

1. Warum dieses Thema?

Das Christentum ist eine Form der Lebensdeutung und der Lebenspraxis. Im Herzen dieser Lebensdeutung und Lebenspraxis steht ein 'Schatz', ein 'Vorrat' an Zeugnissen der Vergangenheit, etwa Erzählungen, Symbole und Riten.

Wir haben diese Zeugnisse aus der Vergangenheit empfangen. Sie wurden uns überliefert. In der Gegenwart müssen sich diese Zeugnisse bewähren. Sie bewähren sich, wenn sie helfen, heutiges Leben sinnvoll zu bewältigen.

Besteht der überlieferte 'Schatz' die 'Feuerprobe', sich mit unseren neuen Erfahrungen anzureichern, dann kann sich christliche Überlieferung weiter ereignen. Der 'Schatz' der christlichen Tradition kann dann auch von künftigen Generationen auf die Probe gestellt werden.

Christentum ist ohne Überlieferung, ohne Tradition nicht denkbar. Gerade in unserer westlichen Gegenwart sind Traditionen aber höchst angefochten. Sie bilden nicht mehr das Kraftzentrum, den 'Motor' persönlicher und gemeinschaftlicher Lebensgestaltung.

Tradition ist fragwürdig geworden, steht aber im Mittelpunkt des Christentums. Damit tun sich für religiöse Bildung, die in besonderer Weise mit dem Christentum befasst ist, Herausforderungen auf.

Am Beispiel der *Bibeldidaktik* will ich diese Herausforderungen näher beleuchten. Schließlich ist die Bibel nicht irgendein Element der christlichen Tradition. Sie ist das Herzstück der christlichen Überlieferung.

Ich will meine Überlegungen auf den Religionsunterricht in der *Grundschule* zuspitzen. Wie sich zeigen wird, wächst gerade dieser Schulstufe in posttraditionalen Zeiten eine Schlüsselstellung für religiöse Bildung zu.

Um mein Thema in überschaubarer Weise verständlich zu beleuchten, will ich in vier Schritten vorgehen. Zunächst will ich die beiden Schlagworte meines Themas erläutern, nämlich 'Bibeldidaktik' (Kap. 2) und 'posttraditionale Zeiten' (Kap. 3). In einem zweiten Schritt will ich Herausforderungen aufzeigen, die sich der Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten stellen (Kap. 4). Im dritten Schritt werde ich mich der bibeldidaktischen Alltagspraxis in der Grundschule zuwenden (Kap. 5-7). Mit einigen Sätzen zur universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern will ich schließen (Kap. 8).

2. Was ist 'Bibeldidaktik'?

Um zu umreißen, was unter 'Bibeldidaktik' genauer zu verstehen ist, will ich vom Begriff 'Didaktik' ausgehen. 'Didaktik' bezeichnet zweierlei:

- Einmal die praktische Fertigkeit oder Kunst, Lernen zu ermöglichen.
- Andererseits das theoretische Nachdenken über Lehren und Lernen.

Wie lässt sich das Geschehen, über das didaktisch nachgedacht wird und in dem didaktisch 'kunstvoll' gehandelt werden soll, näher beschreiben? Mit Hilfe eines *bildungstheoretisch* geprägten Modells will ich diese Frage zu beantworten suchen. Dabei beschränke ich mich auf drei 'Eckpunkte' (vgl. Abb. 1).

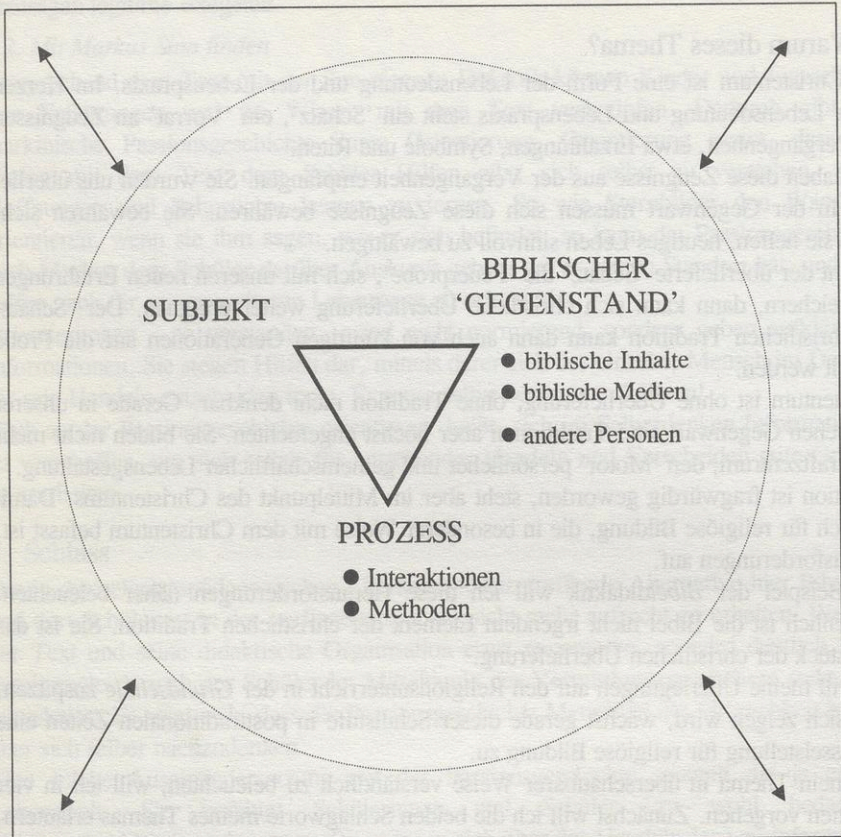


Abb. 1: 'Bibeldidaktisches Dreieck'

- (1) Wo Bildung stattfindet, sind erstens *Subjekte* im Spiel. Als Subjekte sind sie nicht bloß eine formbare Masse. Sie sind aktive, selbsttätige Beteiligte am Lerngeschehen. Was gegenwärtig unter 'Konstruktivismus' oder 'konstruktivistischer Didaktik' verhandelt wird, zielt genau auf diese Eigentätigkeit. Die Einzelnen verfügen über eine eigene und einmalige Welt an Gedanken und Gefühlen, an Denk- und Wahrnehmungsweisen. Ihre Eigentätigkeit und Einmaligkeit lässt sich auch dann nicht stoppen, wenn sie nach außen hin zum Schweigen gebracht werden.
- (2) Wo sich Bildung ereignet, sind zweitens '*Gegenstände*' im Spiel. Bildung konstituiert sich erst dadurch, dass die Subjekte einem Nicht-Ich begegnen, an dem sie teilhaben und von dem sie sich abgrenzen können. Dieses Nicht-Ich tritt dreifach in Erscheinung, durch Inhalte, durch Medien und durch andere Personen.

Lernprozesse, mit denen sich die *Bibeldidaktik* befasst, schöpfen ihren ‘Gegenstand’ aus der biblischen Tradition. Auf der Gegenstandsseite begegnen biblische Inhalte und biblische Medien.

- (3) Schließlich und endlich ist die Begegnung der Subjekte mit den ‘Gegenständen’ ein *Prozess*, ein Geschehen in Zeit und Raum. Dieser Prozess wird maßgeblich geprägt durch Interaktionen und durch Methoden.

Lehren und Lernen eignet sich freilich nicht in einem Vakuum. Es ist eingebunden in eine natürliche, politische, soziale und kulturelle *Umwelt*.

