

Bibelunterricht, Elementarisierung und Kindertheologie

Die Entwicklung der Bibeldidaktik in Deutschland und ihre Bedeutung für Korea

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Theologie

der Evangelisch-Theologischen Fakultät
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

vorgelegt von
Jeongdo An
Sang-Ju in Korea

Dekan bzw. Dekanin: *Prof. Dr. Birgit Weyfel*

Berichterstatter bzw. Berichterstatterin: *Prof. Dr. Friedrich Schweitzer*

Mitberichterstatter bzw. Mitberichterstatterin: *Prof. Dr. Gerald Kretzschmar*

Tag der mündlichen Prüfung: *26.04.2022*

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Die Frage nach der Bibeldidaktik	1
1.2	Anlass und Ausgangspunkt	4
1.2.1	Herausforderungen durch den Wandel von Religion	4
1.2.2	Belastete Kindheit und Hoffnung für Kinder	5
1.3	Eine transnationale Perspektive	7
1.3.1	Eine komparative oder transnationale Studie?	7
1.3.2	Ein grenzüberschreitendes Thema: Christlicher Glaube in der Bibel	9
1.3.3	Beispiele eines transnationalen Dialogs zum biblischen Glauben in der Gegenwart	10
1.4	Geschichtlicher Überblick zur Religionspädagogik in Korea	12
1.4.1	Die Vorgeschichte der Religionspädagogik in Korea	13
1.4.1.1	Das Zeitalter der sozialen Reform durch die christliche Erziehung	13
1.4.1.2	Der Beginn der Säkularisierung durch die japanische Kolonialzeit	14
1.4.1.3	1945-1980: Rehabilitation der Religionspädagogik in Korea	15
1.4.2	Die Transgeschichte der Religionspädagogik in den 1980er Jahren	16
1.4.2.1	Die Forderung nach theologischer Vielfalt und Verantwortung	16
1.4.2.2	Kontakt mit einem deutschen Religionspädagogen - Karl Ernst Nipkow	17
1.4.2.3	Einflüsse bis heute	19
1.5	Aufbau der Darstellung	22
2	Die Entwicklung der Bibeldidaktik	24
2.1	Zur Vorgeschichte der biblischen Didaktik	27
2.1.1	Das Katechumenat in der Alten Kirche	28
2.1.2	Der Katechismus Luthers in der Reformationszeit	32
2.1.2.1	Motive für die Entstehung: „Das grundlegende Wissen“ des Glaubens	32
2.1.2.2	Inhalt des Katechismus	34
2.1.2.3	Pädagogische Bedeutung: Glaube im Leben	37
2.1.3	Die pietistische Bibellektüre	42
2.1.3.1	Philipp Jacob Spener: Pia Desideria und das pietistische Reformanliegen	43
2.1.3.2	August Hermann Francke: Die pietistisch-pädagogische Praxis	50
2.1.3.3	Zusammenfassung: Die pietistische Glaubensbildung mit der Bibellektüre	55
2.1.4	Katechetische Vermittlung bei Christian Palmer	56
2.1.4.1	Die neue Sicht auf die Religion des Kindes	56
2.1.4.2	„Evangelische Katechetik“	58
2.1.5	Zusammenfassung: Interaktion zwischen Glaube und Erfahrung	63
2.2	Zur Geschichte der Bibeldidaktik im 20. Jahrhundert	65

