

Bernd Kollmann

Neutestamentliche Schlüsseltexte für den Religionsunterricht

Kohlhammer

Bernd Kollmann

Neutestamentliche Schlüsseltexte für den Religionsunterricht

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2019

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-034114-2

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-034115-9

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort	9
I. Grundfragen der Bibeldidaktik	11
▪ Begründungen biblischen Lernens	11
▪ Die Rolle der Bibel im Religionsunterricht	12
▪ Die Bibel in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	17
▪ Konzepte der Bibeldidaktik	23
II. Kreative Methoden der Bibeldidaktik	29
▪ Biblisches Erzählen und Narrative Exegese	29
▪ Szenisches Spiel, Bibliodrama und Bibliolog	32
▪ Kreatives Schreiben	35
▪ Hermeneutik der Verfremdung	36
▪ Erschließung biblischer Texte mit Filmsequenzen	38
▪ Arbeit mit Popsongs im Religionsunterricht	41
▪ Aspekte ethischen Lernens mit der Bibel	42
▪ Theologische Gespräche in kooperativer Gruppenarbeit	43
III. Die Geburtsgeschichte Jesu (Weihnachten)	47
▪ Die Geburtsgeschichten Jesu bei Matthäus und Lukas	47
▪ Die Ursprünge von Weihnachten und Epiphanias	49
▪ Das Thema »Weihnachten« im Religionsunterricht	51
▪ Schlüsseltext 1: Ankündigung der Geburt Jesu (Lk 1,26-38)	52
▪ Schlüsseltext 2: Verheißung des Immanuel (Mt 1,18-25)	55
▪ Schlüsseltext 3: Die Geburt Jesu (Lk 2,1-20)	58
▪ Schlüsseltext 4: Die Magier aus dem Morgenland (Mt 2,1-12)	61
IV. Nachfolgegeschichten	65
▪ Nachfolge, Jüngerschaft und Lebensstil der Anhänger Jesu	65
▪ Didaktische Perspektiven der Nachfolgegeschichten	69
▪ Schlüsseltext 1: Berufung der ersten Jünger (Mk 1,16-20)	70
▪ Schlüsseltext 2: Vom reichen Jüngling (Mk 10,17-31)	73
▪ Schlüsseltext 3: Frauen in der Nachfolge Jesu (Lk 8,1-3)	76
V. Wundererzählungen	81
▪ Überlieferung und Bedeutung der Wunder Jesu	81
▪ Konzeptionen der Wunderhermeneutik	85
▪ Das Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen	90
▪ Perspektiven und Wege der Wunderdidaktik	95
▪ Schlüsseltext 1: Heilung eines Gelähmten (Mk 2,1-12/Joh 5,1-18)	98
▪ Schlüsseltext 2: Die Sturmstillung (Mk 4,35-41)	102
▪ Schlüsseltext 3: Heilung des besessenen Geraseners (Mk 5,1-20)	106
▪ Schlüsseltext 4: Erweckung der Jairus-Tochter (Mk 5,21-24.35-43)	110

■ Schlüsseltext 5: Die Speisung der 5000 (Mk 6,30-44)	112
■ Schlüsseltext 6: Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-52)	117
VI. Texte der Bergpredigt	123
■ Aufbau und Auslegung der Bergpredigt	123
■ Bedeutung der Bergpredigt für den Religionsunterricht	127
■ Schlüsseltext 1: Die Seligpreisungen (Mt 5,3-12)	129
■ Schlüsseltext 2: Die »Antithesen« (Mt 5,21-48)	132
■ Schlüsseltext 3: Das Vaterunser (Mt 6,9-13)	140
■ Schlüsseltext 4: Die Goldene Regel (Mt 7,12)	145
VII. Gleichnisse Jesu	151
■ Etappen der Gleichnisauslegung	151
■ Konzeptionen der Gleichnisdidaktik	157
■ Schlüsseltext 1: Gleichnis vom Senfkorn und vom Sauerteig (Mt 13,31-33)	164
■ Schlüsseltext 2: Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,30-35)	166
■ Schlüsseltext 3: Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,3-7par.)	170
■ Schlüsseltext 4: Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32)	172
■ Schlüsseltext 5: Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-15)	177
VIII. Streitgespräche Jesu	183
■ Streiten mit Jesus	183
■ Didaktische Relevanz der Streitgespräche	185
■ Schlüsseltext 1: Ährenraufen am Sabbat (Mk 2,23-28)	187
■ Schlüsseltext 2: Heilung eines Mannes am Sabbat (Mk 3,1-6)	192
■ Schlüsseltext 3: Die Segnung der Kinder (Mk 10,13-16)	194
■ Schlüsseltext 4: Jesu Einkehr bei Zachäus (Lk 19,1-10)	197
■ Schlüsseltext 5: Jesus und die Ehebrecherin (Joh 7,53-8,11)	202
IX. Die Passion Jesu	207
■ Historische und rechtsgeschichtliche Fragen des Prozesses Jesu	207
■ Der Tod Jesu im Religionsunterricht	212
■ Schlüsseltext 1: Jesu Einzug in Jerusalem (Mk 11,1-11)	215
■ Schlüsseltext 2: Die Tempelreinigung (Mk 11,15-19)	217
■ Schlüsseltext 3: Das letzte Abendmahl Jesu (Mk 14,22-25)	220
■ Schlüsseltext 4: Auslieferung Jesu durch Judas (Mk 14,32-53a)	226
■ Schlüsseltext 5: Die Kreuzigung Jesu (Mk 15,20b-41)	230
X. Die Auferstehung Jesu (Ostern)	235
■ Ablauf und Bewertung der Osterereignisse	235
■ Didaktische Perspektiven der Ostergeschichten	240
■ Schlüsseltext 1: Entdeckung des leeren Grabes (Mk 16,1-8)	242
■ Schlüsseltext 2: Erscheinung vor Maria Magdalena (Mt 28,9-10/Joh 20,14-18)	247
■ Schlüsseltext 3: Die Emmausjünger (Lk 24,13-35)	249

XI. Texte der Apostelgeschichte zur Frühzeit der Kirche	253
▪ Die Apostelgeschichte und ihr didaktisches Potenzial	253
▪ Schlüsseltext 1: Die Himmelfahrt Jesu (Apg 1,4-11)	254
▪ Schlüsseltext 2: Das Pfingstwunder (Apg 2,1-13)	258
▪ Schlüsseltext 3: Taufe des äthiopischen Kämmerers (Apg 8,26-40)	263
XII. Ausgewählte Texte von und über Paulus	269
▪ Paulus und seine Briefe	269
▪ Paulus im Religionsunterricht	273
▪ Schlüsseltext 1: Der Leidenskatalog 2Kor 11,23b-33	274
▪ Schlüsseltext 2: Die Bekehrung des Saulus (Apg 9,1-9)	277
▪ Schlüsseltext 3: Das »Hohelied der Liebe« (1Kor 13,1-13)	283
▪ Schlüsseltext 4: Die Auferstehung der Toten (1Kor 15,12-58)	286
▪ Schlüsseltext 5: Verurteilung von Homosexualität (Röm 1,26-27/1Kor 6,9)	291
▪ Schlüsseltext 6: Die Glaubensgerechtigkeit (Röm 3,21-31)	294
▪ Schlüsseltext 7: Die Errettung Israels (Röm 11,1-36)	297
XIII. Texte der Johannesoffenbarung	301
▪ Von der Zwiespältigkeit apokalyptischen Denkens	301
▪ Die Johannesoffenbarung im Religionsunterricht	304
▪ Schlüsseltext 1: Die Vision der sieben Siegel (Apk 6,1-8,1)	306
▪ Schlüsseltext 2: Die beiden Tiere (Apk 13,1-18)	310
▪ Schlüsseltext 3: Das Weltgericht (Apk 20,11-15)	313
XIV. Anhang	316
▪ Literaturverzeichnis	316
▪ Abkürzungen antiker Autoren und Schriften	336
▪ Bibelstellen (in Auswahl)	339

Vorwort

Das vorliegende Lehrbuch unternimmt einen Brückenschlag zwischen Biblexegese und Bibeldidaktik. Es setzt mit Überblicken zu Grundfragen biblischen Lernens und zu neueren bibeldidaktischen Methoden ein, bevor es sich zentralen Themenfeldern des Neuen Testaments zuwendet. In den einzelnen Kapiteln schließt sich an eine Erörterung sowohl fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Grundfragen der unterschiedlichen Bereiche jeweils die exegetische Bearbeitung von Schlüsseltexten an, die zudem einen Ausblick auf konkrete religionspädagogische Anknüpfungspunkte und didaktische Konkretionen bietet. Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in Studium und Beruf erhalten so verlässliche Informationen über fachwissenschaftliche Hintergründe und fachdidaktische Perspektiven der zentralen neutestamentlichen Texte und Themen. Für weitergehende Fragen, die das Neue Testament betreffen, verweise ich auf mein 2014 ebenfalls im Kohlhammer-Verlag erschienenenes Kompendium »Neues Testament kompakt«. Die Auswahl der Schlüsseltexte orientiert sich an den Lehrplänen für den Religionsunterricht, womit es um wichtige und repräsentative Texte des Neuen Testaments für die religionspädagogische Praxis geht. Es handelt sich aber auch in dem Sinne um Schlüsseltexte, dass sie wegen ihrer besonderen Bedeutung Kindern und Jugendlichen einen vertieften Zugang zur Bibel erschließen. Die Mehrzahl der im Rahmen der didaktischen Konkretionen angesprochenen Kunstwerke, Popsongs, Zeitungsberichte und Texte ist im Internet leicht zugänglich.

Das Buch ist weitgehend aus meiner nun schon fast zweiundzwanzigjährigen Lehrtätigkeit an der Universität Siegen erwachsen und wurde in Teilen mit Studierenden erprobt. Immer wieder als großes berufliches Glück empfinde ich das kollegial-freundschaftliche Miteinander und das konstruktive Arbeitsklima, das wir in Siegen innerhalb des Seminars für Evangelische Theologie wie auch mit den Kollegen des Seminars für Katholische Theologie pflegen. Julia Zubcic vom Kohlhammer-Verlag danke ich für die gründliche Durchsicht des Manuskripts und die gute Zusammenarbeit bei der Fertigstellung des Buches. Meine studentischen Hilfskräfte Kathrin Klein und Ann-Kathrin Pilz sowie mein Mitarbeiter Patrick van Boven haben mich beim Korrekturlesen unterstützt. Das Foto auf Seite 67 hat meine Frau Christine Wyatt beigesteuert. Annette Schäfer gilt mein Dank für die zuverlässige Erledigung aller Aufgaben im Sekretariat.

Siegen und Wolfsburg, im Dezember 2018

Bernd Kollmann

I. Grundfragen der Bibeldidaktik

Die Beziehung von Bibel und Religionsunterricht ist ein ebenso wichtiges wie ambivalent besetztes Thema der religionspädagogischen Diskussion. Auf der einen Seite stellt die Bibel die konstitutive Glaubensurkunde des Christentums dar und erfreut sich im Raum der Kirchen als Heilige Schrift größter Autorität, die im Protestantismus im Rahmen des *sola scriptura*-Prinzips besonders stark ausgeprägt ist. Auf der anderen Seite ist die Bibel in der Schule nur ein Buch unter vielen und leidet in der Gesellschaft seit Jahrzehnten unter einem massiven Bedeutungsverlust. Vor diesem Hintergrund wird immer wieder die Sinnhaftigkeit dessen bezweifelt, Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht mit den alten und oftmals als schwierig oder fremd empfundenen Texten der Bibel zu konfrontieren. Nicht selten ist von einer »Bibelmüdigkeit« der Schülerinnen und Schüler die Rede. Die kontroverse Debatte um die religionspädagogische Relevanz der Bibel wird auf unterschiedlichen Themenfeldern virulent. Von besonderer Bedeutsamkeit sind die Grundsatzfragen, wie sich die Notwendigkeit biblischen Lernens begründen lässt und welcher Stellenwert der Auseinandersetzung mit der Bibel im Religionsunterricht einzuräumen ist. Hinzu kommen die strittigen Punkte, inwieweit Kinder und Jugendliche mit biblischen Geschichten noch etwas anfangen können und welche Gestalt ein Konzept der Bibeldidaktik haben sollte, das den Herausforderungen der postmodernen Schülerwelt gewachsen ist.