Wodurch wird nun eine x-beliebige Begegnung zwischen Subjekt und ‘Gegenstand’ zu einer *bildenden* Begegnung? Um dies zu klären, will ich auf einen der ‘Urväter’ der Bildungstheorie Bezug nehmen, auf *Wilhelm von Humboldt*.

Für ihn ist Start- und Zielpunkt der Bildung das *Subjekt*. Durch Bildung kann und soll es „die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“¹. Mit heutigen Worten gesprochen: Bildung geschieht, wo Subjekte ihren Standpunkt, ihre Wahrnehmung und ihre Verantwortlichkeit vertiefen. Bildung geschieht, wo sie ihren Horizont und ihre Handlungsfähigkeit erweitern.²

Nun können die Subjekte *aus sich selbst* heraus solche Bildung *nicht* bewerkstelligen. Mit *Humboldt* gesprochen: Der Mensch „bedarf [...] einer Welt außer sich“³, er ist angewiesen auf einen „Gegenstand“⁴. Damit dieser ‘Gegenstand’ horizontweiternd wirksam werden kann, muss sich folgendes ereignen:

- Das Subjekt geht zunächst von sich aus zu den ‘Gegenständen’ über. Es lässt sich ernsthaft auf diese ‘Gegenstände’ ein – *Humboldt* selbst spricht sogar von einer „Entfremdung“⁵. Das Subjekt *ent-fremdet* sich an die ‘Gegenstände’.
- Nun kommt es aber entscheidend darauf an, dass das Subjekt nicht bei den ‘Gegenständen’ stehen bleibt. Zielpunkt ist es ja selbst: „Von allem“, was der Mensch „außer sich vornimmt“, so *Humboldt*, soll „das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale[n].“⁶

Der *Bibel* begegnen, damit etwas von ihrem ‘erhellenden Licht’ und ihrer ‘wohlthätigen Wärme’ ins Innere der Schüler/innen ‘zurückstrahlt’, dies ist das Ziel bibeldidaktischen Mühens und Bemühens. Damit dieses Bemühen gelingen kann, ist dreierlei notwendig:

¹ *Wilhelm von Humboldt*, Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück), in: ders., Bildung und Sprache (hg. von Clemens Menze), Paderborn 1997, 24-28, hier 24.

² So definiert *Helmut Peukert* Bildung „in einem vorläufigen, aber elementaren Sinn“ als „den Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten [...] Situation“ (ders., Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte 39 (11-12/1984), 129-137, hier 129). Bildung gelangt zu ihrem Ziel, wo es gelingt, „neue Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten für alle zu eröffnen.“ (ders., Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: Ingrid Lohmann / Wolfram Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster – New York 1994, 1-14, hier 6)

³ *Humboldt* 1997 [Anm. 1], 24.

⁴ Ebd., 24 und 26.

⁵ Ebd., 26.

⁶ Ebd.

- (1) Die Bibel ist nur sinnvoll ins Spiel zu bringen, wenn wir die *Subjekte* des Lernens, die Schüler/innen, beständig im Blick haben. Mit ihrer eigenen Welt sind sie der Ausgangs- und Zielpunkt bibeldidaktischer Praxis.
- (2) Biblische Inhalte und Medien, die wir mit Blick auf die Schüler/innen ausgewählt haben, müssen in ihrer Eigenart als fremde '*Gegenstände*' ins Spiel kommen. Nur, wenn sie nicht auf den Horizont der Schüler/innen zurechtgestutzt wird, bildet die Bibel ein Widerstandspotential, das dann wieder zurückstrahlen kann.
- (3) Schließlich und endlich: Wer die Bibel bildend ins Spiel bringen will, muss einen *Prozess* arrangieren. Dabei sind biblische Inhalte und Medien sinnvoll mit Interaktionen und Methoden zu vernetzen.

3. Was bedeutet 'posttraditionale Zeiten'?

Die These, dass wir auf eine posttraditionale Gesellschaft zusteuern, ist längst bis in die Feuilletons vorgedrungen. Sie ist nicht neu⁷, ihre heutige Popularität verdankt sie maßgeblich den Soziologen *Anthony Giddens* und *Ulrich Beck*.⁸ Beide konstatieren eine schwindende Prägekraft überlieferter Normen und Lebensformen. Aus traditionellen Gesellschaften, in denen die gemeinschaftliche Orientierung an Vorgaben der Vergangenheit klar im Vordergrund stand⁹, wird zusehends eine posttraditionale Gesellschaft, in der andere Instanzen das Sagen haben.

Was mich nun aber religionspädagogisch interessiert, ist weniger die soziologische Theorie, als der Blick auf bibeldidaktisch bedeutsame *empirische* Befunde. Dabei lassen sich Entwicklungen ausmachen, die den Alltag religiöser und biblischer Bildung nachhaltig prägen. An der Altersgruppe der *Grundschüler* will ich dies knapp aufzeigen.

Zunächst zu einer Umfrage unter Religionslehrer/innen an bayerischen Grundschulen aus dem Jahre 1997.¹⁰ Sie lässt klar erkennen, dass sich die *Lehrer/innen* weitgehend einig sind, dass nur eine *Minderheit* der Schüler/innen in der Vorschulzeit eine religiöse oder biblische Sozialisation erfährt. Eine exemplarische Aussage:

⁷ Die Grundidee der Enttraditionalisierung findet sich beispielsweise schon bei *David Riesman*, vgl. *Günter Hartfiel*, Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart²1976, 579.

⁸ Vgl. *Anthony Giddens*, Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft, in: Ulrich Beck / Anthony Giddens / Scott Lash, Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/M. 1996, 113-194; *Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986, insb. 121-160 und 205-219.

⁹ Vgl. insb. *Giddens* 1996 [Anm. 8], 123: „Tradition, könnte man sagen, besteht in der Orientierung an der Vergangenheit, und zwar derart, daß die Vergangenheit einen erheblichen Einfluß auf die Gegenwart ausübt, oder genauer: daß ihr ein erheblicher Einfluß auf die Gegenwart eingeräumt wird. Doch ebenso liegt es auf der Hand, daß sich Tradition zumindest in gewisser Hinsicht auch auf die Zukunft bezieht, da etablierte Handlungsweisen dazu benutzt werden, die zukünftige Zeit zu organisieren. Die Zukunft wird so gestaltet, ohne daß sich die Notwendigkeit ergibt, sie als ein eigenständiges Territorium zu formen.“

¹⁰ *Hans Schmid*, Grundschulumfrage der Diözesen Bayerns im Fach Katholische Religionslehre (1997), in: Religionspädagogisches Zentrum in Bayern (Red.), Grundschule: „Das Interesse am Religionsunterricht ist groß“. Lehrer/-innenbefragungen, Entwicklungen und Perspektiven, München 1998, 5-37 [Erhebungsdatum: 1997].

