel zum Text (z.B. politische, feministische, tiefenpsychologische Auslegung),
- thematische Zugänge zum Text (z.B. Schöpfung, Exodus, Gott ...),

- die Bibel im interreligiösen Dialog (z.B. Jesus und Buddha, Bibel und Koran),
- unsere Probleme – ins Gespräch gebracht mit dem Text (z.B. Geschwisterrivalität, Nächstenliebe, Gerechtigkeit),
- unmittelbare Begegnungen mit dem Text (z.B. Bibelteilen, Bibliodrama, kreative Zugänge, Tageslosungen).

Besonders die biblische Beziehungs- und Geschwistergeschichten eignen sich dann in ihrem Spiegelungspotenzial als Lerngegenstände für Kinder und Jugendliche, wenn die Personen nicht bereits heilsgeschichtlich ausgedeutet, sondern in ihren menschlichen Zügen, ihren Hoffnungen und Wünschen, aber auch in ihrer Gebrochenheit und in ihrer Fehlerhaftigkeit dargeboten werden (vgl. Mendl 2015a, 151-172 u. 234-244).

So verstanden können vor allem biblische Personen auf vielfältige Weise auch kognitiv und affektiv mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung gesetzt werden, beispielsweise in Prozessen der empathischen Einfühlung, Spiegelung oder Übertragung (dazu ausführlicher Niehl 2006, 55-67).

Rote Fäden entdecken und erkennen

Inspiziert von einer intertextuellen Exegese muss es das verstärkte Ziel heutiger Bibelarbeit sein, über die Auseinandersetzung mit biblischen Einzeltexten auch grundlegende Zusammenhänge und die Verwobenheit biblischer Texte herauszuarbeiten, wie dies beispielsweise bereits Horst Klaus Berg (siehe 3.1.1) mit dem Aufweis von »Biblischen Grundbescheiden« versucht hat. Wenn im Religionsunterricht nicht nur isoliert biblische Einzeltexte bearbeitet werden sollen, sondern ein nachhaltiges Verständnis der inneren Zusammenhänge der biblischen Botschaft gesichert werden muss, sollte man Kinder und Jugendliche im Sinne eines vernetzten Lernens dazu befähigen, übergreifende Zusammenhänge zwischen biblischen Erzählungen zu erkennen und die hier thematisierte Gottesrede zu erkennen (vgl. WR Bibeldidaktik, Grundfragen, 6.; JKR 7 (2016), 73-86). Von einem wirkungsgeschichtlichen Ansatz ergibt sich dann die Aufgabe einer doppelten Kontextualität im Sinne eines »Sprungs in zwei Welten« (Schambeck 2017, 50): Wo finden Texte und Themen neben ihrer innerbiblischen Verwobenheit auch ihren Widerhall in der Geschichte des Christentums, in Texten und Bildern der Vergangenheit und Gegenwart und in der Welt des heutigen Lesers?

Literatur

DdRU Die Bibel im RU, 216–227; LexRP Bibel (in der Religionspädagogik), 166–172; Bibelarbeit, Bibeldidaktik, 172–180; Erzählen, 435–441; NHRPG Bibeldidaktik, 215–220; ÖAR II.3.2 Bibeldidaktik, 165–183; RD III.8 Biblisches Lernen, 385–401; RD III.8 Biblisches Lernen, 416–433; RD GS II.4 Biblisches Lernen mit Kindern, 204–220; RE II.C.11 Bibel handgreiflich, 252–268; WR Bibeldidaktik, Grundfragen; Gleichnisse, bibeldidaktisch; Psalmendidaktik; Wunder, bibeldidaktisch.

Weiterführende Literatur

Lachmann, Rainer u.a. (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001; Niehl, Franz W., Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006; Schambeck, Mirjam, Biblische Facetten. 20 Schlüsseltext für Schule und Gemeinde, Ostfildern 2017; Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013.

Zusammenfassung in Stichworten

- Die Bibel als Quellenschrift christlichen Glaubens soll nicht nur in ihrer kulturellen, gesellschaftlichen und sprachlichen Eigenart verstanden werden, sondern auch heutigen Menschen als gleichermaßen lebensförderliche wie provozierende Orientierungshilfe und Spiegelungsfolie für das eigene Leben dienen.
- Primär sachorientierte Modelle eines Umgangs mit biblischen Texten wurden deshalb von dialogisch angelegten abgelöst.
- In der heutigen Bibeldidaktik vertraut man auf die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zur aktiven, eigenständigen und lebensweltbezogenen Interpretation biblischer Texte.

Prüfungsaufgaben**Wundererzählungen – nichts für Kinder?**

1. Erläutern Sie die Zielsetzungen, die mit dem Einsatz von Wundergeschichten im Religionsunterricht verbunden sind!
2. Diskutieren Sie den Einsatz von Wundererzählungen in der Grundschule unter Rückbezug auf entwicklungspsychologische Eckdaten!
3. Zeigen Sie an einer Wundererzählung methodische Möglichkeiten bei der Arbeit mit Wundererzählungen im Religionsunterricht der Grundschule auf!

»Machen Sie alles, nur nicht Bibel!«

1. Beschreiben Sie mögliche Ursachen für eine Bibel-Müdigkeit von Jugendlichen!
2. Begründen Sie, wieso im Religionsunterricht dennoch nicht auf die Arbeit mit der Bibel verzichtet werden kann, und erläutern Sie entsprechende befreiende und provozierende Lernchancen bei der Arbeit mit biblischen Texten im Religionsunterricht!
3. Veranschaulichen Sie Ihre Thesen an einem selbstgewählten Unterrichtsbeispiel!