2.2.1	Die liberale Konzeption: eine neue Sichtweise der Religion.....	70
2.2.1.1	Die Frage nach der „Lehrbarkeit von Religion“.....	71
2.2.1.2	Das Prinzip des Religionsunterrichts: „Erfahrungsreligion des Kindes“.....	74
2.2.1.3	Das Ziel des Religionsunterrichts: „Subjektive Religion durch objektive Religion“.....	76
2.2.1.4	Die Rolle der biblischen „Lehrstoffe“ als „Erzählungen“.....	79
2.2.1.5	Zusammenfassung: Glauben in Zusammenhang mit Kinderreligion, Psychologie und Pädagogik.....	80
2.2.2	Die Evangelische Unterweisung: Nur Primat der Theologie?.....	82
2.2.2.1	Das Verständnis der Evangelischen Unterweisung.....	84
2.2.2.2	„Entscheidung“ und „Entwicklung“ bei Gerhard Bohne.....	87
2.2.2.3	„Grenzsituation“ und „Kirche in der Schule“ bei Martin Rang.....	90
2.2.2.4	Zusammenfassung: Theologische Vertiefung als Grundmotiv.....	94
2.2.3	Die Hermeneutische Bibeldidaktik.....	96
2.2.3.1	Die Frage nach dem verstehenden Glauben.....	96
2.2.3.2	„Die christliche Überlieferung“ als schulischer Bildungsauftrag.....	99
2.2.3.3	Existentielle Betroffenheit und Verstehen als Bildungsziel.....	103
2.3	Zusammenfassung: Konstitutive Horzionterweiterung der Bibeldidaktik.....	106
3	<i>Grundlegung der Bibeldidaktik bei Ingo Baldermann</i>	108
3.1	Die eigene Didaktik der biblischen Sprache: „Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Erzählung“ (1963)	112
3.1.1	Was bedeutet „eigene Didaktik der biblischen Sprache“?.....	114
3.1.1.1	Die Notwendigkeit der sprachlichen Form im Unterricht.....	114
3.1.1.2	Die „sprachliche Form als didaktisches Phänomen“.....	116
3.1.2	Baldermanns Kritik an einseitigen Formen der Arbeit mit der Bibel.....	118
3.1.2.1	Kritik an „theologischen Aussagen“ über den Text.....	118
3.1.2.2	Kritik an der Historisierung „hinter dem Text“.....	119
3.1.2.3	Die sprachtheoretischen Grundlagen: „Sprachereignis“ und „Horizontverschmelzung“.....	121
3.1.2.4	„Unterrichtliche Texterschließung am Leitfaden der sprachlichen Form“.....	124
3.1.3	Textuntersuchungen bei Baldermann: Beispiele.....	126
3.1.3.1	„Episch- konkrete Texte“: Verfremdung als Weg zur Erezugung von Spannung.....	126
3.1.3.2	Wundergeschichten: keine Berichte, sondern elementare Erzählungen.....	129
3.1.3.3	Dialogisch-dramatische Texte: die Frage der Entscheidung.....	131
3.1.3.4	Gleichniserzählungen: Entdeckung der ungewöhnlichen Wirklichkeit.....	132
3.1.4	Zusammenfassung: Die neue Perspektive der biblischen Sprache.....	134
3.2	Elementarisierung mit der Bibel	135
3.2.1	Die Diskussion in „Bibel und Elementarisierung“ (1979).....	135
3.2.1.1	Ingo Baldermann: „Originale Begegnung“ mit den Texten.....	137
3.2.1.2	Hans Stock: Elementarisierung als Elementartheologie.....	141
3.2.1.3	Karl Ernst Nipkow: Die Dimension der „Entwicklung“.....	144

3.2.1.4	Baldermanns Stellung in der Diskussion zur Elementarisierung	148
3.2.2	Die elementaren biblischen Strukturen: „Die Bibel - Buch des Lernens“ (1980).....	150
3.2.2.1	Die Bibel spricht die gegenwärtige Menschheit an.....	150
3.2.2.2	„Ansatzpunkte selbstständigen Lernens“	152
3.2.2.3	„Die elementaren Strukturen“	154
3.2.2.4	„Biblische Grundbegriffe“	158
3.2.2.5	Elementare biblische Sprache	161
3.2.2.6	„Knotenpunkte“.....	164
3.2.2.7	„Zusammenhänge“	166
3.2.3	Zusammenfassung: Eine bibeltheologische, elementare Bibeldidaktik	170
3.3	Bibelunterricht als Entdeckungen mit Kindern	171
3.3.1	Emotionale Didaktik mit den Psalmen: „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ (1986).....	171
3.3.1.1	Die Prinzipien der Zugänge mit Kindern	172
3.3.1.2	Der erste Schritt: Elementare Texte.....	173
3.3.1.3	Der zweite Schritt: Emotionale Erziehung	179
3.3.1.4	Der dritte Schritt: „Worte gegen die Angst“	183
3.3.1.5	Die Aufgabe: „Gibt es einen anderen Weg zum Lob?“	185
3.3.1.6	Das Ziel: Elementare Didaktik des Lobens	188
3.3.1.7	Die Psalmendidaktik als eine „Symphonie“ des Lebens	190
3.3.2	Hoffnungslernen mit den Evangelien: „Gottes Reich - Hoffnung für Kinder, Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien“ (1991)	192
3.3.2.1	Die Versprachlichung der Hoffnung auf das Reich Gottes.....	192
3.3.2.2	Die biblische Bedeutung von Kind-Sein	195
3.3.2.3	Das Gottesbild der Kinder: „Christologie für Kinder“.....	197
3.3.2.4	Leben und Tod Jesu in neuem Licht.....	199
3.3.2.5	Auferstehung als Hoffnungsbewegung	201
3.3.2.6	Zusammenfassung: Entdeckung der biblischen Hoffnung mit Kindern	203
3.4	Zusammenfassende Würdigung	205
3.4.1	Baldermanns Ansatz in der Diskussion	207
3.4.1.1	Die Frage nach dem Konzept des „unerwarteten Aufschwungs“	208
3.4.1.2	Kritik am „Autarkiemodell“	209
3.4.1.3	Die spannungsvolle Haltung Baldermanns zur historisch-kritischen Exegese	210
3.4.1.4	Die Frage nach der entwicklungspsychologischen Perspektive	211
3.4.2	Bibeldidaktische Bedeutung: Elementare Brücken zwischen Bibel und Erfahrung	212
3.4.2.1	„Entdeckendes Lernen“ mit der Erfahrung im Unterricht und in der eigenen Lebensgeschichte Baldermanns	213
3.4.2.2	„Biblische Theologie“ und Elementarisierung.....	217
3.4.2.3	Hoffnung-Lernen mit den ermutigenden, befreienden Texten der Bibel	218