- „Zwei Drittel der Kinder stehen dem Religiösen als Neuland gegenüber und haben keine Kenntnis biblischer Geschichten.“¹¹

Dass für Religionslehrer/innen das Fehlen religiöser und damit auch biblischer Vorschulsozialisation den Normalfall darstellt, bestätigt auch die Essener Grundschulumfrage von 1995.¹²

- Die Lehrer/innen wurden gefragt, wie hoch sie die Vorprägungen ihrer Schüler/innen im Bereich der Bibel einschätzen. Das Ergebnis: 6% nehmen keinerlei biblische Voraussetzungen wahr, beinahe 80% nennen 'sehr geringe' oder 'geringe' Vorkenntnisse der Schüler/innen.¹³

Nun könnte es ja sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die berufsbedingt einer eher defizitären Sicht ihrer Klientel zuneigen¹⁴, die biblische Sozialisation verzerrt wahrnehmen. Um dies zu prüfen, will ich einen Blick auf *empirische Kinderstudien* werfen. Ein Blick auf die umfassendste Kinder- und Elternstudie der vergangenen Jahre, den Survey von 1993.¹⁵ Das Thema religiöser Tradierung nimmt er intensiv in Augenschein.

- Gefragt wurde etwa, ob sich die Kinder von ihren Eltern religiös erzogen fühlen und ob sich die Eltern ihrerseits selbst an eine eigene religiöse Erziehung erinnern können. Die Vergleichbarkeit der Kinder- und Elternantworten erscheint zwar problematisch, da kaum wahrscheinlich ist, dass beide Generationen dasselbe meinen, wenn sie von 'religiöser Erziehung' sprechen. Die Eltern dürften unter diesem Etikett wohl eine weitaus verbindlichere Praxis erlebt haben als ihre Sprösslinge. Dennoch lassen die Antworten eindeutig erkennen, dass religiöse Erziehung im Schwinden begriffen ist: Rund 60% der Eltern in Westdeutschland erinnern sich, selbst religiös erzogen worden zu sein.¹⁶ Dasselbe berichten 43% der Kinder.¹⁷ Innerhalb einer Generation also ein Minus von rund einem Drittel. Dieser Trend dürfte sich im vergangenen Jahrzehnt fortgesetzt haben.

¹¹ Ebd., 16; vgl. a. ebd., 15: „Christliche Praxis bringen nur wenige Kinder mit; das biblische Wissen der Schüler kommt eher aus Monumentalfilmen, als aus der Begegnung mit der Bibel oder Gottesdienst.“

¹² Rudolf Englert / Ralph Güth (Hg.), 'Kinder zum Nachdenken bringen'. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen (erarbeitet von der Forschungsgruppe 'Religiöses Lernen im Grundschulalter'), Stuttgart u.a. 1999 [Erhebungsdatum: 1995].

¹³ Ebd., 179; zur Ergänzung: Gerade einmal 13% der Religionslehrer konstatieren 'einige' Vorkenntnisse, die Zahl optimistischerer Antworten liegt bei sage und schreibe 1%!

¹⁴ Besonders anschaulich wird diese Neigung, Schüler als 'Mängelwesen' zu definieren, an den Befunden in Englert / Güth 1999 [Anm. 12], 68, 70f. und 142.

¹⁵ Jürgen Zinnecker / Rainer K. Silbereisen et al., Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim – München 1996 [Erhebungsdatum: 1993].

¹⁶ Vgl. Jürgen Zinnecker / Werner Georg, Die Weitergabe kirchlich-religiöser Familienerziehung und Orientierung zwischen Eltern- und Kindergeneration, in: Zinnecker / Silbereisen et al. 1996 [Anm. 15], 347-356, hier 349.

¹⁷ Vgl. ebd. sowie Jürgen Zinnecker / Christiane Strzoda / Werner Georg, Kirchlich-religiöse Praxis und religiöse Erziehung in der Familie, in: Zinnecker / Silbereisen et al. 1996 [Anm. 15], 331-346, hier 334 und 339. In Ostdeutschland lagen die Werte bei rund 25% auf Seite der Eltern gegenüber 15% bei den Kindern.

Zum Abschluss meiner empirischen Vergewisserung noch ein kurzer Blick auf eine aktuelle Studie von *Helmut Hanisch* und *Anton Bucher*, die gezielt das Bibelwissen heutiger Kinder untersuchen.¹⁸ Obwohl die Befragten aus vergleichsweise kirchennahen Milieus stammen¹⁹, tritt eindeutig zu Tage, dass die Überlieferung biblischer Erzählungen in heutigen Elternhäusern schwach ausgeprägt ist.

- „Nur eine kleine Minorität von Eltern und Großeltern erzählt mehr oder weniger regelmäßig biblische Geschichten.“²⁰

Fassen wir zusammen, dann lässt sich feststellen: Religiöse und biblische Primärsozialisation wird immer mehr zur Angelegenheit einer Minderheit. Weit über die Hälfte derer, die eingeschult werden, ist mit der biblischen Tradition nur marginal oder sogar überhaupt nicht vertraut. Zumindest in religiöser Hinsicht *ist* die Mehrheit der Kinder bereits posttraditional erzogen.

4. Bibeldidaktische Herausforderungen

Welche Herausforderungen tun sich auf angesichts dieses Befundes? Drei will ich knapp entfalten.

4.1 Die erste Herausforderung: Die Bibel – kein Buch für Jugendliche?

Was ihre Einstellung zur Bibel angeht, scheinen Schüler/innen *nach* der Grundschulzeit einen radikalen Sinneswandel zu vollziehen.

Obwohl die meisten Kinder vor der Einschulung kaum religiös sozialisiert wurden, erfahren sie die Bibel *während* des Besuchs der Grundschule offensichtlich als spannend und interessant. Ein Grundschullehrer bringt dies auf den knappen Nenner:

- „Das Interesse der Kinder für biblische Geschichten ist groß“.²¹

Spätestens mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I setzt die Beliebtheit und Bedeutung der Bibel aus Sicht der Schüler/innen jedoch zu einer Talfahrt an. Die 1998/99 erhobene Umfrage zum Religionsunterricht in Deutschland²² bestätigt den Kontrast zwischen beiden Altersstufen:

- Während fast zwei Drittel (62%) der 10/11-Jährigen die Bibel für sehr wichtig oder wichtig hält, teilt diese positive Einschätzung nur noch ein Viertel (24%) der 16-Jährigen.²³ Innerhalb von sechs Lebensjahren ein Einbruch von zwei Drittel auf ein Viertel!

¹⁸ *Helmut Hanisch / Anton Bucher*, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002 [Erhebungsdatum: 1999].

¹⁹ Etwa zwei Drittel der befragten 9-11-Jährigen stammen aus einer noch eher volklich geprägten Region Baden-Württembergs, das restliche Drittel gehört zur gewichtigen Minderheit derer, die in Berlin *freiwillig* den Religionsunterricht besuchen (vgl. *Hanisch / Bucher* 2002 [Anm. 18], 13f.).

²⁰ Ebd., 61. Zwar gibt immerhin ein knappes Fünftel der Kinder an, ihnen sei – als sie noch jünger waren – wöchentlich von ihren Eltern aus der Bibel vorgelesen worden. Bei drei Viertel der Kinder (73%) wurde daheim seltener als monatlich oder niemals aus der Bibel vorgelesen.

²¹ *Schmid* 1998 [Anm. 10], 15.

²² *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000 [Erhebungsdatum: 1998/99].

²³ Ebd., 88. Für die Schüler rücken biblische Inhalte in dieser Zeit im Ranking wichtiger Unterrichtsthemen auf die Abstiegsränge (vgl. ebd., 87).