Debatte um die religionspädagogische Relevanz der Bibel

■ Begründungen biblischen Lernens

Für das Arbeiten und Lernen mit der Bibel gibt es sowohl unter theologischen als auch unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten eine Vielzahl guter Gründe (KROPAČ 2010, 417-421; SCHAMBECK 2009, 68-81, FRICKE 2012, 374-376). Aus theologischer Perspektive ist *erstens* das ungeschminkte Menschenbild der Bibel bedeutsam, das die Abgründe der menschlichen Existenz nicht ausklammert. Die Bibel zeigt den Menschen in seiner ganzen Ambivalenz als ein Geschöpf Gottes, das einerseits zu Liebe und Zuwendung fähig ist, andererseits unter dem Einfluss von Angst, Neid oder Hass aber auch vor äußerster Gewalt und Zerstörung nicht zurückschreckt. Die ganze Fülle des Lebens mit seinen Höhen und Tiefen, der Glanz wie auch das Elend des Menschen kommen in der Bibel zur Sprache. *Zweitens* thematisiert die Bibel die substanziellen Grundfragen des Menschen und motiviert dazu, sich in der Begegnung mit dem existenziellen Ringen und Hoffen der biblischen Gestalten des eigenen Daseins bewusster zu werden und sich auf die Suche nach neuen Existenzmöglichkeiten zu machen. *Drittens* beschränkt sich die Bibel nicht auf die Beschreibung und Analyse der Realität, sondern kultiviert die Kraft der Phantasie und bietet Visionen der Hoffnung für die Welt. Sie ist ein Wegweiser dazu, Gegenwelten zu vermeintlich unveränderlichen Strukturen zu entwerfen und verwirklichen. *Viertens* ergibt sich dadurch eine zentrale Bedeutung der Bibel, dass diese als konstitutive Glaubensurkunde der Kirche, an der sich die gesamte christliche Glaubenslehre und Glaubenspraxis messen lassen muss, einen einzigartigen Rang einnimmt.

Theologische Begründungen biblischen Lernens

Die Bibel bringt die Fülle des Lebens mit allen Höhen und Tiefen zur Sprache

Bildungstheoretische Begründungen biblischen Lernens

Die Bibel ist in dem Sinne Wort Gottes, dass sie ein durch menschliche Autoren vermitteltes Zeugnis der göttlichen Selbstoffenbarung darstellt. *Fünftens* schließlich enthält die Bibel eine Einladung zur heilvollen Begegnung mit Gott, der in den biblischen Schriften seine bleibenden Spuren hinterlassen hat.

Aus bildungstheoretischer Perspektive stellt *erstens* die Bedeutung der Bibel als kulturbildender Kraft einen maßgeblichen Grund dafür dar, sich intensiv mit ihr zu beschäftigen. Unsere Sprache, Musik, Kunst und Literatur wurden nachhaltig durch die Bibel geprägt. Grundkenntnisse in der biblischen Tradition zählen zur Allgemeinbildung und sind unabdingbare Voraussetzung, um die Bedeutung der eigenen Kultur erschließen zu können. *Zweitens* spielt die Bibel in den gesellschaftlichen Diskursen über aktuelle Themen wie Bewahrung der Schöpfung, Schutz der Familie, Schutz des Lebens, soziale Gerechtigkeit, Migration oder Erhaltung des Friedens eine wichtige Rolle bei der Wertebildung. Die

Die Beschäftigung mit der Bibel fördert die Identitätsbildung

Heiligen Schriften haben wichtige Impulse für die ethische Orientierung bewahrt. *Drittens* vermittelt das Lernen an und mit der Bibel allgemeine wie auch religiöse Sprachfähigkeit. Sprache erschließt Wirklichkeit. Biblisches Lernen verhilft dazu, mit Sprache vertraut zu werden, und vermittelt darüber hinaus die Kompetenz, durch eine existenzielle Erschließung der Wirklichkeit auch religiös ausdrucksfähig zu werden. *Viertens* leistet die Beschäftigung mit der Bibel einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung, indem sie die großen Fragen »Wer bin ich?« und »Welchen Sinn hat mein Leben?« thematisiert. Mit ihren Bildern wie Geschichten von Erfahrungen, die Menschen mit Gott und mit anderen gemacht haben, gibt sie für die Suche nach der eigenen Identität Orientierung und hält ein reiches Reservoir an Anregungen bereit. *Fünftens* schließlich ist das kritisch-utopische Potenzial der Bibel, das die bestehenden Verhältnisse kritisch hinterfragt und noch nicht verwirklichte Möglichkeiten des individuellen wie gesellschaftlichen Lebens einklagt, insofern bildungstheoretisch bedeutsam, als Schule und Bildung auch einen Beitrag zu Veränderungen im Sinne eines humaneren Lebens und einer gerechteren Globalisierung leisten wollen.

■ Die Rolle der Bibel im Religionsunterricht

Evangelische Unterweisung/Kerygmatische Katechese

Kaum ein Thema hat die religionspädagogische Diskussion der vergangenen sechs Jahrzehnte derart nachhaltig beschäftigt wie die Frage nach dem Stellenwert der Bibel im Religionsunterricht. In der Evangelischen Unterweisung als der nach dem Zweiten Weltkrieg im Protestantismus zunächst dominanten Konzeption des schulischen Religionsunterrichts, deren wichtigste Vertreter *Gerhard Bohne* und *Helmuth Kittel* waren (LÄMMERMANN ²1999, 63-94), stand die Bibel gemeinsam mit Gesangbuch und Katechismus als zentrale Urkunde des christlichen Glaubens im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Die Evangelische Unterweisung war maßgeblich von der Dialektischen Theologie *Karl Barths* und *Friedrich Gogartens* inspiriert und verstand sich vor dem Hintergrund des Versagens der Kirchen während der Zeit des Nationalsozialismus als Gegenentwurf zu einem Religionsunterricht, der auf die Erweckung oder Pflege eines religiösen Gefühls abzielte und in dem der christliche Glaube als eine Art religiöses Kulturgut galt. Durch die konsequente Orientierung an dem in der Bibel bezeugten

Wort Gottes sollte der Religionsunterricht im rechten Umgang mit dem Evangelium unterweisen und von Überfremdung durch Ideologien befreit werden. Innerhalb des schulischen Fächerkanons wurde ihm programmatisch die Rolle des »Störfaktors« zugewiesen, der mit einer ständigen Hinterfragung der Fachweltanschauungen durch das Evangelium einen kritischen Beitrag zur Bildung leistete. Die Lehrkraft bezog im Konzept der Evangelischen Unterweisung ihre Legitimität aus dem Missionsbefehl Jesu (Mk 28,16-20) und war mit der Aufgabe betraut, als engagierter Zeuge durch Auslegung der Schrift die Schülerinnen und Schüler zur Entscheidung gegenüber dem Anspruch des Wortes Gottes zu führen. Bei aller berechtigten, vor allem auf die einseitige Ableitung des Religionsunterrichts aus dem Verkündigungsauftrag der Kirche zielenden Kritik an der Evangelischen Unterweisung gehört zu ihren bleibend gültigen Grundeinsichten, dass der Religionslehrer oder die Religionslehrerin in der Sache des Evangeliums engagiert sein muss, das Evangelium auch kritisch in die Welt der Schule hineinzuwirken hat und der Religionsunterricht in Mitverantwortung der Kirchen zu gestalten ist (STURM ⁵1997, 50). Auf römisch-katholischer Seite hatte die Evangelische Unterweisung in der kerygmatischen Bibelkatechese ihr Pendant, wo ebenfalls die Bibel als zur persönlichen Glaubensentscheidung aufrufendes Zeugnis vom Wort Gottes im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stand und der Lehrperson die Rolle des Verkündigers oder der Verkündigerin zugeschrieben wurde (OTT 1995, 291-292).

**Die Lehrkraft
muss in der
Sache des Evan-
geliums enga-
giert sein**

Ende der 1950er Jahre wuchs in der evangelischen Religionspädagogik die Kritik am Konzept der Unterweisung und es entwickelte sich der Hermeneutische Religionsunterricht, als dessen Begründer *Martin Stallmann* gelten kann. Die Zentralstellung der Bibel im Unterricht blieb gewahrt, doch war sie nicht mehr Wort Gottes im Sinne einer formell beschworenen Autorität, und alttestamentliche Texte traten angesichts der ausgeprägten Fokussierung auf das neutestamentliche Kerygma von Tod und Auferstehung Christi in den Hintergrund (PREUL 1977, 27). Anders als die Evangelische Unterweisung leitet der hermeneutische Ansatz den Religionsunterricht aus dem Bildungsauftrag der Schule ab (STALLMANN 1958, 198-200) und sieht ihn als Unterrichtsfach an, das kein geringeres didaktisches Niveau als andere Fächer haben darf. Aus der schultheoretischen Begründung des Religionsunterrichts ergibt sich, dass in dessen Zentrum nicht die Verkündigung zur Glaubenserweckung, sondern die engagierte und methodisch reflektierte Interpretation von Texten steht, wie sie sich auch in anderen Fächern vollzieht. Der Hermeneutische Religionsunterricht ist maßgeblich durch die existenziale Theologie *Rudolf Bultmanns* geprägt, der sich als Exeget auch in religionspädagogische Debatten einschaltete. Er übte deutliche Kritik an der Evangelischen Unterweisung und sah die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts in der Befähigung der Lernenden, sich durch ein Verstehen der neutestamentlichen Glaubenslehren von Sünde und Gnade ihrer eigenen Existenz bewusst zu werden (LÄMMERMANN ²1999, 99-100). Zu beanstanden ist am Hermeneutischen Religionsunterricht ein Übergewicht an historischen Themen und Texten, wobei sich in der Praxis die Einübung der exegetischen Methoden nicht selten verselbständigte und das eigentliche Ziel einer existenzbezogenen Aneignung der biblischen Überlieferungen aus dem Blickfeld geriet. Zudem traf er mit seinen sehr allgemeinen Kategorien der Existenzerhellung, bei der Begriffe wie

Hermeneutischer
Religionsunterricht

»Angst« oder »Sorge« im Vordergrund standen, nicht die konkrete Erfahrungswelt der Jugendlichen (BERG ³2003, 104). Ganz ähnlich zog auf römisch-katholischer Seite die mit dem Hermeneutischen Religionsunterricht eng verwandte Hermeneutische Bibeldidaktik die Kritik auf sich, bei der Auslegung des Bibeltextes zu sehr den abstrakten Kategorien der Existenzphilosophie verpflichtet zu sein, ohne die konkrete Lebenswelt der jungen Menschen im Blick zu haben, und bei der religionspädagogischen Rezeption der wissenschaftlichen Bibelexegese zur bloßen Einübung von deren Methodik zu tendieren (OTT 1995, 294-295).

Problemorientierter
Religionsunterricht

Mit der Konzeption des Problemorientierten Religionsunterrichts, der die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler konsequent in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens rückte, erlitt die Bibel einen massiven Bedeutungsverlust. *Hans-Bernhard Kaufmann* verneinte 1968 in einem programmatischen Aufsatz die Frage, ob die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen muss, entschieden und hob damit ein Grundprinzip praktisch aller bis dahin existierenden Lehrpläne aus den Angeln. Die traditionelle Fokussierung auf die Bibel als Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts sei ein Selbstmissverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt. Dem Her-

Der Problemorientierte Religionsunterricht fordert die Arbeit an Themen statt an Texten

meneutischen Religionsunterricht mit seinem Bemühen um die Auslegung biblischer Texte wird eine »Philologisierung« vorgeworfen und anstelle der Fokussierung auf die christliche Tradition eine Schülerorientierung gefordert. Die biblischen Texte müssten »im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit sowie im Dialog mit dem Welt- und Selbstverständnis der heute lebenden Menschen zur Sprache gebracht werden« (KAUFMANN 1968, 79). Im Problemorientierten Religionsunterricht können biblische Texte demnach nur dann Verwendung finden und didaktische Relevanz entfalten, wenn sie Probleme der gegenwärtigen Alltagswelt widerspiegeln und die ihnen innewohnenden Sinngehalte den Interessen der Schülerinnen und Schüler auf deren jeweiliger Entwicklungsstufe entsprechen. Dies führte nicht selten zu einem selektiven Verfahren, bei dem man alles aus der Bibel, was für die gegenwärtige Erfahrung scheinbar bedeutungslos war, ausblendete und biblischen Texten auch dort, wo sie etwas zu Gegenwartsproblemen zu sagen hatten, eine untergeordnete Stellung gegenüber anderen Unterrichtsmaterialien einräumte. Die »Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule« (OTTO/RAUSCHENBERGER 1970, 325-327) wollten die Bibel zwar nicht prinzipiell aus dem Religionsunterricht ausgeschlossen wissen, hielten aber in jedem Fall die kritische Rückfrage für notwendig, ob denn »der Umweg über den biblischen Text« zur Erhellung der Situation des Kindes überhaupt notwendig sei. *Horst Gloy* forderte für den Religionsunterricht eine Arbeit an Themen statt an Texten, bei der die Bibel weit in den Hintergrund rückte. Da ein Großteil der Schülerinnen und Schüler über keinerlei Vorstellungselemente aus dem christlichen Glauben verfüge, richte bei der Behandlung eines in der Klasse relevanten Themas, beispielsweise »Angst vor dem Tod«, ein zu frühes Drängen auf eine »sachgemäße« Auseinandersetzung mit biblischen Texten und deren zu wenig problembezogene Einführung mehr Schaden als Nutzen an (GLOY 1971, 67-79).