4	<i>Wege der Bibeldidaktik zur Elementarisierung, Kindertheologie und Kompetenzorientierung</i>	219
4.1	Vielschichtige Zugänge zu biblischen Texten (Horst Klaus Berg)	220
4.1.1	Die Frage nach der Erfahrung in der Bibeldidaktik	221
4.1.2	„Zwei Grundtypen des biblischen Unterrichts“	223
4.1.3	Vielfältige Wege zur Bibelauslegung	225
4.1.4	„Freiarbeit“ in der Bibeldidaktik	230
4.2	Der Elementarisierungsansatz und die Bibeldidaktik	231
4.2.1	Verständnis der Elementarisierung	233
4.2.1.1	Das Verständnis des „Elementaren“	233
4.2.1.2	Die Entwicklung des Elementarisierungskonzeptes	236
4.2.2	Bibeldidaktik und Elementarisierung als gemeinsame Herausforderung	242
4.2.2.1	Elementare Strukturen	242
4.2.2.2	Elementare Erfahrungen	244
4.2.2.3	Elementare Zugänge	246
4.2.2.4	Elementare Wahrheiten	250
4.2.2.5	Elementare Lernformen	253
4.2.3	Zusammenfassung: Die Elementarisierung verstärkt die Bibeldidaktik	262
4.3	Kinderorientierte Bibeldidaktik	264
4.3.1	Die Grundmotive der Kindertheologie	265
4.3.1.1	Wahrnehmung und Anerkennung des Kindes „als Kind“	266
4.3.1.2	Die religiösen Fragen von Kindern und die „Theologie der Kinder“	269
4.3.2	Ähnlichkeit der Kindertheologie mit dem Elementarisierungsansatz	272
4.3.2.1	Ein Perspektivwechsel der Denkrichtung	273
4.3.2.2	Die Aufgabe der didaktischen Unterstützung	275
4.3.3	Das Plädoyer für „Kinder als Exegeten“	276
4.3.3.1	Was ist richtig und unrichtig in der Exegese von Kindern?	278
4.3.3.2	Können Kinder Exegeten sein?	279
4.3.3.3	Kindertheologische Akzentsetzungen in der Bibeldidaktik	281
4.3.4	Didaktische Aufgaben und weitere Themen der Kindertheologie	284
4.3.4.1	Didaktische Aufgaben	284
4.3.4.2	Weiterentwicklung der Themen in der Kindertheologie	285
4.4	Die kompetenzorientierung in der Bibeldidaktik	289
4.4.1	Die Diskussion über Kompetenz und Bildungsstandards	289
4.4.2	Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs im Bildungsplan von Baden-Württemberg	291
4.4.3	Infragestellung der religiösen Kompetenzorientierung nach Mirjam Zimmermann	296
4.4.4	Die Forderung nach einer didaktischen Balance bei Friedrich Schweitzer	296
4.4.5	Chancen und Aufgabe der Kompetenzorientierung des „guten“ Bibelunterrichts	303
5	Überblick, Fazit und Ausblick	306

5.1	Überblick zur Entwicklung der Bibeldidaktik	306
5.1.1	Die Frage nach dem Bibelunterricht im didaktischen Sinne	307
5.1.2	Die didaktischen Anliegen in der Entwicklung der Glaubensbildung mit der Bibel.....	308
5.1.3	Bibeldidaktik bei Ingo Baldermann	311
5.1.4	Wege der Bibeldidaktik zu Elementarisierung und Kindertheologie.....	314
5.2	Fazit: Die elementare Bildung beim Verstehen des Glaubens mit der Bibel.....	318
5.2.1	Die Rolle der Theologie im Unterricht und das Recht des Kindes auf Verstehen	318
5.2.2	Die elementare Einheit zwischen Inhalten, Personen, Lernformen und Zielen.....	319
5.3	Ausblick: Die didaktische Aufgabe der Glaubensbildung	322
5.3.1	Die didaktische Aufgabe der Glaubensbildung mit der Bibel	322
5.3.2	Die Bibeldidaktik in internationaler Perspektive	323
6	Literatur.....	326

1. Einleitung

Der Titel der vorliegenden Dissertation „Bibelunterricht, Elementarisierung und Kindertheologie“ könnte den Eindruck erwecken, dass es hier um eine etwas nähere Erläuterung zu verschiedenen Konzeptionen der Bibeldidaktik geht. Tatsächlich geht es aber um eine andere Frage. Untersucht werden soll, wie sich die Bibeldidaktik um eine didaktische Balance zwischen den Texten und den Zugängen der Kinder bemüht hat und noch immer bemüht. In der Religionspädagogik haben sich schon seit langer Zeit Spannungen und Konflikte gezeigt, die sich immer wieder auf die Bruchlinie zwischen biblischer Tradition und gegenwärtiger Situation beziehen, nicht zuletzt hinsichtlich der Zugänge von Kindern zur Bibel. Insofern lässt sich wohl sagen, dass der Konflikt zwischen Tradition und Situation bzw. Text und heutiger Erfahrung ein klassisches Thema in der Geschichte der Religionspädagogik ist. Daher legt sich eine diachronische Studie zur Entwicklung der Bibeldidaktik in Deutschland nahe. Auch für die Gegenwart gilt allerdings, dass für solche Konflikte und Spannungen noch keine endgültige Lösung gefunden worden ist. Dabei sind die folgenden Fragen entscheidend: Warum ist die didaktische Balance zwischen Text und Kontext für die Bibeldidaktik so wichtig? Wie kann die didaktische Balance in der konkreten Zielsetzung und im Lernprozess erreicht werden? Welchen Zielen soll der Bibelunterricht in unserer Zeit überhaupt dienen?