Der Bedeutungsschwund der Bibel, der sich mit dem Übergang vom Kinder- ins Jugendalter vollzieht, lässt sich gut an einer 2000 erschienenen Sammlung von Schüleraufsätzen ablesen.²⁴ In diesen Beiträgen blicken Oberstufenschüler/innen auf den Religionsunterricht ihrer kompletten Schulzeit zurück. Hierzu drei Auszüge aus ein und demselben Aufsatz²⁵:

- Zunächst heißt es: „In der Grundschule war Religion ein Fach, das mir Freude und Spaß bereitete. Man sang, betete zusammen, und es wurden Geschichten erzählt, die alle so schön waren, dass man gerne an sie glaubte.“ Zuneigung und Zustimmung zu biblischen Erzählungen gehen offensichtlich Hand in Hand.
- Als die ersten Jahre im Gymnasium zur Sprache kommen, fällt folgende Aussage: „Im übrigen blieben die Geschichten genauso schön wie früher, außer dass man nicht mehr an sie glaubte.“ Die inhaltliche Zustimmung zu biblischen Erzählungen ist gewichen, wenn sie auch noch beliebt sind.
- Als schließlich die gymnasiale Mittelstufe thematisiert wird, ist folgendes zu lesen: „Wurde jetzt [...] mal die Bibel oder eine ihrer Geschichten aufgegriffen, verfielen wir in lautes Stöhnen und Desinteresse.“ In diesem Stadium hat die Bibel für die Schüler/innen sowohl ihre inhaltliche Plausibilität als auch die äußere Faszination verloren. Offene Ablehnung schlägt ihr entgegen.²⁶

Worin liegen die Ursachen für die schwindende Beliebtheit und Bedeutung biblischer Tradition bei Jugendlichen? Drei Faktoren lassen sich erkennen.

Zuallererst erscheinen *entwicklungspsychologische* Gründe plausibel.

Grundschul Kinder befinden sich gemäß der Theorie von *Jean Piaget* tendenziell auf einer konkret-operationalen Denkstufe. Ihr Denken haftet stark am Konkreten.²⁷ Entsprechend verstehen sie auch biblische Erzählungen. Das Wortwörtliche fesselt ihre Aufmerksamkeit.²⁸ Grundschul Kinder 'hausen' sozusagen in biblischen Geschichten.

Ungefähr ab dem 11. Lebensjahr beginnen die Kinder, die formal-operationale Stufe des Denkens zu erklimmen. Mehr und mehr sind sie fähig, bewusst vom konkret Gesagten auf das abstrakt Gemeinte zu schließen. Texte werden nun nicht mehr wortwörtlich aufgefasst. Je weiter dieses *nicht* buchstäbliche Verstehen voranschreitet, umso hef-

²⁴ *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000 [Erhebungsdatum: 1996-1998].

²⁵ Ebd., 90.

²⁶ Eine ähnliche Gesamtlogik spiegelt sich auch in folgender Schüleraussage: „Als Kind bekommt man diese 'Geschichten' vorgesetzt und nimmt sie so hin. Wenn man älter wird, kommt man irgendwann in eine Phase, wo einem diese Geschichten dann ziemlich seltsam vorkommen und man beginnt, an ihrer Wahrheit zu zweifeln. Dabei denke ich besonders auch an die Wundergeschichten. Viele fangen dann an, an ihrem Glauben allgemein zu zweifeln, wenn schon die Grundlage unglaublich unwahrscheinlich erscheint.“ (*Kliemann / Rupp* 2000 [Anm. 24], 94).

²⁷ Die Bezeichnung 'konkret-operationales Denken' darf keinesfalls dahingehend missverstanden werden, dass sich Grundschul Kinder ausschließlich mit Gegenständen beschäftigen könnten, mit denen sie im Modus unmittelbarer Anschauung in Kontakt kämen. Begegnen sie „abstrakten Ideen (die sich auf Dinge beziehen, die der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich sind)“, so reorganisieren sie diese Ideen *John M. Hull* zufolge „auf konkrete Weise“ (ders., *Wie Kinder über Gott reden*. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997, 17).

²⁸ Vgl. *James W. Fowler*, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981, 135-150.

tiger werden nun biblische Geschichten als 'unglaubwürdig' abgelehnt.²⁹ Kurz gesagt: Was nicht wörtlich wahr ist, ist überhaupt nicht wahr.

Die Ablehnung der Bibel ist aber nicht nur ein psychologisches Phänomen. Blicken wir auf Kinder- und Jugendstudien, dann scheint plausibel, dass auch *soziale* Faktoren eine Rolle spielt.

Unterschiedliche Erhebungen erhärten die Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Heranwachsende häufig in der Bibel lesen und positiv zu ihr stehen, steigt,

- a) wenn sie selbst in der eigenen Familie religiös sozialisiert wurden;
- b) wenn sie in einer religiösen Gemeinschaft aktiv sind;
- c) und wenn sie religiösen Glaubensüberzeugungen zustimmen.³⁰

Eine positive Einstellung zur Bibel wird offensichtlich maßgeblich durch Bestärkungen aus dem sozialen Umfeld gefördert. Diese Bestärkungen werden in posttraditionalen Zeiten immer spärlicher. Somit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendliche mit dem Verlust ihres alten, wortwörtlichen Verständnisses zugleich gänzlich von der Bibel verabschieden. Die Alternative wäre, dass sie ein neues, komplexeres Verständnis entwickeln.

Eine dritte und letzte Teilursache für die geschilderte Ablehnung will ich mit einem Fragezeichen versehen. Immer wieder wird die Frage laut: 'Wird die Bibel in der Grundschule in einer Weise behandelt, die es eher verbaut oder aber eher erlaubt, das Verständnis biblischer Texte zu einem späteren Zeitpunkt weiterzuentwickeln?'

Mir erscheint es wichtig und lohnenswert, einmal tatsächlich zu erforschen, ob der alltägliche Unterricht in der Grundschule ein naives, wortwörtliches Verständnis biblischer Texte zementiert. Wäre dies der Fall, dann wäre die jugendliche Abwendung von der Bibel zu Teilen ein 'hausgemachtes' Problem der Bibeldidaktik. In jedem Fall stellt sich dem Religionsunterricht in der Grundschule die Aufgabe, *entwicklungsoffene* Zugänge zur Bibel zu schaffen. Eine Religionslehrerin bringt diese Aufgabe auf folgenden Nenner:

- „Die Sprache sollte so sein, daß später nichts widerrufen werden muß; es sollten auch Fragen unbeantwortet bleiben können, 'wir wissen es nicht' muß möglich sein.“³¹

²⁹ Vgl. insb. *Hanisch / Bucher* 2002 [Anm. 18], 93 mit Bezug auf *Kalevi Tamminen*: „Wer biblische Geschichten nicht (mehr) wortwörtlich auffasst, neigt infolgedessen dazu, sie für unglaubwürdig, märchenhaft oder – im abwertenden Sinn – als 'nur symbolisch' = 'nicht wirklich' aufzufassen.“

³⁰ Während die jüngst erschienene Shell-Studie 2002 das Thema 'Religion' weitestgehend ausblendet, hatte der solide religionssoziologische Part der vorangegangenen Studie (*Werner Fuchs-Heinritz*, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. Band 1, Opladen 2000, 157-180) erstmals die jugendliche Lektüre heiliger Schriften erkundet. Dabei stellte sich heraus, dass die Bibellektüre in ein Geflecht affiner Merkmale von Kirchlichkeit und Religion eingebunden ist. Positive Zusammenhänge bestehen etwa zum Gottesdienstbesuch, zum persönlichem Gebet (ebd. 163 bzw. 165), zur Absicht, die eigenen Kinder religiös zu erziehen (ebd., 172), und zur Mitgliedschaft in einer kirchlichen Jugendgruppe (ebd., 170). *Helmut Hanisch* und *Anton Bucher* 2002 [Anm. 18] gelangen zum Ergebnis, dass die subjektive Wertschätzung der Bibel durch Grundschulkindern in hohem Maße von der Erzählhäufigkeit biblischer Geschichten in der Familie (vgl. ebd., 64.70.75.117) und von der (durch das Elternhaus beeinflussten) Intensität der kindlich religiösen Praxis (ebd., 79.117) abhängt.