Die Symbol-
didaktik von
Hubertus Halbfas

In den 1980er Jahren konnte sich die Bibel wieder aus der Randstellung befreien, in die sie durch den Problemorientierten Religionsunterricht gedrängt worden war. Nach einer Phase didaktischer Praxis, in der die Erschließung von

Bibeltexten weithin nur noch über Problemstellungen gegenwärtiger Wirklichkeit erfolgte, brach ein »biblischer Frühling« in der Religionspädagogik an (STECK 1982, 170). Dabei setzte sich die Einsicht durch, dass eine nicht einseitig von der Problemorientierung diktierte Auseinandersetzung mit der Bibel zu den unverzichtbaren Inhalten der Religionsdidaktik zählt. Maßgeblichen Anteil daran hatte die Symboldidaktik, in der biblische Überlieferungen unter dem Aspekt ihrer Symbole und Symbolsprache in den Fokus rücken. *Hubertus Halbfas* als Begründer der Symboldidaktik fordert zur Überwindung eines einseitig am Intellekt orientierten Lernens die Entwicklung eines »dritten Auges«, das ein »metawissenschaftliches«, sinnlich-emotionales Eindringen in die Tiefe der Wirklichkeit ermöglicht. Im Hintergrund steht der tiefenpsychologische Ansatz von *Carl Gustav Jung*, dem zufolge in einer Tiefenschicht der menschlichen Seele bestimmte Urbilder (Archetypen) abgelagert sind, die sich bei der Lebensbewältigung von unschätzbarem Wert erweisen. Angesichts der Verkopfung unserer Kultur und des Verlustes von Ganzheit machten die zeitlos gültigen archetypischen Symbole ein umfassendes und zugleich unerschöpfliches Angebot zur Sinnfindung, das Halbfas im Religionsunterricht zu erschließen versucht. Die Schülerinnen und Schüler sollen in einem primär für die Grundschule konzipierten Programm der Symbolerziehung »durch beständigen Umgang mit Symbolen, betrachtend, erzählend, hörend, spielend, handelnd« für die Kommunikation mit den ewig gegebenen Symbolen sensibilisiert und zur unmittelbaren Wahrnehmung in Symbolen befähigt werden (HALBFAS 1982, 128). Der Symbolschatz der Bibel spielt dabei eine wichtige Rolle, besitzt aber keine Sonderstellung innerhalb der archetypischen Symbole aus den Religionen und ursprünglichen Kulturen. Es sei freigestellt, auf welchem Feld man die Symbolsprache der Mythen, Riten, Märchen, Sagen und Legenden erlernen wolle (ebd., 132).

**Der Symbolschatz
der Bibel gibt
Hilfe zur Lebens-
bewältigung**

Für *Peter Biehl* ist dagegen Unterricht nach dem Symbolansatz zugleich schülerorientierter, bibelorientierter und gesellschaftskritischer Unterricht (BIEHL 1991, 184). Er entwirft für die Sekundarstufe I und II eine *kritische* Symbolkunde, deren Fokus auf der didaktischen Funktion von Symbolen als Brücke zwischen Gegenwart und Vergangenheit liegt (ebd., 154-195). Symbole seien für die bewusste Vertiefung von Lebenserfahrungen in besonderer Weise geeignet, da sich in ihnen das »unbedingt Angehende« eines Lebenszusammenhangs anschaulich fokussiere. Die Erfahrungen, die den biblischen Texten zugrunde liegen, hätten sich in Symbolen wie »Hand«, »Haus«, »Weg«, »Brot«, »Wasser« oder »Kreuz« verdichtet. Mit diesem Moment der Verdichtung oder der Konzentration sei eine expressive Kraft verbunden. Dass Symbole eine Beziehung zwischen den in biblischen Texten präsenten Erfahrungen und gegenwärtigen Erfahrungen stiften, wird zum Anshub von Lernprozessen nutzbar gemacht. Fragen wie die nach Identität, Liebe oder Wahrheit böten einen hermeneutischen Schlüssel, mit dem die Symbole aus der heutigen Lebenswelt und die Symbole aus der christlichen Überlieferung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden könnten. Konkret geht es darum, die christlichen Symbole als Kontrastsymbole fruchtbar zu machen, in denen Alltagserfahrungen durchbrochen werden. Methodisch entspreche das Bibliodrama dem symboldidaktischen Ansatz am besten (BIEHL 2007, 62). Angesichts der Affinität von Symbolsprache und Körpersprache ist ein kreativer und leibhafter, insbesondere bibliodramatischer oder gestalterischer

Die Symboldidaktik
von Peter Biehl

Umgang mit religiösen Symbolen aus der Bibel und der heutigen Lebenswelt intendiert. Sein Ziel findet er darin, mit der Frage, welchen Symbolen wir vertrauen können, einen Streit um die Interpretation der Wirklichkeit auszulösen und den Wahrnehmungshorizont für das Verständnis des Evangeliums zu öffnen. *Ursula Früchtel* zeigt, dass sich biblische Geschichten auch über zahlreiche weitere Symbole zur Anregung von Lernprozessen fruchtbar machen lassen (FRÜCHTEL²1994). Sie reklamiert allerdings für den Symbolschatz der Bibel eine unverwechselbare Sonderstellung innerhalb der Symbolwelt der Märchen, Mythen oder Religionen und versteht ihren Ansatz als bewusste Kampfansage an die in der Tradition von Halbfas oder Biehl stehenden Symbolkonzeptionen.

Performative
Religionsdidaktik

Die zu Beginn unseres Jahrtausends entwickelte Performative Religionsdidaktik (KLIE/LEONHARD 2008; MENDL 2016) knüpft an die Symboldidaktik und Zeichendidaktik (Semiotik) an. Wenn sie auf die Erschließung praktischer Inanspruchnahme von Religion abzielt, liegt die Prämisse zugrunde, dass die christliche Religion nur als erzählte, gestaltete und gefeierte Religion begreifbar wird. Die szenische Ausdehnung sei wichtig für den Religionsunterricht, weil sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene beschränke. Vor diesem Hintergrund geht es im Unterrichtsgeschehen um die Inszenierung oder den probeweise erfolgenden Vollzug von Religion im

**Die Bibel ist nicht
nur ein informati-
onshaltiger Text,
sondern hat auch
Gestaltqualität**

Sinne der experimentellen Ingebrauchnahme religiöser Symbole und Zeichen. »In einem performativen Prozess werden wie bei einem Theaterstück durch fortlaufende Produktion und Rezeption verschiedenster Zeichensysteme Bedeutungen freigesetzt« (KLIE/LEONHARD 2008, 19). Der Bibel kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu, doch soll sie

nicht mittels textthermeneutischer Methoden, sondern durch ästhetische und gestalterische Lernwege erschlossen werden. Reduziere man die Heilige Schrift auf einen informationshaltigen Text, dann verkenne man ihre Gestaltqualität und habe das Wesentliche schon verfehlt. »Erst in Klanggestalt gebracht, erst im je aktuellen Verlauten ist die Bibel religionspädagogisch von Belang. Unterrichtsgegenstand ist also die ihren religiösen Gebrauch leitende Struktur. Im expressiven Nachbuchstabieren und im Gestalten ihrer Vorgaben bleibt evangelische Religion bei sich und wird probeweise begehbar« (KLIE 2003, 174). Auf der »Spielwiese des Performativen« ist es allerdings wichtig, die Dignität biblischer Texte zu bewahren und sie vor unstatthaftem Zugriff zu schützen (MEURER 2016, 146-147).

Kinder- und
Jugendtheologie

In der Ende des 20. Jh. in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführten und derzeit zu den einflussreichsten Konzepten der Religionspädagogik zählenden »Kindertheologie« (BÜTTNER u.a. 2014), deren Wurzeln in der »Kinderphilosophie« liegen, spielt die Bibel dadurch eine wichtige Rolle, dass Kinder als kompetente Exegeten biblischer Texte und gleichberechtigte theologische Gesprächspartner über biblische Themen in das Blickfeld rücken. Die Kindertheologie lässt sich als eine Theologie von Kindern, eine Theologie mit Kindern und eine Theologie für Kinder bestimmen (SCHWEITZER 2003, 9-18). Im Zuge einer Wahrnehmung der *Theologie von Kindern* zeigt sich, dass diese vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt und Sinnsuche ganz eigene religiöse Vorstellungen und Zugänge zu biblischen Texten haben, die das Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen zum Gewinn neuer Einsichten verhelfen können. Die *Theologie mit Kindern* ist durch die Praxis eines gemeinsamen theologischen Fragens und Suchens nach

Antworten mit Kindern gekennzeichnet. Diese Auseinandersetzung mit theologischen Themen und Problemstellungen kann sich beispielsweise anhand von biblischen Texten vollziehen, wobei die oftmals brillanten Deutungen der Kinder von Seiten der Lehrperson ernst genommen und konstruktiv aufgegriffen werden. Erfahrungsberichte, die um das gemeinsame Theologisieren über alt- und neutestamentliche Texte kreisen (BUCHER 2003; BÜTTNER/SCHREINER 2004), bieten anschauliche Beispiele für die exegetische Kompetenz von Kindern. Bei der *Theologie für Kinder* geht es darum, dass Deutungsangebote mit weiterführenden Impulsen bereitgestellt werden, die Kinder theologisch herausfordern und in ihrer Fragekompetenz fördern, daneben aber auch auf theologische Aufklärung, etwa die Korrektur verängstigender Gottesbilder, abzielen. In jüngerer Vergangenheit hat sich analog zum Konzept der Kindertheologie eine »Jugendtheologie« etabliert (SCHLAG/SCHWEITZER 2011; DIETERICH 2012; FREUDENBERGER-LÖTZ 2012), die auch danach fragt, wie Jugendliche mit der Bibel umgehen und welche ganz eigenen Deutungsweisen biblischer Texte sie dabei erkennen lassen (TROIBOECK/KESSLER/NOTH 2015; ROOSE/BÜTTNER/SCHLAG 2018).

Insgesamt zeigt der Überblick, dass vor dem Hintergrund des weitgehenden Bedeutungsverlustes, den die Bibel im Problemorientierten Religionsunterricht erlitten hatte, ein Umdenken einsetzte. Nachdem die Entwicklung lange Zeit nach der Devise »Immer weniger Bibel im Religionsunterricht« verlaufen war, ist seit den 1980er Jahren eine unter dem Leitmotto »Wieder hin zur Bibel« stehende Kehrtwende erkennbar. Mit diesem Paradigmenwechsel wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es sowohl theologisch als auch bildungstheoretisch gute Gründe für biblisches Lernen gibt und das Potenzial der Bibel für den Religionsunterricht nicht leichtfertig verschenkt werden darf. Die prägenden religionspädagogischen Konzepte der jüngeren Vergangenheit wie Symboldidaktik, Performative Religionsdidaktik und Kinder- bzw. Jugendtheologie stimmen darin überein, dass der Bibel ein fester Platz im Unterrichtsgeschehen zukommt. Unterschiedliche Auffassungen bestehen lediglich darüber, mit welcher Methodik und auf welchen Lernwegen sie am besten in ihrer Lebensrelevanz für Heranwachsende zu erschließen ist.

Fazit

Das Potenzial der Bibel für den Religionsunterricht darf nicht leichtfertig verschenkt werden

■ Die Bibel in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Veränderte Lesegewohnheiten, ein Rückgang biblischen Wissens und eine sinkende Akzeptanz der Bibel in der Gesellschaft (THEIS 2017) stellen die Bibeldidaktik vor große Herausforderungen und Probleme. Die Zahl der Menschen, die mindestens einmal wöchentlich ein Buch zur Hand nehmen, ist nach einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach von 49 Prozent im Jahr 2012 auf 42 Prozent im Jahr 2017 gesunken, wobei die Rückläufigkeit die junge und mittlere Generation in besonderem Maße betrifft. Im Hinblick auf die Bibellektüre stellen sich die Werte noch dramatischer dar. Laut der Shell Jugendstudie von 2000 schauen 79 Prozent der deutschen Jugendlichen nie und 19 Prozent selten in die Heilige Schrift (FUCHS-HEINRITZ 2000, 167). Eine Umfrage des Allensbacher Instituts von 2005 kommt zu dem Ergebnis, dass von den 16- bis 29-jährigen Deutschen nur noch 7 Prozent regelmäßig oder sporadisch zur Bibel greifen. Bes-

Rückgang biblischen Wissens

ser sind die Werte bei Jugendlichen aus freikirchlichen Gemeinden. Laut einer Umfrage von 2003 lesen aus dieser Gruppe zumindest 26 Prozent regelmäßig und 43 Prozent unregelmäßig, nur 31 Prozent hingegen nie in der Bibel (GREINER 2003, 322-358). Vor dem skizzierten Hintergrund wird seit langem beklagt, dass Kinder und Jugendliche aufgrund eines signifikanten Traditionsabbruchs ein zunehmendes Desinteresse an der Bibel zeigen, oftmals nur über rudimentäre Bibelkenntnisse verfügen und der Bibel nur geringe Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beimessen. Empirische Studien zum Bibelwissen, zur Bibelrezeption und zu christologischen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen vermitteln einen genaueren Eindruck davon, welchen Zugang diese überhaupt noch zur Bibel haben, welches ihre Lieblingsgeschichten aus dem Alten oder Neuen Testament sind und in welcher Weise sie über Jesus Christus denken. Die Untersuchungsergebnisse liefern wichtige Erkenntnisse und Impulse für die Weiterentwicklung der Bibeldidaktik. Erst in Ansätzen erforscht ist der Einfluss des sozialen Milieus auf das Bibelverständnis Jugendlicher (RIEGEL ²2018, 674-677).