Im Untertitel „Die Entwicklung der Bibeldidaktik in Deutschland und ihre Bedeutung für Korea“ kommt darüber hinaus die spezifische Fragestellung dieser Arbeit zum Ausdruck. Es geht um die Diskurse der Bibeldidaktik in Deutschland, deren begriffliche und didaktische Entwicklungen, Modifikationen und weiterführende Bedeutungen in den gegenwärtigen Wirklichkeiten, die als eine Möglichkeit für den modernen Bibelunterricht auch in Korea verstanden werden sollen. In dieser Hinsicht liegt der Arbeit die Perspektive eines internationalen oder transnationalen Transfers zugrunde.

1.1. Die Frage nach der Bibeldidaktik

„Die Bibel ist ein Buch der Kirche!“, „Die Bibel ist ein Buch der Lebenserfahrung der Einzelnen!“, „Die Bibel ist ein Leitfaden der Gesellschaft!“. Es gibt viele verschiedene Einschätzungen im Blick auf den Charakter der Bibel, deren Vielschichtigkeit für heutige Menschen leicht zu Missverständnissen führen kann. Besonders die Kirchlichkeit der Bibel wird heute mit großer Regelmäßigkeit als Beleg für die Irrelevanz der Bibel für die Lebenswirklichkeit missverstanden. Sollen heutige Menschen, besonders Kinder und

Jugendliche, noch an so etwas glauben? Bibel, Kinder und Jugendliche, Gegenwart, Gesellschaft - die mit diesem Thema verbundenen Fragen werden in der Religionspädagogik und der Bibeldidaktik ständig gestellt. Offensichtlich sind diese Fragen für den Umgang mit der Bibel in der Kirche ebenso entscheidend wie für den Religionsunterricht in der Schule.

Mit der Bibel greift man unmittelbar an die Wurzeln des christlichen Glaubens und gleichzeitig der menschlichen Existenz. Wer die Bibel hört und liest, begibt sich auf die Suche nach Sinn, nach Gott und letztlich nach dem Leben. In diesem Sinne lässt sich wohl sagen, dass die Bibel „ein Buch des Lernens“ ist.¹

Aber es gibt die Schwierigkeit im Umgang mit der Bibel, dass man immer in der Bibel mit Fremdheit, Komplexität und Unverständnis konfrontiert wird. Dies hängt mit den vielschichtigen Dimensionen der Bibel im Blick auf ihren elementaren Charakter zusammen. Dabei unterscheidet Gerd Theißen grob drei Formen: Die Bibel als „Bekenntnisbuch [...] der Kirche, [...] als Meditationsbuch im privaten Leben, [...] als Bildungsbuch in der Gesellschaft“.² Damit ist wohl gemeint, dass sich die biblischen Inhalte und Themen auf vielschichtige Dimensionen beziehen. Je nachdem, auf welche dieser Dimensionen man sich konzentriert, kommt es zur jeweiligen Orientierung für den Umgang mit der Bibel. Dabei ist zunächst wieder zu fragen, auf welche Weise die verschiedenen Dimensionen als Einheit verstanden werden sollten. Darüber hinaus ist zu fragen, ob ein Spannungsfeld zwischen den vielfältigen Dimensionen der Bibel konstatiert werden muss und wie eine Balance dieser Dimensionen im Verhältnis zur Bibel gefunden werden kann. Gerade wenn man mit der Komplexität der biblischen Dimensionen konfrontiert wird, hat man Grund zu bibeldidaktischen Überlegungen. Die Bibeldidaktik ist die Reflexion darüber, auf welche Weise die Fülle des im biblischen Text Gemeinten für den heutigen Menschen, besonders für Kinder und Jugendliche, elementar erschlossen werden kann, zu welchem Zweck, in welcher Auswahl und welchen Formen.

In der Geschichte der Bibeldidaktik kann man leicht erkennen, dass die Spannung zwischen dem biblischen Text und den Zugängen der Kinder und Jugendlichen weit zurückreicht und noch immer nicht wirklich gelöst ist. Es ist leicht zu erkennen, dass solche Fragestellungen vor allem etwa in der „Liberalen Religionspädagogik“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in der „Evangelischen Unterweisung“ mit der Luther-Renaissance und der Dialektischen Theologie im zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts sowie beim „Hermeneutischen Religionsunterricht“ in den 1960er-Jahren eine grundlegende Rolle gespielt haben. Es lässt sich wohl sagen, dass

¹ Vgl. Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, 4. Aufl. Göttingen 1993, S. 20f; Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, S. 2; Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, S. 28-36, betonen, dass die Bibel als ein didaktisches Buch zu sehen sei.

² Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, S. 15.

die Überlegungen der Bibeldidaktik eigentlich eine „Pendelbewegung“³ zwischen Tradition und Erfahrung ausführen. Obwohl die jeweiligen bibeldidaktischen Ansätze je nach theologischer Position zu vielfältigen Sichtweisen und dann auch zu Auseinandersetzungen führten, bestand und besteht doch Einigkeit darüber, dass der Umgang mit der Bibel im Sinne eines Wegs zur Glaubensbildung eine unverzichtbare Rolle spielen muss. Darin kann der kleinste gemeinsame Nenner aller bibeldidaktischen Positionen gesehen werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen vier Fragen im Blick auf die Bibeldidaktik zentral:

1) *Was ist in der biblischen Didaktik zu lehren?* Sieht man diese Frage im Hinblick auf die Theologie, könnte es eine Frage nach der Offenbarung und deren Interpretationsmöglichkeit sein. Wie man die Offenbarung Gottes in den biblischen Texten interpretieren kann, war im theologischen Bereich bisher ein höchst wichtiges Thema. Wenn diese theologische Diskussion zur biblischen Didaktik hinzukommt, tritt das Thema der Inhaltsauswahl und der Bezug auf die inhaltliche Interpretation mehr und mehr in den Vordergrund der Religionspädagogik.

2) *Wer versteht die Bibel?* Bei dieser anthropologischen Frage geht es um die Menschen und ihre Erfahrungen und um die Beziehung zwischen menschlicher Erfahrung und biblischer Deutung. In der Bibeldidaktik wird angesichts des zeitlichen Abstands zur Bibel die Frage diskutiert, wie der ursprüngliche Text der Bibel für heutige Zeitgenossen verständlich sein kann. Ohne dass die Menschen, die die biblischen Texte in ihren Erfahrungen rezipieren, sie verstehen, können die biblischen Deutungen kaum in den Blick gelangen.

3) *Auf welcher Art und Weise* können elementare Begriffe der Bibel von heutigen Kindern aufgenommen werden? Diese Frage betrifft die Lernformen der Didaktik und erfordert ein Verständnis der Art und Weise des Verstehens von Lernenden.

4) *Wozu* soll die biblische Didaktik im Sinne der Glaubensbildung dienen? Diese Frage bezieht sich darauf, welche grundlegende Wahrheit durch die Bibeldidaktik am Ende gefunden werden kann. Diese Frage ist in die Gesamtausrichtung des Umgangs mit der Bibel in der Gegenwart einzubeziehen.

Die oben beschriebenen Fragen stehen im Zentrum dieser Arbeit als ein Quadrat von Themen. Es handelt sich um das Verständnis der Themen und Inhalte, die Zugänge der Kinder zur Bibel, die angemessenen Lernformen, die Gesamtausrichtung der Bibeldidaktik.

3 Schillebeeckx, Edward, *Christus und die Christen*, Freiburg 1977, S. 69.: „Wesentlich ist deshalb eine ständige Pendelbewegung zwischen der biblischen Jesusinterpretation und der Interpretation unserer heutigen Erfahrungen“.

1.2. Anlass und Ausgangspunkt

Im Zusammenhang mit dem Problem der Beziehung zwischen den biblischen Texten und den heutigen Erfahrungen hat die vorliegende Dissertation das Ziel, zu zeigen, wie sich die Bibeldidaktik auf die Balance dieses Quadrats von Elementen beziehen kann bzw. soll. Zunächst ist diese Dissertation von der Frage ausgegangen, wie eine neue Perspektive so gestaltet werden kann, dass sie der gegenwärtigen religiösen Situation in Korea gerecht wird. Im Hintergrund stehen aktuelle Phänomene, die sich aus dem raschen Wandel der religiösen Situation ergeben. Bis heute ist in Korea die Frage nach einer allgemein anerkannten Form der biblischen Didaktik immer noch offen. Darüber hinaus ist die Frage nach einer „guten Bibeldidaktik“, in der eine Balance zwischen Texten und Kindern herrscht, noch immer ungeklärt. Da es zu den zentralen Zielen dieser Arbeit gehört, auf der Suche nach einer didaktischen Balance eine Gesamtausrichtung der Bibeldidaktik zu erörtern, soll in diesem Kapitel zuerst die religiöse Entwicklung in Korea betrachtet werden.