³¹ *Englert / Güth* 1999 [Anm. 12] 123.

4.2 Eine zweite Herausforderung: Die Bibel – das unbekannte Buch

1986 beklagte *Horst Klaus Berg*, „daß die Bibeltexte sich durch den langen Gebrauch abgenutzt haben.“³² Die Bibel sei ‘übervertraut’ geworden.

Im Religionsunterricht unserer Tage haben wir dieses Problem wahrlich nicht mehr, im Gegenteil: Der Mehrheit der Schüler/innen ist die Bibel ein *unbekanntes* Buch. So hat der Religionsunterricht nicht mehr gegen Widerstände anzukämpfen, die aus einer Übersättigung mit der biblischen Tradition herrühren. Mehrheitlich findet er Schüler/innen vor, die der Bibel unbedarft entgegnetreten. Dies ist eine religionsdidaktische Chance.

Die große Mehrheit der Lehrer/innen, die in der Essener Grundschulumfrage von 1995 zu Wort kamen, teilt diese optimistische Sicht.

- Drei Viertel von ihnen stimmt der Aussage zu: „Viele Kinder sind in einem positiven Sinne religiös unbefangen.“³³
- Weit über die Hälfte bejahen den Satz „Ich sehe eine Chance darin, mit den Kindern am ‘religiösen Nullpunkt’ anfangen zu können.“³⁴

Posttraditionale Zeiten bergen die große Chance, dass die Bibel von den Schüler/innen als neues und unbekanntes Buch erlebt wird, dessen Fremdheit zu entdecken lohnt.

Diese Einschätzung entspricht dem Befund der lernpsychologischen Neugierforschung, dass ein Gegenstand, der „Elemente der Neuheit enthält“³⁵, zum Lernen motiviert. Gerade *weil* die Bibel unbekannt ist, weckt sie Interesse und Wissensdurst.

Der Neugierforschung zufolge ist dies aber nur die eine Seite der Medaille. Wenn nämlich die Unbekanntheit eines Gegenstandes ein gewisses Maß übersteigt, so hat dies Abwehr zur Folge. Um optimal zu motivieren, dürfen biblische Inhalte und Medien „einerseits nicht zu vertraut“³⁶ sein, denn in einem solchen Fall kommt Langeweile auf – der typische Fall traditionaler Übersättigung. Sie dürfen den Schüler/innen „andererseits aber auch nicht zu fremdartig erscheinen“³⁷, weil sie dann eben als überfordernd und unzugänglich erfahren werden.

Beherrigen wir diese Einsicht, dann müssen wir den Fundus der Bibeltexte, die für den Religionsunterricht sinnvoll sind, neu bedenken. Manche Perikope, die volkswirtschaftlich geprägten Kindern noch zugänglich war, wird in posttraditionalen Zeiten unerreichbar.³⁸ Damit sich Schüler/innen mit der Bibel auseinandersetzen können, sind Texte zu wählen, die in einem ‘mittleren Bereich’ zwischen Vertrautheit und Fremdheit angesiedelt sind.

³² *Horst Klaus Berg*, *Biblische Texte verfremdet. Grundsätze – Methoden – Arbeitsmöglichkeiten*, München – Stuttgart 1986, 5; vgl. a. ebd. 19.

³³ *Englert / Güth* 1999 [Anm. 12], 74.

³⁴ Ebd., 75.

³⁵ *Gerd Mietzel*, *Psychologie in Unterricht und Erziehung. Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen*, Göttingen u.a. ³1986, 253.

³⁶ Ebd., 254.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vgl. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997, 45: „Weist ein Text eine zu große Menge für die Schüler nicht verständlicher Worte und Passagen sowie schwer nachvollziehbare Wendungen auf, ist die Frage, ob er überhaupt für die Klasse geeignet ist bzw. ob er vom Lehrer nicht vereinfacht werden müsste.“

4.3 Eine dritte und letzte Herausforderung: Ist der befremdliche Gott der Bibel noch nachvollziehbar?

Ich will noch einmal auf das anfangs dargelegte Bildungsmodell blicken (vgl. Abb. 1). Ziel des Bildungsgeschehens ist das Subjekt. Um seinen Horizont und seine Handlungsfähigkeit zu weiten, benötigt es einen 'Gegenstand'. Dieser 'Gegenstand' muss in seiner *Eigenartigkeit* ins Spiel kommen.

- Einmal, weil er nur so einen Widerstand bietet, an dem sich das Subjekt 'arbeiten' kann.
- Zum anderen, weil nicht nur das Subjekt, sondern auch die fremde Welt, der es begegnet, eine eigene Würde besitzt. Dieses „Eigenrecht“³⁹ des 'Gegenstands' ruft etwa der Pädagoge *Hermann Giesecke* eindrücklich ins Bewusstsein.⁴⁰

Was kennzeichnet nun die fremde Eigenart, den 'Eigensinn' der Bibel, der im Bildungsgeschehen nicht unterschlagen werden darf? Die Antwort ist schlicht: Die Bibel spricht *von Gott* und sie spricht *zu Gott*.⁴¹ Beinahe durchgängig ist es für die Bibel selbstverständlich, dass Gott die Geschichte der Menschen bestimmt und begleitet.⁴²

Ingo Baldermann bringt das bibeldidaktische Problem, das sich mit diesem 'Eigensinn' auftut, treffend auf den Punkt, indem er feststellt:

- „Wir können die Gottesfrage aus dem Umgang mit biblischen Texten nicht aussparen; wir nähmen damit der Bibel ihre Identität. Doch wir können auch nicht übersehen, daß für immer mehr Kinder [...] die christliche Art, von Gott zu reden, unverständlich ist.“⁴³

Die Mehrheit heutiger Schülerinnen und Schüler ist nicht in Traditionen großgeworden, in denen die Gottesrede 'zu Hause ist'. Was für die Bibel selbst das Aller selbstverständlichste, nämlich das Sprechen von Gott und das Sprechen zu Gott, ist diesen Schülern höchst *be-fremdlich*.

Den befremdlichen Gott der Bibel zur Sprache zu bringen, dieses Ziel lässt sich im konkreten Alltag des Religionsunterrichts oft nur schwerlich einlösen. Immer wieder begegnet das Phänomen, dass Schüler/innen den menschlichen Erfahrungsgehalt einer Perikope engagiert nachvollziehen können. In den Schmerz, die Verzweiflung, Hoffnung und Freude, die in der Bibel Ausdruck finden, können sich die Kinder hineinversetzen. Kaum überwindbares Unverständnis tut sich aber auf, wo die Bibel selbst die eben noch nachvollziehbaren Gefühle und Erfahrungen auf Gott bezieht, mit Gott verknüpft.

³⁹ *Hermann Giesecke*, Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1996, 15.

⁴⁰ Vgl. insb. ebd., 15 und 62f.