Die Studie von
Ronald Goldman

Pionierarbeit auf dem Feld der Erforschung der Bibelrezeption leistete *Ronald Goldman*, der die Bibelkonzepte britischer Kinder und Jugendlicher im Alter von 6-16 Jahren als Teil einer Studie zur Entwicklung des religiösen Denkens von der Kindheit bis zur Adoleszenz untersuchte (GOLDMAN 1964, 69-86). Das Bibelverständnis wurde unter vier Blickwinkeln (Charakter der Bibel; Entstehung der Bibel; Wahrheit der Bibel; Relevanz der Bibel und mögliche Wiederholung biblischer Erfahrung) beleuchtet. Dazu legte Goldman den Probanden Fragen wie »What kind of book is the Bible?« oder »How did the Bible come to be written?« vor und interviewte sie zu drei Bibeltexten (Brennen der Dornbusch; Durchzug der Israeliten durchs Meer; Versuchung Jesu). Unter dem Strich ergaben sich für Goldman drei Entwicklungsstufen zum Bibelkonzept im Kindes- und Jugendalter. Bis zum Alter von 8-9 Jahren gilt Gott, Jesus oder eine andere mächtige Person als Verfasser der Bibel, die im buchstäblichen Sinn für wahr gehalten, aber einer längst vergangenen Zeit zugewiesen wird. Zudem sind die Kinder eher auf das äußere Erscheinungsbild der Bibel fokussiert. In der Altersstufe von etwa 10-12 Jahren beginnt sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf den Inhalt der Bibel zu richten, als deren Verfasser nun menschliche Autoren gelten, wobei aber Gott als Quelle oder Urheber des in den biblischen Geschichten Berichteten angesehen wird. Ab dem Alter von 13-14 Jahren rücken die Botschaft und religiöse Bedeutung der Bibel vertieft in den Blick. Die Wahrheit der biblischen Geschichten wird damit begründet, dass sie Augenzeugenberichte seien, die mit anderen Informationsquellen und der eigenen Erfahrung in Einklang stehen. Gleichzeitig betonen die Befragten zunehmend den symbolischen Sinn biblischer Aussagen und gegen davon aus, dass die biblischen Autoren eher inspiriert waren, als dass sie sich genau an die Fakten hielten. Zudem wird den biblischen Texten Gegenwartsrelevanz beigemessen. Gott spreche auch heute noch zu den Menschen, wie er es damals zu Mose im Dornbusch tat, und Versuchungen, wie Jesus sie erfuhr, gebe es weiterhin, wenn auch in anderer Form. Unter dem Strich ist die Bibel laut Goldman kein Buch für Kinder, sondern erst für Jugendliche. Er wendet sich aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse gegen einen verfrühten Bibelunterricht, da Heranwachsende im Stadium eines präformalen Denkens noch nicht in der Lage seien, den

Ronald Goldman
erforschte die
Bibelkonzepte
britischer Kinder
und Jugendlicher

wahren, nämlich abstrakten Sinn der biblischen Geschichten zu erfassen (ebd., 51-67.220-221.226-227).

Kalevi Tamminen veröffentlichte 1993 die Ergebnisse einer bereits von 1974 bis 1980 in drei Etappen durchgeführten Untersuchung zur Erfassung der religiösen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Finnland, bei der es auch um das Bibelkonzept ging (TAMMINEN 1993, 146-166). In der Durchführung orientiert sich die Studie eng an der Vorgehensweise von Goldman. Die Probanden sollten nach Betrachtung eines Fotos, auf dem zwei Mädchen eine Bibel anschauen, den Satz »Die Bibel ist ...« vervollständigen und zudem zu den drei bereits von Goldman herangezogenen biblischen Geschichten (Brennender Dornbusch; Durchzug der Israeliten durchs Meer; Versuchung Jesu) dahingehend Stellung beziehen, ob diese so passiert seien. Dazu wurde eine fünfteilige Skala vorgegeben, die von »Ja, alles ist geschehen« bis zu »Nein, nichts davon ist wirklich geschehen« reichte. Bei der Folgestudie von 1976, an der sich 277 der Probanden erneut beteiligten, kamen ergänzend auch Fotos von einem in der Bibel lesenden Jungen oder Mädchen zum Einsatz, wobei der Satz »Er/sie betrachtet die Bibel und wundert sich über etwas, das ihr/ihm schon früher mal in den Sinn gekommen ist. Er/sie denkt nach über ...« zu vervollständigen war. Die Auswertung führte zu dem Ergebnis, dass es anders als in Goldmans Studie auf den unterschiedlichen Altersstufen nur geringfügige Veränderungen in der Haltung der Schülerinnen und Schüler zur Bedeutung (wertvoll; heilig) und zum Inhalt (Erzählungen über die Vergangenheit; Erzählung über Gott und Jesus; Wort Gottes; Lebensregel) der Bibel gab. Allerdings zeigte sich mit zunehmendem Alter eine Verschiebung des Schülerinteresses von singulären biblischen Erzählungen zu grundsätzlicheren Fragen nach der Glaubwürdigkeit der Bibel und ihrer Bedeutung als Buch. In ähnlicher Weise war das Bewusstsein für die potenzielle Relevanz der Bibel als geistliche oder ethische Lebensregel in höheren Klassen stärker ausgeprägt als in niedrigeren Klassen. Zudem nahmen mit steigendem Alter negative Aussagen zur Bibel, Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Bibel und die Abkehr von einem buchstäblichen Verständnis der Bibel zu.

Mit zunehmendem Alter rückt die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Bibel in den Fokus

Die Studie von
Kalevi Tamminen

Als Meilenstein in der empirischen Erforschung des Bibelwissens und der Lebensrelevanz der Bibel bei Heranwachsenden in Deutschland gilt gemeinhin die Studie von *Martin Bröking-Bortfeldt* aus den frühen 1980er Jahren, der 750 Schülerinnen und Schüler zwischen 13 und 16 Jahren nach der Bedeutung der Bibel für ihr Leben befragte (BRÖKING-BORTFELDT ²1989). Er legte den Jugendlichen einen Fragebogen vor, in dem es unter anderem um die Häufigkeit der Bibellektüre, um besonders beeindruckende Geschichten und Gestalten aus der Bibel und um die Orte der Begegnung mit der Bibel (Elternhaus, Schule, Kirchengemeinde) ging. Dabei zeigte sich, dass nur acht Prozent der befragten Jugendlichen ziemlich oft oder regelmäßig, 39 Prozent hingegen eigentlich nie in der Bibel lasen. Als besonders beeindruckende Texte wurden aus dem Alten Testament die Schöpfungsgeschichte, die Sintflutgeschichte und die Exoduserzählung, aus dem Neuen Testament die Geburtsgeschichte Jesu und die Gleichnisse vom verlorenen Sohn, barmherzigen Samariter und verlorenen Schaf genannt. Der lebensgeschichtliche Ort, an dem die Jugendlichen der Bibel begegneten, waren in erster Linie der Konfirmandenunterricht (65%) und der Religionsunterricht

Die Studie von
Martin Bröking-
Bortfeldt

(45%), während das Elternhaus (5%) eine völlig untergeordnete Rolle spielte. Als Konsequenz aus seiner Studie plädierte Bröking-Bortfeldt für einen problemorientierten Bibelunterricht, da am ehesten noch biblische Motive wie Frieden, Gerechtigkeit und Befreiung von den Jugendlichen als relevant für ihr Leben und ihre Wirklichkeitsdeutung empfunden würden.

Die Studie von
Horst Klaus Berg

Im Jahr 1989 befragte *Horst Klaus Berg* mehr als 4000 relativ zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg zu ihrer Einstellung gegenüber der Bibel (BERG 2003, 12-19). Die Probanden besuchten die Sekundarstufe I in Haupt- und Realschulen, in einem Fall auch des Gymnasiums, oder die Berufsschule. Methodisch orientierte Berg sich an der Untersuchung von Bröking-Bortfeldt, dessen Fragenkatalog in stark abgespeckter und leicht veränderter Form die Grundlage der Befragung bildete. Zu den wichtigen Ergebnissen zählt, dass die Konfession für die Einstellung zur Bibel kaum eine Rolle spielt, die Frage »Hat die Bibel für Dich eine große Bedeutung?« mit zunehmendem Alter immer stärker verneint wird und bezüglich der Frage »Wie sollte man sich Deiner Meinung nach mit der Bibel im Religionsunterricht beschäftigen?« bei Jugendlichen der Fokus auf der Diskussion von Gegenwartsproblemen unter Einbeziehung biblischer Texte liegt. Unter dem Strich konstatiert Berg einerseits ein von Jugendlichen im Verlauf der Adoleszenz immer stärker empfundenen Relevanzdefizit der Bibel für das eigene Leben, andererseits aber auch ein durch den bisherigen Religionsunterricht nicht abgedecktes Interesse an einem lebensbezogenen und erfahrungsorientierten Zugang zur Bibel, womit sich Ansatzpunkte für eine produktive Weiterentwicklung der Bibeldidaktik ergäben (ebd., 18-19).

Die Studie von
U. Arnold, H. Hanisch und G. Orth

Ursula Arnold, Helmut Hanisch und Gottfried Orth haben 24 Interviews über Glaubensthemen publiziert, die sie mit neun- bis elfjährigen Kindern aus Religionsklassen in Deutschland und Österreich führten (ARNOLD/HANISCH/ORTH 1997). In den Interviews, die unter systematischen Gesichtspunkten ausgewertet wurden (ORTH/HANISCH 1998), kam auch die Frage zur Sprache, welche Ge-

Die meisten Kinder haben Lieblingsgeschichten aus der Bibel

schichten aus der Bibel die Schülerinnen und Schülern kennen und lieben. Nur wenige der Befragten hatten keine Bibelgeschichte parat. Viele Kinder erzählten Geschichten, die ihnen wichtig waren und mit denen sie in unterschiedlicher Weise persönliche Lebenszusammenhänge verbanden. »Für manche sind biblische Geschichten relevant, weil sich an ihnen Glaubensfragen entzünden. Andere finden sich in Geschichten emotional wieder. Sie dienen ihnen zur persönlichen Stärkung. Schließlich gibt es Geschichten, die für Kinder ethisch bedeutungsvoll erscheinen und sie zu entsprechendem Handeln auffordern« (ORTH/HANISCH 1998, 116).

Die Studie von
H. Hanisch und
A.A. Bucher

Helmut Hanisch und Anton A. Bucher gingen in einer empirischen Studie, an der sich rund 2400 evangelische wie katholische Kinder aus Baden-Württemberg und Berlin im Durchschnittsalter von zehn Jahren beteiligten, den Fragen nach, über welches biblische Wissen Grundschulkinder verfügen, wie sie sich biblische Geschichten aneignen und wo sie diesen begegnen (HANISCH/BUCHER 2002). Die Ergebnisse zeigten, dass Kindern am Ende ihrer Grundschulzeit spontan eine ganze Reihe biblischer Geschichten einfallen. Im Durchschnitt wurden von jedem Kind knapp fünf biblische Texte genannt, wobei nur 3,5 Prozent der Befragten keine einzige Geschichte in den Sinn kam. Mädchen erzielten dabei, wie auch bei einem zusätzlich im Multiple-Choice-Verfahren durchgeführten Bi-

beltest, signifikant bessere Ergebnisse als Jungen. Insgesamt kannten die Kinder deutlich mehr alttestamentliche als neutestamentliche Texte oder Motive. Aus dem Alten Testament lagen die Moseerzählungen und die Sintflutgeschichte, aus dem Neuen Testament die Geburtsgeschichte Jesu und der Passionsbericht an der Spitze. 80 Prozent der Kinder hatten eine Lieblingsgeschichte, die sie in erster Linie aus dem Religionsunterricht kannten. Etwa die Hälfte von ihnen besaß zwar Kinderbibeln, las aber kaum darin. Im Gesamtergebnis zeigte sich, dass die befragten Kinder überwiegend ein positives Verhältnis zur Bibel bekundeten und eine deutliche Mehrheit sich wünschte, weitere biblische Geschichten kennen zu lernen. Die Religiosität der Kinder (Glaube an Gott; Gebet; Besuch des Kindergottesdienstes) hatte nur geringen Einfluss auf die Bibelkenntnisse, korrelierte aber signifikant mit einer positiven Einstellung zur Bibel.

Die von *Helmuth Hanisch* und *Siegfried Hoppe-Graff* durchgeführte Studie zu Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht fragt gezielt danach, welche Vorstellungen Jugendliche im Durchschnittsalter von 12 Jahren von Jesus Christus haben und welche persönliche Bedeutung sie mit ihm verbinden (HANISCH/HOPPE-GRAFF 2002). Befragt wurden 32 Sechstklässler aus Sachsen, von denen die einen ein evangelisches Gymnasium besuchten und seit Beginn ihrer Schulzeit am Religionsunterricht teilnahmen, während die anderen ein städtisches Gymnasium besuchten und dort seit der fünften Klasse am Ethikunterricht teilnahmen. Von den 18 Schülerinnen und Schülern des evangelischen Gymnasiums konnte ein großer Teil weder die Geburt Jesu zeitlich einordnen noch den geographischen Rahmen und das religiöse Umfeld seines Wirkens bestimmen. Die Verkündigung Jesu wurde fast ausschließlich mit inhaltlich nicht konkretisierten Aussagen wie »Religion«, »Kirche«, »Glaube« und »Auslegung biblischer Geschichten« oder mit moralischen Vorstellungen wie »mit anderen teilen«, »sich untereinander vertragen« und »niemandem Schaden zufügen« in Verbindung gebracht. Die Wunder Jesu wurden unter anderem als Ausdruck der Barmherzigkeit und Macht Gottes, Beweis der Gottessohnschaft und Hilfsbereitschaft Jesu oder moralischer Appell, sich für andere einzusetzen, interpretiert. Zum Tod Jesu äußerten sich sechs der Befragten überhaupt nicht, die anderen zeigten weitgehend kein Verständnis seiner Bedeutung. Die Ostergeschichten konnten die meisten Jugendlichen wiedergeben, ohne ihnen Relevanz für ihre Konstruktion des Begriffes von Jesus Christus Bedeutung beizumessen. Knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen berichtete von einer persönlichen, teilweise geradezu existenziellen Beziehung zu Jesus Christus, wobei die Frage des persönlichen Glaubens aber in keiner kausalen Beziehung zur Differenziertheit der Vorstellungen von Jesus Christus stand. Bei den 14 befragten Schülerinnen und Schülern des städtischen Gymnasiums zeigten sich insgesamt deutlich bruchstückhaftere Kenntnisse und Begriffskonstruktionen. Da sie mit einer Ausnahme den Glauben an Jesus Christus als bedeutungslos ansahen, fehlte ihnen offenkundig die Motivation zu einer näheren Beschäftigung mit seiner Person.