1.2.1. Herausforderungen durch den Wandel von Religion

Es gibt heute zahlreiche Herausforderungen, die ein gemeinsames Handeln der internationalen Religionspädagogik für ihre Bewältigung erforderlich machen.⁴ Nicht zu übersehen ist, dass parallele religiöse Entwicklungen beobachtet werden. Zunächst kann man leicht erkennen, dass die Anzahl der Kirchenmitglieder in vielen Ländern ständig abnimmt, da vor allem Jugendliche und junge Leute die Kirche verlassen.⁵

Aus dem Ergebnis des Zensus 2015 in Korea kann man diese Tendenz hinsichtlich der Religionszugehörigkeit, bezogen auf das Alter und die Entwicklung der Bevölkerung deutlich

⁴ Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids 2003, S. xi-xix (Vorwort), weisen auf vier Herausforderungen hin: „The Inability of the Church to Incorporate its Youth“, „The increased Separation of the Church from Public Education“, „The Growing Distance between the Family and the Church“ und „The Lack of an Identity-Shaping Moral Ethos“.

⁵ Zwischen 1956 und 2019 hat sich der Anteil der evangelischen Bevölkerung in Deutschland von 50 auf 24,9 Prozent reduziert. Der Anteil der evangelischen Kirchenmitglieder von 2000 bis 2019 binnen neunzehn Jahren um 7,4 Prozentpunkte von 32,3 auf 24,9 Prozent gesunken. Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), *Kirchenmitgliederzahlen (Stand 31.12.2019)*, Oktober 2020; Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), *Katholische und Evangelische Kirche- Anteil der katholischen und evangelischen Kirchenmitglieder an der Bevölkerung in Prozent, Austritte in Tausend, 1960 bis 2019*, <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61565/kirche>, (Aufruf am: 08.10.2020); vgl. Eicken, Joachim / Schmitz-Veltin, Ansgar, *Die Entwicklung der Kirchenmitglieder in Deutschland Statistische Anmerkungen zu Umfang und Ursachen des Mitglieder-rückgangs in den beiden christlichen Volkskirchen*. In: *Statistik Bundesamt (Hg.), Wirtschaft und Statistik 6/2010*, S. 576-589.

erkennen.⁶ Danach sind 19,7 Prozent der Gesamtbevölkerung evangelisch. Dagegen sind 56,1 Prozent konfessionslos, und dieser Anteil ist im Vergleich zu 2005 um 9 Prozent angestiegen. Beim Alter der Konfessionslosen stellen die 10-Jährigen mit 62 Prozent die größte Gruppe dar. Nicht zu übersehen ist, dass nicht nur die Jugendlichen, sondern auch viele 40-Jährige die Kirche verlassen. Dies muss die Kirche ernst nehmen, da es sich bei den 40-Jährigen um die „Golden Generation“ der Kirche handelt, die in den 1980er Jahren, im „Golden Age“ des Kirchenwachstums in Korea, als die sogenannten „Kirchenkinder“ geboren sind.

Das Ergebnis zeigt auch ein Weiteres: Die Gesamtzahl der Befragten, die sich als Christen bezeichnen, ist gestiegen, während jede Kirche jährlich von einem großen Rückgang der Anzahl der Kirchenmitglieder berichtet.⁷ Diese für alle überraschende Tendenz hat in den letzten Jahren breite Aufmerksamkeit gefunden. Denn dies ist offensichtlich ein ganz neues Phänomen im Blick auf das religiöse Selbstverständnis in Korea.

Diese Situation ist m. E. nur durch den in den letzten fünf Jahren neu gebildeten Begriff „가나안 성도“ (kanaanitische Christen) zu erklären. Wörtlich bedeutet das „Ich werde nicht gehen!“ (scil. in die Kirche); wenn man diesen Satz auf Koreanisch rückwärts ausspricht, klingt dies wie „Kanaan“. In den letzten Jahren haben immer mehr junge Leute sich selbst als „kanaanitische Christen“ definiert, die keinen Bezug zu den religiösen Institutionen haben. D. h. sie beginnen ihren Glauben als die Religion von Einzelnen neu zu verstehen, nicht als institutionelle Religion. Offensichtlich bedeutet diese Tendenz für die Kirche eine Herausforderung, weil nach der herkömmlichen koreanischen Denkweise die Identität der Christen eng mit dem sonntäglichen Gottesdienstbesuch zusammenhängt.

1.2.2. Belastete Kindheit und Hoffnung für Kinder

Im Zentrum dieser Dissertation stehen Bibel und Kinder. Genauer gesagt, ist es die Frage nach dem didaktischen Weg, auf dem Kinder im Umgang mit der Bibel „Hoffnung“ lernen können. Dafür sind nicht nur die oben beschriebenen religiösen Herausforderungen, sondern auch die Erfahrungen der heutigen Kinder darzustellen.