⁴¹ Letzteres wird dezidiert herausgestellt in *Edward Schillebeeckx*, Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg/Br. u.a. 1990, 93f.

⁴² Vgl. *Franz W. Niehl*, Die Bibel im Religionsunterricht. Hermeneutische Grundlagen und didaktisch-methodische Hinweise (Theologie im Fernkurs. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs; Lehrbrief 14), Würzburg 1994, 14.

⁴³ *Ingo Baldermann*, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 39.

5. Bibeldidaktik in der Grundschule – kein Grund zu posttraditionaler Depression!

Der Umschlagtext einer jüngst erschienenen bibeldidaktischen Publikation wirbt mit der Feststellung: „Die Bibel hat sich ihren Platz im Religionsunterricht zurückerobert.“⁴⁴ Sollte die Bibel diesen ‘Platz’ in der *Grundschule* jemals geräumt haben, sprechen heute alle Zeichen dafür, dass sie hier außerordentlich hoch im Kurs steht. Zu posttraditionaler Depression besteht offensichtlich kein Anlass. Ich will einige Indizien nennen.

Zuerst zu den *Schüler/innen*. In ihrer Mehrheit stehen sie der Bibel – wie bereits entfaltet – interessiert und aufgeschlossen gegenüber.⁴⁵

Zum zweiten zu den *Lehrer/innen*:

- In der bayerischen Grundschulumfrage sollten Lehrer/innen Unterrichtsmethoden nennen, mit denen sie gute Erfahrungen gemacht hatten. Das Erzählen biblischer und außerbiblischer Geschichten belegte den Spitzenwert.⁴⁶
- Auf die Frage, welche Themen ihnen am besten gelingen, nannten sie in allen Jahrgangsstufen biblisch orientierte Inhalte.⁴⁷
- Schließlich äußerten sie durchgängig den Wunsch, ein künftiger Lehrplan möge mehr biblische Geschichten umfassen.⁴⁸ Er soll „zeigen, welcher Schatz unsere Bibel ist“⁴⁹ lautet eine exemplarische Antwort.

Wie diese Befunde erkennen lassen, bringen Grundschullehrer/innen der Bibel höchste Wertschätzung entgegen.⁵⁰ Besonders das Erzählen biblischer Geschichten ist für sie ein Höhepunkt im Unterrichtsalltag.

Mit dem Interesse der Schüler/innen und der Wertschätzung durch die Lehrer/innen konvergiert schließlich auch der zentrale Stellenwert, den biblische Themen im *alltäglichen Religionsunterricht* haben. Dieser Stellenwert lässt sich nicht nur daran ermesen, dass die Bibel aus Sicht der Schüler/innen dort regelmäßig zur Geltung kommt.⁵¹ Er wird auch daran deutlich, dass die meisten Schüler/innen den Religionsunterricht nennen, wenn sie gefragt werden, woher sie biblische Geschichten kennen.

⁴⁴ Rainer Lachmann / Gottfried Adam / Christine Reents (Hg.), *Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2001.

⁴⁵ Vgl. Hanisch / Bucher 2002 [Anm. 18], 68: „Die Bibel, für Schülerinnen und Schüler höherer Stufen oftmals ein rotes Tuch oder bloßes Märchenbuch, wird von den Grundschulkindern außerordentlich positiv beurteilt.“ Ähnlich erlebt dies eine Grundschullehrerin nach Schmid 1998 [Anm. 10], 16: „Die Schüler bringen wenig bis kein religiöses Grundwissen bzw. Vertrautheit mit dem kirchlichen Leben mit, sind aber überwiegend sehr offen und interessiert an den Inhalten des Religionsunterrichts, insbesondere an biblischen Hintergründen und Geschichten.“

⁴⁶ Vgl. Schmid 1998 [Anm. 10], 7 und 9.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd., 8 sowie 9.

⁴⁹ Ebd., 27.

⁵⁰ Diese Wertschätzung zeigt sich auch darin, dass die Lehrer in der Essener Umfrage (Englert / Güh 1999 [Anm. 12], 60f.) im Rückblick auf ihr *eigenes* Studium am häufigsten *biblisch*-theologische Themen als besonders wichtig für ihre jetzige Tätigkeit benannten. Die biblischen Studienfächer werden vor allem von denen geschätzt, die vor rund 30 Jahren studiert haben – bei späteren Jahrgängen tritt mehr und mehr die Fachdidaktik in den Vordergrund.

⁵¹ So geben in der Umfrage zum Religionsunterricht in Deutschland fast drei Viertel der Grundschüler an, dass ihr Lehrer zumindest wöchentlich aus der Bibel vorliest (Bucher 2000 [Anm. 22], 42).

- Fast 90% der von *Hanisch* und *Bucher* Befragten nennen ihn als Ort, dem sie die Kenntnis ihrer biblischen Lieblingsgeschichte verdanken.⁵²

6. Bibeldidaktik in der Grundschule – ein exemplarischer Einblick

Das gute Image und der große Stellenwert der Bibel in der Grundschule sagen noch nichts aus über das Profil und die Qualität des dortigen Bibelunterrichts.

Ich will versuchen, die konkrete Gestalt der Bibeldidaktik in der Grundschule zu beleuchten, indem ich eine Lehrerin, genauer eine Referendarin zu Wort kommen lasse. Dazu werde ich einen Ausschnitt aus einem Interview heranziehen. Er stammt aus dem Fundus der Essener Forschungsgruppe 'Religiöses Lernen im Grundschulalter'. Die Referendarin schildert in diesem Auszug eine selbst gehaltene Religionsstunde, die sie als 'gelungen', als geglückt einschätzt.

Um einen angemessenen Zugang zu dieser Interviewpassage anzubahnen, erscheinen mir drei Vorbemerkungen unerlässlich.

- Oberstes Prinzip der Arbeit an konkreten Fällen ist die *Ehrfurcht* gegenüber den Informanten. Ihre Aussagen und ihre Handlungen sind zunächst verstehend nachzuvollziehen, bevor Anfragen oder Kritik möglich sind.
- Der ausgewählte Text spiegelt den Ablauf einer Unterrichtsstunde aus der '*Innensicht*' der Lehrerin. Wollten wir den Ablauf dieser Stunde 'von außen' betrachten, benötigen wir andere Informationsquellen, etwa ein Verbalprotokoll oder einen Videomitschnitt.
- Schließlich: Bibelunterricht in der Grundschule ist vielfältig. Der folgende Text spiegelt *ein* konkretes Beispiel. Nachdem ich zahlreiche Interviews durchgearbeitet habe, bin ich aber überzeugt, dass der Einzelfall, den wir vor uns haben, Strukturen aufweist, die über ihn hinausweisen.