Tobias Ziegler geht in seiner empirischen Studie zu der Frage, ob Jesus von Heranwachsenden eher als unnahbarer Übermensch oder als bester Freund betrachtet wird, den elementaren Zugängen Jugendlicher zur Christologie nach (ZIEGLER 2006). Grundlage seiner Untersuchung sind 386 Aufsätze von Schü-

Die Studie von
H. Hanisch und
S. Hoppe-Graff

Viele Jugendliche können das Wirken Jesu zeitlich und geographisch nicht einordnen

Die Studie von
Tobias Ziegler

lerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe aus 25 Religionsgymnasialklassen in Baden-Württemberg. Den Jugendlichen im Alter von 16-17 Jahren wurde die Aufgabe gestellt, unter dem Thema »Was ich von Jesus denke« einer fiktiven Person aus ihrem Freundeskreis, die noch nie etwas über Jesus gehört hatte, ihre eigene Sicht über das Leben und die Bedeutung Jesu darzulegen. Für die Gliederung ihrer Aufsätze konnten die Jugendlichen sich an den Aspekten »Wer war Jesus? Was wollte er?«, »Warum glauben Menschen an Jesus Christus?«, Was haben Leben und Tod mit dem Glauben an Gott zu tun?«, »Was kann uns Jesus heute sagen?« und »Was bedeutet Jesus für mich?« orientieren. Die auf die Identität Jesu abzielende Frage, wer er war, beantworteten 82 Prozent der Jugendlichen mit »Sohn Gottes« und verbanden damit ganz unterschiedliche Vorstellungen wie irdischer Stellvertreter Gottes, menschliches Abbild Gottes, Sprachrohr Gottes oder biologischer Abkömmling Gottes. Bei den Antworten auf die Frage »Was wollte er?«, in der es um die Intention des irdischen Wirkens Jesu ging, stand sein Wirken als Helfer und Heiler mit 80 Prozent weit vor dem Wirken als Prediger und Verkündiger (35 Prozent) an der Spitze. Soweit die Christologie von den Jugendlichen unter Verweis auf Evangelientexte narrativ entfaltet wurde, nahmen sie deutlich häufiger auf die Geburt Jesu (64 Prozent) als auf seinen Tod (55 Prozent), seine Auferstehung (35 Prozent) und seine Himmelfahrt oder Weiterexistenz bei Gott (16 Prozent) Bezug. Unter dem Strich zeigt sich für Ziegler in den Aufsätzen ein überraschend heterogenes Bild der Jugendlichen von Jesus Christus, dessen Spannbreite von »kritiklos-indifferent« (14,3 Prozent) über »kritisch-ablehnend« (24,4 Prozent), »zweifeln-unsicher« (16,8 Prozent) und »kritisch-aufgeschlossen« (19,9 Prozent) bis hin zu »kritiklos-zustimmend« (23,6 Prozent) reicht. Wichtig für die Bibeldidaktik ist zudem die Erkenntnis, »dass in der Regel bei mindestens einem Drittel der Schülerinnen und Schüler einer Klasse ein erkennbares Interesse an einer Auseinandersetzung mit dem Thema ›Jesus Christus‹ bzw. an einer Reflexion christologischer Fragen vorhanden ist« (ZIEGLER 2006, 196). Dabei spielte es keine Rolle, ob die betreffenden Jugendlichen dem Glauben an Jesus aufgeschlossen oder eher ablehnend gegenüberstanden.

Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass Kinder der Bibel recht offen begegnen und auch Jugendliche durchaus Interesse an biblischen Texten bekunden, sofern diese spannend sind. Selbst dem Glauben gegenüber kritisch eingestellte Schülerinnen und Schüler zeigen in gewissem Grad die Bereitschaft, sich intensiver mit der Person Jesu zu beschäftigen und christologische Fragen zu reflektieren. Umgekehrt wird deutlich, dass das bibelkundliche Wissen seit langem rapide sinkt und die Vorstellungen von Jesus vielfach unkonkret oder undifferenziert bleiben. Zudem bereiten den Kindern und Jugendlichen viele Bibeltexte Schwierigkeiten oder sie erkennen in ihnen keinen Bezug zu ihrer eigenen Lebenssituation. Da die jüngere Generation sich weitestgehend von der Bibellektüre verabschiedet hat und die Bibel sich als Kulturgut im Auflösungsprozess befindet, kommt dem Religionsunterricht besondere Verantwortung zu. Er wird zunehmend zum wichtigsten und für viele sogar zum letztem Ort, wo überhaupt noch Begegnungen mit biblischen Geschichten stattfinden. Die schulische Bibeldidaktik hat die Aufgabe, auf eine spannende Weise elementare Bibelkenntnisse zu vermitteln und Kommunikationsprozesse mit den Bibeltexten in Gang zu set-

Ein Drittel der Jugendlichen steht der Beschäftigung mit Jesus Christus offen gegenüber

Bibeldidaktische
Konsequenzen

zen. Von den Texten hervorgerufene Zweifel und Schwierigkeiten, wie sie in den empirischen Untersuchungen anschaulich zu Tage treten, gilt es im Unterricht ernst zu nehmen und aufzugreifen. Zudem hat die Bibeldidaktik die in vielen Schülerinterviews als Relevanzdefizit sichtbar werdende Fähigkeit zu fördern, das Potenzial biblischer Erzählungen als Orientierungshilfen und Hoffnungsstrahlen für das eigene Leben wahrzunehmen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass bei der didaktischen Vermittlung biblischer Traditionen Anknüpfungspunkte in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gesucht werden, die ihnen helfen, die existenzielle Relevanz der Texte zu erschließen.

■ Konzepte der Bibeldidaktik

Mit der als Reaktion auf den Problemorientierten Religionsunterricht erfolgten Rückbesinnung auf die Bibel als unverzichtbares Medium des Unterrichtsgeschehens ist die Entwicklung unterschiedlicher Konzepte biblischen Lernens verbunden. Einen der profiliertesten und einflussreichsten bibeldidaktischen Entwürfe hat *Ingo Baldermann* vorgelegt. Er versteht die Bibel als ein Buch des Lernens, das über eine ihm innewohnende eigene Didaktik verfügt und auf immer neuen Wegen den Menschen die Augen für hoffnungsstiftende Erfahrungen öffnen will (BALDERMANN 1980; DERS. 1996, 1-23). Dabei grenzt er sich scharf von einer für den Hermeneutischen Religionsunterricht charakteristischen Vorgehensweise ab, die den Text durch die historisch-kritische Erhellung seines Skopus zunächst in eine weit über unserer Wirklichkeit liegende Höhe der Abstraktion hievt und ihn dann mit der Frage nach der Anwendung oder Konkretisierung in einem wiederum gewalttätigen Akt auf die Ebene unserer Erfahrung herabhole, um seiner Gegenwartsbedeutung auf die Spur zu kommen. Während dabei in Wirklichkeit nur Abstand zum Text geschaffen und dieser seiner ansteckenden Lebendigkeit beraubt werde, komme es durch einen »natürlichen« Umgang mit den biblischen Texten zu einem wirklichen Verstehen in Form eines dialogischen Lernprozesses.

Die Bibeldidaktik
von Ingo Baldermann

»Irgendetwas reizt mein Interesse, ein Funke springt über, ich bin angesprochen und frage zurück, versuche mehr und Genaueres wahrzunehmen; unerwartet entsteht an noch ganz anderen Punkten Resonanz, und so gewinnen die Menschen, die dort reden, mit ihren Erfahrungen in ihrer Welt deutlichere Konturen. Das ist der Anfang des Verstehens: Die toten Buchstaben bleiben nicht tot, sondern reden mich an und ziehen mich ins Gespräch.« (BALDERMANN 1996, 3)

Der Bibelunterricht hat für Baldermann als »Sprachlehre des Glaubens« die Aufgabe, diese eigene Didaktik der biblischen Texte ungehindert zur Wirkung kommen zu lassen. Das von der Bibel initiierte Lernen bestehe nicht in der Anhäufung eines jederzeit abrufbaren »Container-Wissens«, sondern in der dialogischen Begegnung mit den Erfahrungen früherer Menschen, um daran eigene Erfahrungen zu machen und zur Mündigkeit zu gelangen. In Abgrenzung von einem fundamentalistischen Schriftverständnis wird der Bibel die Rolle einer »belebenden kritischen Partnerin« (ebd., 9) zugeschrieben. Ihrem Wesen nach ist die Biblische Didaktik für Baldermann eine Didaktik der Hoffnung, da die Bibel einen Entwurf widerstandsfähiger und die Tiefen der Seele erreichender Hoffnung bietet, der Erfahrungen von Trauer, Schmerz und Verzweiflung aufnimmt

und Antworten darauf gibt. Eine Zentralstellung kommt den alttestamentlichen Klagepsalmen zu, die durch eine dynamische Bewegung von Angst und tiefster Verzweiflung hin zu Trost und Zuversicht gekennzeichnet sind. Schlüsselworte wie »Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß« (Ps 31,19) oder »Du legst mich in des Todes Staub« (Ps 22,16) böten den Schülerinnen und Schülern eine Sprache, über ihre Ängste zu sprechen, um dann wie die Psalmbeter aus der Klage heraus Widerstand gegen die Übermacht der Angst zu entwickeln und ihr Hoffnung entgegenzusetzen (BALDERMANN ⁷2004, 60-79). Auch bei der Beschäftigung mit Evangelientexten gehe es darum, mit den Kindern solche widerstandsfähige Hoffnung zu entdecken (BALDERMANN ²1993). Methodisch liegt in dem auf die Primarstufe und frühe Sekundarstufe I bezogenen Konzept der Fokus auf dem Biblischen Erzählen, dem assoziierenden Gespräch und der nonverbalen Gestaltung von Bibeltexten durch Malen, Pantomime oder Klangbilder. Empirische Erkenntnisse zur kindlichen Rezeption von Bibeltexten werden kaum berücksichtigt.

Das Elementarisierungskonzept von Nipkow/Schweitzer

Das von Karl Ernst Nipkow begründete und von Friedrich Schweitzer weiterentwickelte »Tübinger Elementarisierungskonzept« eignet sich für die religionspädagogische Erschließung biblischer Texte, aber auch übergreifender theologischer Fragen und Themen und ist damit kein ausschließlich bibeldidaktisches Konzept. Bei dem angestrebten elementaren Lernen geht es nicht um die vereinfachende Reduzierung komplexer biblischer oder theologischer Inhalte auf ein

vermutetes Schülerniveau. Das Elementarisierungskonzept versteht sich vielmehr als ein religionsdidaktisches Modell für die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, das durch eine Konzentration auf diejenigen pädagogischen Lernvollzüge gekennzeichnet ist, die sich im Blick auf die Inhalte wie auf die Lernenden als grundlegend bedeutsam und in diesem Sinne als elementar erweisen. Im Rahmen einer Verschränkung von Sachorientierung und Schülerorientierung wird das Anliegen verfolgt, zwischen der Sache des Glaubens und den Ansprüchen des Bibeltextes einerseits und der Lebenswelt wie den Verstehensmöglichkeiten der Lernenden andererseits zu vermitteln. In seiner vierdimensionalen Grundform unterscheidet das Elementarisierungskonzept zwischen elementaren Strukturen, elementaren Erfahrungen, elementaren Zugängen und elementarer Wahrheit (NIPKOW 1986, 600-608; SCHWEITZER u.a. 1995, 24-31). Beim Herausarbeiten der *elementaren Strukturen* einer biblischen Überlieferung geht es im Wesentlichen um eine exegetische Analyse zur Erhellung der Figurenkonstellationen, des inneren Gefalles, der zentralen Sachbegriffe und der Aussagelinien des Textes. Der Begriff der *elementaren Erfahrungen* bezieht sich sowohl auf die gegenwärtige als auch auf die vergangene Lebenswelt, wobei nach dem Muster der Korrelationsdidaktik die Verschränkung von Tradition und Gegenwart, die Verknüpfung der in den Text eingegangenen Erfahrungen mit analogen heutigen Erfahrungen angestrebt wird. Durch die Freilegung der im Bibeltext verborgenen Glaubenserfahrungen der damaligen Menschen soll den Lernenden die Möglichkeit eröffnet werden, ähnliche existenzielle Erfahrungen in ihrem eigenen Leben machen zu können. Unter dem Aspekt der *elementaren Zugänge* wendet sich das Elementarisierungskonzept den individuellen Verstehensvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu, die sich mit Hilfe empirischer Untersuchungen zur Rezeption von Bibeltexten und einschlägiger Stufenmodelle zur kognitiven, moralischen und

**Elementarisierung
meint kein Her-
unterkochen der
Lerninhalte auf
ein vermutetes
Schülerniveau**

religiösen Entwicklung des Menschen erhellen lassen. Es geht zum einen um die Reflexion dessen, wie sich Heranwachsende selbst einen Verstehensweg zu biblischen Geschichten bahnen können, und zum anderen um die Frage, durch welche Verstehensangebote ihnen ein erweiterter oder vertiefter Zugang eröffnet werden kann. Die Dimension der *elementaren* Wahrheit beinhaltet unterschiedlichste Facetten der in der Begegnung mit dem biblischen Text virulent werden- den Wahrheitsfrage. In der Ausgestaltung des Modells durch *Friedrich Schweitzer* kam mit den *elementaren Lernwegen* oder *elementaren Lernformen*, die sich den Mitteln und Methoden der didaktischen Erschließung zuwenden, eine weitere Dimension hinzu, um der einseitigen Fokussierung auf die Inhalte gegenzusteuern (SCHWEITZER 2003, 24-26.187-201).