⁶ Statistisches Amt der Koreanischen Republik, 2015 인구주택총조사 표본 집계 결과 인구·가구·주택 기본특성항목 (Zensus 2015 Korea), S. 15-18. (Koreanisch)

⁷ PCK (Die Presbyterianische Kirche in Korea) berichtet den jährlichen Rückgang der Anzahl der gesamten Mitglieder. Zwischen 2010 und 2020 ist die Anzahl der Kirchenmitglieder von PCK von 2,852,311 auf 2,506,985 gesunken; http://new.pck.or.kr/bbs/board.php?bo_table=SM01_05&wr_id=1 (Aufruf am: 27.01.2021)

Eine Untersuchung der OECD über die Suizid-Zahlen (2019) zeigt, dass Korea die höchsten Selbstmordzahlen unter den OECD-Ländern hat.⁸ Darüber hinaus zeigt das statistische Amt Koreas bei der Analyse der Todesursachen bei Kindern, dass Haupttodesursache bei Kindern nicht mehr Krankheiten oder Unfälle sind, sondern Selbstmord.⁹ Diese bedrohliche Wirklichkeit lässt sich auf die leistungsorientierte Schulkultur zurückführen. Auch wenn die koreanischen Kinder bei PISA relativ hohe Bildungsleistungen gezeigt haben, weiß jeder um die Erfahrung der belasteten Kindheit in Korea. Es lässt sich wohl sagen, Kinder in Korea befinden sich im Namen von Erziehung im Hamsterrad. Schon Siebenjährige pauken zusätzlich noch in speziellen Instituten bis spät in die Nacht. Gefährlich kann dabei auch sein, dass neben dem Leistungsdruck gleichzeitig auch andere Probleme, besonders Gewalt in der Schule und Cyber-Mobbing, die Kindheit belasten.

In dieser Situation möchte die vorliegende Arbeit die Frage stellen, ob und wie der biblische Glaube angesichts solcher bedrohlichen Erfahrungen der Kinder eine Rolle spielen kann. In diesem Sinne ist der biblische Bezug auf die Erfahrung der Kinder ernst zu nehmen. Überlegungen werden besonders auch zur biblischen Hoffnung für Kinder und zu den kindlichen Zugängen zur Bibel gemacht, vor allem aber zum Spannungsverhältnis zwischen Theologie und Pädagogik. Nicht zu vergessen ist, dass die Bibel nicht nur ein religiöses Buch der Kirche ist, sondern auch ein Buch des Lernens, so dass sie für die Erfahrung der Kinder wesentlich ist. In diesem Sinne nimmt die vorliegende Arbeit von vornherein aber auch ernst, dass es beim biblischen Glauben letztlich immer um die Hoffnung für Kinder geht.

⁸ OECD (2020), Suicide rates (indicator). doi: 10.1787/a82f3459-en. (Aufruf am: 11.12.2020)

⁹ Statistisches Amt Korea, 2019 사망원인 결과 (Das Ergebnis der Ursache des Todes im Jahr 2019), Stand 21.09.2020, S. 8. (Koreanisch).

1.3. Eine transnationale Perspektive

Zunächst zollt diese Arbeit den religiösen Phänomenen, die international allgemein beobachtet werden, große Aufmerksamkeit. Im Untertitel „Die Entwicklung der Bibeldidaktik in Deutschland und ihre Bedeutung für Korea“ kommt die spezifische Zielsetzung dieser Arbeit zum Ausdruck. Es geht um die Diskurse der Bibeldidaktik in Deutschland, deren didaktische Entwicklungen und weiterführende Perspektiven auch für die Bibeldidaktik in Korea als hilfreich und richtunggebend verstanden werden können. In dieser Hinsicht liegt dieser Arbeit die Perspektive eines internationalen oder transnationalen Transfers zugrunde.

1.3.1. Eine komparative oder transnationale Studie?

Im Grunde genommen bezeichnet der Begriff „Komparative Studie“ in der Religionspädagogik ein methodisches Instrument für das Forschungsgebiet.¹⁰ Prinzipiell können Phänomene aus verschiedenen oder demselben Kontext synchron oder diachron verglichen werden. Von diesem Instrument wird letztlich erwartet, dass eine erkennbare Einsicht bezüglich des Zusammenhangs zwischen zwei Kontexten herausgefunden und festgestellt wird, um beide Kontexte besser zu verstehen. In diesem Sinne hat diese Dissertation einerseits eine komparative Perspektive.

Andererseits gibt es jedoch gewisse Einschränkungen für diese Arbeit als komparative Studie im engeren Sinne. Dies liegt daran, dass die Hauptfrage der vergleichenden Studien dem Vergleich unterschiedlicher Phänomene in verschiedenen Kontexten gilt. Ein Beispiel dafür ist ein Vergleich religiöser Bildung im Judentum in Israel mit demjenigen im evangelischen Christentum in Deutschland.¹¹ Hier werden die unterschiedlichen Auffassungen von wichtigen Begriffen oder Bildungskonzepten miteinander verglichen. Als ein anderes Beispiel kann man die Studie mit dem Titel „Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education: a Study of England and Norway“ heranziehen.¹² Diese komparative Studie fokussiert auf die unterschiedlichen Bildungspolitiken im europäischen Raum. Zugleich werden die Perspektiven von Lehrenden und Schülern verglichen.

Zunächst soll komparativ die Unterschiedlichkeit vielfältiger Kontexte erschlossen werden, wie es die beiden erwähnten Studien tun. Der Zweck einer ländervergleichenden Studie besteht

¹⁰ Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012, S. 13f.

¹¹ Schröder, Bernd, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000.