6.1 Die Interviewpassage: 'Erinnerung an eine gelungene Religionsstunde'

- 1 Ja z. B. gestern habe ich in meiner Klasse mit Josef begonnen, und ähm bin halt
- 2 eingestiegen,
- 3 indem ich mit denen erst mal so ja über die Situation in der Familie unterhalten hat-
- 4 te, also ein Klassengespräch hatten wir, dazu haben wir halt Instrumente und Pan-
- 5 tomimik oder Gestik eingesetzt ähm und zwar ging es so, dieses positive Erlebnis,
- 6 dass man halt nach Hause kommt und die Mama da ist, ähm als Gegensatz dazu,
- 7 dass man halt das Gefühl hat, ungerecht behandelt zu werden in der Familie, dass
- 8 dann irgendwie irgendwer bevorzugt wird und das war also mein Teil und dann
- 9 durften die Kinder von sich so erzählen, und dazu Instrumente einsetzen, also zu
- 10 negativen Sachen durften sie Krach machen und bei positiven Erlebnissen ein schö-
- 11 nes Instrument einsetzen und sie hatten einen totalen Spaß dran und haben auch ganz
- 12 tolle Sachen auch erzählt und ähm,
- 13 dann bin ich dazu übergegangen und habe den Anfang zu Josef erzählt äh mit den
- 14 Brüdern, wobei sie danach direkt interessiert hat, wie man denn 12 Kinder kriegen
- 15 könnte und waren ganz verdattert, dass ja dieser Jakob ja mehrere Frauen hatte und

⁵² *Hanisch / Bucher* 2002 [Anm. 18], 59.

16 überlegten äh. Ja dann habe ich ihnen halt erzählt und das war dann auch o.k. und
 17 sie konnten sich dann auch vorstellen, und haben sie akzeptiert. Und danach habe
 18 ich halt von dem Mantel erzählt, den er geschenkt bekommen hat
 19 und habe sie dann erst mal dazu erzählen lassen, wie sie das selber finden, also
 20 wenn sie jetzt Josef wären bzw. die Brüder. Und dann halt auf ihren Alltag bezo-
 21 gen, so nen Impuls und dann kamen auch ganz tolle Antworten und man merkte
 22 richtig so, dass sie das alle schon mal erlebt hatten, und es hätten am liebsten alle
 23 davon erzählt und ähm dann so war gut. Konnten sich gut in Josef hineinversetzen
 24 und aber auch in die Brüder. Ne also wirklich auch dieses ja selber mal was ge-
 25 schenkt bekommen und die anderen durften zugucken, aber auch umgekehrt, und es
 26 haben auch die Einzelkinder verstanden, kannten das eben einfach, dass dann eben
 27 der Vater oder die Mutter beschenkt wurden, oder dass sie sich ungerecht behandelt
 28 haben.

29 Und ja zum Schluss haben wir dann noch die, hatte ich die Brüder noch kopiert, die
 30 durften sie dann ausschneiden und aufkleben und das Ganze wird dann so ein Heft,
 31 so ein Buch, ein Josefsbuch, das man selber gestaltet.

32 Ist jetzt erst mal der Einstieg. Aber ja es war einfach positiv, die Reaktionen der
 33 Kinder, dass sie so wirklich das so verstanden haben, worum es geht. Ja.

6.2 Zum Gehalt der vorliegenden Passage

(1) Die dargelegte Stunde ist *bibeldidaktisch relevant*. Sie behandelt ein biblisches Thema, nämlich den Anfang der Josefsgeschichte, also Genesis 37, 1-4. Diese Textstelle wird den Schüler/innen erzählt.⁵³

(2) Die Stunde bildet den „Einstieg“⁵⁴ einer biblischen Unterrichtsreihe. Wie diese Reihe weitergeht, wissen wir nicht.

(3) *Methodisch* kommt ein vielfältiges Repertoire zum Einsatz: Den ‘roten Faden’ bildet das Unterrichtsgespräch. In dieses Gespräch ‘eingelagert’ sind das Erzählen eigener Erfahrungen durch die Kinder⁵⁵, der pantomimische, musikalische und gestische Ausdruck von Gefühlen⁵⁶ und das Erzählen der biblischen Perikope durch die Lehrerin. Das Ausschneiden und Einkleben biblischer Figuren steht am Schluss.⁵⁷ Handlungsorientierte Lernformen kommen ebenso zur Geltung wie verbale, wortgeprägte.

⁵³ Vgl. Z. 13-18 („ich [...] habe den Anfang zu Josef erzählt [...] mit den Brüdern [...] dass ja dieser Jakob ja mehrere Frauen hatte [...] dann habe ich ihnen halt erzählt [...] danach habe ich halt von dem Mantel erzählt, den er geschenkt bekommen hat“).

⁵⁴ Z. 32; vgl. Z. 1f. („habe ich in meiner Klasse mit Josef begonnen, und [...] bin halt eingestiegen“).

⁵⁵ Vgl. Z. 8f. („dann durften die Kinder von sich so erzählen“), Z. 11f. („und haben auch ganz tolle Sachen auch erzählt“), Z. 19f. („und habe sie dann erst mal dazu erzählen lassen“) und Z. 22f. („und es hätten am liebsten alle davon erzählt“).

⁵⁶ Vgl. Z. 4f. („dazu haben wir halt Instrumente und Pantomimik oder Gestik eingesetzt“) und Z. 9-11 („und dazu Instrumente einsetzen, also zu negativen Sachen durften sie Krach machen und bei positiven Erlebnissen ein schönes Instrument einsetzen“).

⁵⁷ Vgl. Z. 29f. („hatte ich die Brüder noch kopiert, die durften sie dann ausschneiden und aufkleben“).

- (4) Der *inhaltliche* Spannungsbogen der Stunde lässt drei Phasen erkennen.
- Zunächst (Z. 3-12) kommen eigene Familienerfahrungen der Kinder zum Ausdruck: das positive Erleben von Geborgenheit und das negative Erleben von Ungerechtigkeit und Bevorzugung.⁵⁸ Die *Subjekte* stehen in dieser ersten Phase im Zentrum.
 - Im Mittelteil der Stunde (Z. 13-18) wird eine biblische Perikope zu Gehör gebracht und in zwei strittigen Punkten – der Kinderzahl und Mehrehe des Jakob – besprochen. Der *biblische ‘Gegenstand’* steht in dieser zweiten Phase im Mittelpunkt.
 - Im dritten Abschnitt (Z. 19-28) ist davon die Rede, dass sich die Kinder in die fremden Akteure der biblischen Perikope „hineinversetzen“⁵⁹. Wird dieses ‘Hineinversetzen’ konkret, dann wird deutlich, dass – wie bereits zu Anfang der Stunde – eigene Familienerfahrungen der Schüler/innen zur Sprache kommen: Erlebnisse ungerechter Bevorzugung aus Sicht des Begünstigten und des Benachteiligten.⁶⁰ Der *biblische ‘Gegenstand’* bildet in dieser dritten Phase den Anstoß, dass die *Subjekte* in den Vordergrund treten.

6.3 Didaktische Strukturen

Ich will nun didaktische Strukturen aufweisen, die in dieser Religionsstunde deutlich werden. Diese Strukturen erscheinen mir typisch für die Bibeldidaktik einer bestimmten Generation der Religionslehrer/innen an der Grundschule, nämlich für viele Jüngere, die nicht mehr vorwiegend kerygmatisch, sondern pädagogisch geprägt sind.⁶¹ Welche Strukturen werden im Hinblick auf den Prozess, die *Subjekte* und den ‘Gegenstand’ erkennbar – also im Blick auf die Eckpunkte des anfangs skizzierten Dreiecks (Abb. 1)?