Das ebenfalls dem Ansatz der Korrelationsdidaktik verpflichtete Konzept von *Horst Klaus Berg* setzt bei einer Analyse der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ein, um diese mit den von der Bibel bereitgehaltenen Erfahrungen und Lernchancen in Beziehung zu setzen und zu verflechten (BERG ³2003, 20-24). Die Alltagswirklichkeit der Jugendlichen sieht er durch Kompliziertheit des Lebens, Fremdbestimmung, Anonymität, Hoffnungslosigkeit, Zwang zur Perfektion, Hektik und ein Erleben des gesellschaftlichen Umfelds als eines bedrohlichen Dschungels gekennzeichnet. Als wesentliche Aufgabe der Bibeldidaktik ergebe sich, die Heranwachsenden bei der Aufdeckung ihrer Erfahrungen und der Erkenntnis ihrer Situation zu unterstützen, um dann die von der Bibel gebotenen Orientierungs- und Hoffnungssituationen freizusetzen. In diesem Zusammenhang identifiziert Berg innerhalb der Bibel ein Ensemble von sechs »Grundbescheiden« (ebd., 76-95), in denen sich gegenwartsrelevante konstitutive Erfahrungen, Einsichten und Bekenntnisse verdichteten, nämlich »Gott schenkt Leben«, »Gott stiftet Gemeinschaft«, »Gott befreit die Unterdrückten«, »Gott gibt seinen Geist« und »Gott herrscht in Ewigkeit«. Zur Erschließung des in den »Grundbescheiden« verborgenen Orientierungs- und Hoffnungspotenzials der Bibel formuliert Berg eine Reihe bibeldidaktischer Grundsätze (ebd., 150-175), in denen es unter anderem um die Erschließung biblischer Überlieferungen als in einer konkreten lebensgeschichtlichen Situation entstandener »Antworttexte« und als Modellen gelingenden Lebens geht, und präsentiert ein breites Spektrum von Unterrichtsmethoden (ebd., 182-204). Dieses umfasst neben unterschiedlichen Formen kreativer Textarbeit auch Erzählen, Singen, Spielen oder spontanes Gestalten, um die Lernenden ganzheitlich anzusprechen und ihnen den Lebensbezug der biblischen Überlieferung aufzuzeigen.

Das Konzept der »offenen Bibeldidaktik« von *Gerd Theißen* stellt vor dem Hintergrund einer zunehmenden Säkularisierung die Frage, welche Bestände biblischen Wissens an zukünftige Generationen weitergegeben werden sollen und wie man zum Umgang mit der Bibel motivieren kann. Es wendet sich vor allem an Menschen, die entweder nicht christlich sozialisiert sind oder für ein weltoffenes Christentum stehen, um bei diesen beiden Zielgruppen eine Liebe zur Bibel zu entfachen und die Bibel als Sprache religiöser Erfahrungen für alle verständlich zu machen. Konservative Gläubige brauche man hingegen nicht von der Bedeutung der Bibel zu überzeugen (THEISSEN 2003, 12-13). Ausgangspunkt des Konzepts ist die Betrachtung der Bibel als Kulturgut, das jeder gebildete

Die Bibeldidaktik
von Horst K. Berg

Biblische Überlieferungen sind »Antworttexte« und beinhalten Modelle gelingenden Lebens

Die Bibeldidaktik
von Gerd Theißen

Mensch unabhängig von seiner Einstellung zum Glauben studieren sollte (ebd., 28-62). Die von der kerygmatischen, hermeneutischen und problemorientierten Bibeldidaktik sowie der symboldidaktischen Bibellektüre herausgearbeiteten Lernchancen im Umgang mit der Bibel will Theißen kritisch aufnehmen und in Richtung einer offenen Bibeldidaktik weiterführen (ebd., 63-115). Die Frage, was aus der Fülle des biblischen Stoffes als Lerngegenstand in Betracht kommt, wird anhand der Kriterien der Elementarisierung und der Dialogisierung entschieden. Die Aufgabe der Elementarisierung vollzieht sich für Theißen in der Suche nach biblischen Grundaxiomen und Grundmotiven, wobei zwei Grundaxiome (Monotheismus und Erlöserglauben) und vierzehn Grundmotive (u.a. Schöpfung; Weisheit; Wunder; Hoffnung; Gericht; Rechtfertigung) ausgemacht werden (ebd., 131-173). Im Rahmen der Dialogisierung wird danach gefragt, wie diese biblischen Grundaxiome und Grundmotive unter den Bedingungen einer pluralistischen Welt zum Dialog mit der säkularen Kultur der Gegenwart, mit anderen Religionen und mit anderen Konfessionen befähigen (ebd., 174-266). Abschließend gilt das Augenmerk der Frage nach der Methodik, mit der man zum Bibelstudium motivieren kann (ebd., 267-345), wobei nach allgemeinen Erwägungen zur Motivation im Unterricht vor allem textorientierte Methoden im Mittelpunkt stehen.

Die Bibeldidaktik
von Peter Müller

Die Bibeldidaktik von *Peter Müller* geht von der Beobachtung aus, dass die Bibel für viele ein »Buch mit sieben Siegeln« ist, das zunächst einmal geöffnet werden muss, um die Schülerinnen und Schüler mit ihm ins Gespräch bringen und Lernprozesse in Gang setzen zu können. Vor diesem Hintergrund sucht er gezielt nach Schlüsseln, die dazu geeignet sind, Kindern und Jugendlichen eine Tür zur Bibel aufzuschließen. Bei diesen Schlüsseln handelt es sich um Bibeltexte, die sowohl der Lebenswelt der Lernenden als auch der Vielfalt der biblischen Tradition Rechnung tragen. Einerseits müssen die Schlüsseltexte bei den Lernenden Interesse oder Neugier wecken und eine Anschlussfähigkeit an deren Denkhorizont und Wirklichkeitsverständnis aufweisen. Andererseits müssen sie die Möglichkeit eröffnen, ohne Reglementierung oder Festlegung der Wege die Fülle der Bibel in unterschiedliche Richtungen zu erschließen, indem sich von ihnen aus innerbiblische Querverbindungen ziehen lassen (MÜLLER 2009, 89-90). Innerhalb der Bibel macht Müller mit »Gott und die Welt«, »Gott und Mensch«, »Glauben, Hoffen, Handeln« und »Jesus Christus« vier übergeordnete Themenkreise aus, die untereinander in vielfältigen Beziehungen stehen und sich in zentralen biblischen Einzelthemen wie »Schöpfung«, »Wunder und Wirklichkeit«, »Tod und Auferweckung« oder »Schuld und Sühne« überschneiden. Mit komprimierten Wissenslandkarten zu den vier großen Themenkreisen und deren inhaltlichen Überschneidungen sollen in elementarisierte Form grundlegende Wege in die Bibel erschlossen werden. Gleichzeitig böten diese Themenkreise aber auch Anschlussmöglichkeiten an die Fragen, die Kinder und Jugendliche an die Bibel heranbringen. Dies seien die Frage nach Gott und der Bedeutung Jesu, die Frage nach der Welt und ihrer Herkunft, die Frage nach Leid, Sünde und Bösem in der Welt, die Frage nach dem Wunderbaren, die Frage nach Treue und Wahrheit und die Frage nach Leistung und Gnade (ebd., 97-105). Bei der Suche nach Ansatzpunkten, mit deren Hilfe die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit biblischen Grundaussagen in Beziehung gesetzt werden kann, spielen für Müller

**Schlüsseltexte
öffnen Kindern
und Jugendlichen
eine Tür zur Bibel**

religiöse Motive oder biblische Anspielungen in Werbung, Popkultur und Film eine zentrale Rolle.

Mirjam Schambeck legt den Entwurf einer stark vom literaturtheoretischen Diskurs und der intertextuellen Bibelauslegung geprägten »bibeltheologischen Didaktik« vor. Im Zentrum steht das Bemühen, die »Welt des Textes« und die »Welt der Leserinnen und Leser« zueinander sprechen zu lassen. Eine Wechselbeziehung zwischen beiden ergibt sich bereits dadurch, dass einerseits die »Welt des Textes« neben dem physischen Text auch die den Textsinn konstituierende Rekonstruktionsleistung der Leserinnen und Leser mit einschließt, andererseits zur »Welt der Leserinnen und Leser« neben deren Vorwissen, Sozialisation und Verstehensvoraussetzungen auch deren Beziehung zum Text gehört. »Ziel der bibeltheologischen Didaktik ist es, die Vielfalt der Stimmen eines Textes und der Stimmen der Leser im Zusammenhang mit dem Text zu einer Symphonie zusammenklingen zu lassen, in der die vielen Stimmen noch erkennbar sind« (SCHAMBECK 2009, 144). Die Bewegungen, die von der im Unterrichtsgeschehen initiierten Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit dem Text in Gang gesetzt werden, sollen gefördert und kommunikabel gemacht werden, damit sie nicht ungehört verklingen. Die Analyse dieser Bewegungen geschieht in drei Richtungen (ebd., 12-13). Erstens werden die Bewegungen in der Welt der als Sinnstifter des Textes ernstgenommenen Leserinnen und Leser analysiert und in Parametern wie Vorwissen, Absichten, Erwartungen und Zielen beschrieben. Zweitens unterzieht Schambeck auch die auf Seiten des Textes stattfindenden Bewegungen einer Reflexion. Bei der Beschäftigung mit dem Bibeltext wird auf das Verfahren der intertextuellen Exegese zurückgegriffen, welche die Verwobenheit eines Bibeltextes mit der Gesamtheit der biblischen Schriften und deren »roter Fäden« aufzuzeigen versucht. Damit lade die »Welt des Textes« die Leserinnen und Leser dazu ein, auch die eigenen Sinnzusammenhänge in das Auslegungsverfahren zu integrieren und die »Welt des Textes« für die persönlichen Lebensdeutungen zu befragen. Drittens schließlich will die »bibeltheologische Didaktik« die Lernenden zur Kommunikation darüber befähigen, was sich durch die Begegnung mit dem Text bei ihnen verändert hat, damit die gewonnenen religiösen Erfahrungen auch für andere relevant werden. Im Blick auf die Praxisrelevanz soll die Begegnung mit biblischen Texten einen Beitrag dazu leisten, »die konkrete Welt besser, menschenfreundlicher, lebensdienlicher zu gestalten« (ebd., 144). Methodisch liegt der Fokus auf Lernformen, welche die eigene Kreativität und Kommunikationsfähigkeit fördern und herausfordern.

Unter dem Strich zeigt sich deutlich, dass die Bibeldidaktik trotz oder vielleicht sogar wegen aller Traditionsabbrüche und der wachsenden Fremdheit der Bibel Hochkonjunktur hat. Unterschiedliche Entwürfe biblischen Lernens liegen auf dem Tisch, die sich unter Berücksichtigung aktueller exegetischer, soziologischer, literaturwissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse darum bemühen, das Potenzial der Bibel mit kreativer Methodik zu erschließen und auf lebendigen Lernwegen in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zum Sprechen zu bringen. Vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten wie auch Eigenheiten der einzelnen Ansätze stellt sich die Frage nach den Konturen eines tragfähigen Konzepts der Bibeldidaktik für das 21. Jahrhundert. *Michael Fricke*

Die »bibeltheologische Didaktik« von
Mirjam Schambeck

Die Vielfalt der
Stimmen des
Textes und der
Stimmen der
Leser/innen zum
Text sollen eine
Symphonie bilden

Konturen einer
Bibeldidaktik für
das 21. Jh.

hat diesbezüglich mit »Wahrnehmung der Lebenswelt der Postmoderne«, »Normative Programmatik der Didaktik«, »Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel entdecken« und »Elementare biblische Formen und Inhalte« vier wichtige Felder benannt und inhaltlich präzisiert (FRICKE 2009, 69-84).

Wahrnehmung der Lebenswelt der Postmoderne

- Pluralität, Autonomie und Individualität als Maximen der Postmoderne.
- Kirchliche Enttraditionalisierung; Abschied der jüngeren Generation von der Bibellektüre.

Normative Programmatik der Didaktik

- Wahrnehmung empirischer Forschung, ohne dieser einen normativen Rang einzuräumen
- Entwurf eines didaktischen Programms (Erschließung lebensbejahender Glaubenserfahrungen der Bibel; Erwerb der Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen biblischem Wort und dessen Deutung; Förderung eines Wirklichkeitsverständnisses, das von der Komplementarität von biblischem und naturwissenschaftlichem Denken geprägt ist)

Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel entdecken

- Förderung der Aneignung biblischer Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler anstatt »Wissenstransport«.
- Wahrnehmung der Theologie von Kindern und Gestaltung des Unterrichts als theologisches Fragen und Antworten gemeinsam mit Kindern.
- Entwicklung einer Jugendtheologie (verfremdete Rezeptionen biblischer Motive als Mittel, damit sich Jugendliche den Texten annähern und an ihnen reiben können; Wege des Lernens über die Sinnes- und Körpererfahrung).
- Keine absolute Beliebigkeit der Auslegung, sondern Rückbindung der Schülerdeutungen an exegetische und hermeneutische Erkenntnisse zum Text.

Elementare biblische Formen und Inhalte

- Bibel als Schule der Sprache und des Ausdrucks.
- Bibel als Schatz von Bildern des Trostes und der Geborgenheit.
- Bibel als Orientierungshilfe zu ethischem Handeln.
- Bibel als Reservoir von Reibeflächen, die zu neuem Denken und Handeln herausfordern.
- Bibel als Schule des Narrativierens, die Impulse zur Betrachtung des eigenen Lebens in einem bestimmten Licht gibt und beim Erzählen unserer eigenen »Story« eine Hilfe sein kann.
- Bibel als Hilfe, Träume und Hoffnungen zu kultivieren.
- Gemeinsame Beschäftigung mit der Bibel zur gegenseitigen Inspiration.

Konturen einer Bibeldidaktik des 21. Jh. (nach M. Fricke)

II. Kreative Methoden der Bibeldidaktik

Existenzielle biblische Lernprozesse stehen und fallen mit der Qualität und Vielfalt des eingesetzten Methodeninstrumentariums. Zum lebendigen Lernen mit der Bibel hat sich eine Fülle bewährter älterer und faszinierender neuerer Methoden herausgebildet. Dazu zählen neben textorientierten Zugängen wie Biblisches Erzählen, Bibliolog oder kreatives Schreiben auch stärker handlungsorientierte Zugänge wie Rollenspiel, Bibliodrama oder das Arbeiten mit Standbildern. Vor dem Hintergrund der starken Prägung der Kinder und Jugendlichen durch audiovisuelle Medien, die im Zuge der Digitalisierung nochmals einen neuen Schub erfahren hat, kommt zudem der Erschließung biblischer Texte durch Filmsequenzen, Videoclips und Popsongs große Bedeutung zu. Die Grenze zwischen Unterrichtsmethode und Interpretationsmodell ist fließend. Die meisten der nachfolgend dargestellten Ansätze, die nur einen exemplarischen Ausschnitt des vielfältigen bibeldidaktischen Methodeninstrumentariums (ZIMMERMANN/ZIMMERMANN ²2018, 491-662; TROUE 2013) bieten, sind ihrem Selbstverständnis nach nicht nur Vermittlungsmethoden, sondern auch eigenständige hermeneutische Konzepte. Sie treten mit dem Anspruch an, verschüttete oder bislang noch nicht erschlossene Facetten der biblischen Texte zum Vorschein zu bringen und durch wissenschaftlich reflektierte Interpretationsverfahren neue Verstehensmöglichkeiten anzuregen.

Lebendiges Lernen
mit der Bibel

■ Biblisches Erzählen und Narrative Exegese

Erzählen stellt im Alltag von Menschen aller Zeiten eine elementare Form der Kommunikation dar. Anders als das Lesen ist das Erzählen ein dialogischer Prozess, zu dem mindestens zwei Personen gehören. Indem die Zuhörenden durch Gestik, Mimik oder Zwischenfragen Signale an die Erzählerin oder den Erzähler zurücksenden und damit Einfluss auf den weiteren Erzählverlauf nehmen, kommt es zu einem Wechselspiel, bei dem beide Seiten aktiv sind und miteinander kommunizieren. Das Christentum ist von seinen Ursprüngen her eine Erzählgemeinschaft und sollte sich auf seine »narrative Unschuld« zurückbesinnen, die es durch die Dominanz des wissenschaftlichen Diskurses in der Theologie verloren hat (WEINRICH 1973, 329-334). Nach-erzählungen biblischer Geschichten bringen abstrakte theologische Aussagen anschaulich und lebensnah auf den Punkt. Das Hören von Geschichten hat trotz zunehmender Prägung unseres Alltags durch visuelle Medien nichts an Attraktivität eingebüßt. Es regt die Phantasie an, eigene Bilder zu erzeugen, und besticht durch die persönliche Kommunikation »face to face«, die durch nichts zu ersetzen ist (BALDERMANN 2001, 437). Vor allem die Primarstufe und die frühe Sekundarstufe I sind nach wie vor Orte, wo eine schulische Erzählkultur entwickelt und gepflegt werden kann.

Der Reiz der Erzählung besteht darin, dass sie in eine allzu vertraut gewordene Situation Neues einbringt, den Zwängen des alltäglichen Lebens gegenüber ein kritisches Korrektiv darstellt und verborgene Verständniskategorien erschließt.

Das Christentum als
Erzählgemeinschaft

Das Christentum
sollte sich auf
seine narrative
Unschuld zurück-
besinnen

Angebot von Iden-
tifikationsmöglich-
keiten

Sie holt Entferntes in die Gegenwart und nimmt die Adressaten unmittelbar in das biblische Geschehen hinein. Im Akt des Erzählens geht es um das Angebot erfahrungsnaher Identifikationsmöglichkeiten mit biblischen Gestalten. Dadurch in Gang gesetzte Prozesse der Selbsterkenntnis überbrücken die Distanz zum Text und eröffnen neue Dimensionen, indem sie die Hoffnung auf eine der biblischen Situation vergleichbare Gotteserfahrung im eigenen Leben wecken und Kraft für einen neuen Anfang spenden. Die Nacherzählung ist nicht einfach eine Kopie der biblischen Geschichte, sondern das Resultat eines kreativen Vorgangs, bei dem die erzählende Person selbst ganz dabei ist und sich intensiv mit dem biblischen Text beschäftigt haben muss. Durch bibelwissenschaftlich reflektiertes Nacherzählen kann bereits die Erstbegegnung mit einer biblischen Geschichte interpretativ gesteuert werden. Es entzieht die Hörerinnen und Hörer dem autoritativen Druck der biblischen Tradition und bahnt ihnen den Weg zu einer eigenständigen Deutung der Texte.

Texttreue oder
Phantasiearbeit?

Kontrovers diskutiert wird die Frage, wie eng sich eine Nacherzählung am biblischen Text bewegen muss. Die zwei großen Schulrichtungen »Biblischen Erzählens«, die sich gegenüberstehen und in diesem Punkt gegensätzliche Auffassungen vertreten, werden von *Dietrich Steinwede* und *Walter Neidhart* repräsentiert (WEGENAST 1983, 96-106; URBACH ²1981). Die Konzeption von Steinwede ist durch die Maximen »Texttreue« und »Entfaltung der theologischen Mitte« gekennzeichnet. Das Gefüge der sprachlichen Bausteine eines Textes und damit das Besondere seines Gehaltes und seiner Atmosphäre soll bei der theologischen Entfaltung in der Nacherzählung möglichst authentisch erhalten bleiben. Alles Ausmalen, Ausschmücken, Psychologisieren, Moralisieren oder Aktualisieren verderbe den Text von der Sprache wie der Sache her. Wichtigste Erzählregel Steinwedens ist die sprachliche Elementarisierung, die durch die Verwendung von Präsens und direkter Rede, das Vermeiden von Nebensätzen, die Bevorzugung

Bei Walter Neidhart dominiert das Motto der Phantasiearbeit

von Verben gegenüber Substantiven und die Zurückhaltung gegenüber Adjektiven charakterisiert ist. Hinzu kommen die intensivierende Wiederholung und die Umschreibung erklärungsbedürftiger biblischer Begriffe. Bei Neidhart hingegen dominiert das Motto der Phantasiearbeit. Der Erzähler oder die Erzählerin ist zwar an den theologischen Gehalt der biblischen Geschichte gebunden, aber in der Wahl der erzählerischen Mittel und Bilder frei. Ausschmückungen, Subjektivität und emotionale Parteinahme sind bewusst beabsichtigt. Der Handlungsablauf der biblischen Vorlage wird zu epischer Breite zerdehnt und um Nebenzüge bereichert. Personen werden hinzuerfunden und die vermuteten Gefühle der Erzählfiguren zum Ausdruck gebracht.

Umwelt-, Rahmen-
und Verlaufsgeschichte

Biblisches Erzählen kann sich neben der auf den Bibeltext fokussierten Nacherzählung als »klassischer Form« auch der Umweltgeschichte, der Geschichte zur literarischen Ursprungssituation, der Rahmengeschichte und der Verlaufsgeschichte bedienen (NEIDHART/EGGENBERGER ⁶1990, 9-10; ADAM ⁵2010, 146). Die Umweltgeschichte vermittelt Informationen über die Zeit, Geschichte und Umwelt der Bibel, um den historischen, politischen und geographischen Kontext biblischer Texte zu erhellen. Geschichten zur literarischen Ursprungssituation sollen die Entstehung eines biblischen Textes aufzeigen. Mit der Rahmenerzählung wird eine fiktive historische oder gegenwärtige Situation geschaffen, in der die biblische Geschichte zu Gehör kommt, um die von ihr transportierte Bot-

schaft fassbar zu machen. Es geht um die Veranschaulichung der Problemsituation oder aktuellen Frage, auf die der Text eine Antwort gibt. Verlaufsgeschichten versuchen, die alten Erzählungen, wie sie von den biblischen Autoren für die Menschen ihrer Zeit geschrieben wurden, mit heutigen gestalterischen Mitteln für Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen umzuformen.

Zur Vorbereitung einer Nacherzählung ist es notwendig, den Lebenszusammenhang und die Kernaussage der biblischen Ursprungsgeschichte zu rekonstruieren, den Abstand oder auch die Nähe zu der gegenwärtigen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und auf dieser Grundlage einen theologisch verantworteten Erzählentwurf zu entwickeln (GRETHLEIN 2000, 38). In diesem Zusammenhang muss der Erzähler oder die Erzählerin im Vorfeld auch die kognitiven Möglichkeiten und gefühlsmäßigen Interessen der Adressaten bedenken und sich Gedanken zur Stimme, Mimik und Gestik beim Nacherzählen machen. Als die vier großen Gefahren beim Nacherzählen biblischer Geschichten gelten weithin das Historisieren, Psychologisieren, Modernisieren und Moralisieren (ADAM ⁵2010, 148-149). Beim Historisieren werden die biblischen Texte derart stark als Geschichten aus der Vergangenheit dargeboten, dass bei den Hörerinnen und Hörern der Eindruck erweckt wird, als ob diese sie nichts mehr angingen. Die Psychologisierung läuft Gefahr, über den Gemütszustand der handelnden Personen oder gar Gottes mehr zu erzählen, als im Text steht. Beim Modernisieren kann die Wahl eines Jargons der Gegenwart oder das Einbringen moderner Motive zu misslungenen Nacherzählungen führen. Durch das Moralisieren wird die Interpretation des Textes häufig in eine völlig falsche Richtung gelenkt, etwa wenn man beim Gleichnis vom verlorenen Sohn den vom damaligen Erbrecht abgedeckten Wunsch nach vorzeitiger Auszahlung des Erbanteils so darstellt, als ob der jüngere Sohn undankbar gewesen sei und den Tod des Vaters nicht habe abwarten können. An Stelle eigener Nacherzählungen kann auch auf geeignete Geschichten aus Kinderbibeln (vgl. ADAM/LACHMANN 2006; RENZ 2006) oder Erzählbüchern zur Bibel (NEIDHART/EGGENBERGER ⁶1990; NEIDHART ²1993/1997; TSCHIRCH 1997) zurückgegriffen werden. Grundsätzlich ist das freie Vortragen einem Vorlesen der Nacherzählung vorzuziehen, wobei durch Mimik und Blickkontakt ein Kommunikationsprozess mit den Hörerinnen und Hörern in Gang gesetzt wird.