- (1) Zum Prozess: Das didaktische Geschehen der Stunde zeugt von einer *Vielfalt an Methoden*, die nonverbale und handlungsorientierte Lernformen einschließt.
- (2) ‘*Subjekte*’: Die Schüler/innen werden sensibel und wirksam motiviert, sich eigener Erfahrungen bewusst zu werden und sie zum Ausdruck zu bringen. Eine gedankliche Reflexion eigener Erlebnisse wird kaum erkennbar. Das didaktische Geschehen ist zweifellos *subjekt- oder schülerorientiert*.
- (3) ‘*Gegenstand*’: Die Bibel kommt vorrangig ins Spiel, um *vergleichbare Eigenerfahrungen der Subjekte* wachzurufen. Die Fremdheit des Bibeltextes tritt kaum in Erscheinung. Nur flüchtig wird er gegenwärtig – durch einmaliges Erzählen –, seine Auslegung wird durch die Inszenierung der Stunde von vornherein in eine Richtung gelenkt – man beachte die inhaltliche Parallelität zwischen der ersten und der dritten Phase.

⁵⁸ Vgl. Z. 3 („über die Situation in der Familie unterhalten“) und Z. 5-8 („dieses positive Erlebnis, dass man halt nach Hause kommt und die Mama da ist, [...] als Gegensatz dazu, dass man halt das Gefühl hat, ungerecht behandelt zu werden in der Familie, dass dann irgendwie irgendwer bevorzugt wird“).

⁵⁹ Z. 23f. („Konnten sich gut in Josef hineinversetzen und aber auch in die Brüder.“); vgl. Z. 19f. („wie sie das selber finden, also wenn sie jetzt Josef wären bzw. die Brüder“).

⁶⁰ Vgl. Z. 20f. („auf ihren Alltag bezogen“), Z. 21f. („man merkte richtig so, dass sie das alle schon mal erlebt hatten“) und Z. 24-28 („also wirklich auch dieses ja selber mal was geschenkt bekommen und die anderen durften zugucken, aber auch umgekehrt, und es haben auch die Einzelkinder verstanden, kannten das eben einfach, dass dann eben der Vater oder die Mutter beschenkt wurden, oder dass sie sich ungerecht behandelt haben“).

⁶¹ Vgl. Englert / Güth 1999 [Anm. 12], 79f. und 130.

7. Stärken und Grenzen einer handlungs-, schüler- und erfahrungsorientierten Bibeldidaktik

Worin liegen – gerade in posttraditionalen Zeiten – Chancen und Stärken, aber auch Risiken und Grenzen einer handlungs-, schüler- und erfahrungsorientierten Bibeldidaktik⁶², wie sie in der eben betrachteten Interviewpassage hervortritt?

Drei *Stärken* sind herauszuheben.

(1) Die hier vorfindbare Didaktik betont die *Gemeinsamkeit* zwischen biblischem ‘Gegenstand’ und heutigen Schülererfahrungen. Bibeldidaktik baut hier nicht auf Voraussetzungen, die illusionär wären. Sie setzt bei dem an, was auch posttraditionale Zeitgenossen mitbringen, nämlich bei menschlichen Erfahrungen.

(2) Eine zweite Stärke: Die hier vorfindbare Didaktik lässt die Bibel als Impuls wirksam werden, der es ermöglicht, sich *eigener* Erfahrungen zu besinnen und diese sowohl nonverbal als auch begrifflich auszudrücken. Damit erfüllt Bibeldidaktik den Schüler/innen gegenüber eine wichtige allgemeine Bildungsaufgabe – sich eigene Erlebnisse vergegenwärtigen und sie ausdrücken können.

(3) Eine dritte Stärke: Der hier vorfindbaren Didaktik gelingt es, Erfahrungen, die in der Bibel zum Ausdruck kommen, für die Schüler/innen lebendig werden zu lassen. So schafft sie eine unverzichtbare Voraussetzung, dass die Schüler/innen auch mit dem Fremden und Befremdlichen der Bibel in Dialog treten können. Wer das Fremde verstehen will, muss ein Mindestmaß an *Identifikation* mit ihm aufbringen.

Ungeachtet dieser Stärken habe ich zwei *kritische Anfragen*.

(1) Die hier vorfindbare Didaktik birgt die Tendenz, dass Erfahrungen und Sichtweisen zwar ausgedrückt und ausgetauscht werden, nicht aber reflexiv und kritisch überdacht. Insoweit dies zutrifft, versagt Bibeldidaktik den Schüler/innen eine wichtige allgemeine Bildungsaufgabe – nämlich Erfahrungen auch *gedanklich* auf die Probe zu stellen.

(2) Schließlich: Die hier vorfindbare Didaktik birgt die Tendenz, ausschließlich solche Aspekte der Bibel in den Blick zu nehmen, in denen sich die Schüler/innen wiederfinden und mit denen sie sich identifizieren können. Insoweit dies der Fall ist, trägt Bibeldidaktik Verantwortung, dass die *Befremdlichkeit* der Bibel und ihrer Gottesrede zu kurz kommt. Die Bibel wird zu einem Spiegel, der die eigene Welt bloß verdoppelt, nicht zu einem Dialogpartner, der zum Nachdenken anregt. Das didaktische Dreieck gerät aus dem Gleichgewicht, es ‘kippt’ zu den Subjekten.

8. Perspektiven universitärer Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Ein abschließender Ausblick auf die *universitäre* Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Wie kann sie angehende Praktiker darauf vorbereiten, die biblische Tradition in posttraditionalen Zeiten bildend ins Spiel zu bringen?

Vier Kompetenzen wären prinzipiell notwendig, damit dies gelingen kann – die Bibel in posttraditionalen Zeiten bildend wirksam werden zu lassen. Aufgabe universitärer Leh-

⁶² Dass handlungs-, schüler- und erfahrungsorientierte Unterrichtsformen bei Religionslehrer/innen der Grundschule höchste Wertschätzung genießen, wird nachdrücklich herausgearbeitet in Englert / Güth 1999 [Anm. 12], 92.

rerbildung wäre nun, in allen vier Kompetenzen ein wissenschaftlich reflektiertes Fundament zu legen. Im einzelnen bedarf es

- der *Gegenstandskompetenz* zur sachgerechten Auslegung der biblischen Tradition in ihrem 'Eigensinn' – hier sind besonders die Bibelwissenschaften als solche gefordert, aber auch jene Disziplinen, welche die Wirkungsgeschichte der Bibel beleuchten;
- der *Subjektkompetenz* zur angemessenen Wahrnehmung und Einschätzung derer, die heute die Bibel rezipieren – hier sind etwa Entwicklungspsychologie oder Kinder- und Jugendforschung gefragt;
- einer *Prozesskompetenz* als kundiger Vertrautheit mit wesentlichen Ansätzen und Methoden der Bibelarbeit – hier stehen beispielsweise Lernpsychologie und religionsdidaktische Methodik im Mittelpunkt.
- Schließlich ist eine *Vernetzungskompetenz* nötig. Dies bedeutet, dass die drei Pole des bibeldidaktischen Geschehens – biblischer Text, Schüler/in und Lerngeschehen – in *konkreten* Situationen sinnvoll und angemessen verknüpft werden können.

Ohne Zweifel kommt gerade, was diese Vernetzungskompetenz angeht, der zweiten Phase der Lehrerausbildung entscheidende Bedeutsamkeit zu. Gerade das Fach Religionspädagogik sollte sich aber bemühen, bereits an der Universität selbst Fundamente einer solche Vernetzungskompetenz zu legen.

Neben Praktika, Unterrichtsbeobachtungen und der Simulation bibeldidaktischer Praxis bildet meiner Überzeugung nach gerade die *Arbeit am konkreten Fall*, wie ich sie in diesem Beitrag knapp zu demonstrieren versucht habe, einen wesentlichen Baustein, eine solche Vernetzungskompetenz grundzulegen.