Methodik und
Gefahren Biblischen
Erzählens

**Das Einbringen
moderner Motive
kann zu misslungenen
Nacherzählungen führen**

Eng mit dem Biblischen Erzählen verwandt ist die Narrative Exegese, die auf eine unterhaltsame und ausschmückende, doch gleichzeitig den Erkenntnissen historisch-kritischer Bibelforschung verpflichtete Nach- oder Neuerzählung biblischer Texte abzielt. Dabei geht es nicht zuletzt darum, die Verwurzelung neutestamentlicher Traditionen in ihren kulturellen, politischen und sozialen Kontexten transparent zu machen. Gelungene Beispiele sind *Gerd Theißens* auch als Comic vorliegender (SCHREIBER 2013) Jesusroman »Der Schatten des Galiläers« (²⁰2007), der historische Jesusforschung in erzählender Form bietet und dabei die Jesusgeschichte in eine fiktive Rahmenerzählung von dem für die Römer als Spitzel tätigen Getreidehändler Andreas einbettet, und *Walter J. Hollenwegers* »Konflikt in Korinth« (⁵1987), wo in Form narrativer Exegese die Gottesdienstkonflikte aus 1Kor 12–14 erhellt und nachgezeichnet werden. Beide Werke eignen sich gut für den Religionsunterricht in höheren Klassenstufen.

Narrative Exegese

■ Szenisches Spiel, Bibliodrama und Bibliolog

Korrektur rationaler
Engführung von
Lernprozessen

Wer unter Ausschluss des sinnlich Erfahrbaren allein auf der kognitiven Ebene verbleibt, wird kaum in der Lage sein, das Erfahrungs- und Sinnpotenzial der Bibel in ganzer Tiefe zu erschließen. Methoden aus dem Umfeld des Rollenspiels und Bibliodramas brechen eine rationale Engführung von Lernprozessen auf. Das Spiel zielt darauf ab, Wahrnehmungen zu erweitern und körperliche oder auch sprachliche Verhaltensmuster zu aktivieren, zu diskutieren und zu reflektieren. Durch den Tausch der eigenen Wirklichkeit mit der Wirklichkeit der gespielten Rolle wird spontan und intuitiv eine lebensnahe Begegnung mit dem biblischen Text in Gang gesetzt. Dies beinhaltet eine beträchtliche Erweiterung der Verstehensmöglichkeiten, indem neben dem Intellekt auch die Sprache des Körpers ins Spiel kommt und durch Förderung kreativer Fähigkeiten einer einseitigen »Verkopfung« des Lernens entgegengewirkt wird.

Rollenspiel und
Bibliodrama

Die spielerische Darstellung von Szenen aus biblischen Texten bietet die Chance, neue Möglichkeiten an sich selbst zu erproben, ohne dauerhaft auf diese festgelegt zu bleiben. Die Wirklichkeit der gespielten Rolle überlagert temporär

die eigene Wirklichkeit. Durch Rollenübernahme und Rollentausch eröffnet das Medium des Spiels Perspektivenwechsel, indem versuchsweise die Identifikation mit wechselnden Charakteren erfolgt. In geschlossenen Rollenspielen zu neutestamentlichen Erzählungen (z.B. MULTHAUP 1994) schlüpfen die Beteiligten in die Haut der unterschiedlichen Handlungs-

träger, beispielsweise des blinden Bartimäus oder des Zöllners Zachäus, und lernen sich in deren Leben hineinzudenken. Dadurch werden besonders intensive Identifikationsprozesse und unmittelbare emotionale Beteiligung gefördert, als deren Folge der im biblischen Geschehen enthaltene Zuspruch oder Anspruch Gottes in der eigenen Lebensgeschichte neu erfahrbar wird. Noch tiefer ist die Begegnung des Ich mit der biblischen Tradition im Bibliodrama (MARTIN 2011; PAULER 1996), das methodisch als ein aufgewertetes, um Lebensbezug und Reflexion bereichertes Rollenspiel betrachtet werden kann und zudem durch Offenheit gekennzeichnet ist. Es handelt sich bei dem Bibliodrama um eine wissenschaftlich reflektierte Form interaktionalen und erfahrungsbezogenen Umgangs mit der Bibel. Anders als die historisch-kritische Exegese blickt das Bibliodrama nicht distanziert auf den Text zurück, sondern beschäftigt sich mit der biblischen Geschichte, wie sie jetzt im Menschen lebt, und macht dabei Anleihen bei der tiefenpsychologischen Hermeneutik. Die Bibel soll als Quelle heilender Erneuerung wiederentdeckt werden. Als ganzheitliches, sich im Leib mit Kopf, Herz und allen seinen Gliedern abspielendes Verfahren der Bibelauslegung zielt das Bibliodrama auf eine Selbsterkenntnis im Spiegel biblischer Überlieferungen und den Gewinn neuer Lebensperspektiven ab.

Bandbreite bib-
liodramatischer
Ansätze

Die Bandbreite bibliodramatischer Ansätze umfasst textzentriertes, spielpädagogisch inspiriertes, seelsorgerliches, mimetisches und psychodramatisches Bibliodrama (LOHKEMPER-SOBIECH 1998, 11-28). Bei allen Schwierigkeiten, diese unterschiedlichen Konzeptionen auf einen einheitlichen Nenner zu bringen, kann Bibliodrama als offener Interaktionsprozess definiert werden, der einer Person innerhalb eines Gruppengeschehens die ganzheitliche Begegnung mit einem biblischen Text ermöglicht. Bibliodrama vollzieht sich damit im Spannungsfeld

der drei Pole Text, Ich und Gruppe. Im Rahmen eines Gruppengeschehens wird unter Anleitung erfahrener Bibliodramatikerinnen oder Bibliodramatiker auf dem Wege ganzheitlicher, die Körpersprache miteinbeziehender Bibelauslegung der Versuch unternommen, biblische Überlieferungen in einen gewinnbringenden Zusammenhang mit der individuellen Lebens- und Glaubensgeschichte zu bringen. Die Konfrontation eigener, auch unbewusster Erfahrungen mit den in biblischen Texten verborgenen Erfahrungen anderer bringt Bewegung hervor und erschließt neue Lebensperspektiven. Dabei geht es gleichermaßen um das Bewusstmachen von Vorbehalten oder Blockaden gegenüber dem biblischen Text wie um die Entdeckung des ihm innewohnenden befreienden Potenzials. Steht demnach die Begegnung zwischen dem biblischen Text und dem Ich im Zentrum des bibliodramatischen Geschehens, so kommt der Gruppe als weiterer entscheidender Größe eine tragende und unterstützende Funktion zu. Sie ist der Ort, an dem die spielerische Konfrontation mit der biblischen Tradition geschieht, Interaktionsprozesse in Gang kommen und die dabei gewonnene Erfahrung aufgearbeitet wird. Von der Durchführung her ist für die meisten Formen von Bibliodrama ein sich wiederholender Dreischritt charakteristisch, nämlich die Öffnung für den Text (Warming up, Meditation), das szenische Spiel (kreative Phase) und die intensive Reflexion des Erlebten (Feedback, Aufarbeitung und Bewertung). Beim ersten und dritten Schritt ist eine Rückkoppelung an historisch-kritische Exegese sinnvoll, um den Text vor unangemessenen Projektionen und willkürlicher Vereinnahmung zu schützen.

Ein ausgeführtes Bibliodrama ist ausgesprochen zeitintensiv und lebt davon, dass Menschen sich unter qualifizierter Leitung in einem geschützten Raum mit Offenheit und Vertrauen auf sich selber, die anderen und den biblischen Text einlassen. Es versteht sich von selbst, dass diese Form des Bibliodramas nicht ohne Weiteres auf Schule und Unterricht mit ihren ganz anderen Rahmenbedingungen übertragbar ist. Die uneingeschränkte Freiwilligkeit und die damit verbundene hohe Motivation bei der Beteiligung an Bibliodramaseminaren ist in der Schule ebenso wie Vertraulichkeit im Normalfall nicht gegeben. Der Eskalation von Spannungen oder dem Aufbrechen tief sitzender Konflikte sollte im Religionsunterricht schon deshalb von vornherein Einhalt geboten werden, weil emotionale Prozesse ausgelöst werden könnten, die eine Lehrkraft mit unzureichender Erfahrung in Psychologie und Gruppendynamik nicht mehr zu steuern und aufzufangen vermag. Zudem besteht die Gefahr einer didaktischen Instrumentalisierung bibliodramatischer Elemente, der gegenüber das Bibliodrama als offener Gruppenprozess mit nicht allgemein abrufbarem oder gar durch Noten zu bewertendem Endresultat sich wesensmäßig sperrt.

Auch wenn damit die Rahmenbedingungen des Schulbetriebs ein ausgeführtes Bibliodrama mit derartiger Tiefendimension, wie sie in mehrtägigen Seminaren erreicht wird, kaum zulassen, sollte das Bibliodrama im Religionsunterricht nicht einfach ignoriert oder aus pragmatisch-strukturellen Erwägungen heraus kategorisch abgewiesen werden. In elementarisierte Form ist das Bibliodrama auch in der Schule gewinnbringend einsetzbar, wobei der auf maximal neunzigminütige Unterrichtssequenzen begrenzte Zeitrahmen die Chance einer Konzentration auf das Wesentliche in sich birgt. Bibliodramatische Elemente sind im Religionsunterricht sinnvoll, weil sie die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und

Spannungen des
Bibliodramas zum
Lernort Schule

**Das Bibliodrama
ist nur bedingt mit
den schulischen
Rahmenbedin-
gungen vereinbar**

Integration bib-
liodramatischer
Elemente in den RU

Schüler in den Mittelpunkt stellen, einen ganzheitlichen Zugang zu biblischer Tradition vermitteln und mit der Integration der dabei gewonnenen Erfahrungen in die eigene Lebenswelt einen entscheidenden Beitrag zur Identitätsfindung leisten. Als ein Gruppenprozess, dessen Ergebnisse nicht objektiv erfassbar sind und sich damit der Leistungsbewertung entziehen, lässt sich das Bibliodrama kaum mit solchen Formen des Religionsunterrichtes verbinden, in denen die Vermittlung und Kontrolle religiösen Wissens im Vordergrund steht. Bibliodramatisches Arbeiten ist hingegen gut in jede Art des handlungsorientierten Religionsunterrichts mit therapeutischer oder identitätsbildender Ausrichtung integrierbar.

Charakter und
Anliegen des
Bibliologs

In einem engen Verwandtschaftsverhältnis zum Bibliodrama steht der von dem Psychodramatiker und Literaturwissenschaftler *Peter A. Pitzele* unter Mitwirkung seiner Ehefrau *Susan Pitzele* entwickelte Bibliolog (PITZELE 1998; POHL-PATALONG ³2013/²2013). Der Bibliolog bewegt sich in der Tradition der jüdischen Bibelauslegung des Midrasch und versucht dem biblischen Text (»schwarzes Feuer«) dadurch näher zu kommen, dass dessen Zwischenräume oder Leerstellen (»weißes Feuer«) kreativ mit eigenen Gedanken gefüllt werden. In Analogie zum Bibliodrama zielt der zuweilen als dessen »kleine Schwester« bezeichnete

**Der Bibliolog
ist die kleine
Schwester des
Bibliodramas**

Bibliolog auf die Inszenierung einer Begegnung zwischen der Welt der Bibel und der Lebenswelt der Menschen ab, um die Aktualität und Lebensrelevanz der biblischen Texte erlebbar werden zu lassen und unabhängig von Vorkenntnissen einen neuen Zugang zu ihnen zu ermöglichen. Anders als beim Bibliodrama gehen allerdings beim Bibliolog die daran Mitwirkenden nicht körperlich ins Spiel, sondern bleiben auf ihren Plätzen sitzen. Das Geschehen bewegt sich nur auf der sprachlichen Ebene und bleibt enger am Text. Zudem ist der in der Grundform in 15-20 Minuten zu bewältigende Bibliolog weniger zeitintensiv als das Bibliodrama und kann auch mit größeren Gruppen durchgeführt werden. Somit eignet sich der Bibliolog auch gut für den schulischen Religionsunterricht. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zum Bibliodrama liegt darin, dass der Bibliolog die Bereitschaft, sich persönlich zu öffnen, nicht zur Voraussetzung für die Teilnahme macht und man auch passiv an ihm teilnehmen kann, ohne angesprochen oder befragt zu werden.

Durchführung des
Bibliologs

Methodisch schließt sich an die Textauswahl der Prozess der Konzeption des Bibliologs an. Dabei entwirft die den Bibliolog leitende Person (Bibliologe oder Bibliologin) eine Art Choreographie, die durch die biblische Geschichte führt und die Begegnung mit ihr ermöglicht. In diesem Zusammenhang wird nach einer intensiven meditativen wie auch exegetischen Beschäftigung mit dem ausgewählten Text festgelegt, welche Szenen daraus im Mittelpunkt stehen sollen, mit welchen Rollen sich die Teilnehmenden identifizieren sollen und welche Fragen an sie gerichtet werden sollen. Nach einem Prolog und einer narrativen Einführung in die ausgewählte biblische Geschichte beginnt der eigentliche Bibliolog mit dem *enrolling*, bei dem den beteiligten Personen die Rolle einer biblischen Gestalt aus dem Text zugewiesen wird. In dieser Rolle können sie sich äußern und dabei ihre eigenen Lebenserfahrungen einbringen. Die beiden Grundtechniken bei der Durchführung eines Bibliologs sind das *echoing* und das *interviewing*. Beim *echoing* nimmt der Bibliologe oder die Bibliologin jede Äußerung, die von den Teilnehmenden in ihrer Rolle getätigt wurde, sprachlich auf und gibt sie mit eigenen Worten wieder. Dabei geht es nicht nur um die Benennung der zentralen