¹² Vgl. Bråten, Oddrun M. H., Towards a Methodology for Comparative Studies in Religions Education. A Study of England and Norway, Münster / New York 2013.

jedoch letztlich darin, eine Perspektive auf die gemeinsame Verantwortung der Religionspädagogik im Blick auf die religiösen Entwicklungen in unserer Zeit zu gewinnen. Eine repräsentative komparative Studie, die hier erwähnt werden soll, stammt von Friedrich Schweitzer, Kati Niemelä, Thomas Schlag und Henrik Simojoki. Die große komparative Studie mit dem Titel „Youth, Religion and Confirmation Work in Europe“ ist deshalb besonders beachtenswert, weil sie sich auf das religiöse Verständnis der Jugendlichen in verschiedenen europäischen Ländern konzentriert. Nach dem großen Echo der ersten Studie, die in den Jahren 2007–2008 durchgeführt wurde, wurde diese Studie 2015 umfassender und spezifiziert weiterentwickelt.¹³ Der Ausgangspunkt und das Ziel dieser Studie, die mit dem Instrument des Vergleichens genauer zu erkennen versucht, wie die heutigen Jugendlichen in neun europäischen Ländern die Rolle von Religion, Glauben und Kirche verstehen, werden wie folgt beschrieben:

„Religious and spiritual expressions and practices have changed markedly over recent decades in many European countries. As a result of increased pluralism, the dominant position of traditional Christian Churches can no longer be taken for granted.“¹⁴

„The international comparative approach pursued in the study has to be mentioned in this respect as well. From the perspective of the Churches, it means an important step towards a kind of ecumenical cooperation that was often lacking in the past, as well as openness for other contexts. The research project also entailed many stimulating opportunities for learning from each other and for receiving new impulses from other countries and churches.“¹⁵

Nach dem Gesagten ist festzuhalten, dass die komparative Studie als ein Ausgangspunkt für die Wahrnehmung der internationalen gemeinsamen Verantwortung zu verstehen ist, so dass die Religionspädagogik mit den transnationalen Perspektiven einem angemessenen Verständnis zwischen Tradition und Kontext dienen kann. Man kann in den gezeigten Beispielen leicht erkennen, dass sich diese Art der Diskussion etwa im abendländischen

¹³ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Niemelä, Kati / Schlag, Thomas / Simojoki, Henrik (Hg.), Youth, Religion and confirmation Work in Europe. The Second Study, Gütersloh 2015, S. 18.

¹⁴ Ebd., S. 15.

¹⁵ Ebd., S. 18.

Raum findet.¹⁶ Zu überlegen ist allerdings, dass eine internationale Diskussion, die die asiatischen Länder einbezieht, noch in den Anfängen ist. Als wegweisendes Beispiel dafür kann man indessen die Studie mit dem Titel „The Future of Protestant Religious Education in an Age of Globalization“¹⁷ heranziehen, die von Hyun-Sook Kim, Richard Osmer und Friedrich Schweitzer trotz der unterschiedlichen Kontexte zusammen durchgeführt wurde. Dies ist unten noch zu erläutern.

1.3.2. Ein grenzüberschreitendes Thema: Christlicher Glaube in der Bibel

Bernd Schröder erläutert die wissenschaftliche Funktion vergleichender Studien spezifisch mit sechs Funktionen: „1) die informativ-pluralitätssensibilisierende Funktion“; „2) die ideografische Funktion“; „3) die verallgemeinernde (generalisierende) Funktion“; „4) die selbstkritische (elenchtische) Funktion“; „5) die kommunikationsstiftende Funktion“; „6) Die innovativ-inspirierende Funktion“.¹⁸ Diese Darstellung bei Schröder ist für die Rolle der komparativen Perspektive präzise und klärend. Ob und wie die internationale oder transnationale Perspektive der wechselseitig-dialogischen Offenheit zwischen christlichem Glauben und den vielfältigen Kontexten dienen kann, ist die Grundfrage für die kooperative Religionspädagogik, wie sie vor allem in der gemeinsamen Verantwortung gegenüber den heutigen Herausforderungen als wünschenswert angesehen wird.

In diesem Zusammenhang kann der Bibelunterricht als ein guter Weg aufgefasst werden, wechselseitig-dialogische Offenheit zu lernen. Denn er hilft uns, die biblischen Grundwerte in unserer Zeit wahrzunehmen, namentlich den Schöpfungsglauben, die Praxis der Gerechtigkeit, die Erhaltung des Friedens. Diese biblischen, christlichen Orientierungen

¹⁶ Vgl. dazu beispielsweise, Behr, Harry Harun et al. (Hg.), Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Berlin 2016; Schröder, Bernd / Kraus, Wolfgang (Hg.), Religion im öffentlichen Raum. Deutsche und französische Perspektiven. „La religion‘ dans l’espace public perspectives allemandes et francaises, Bielefeld 2009 ; Schröder, Bernd, Religionsunterricht in Europa. In: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 8. Aufl, Neukirchen-Vluyn 2013; Jäggle, Martin / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa, Göttingen 2012; Meyer, Karlo, Zeugnisse Fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999; Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Friedrich, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh / Freiburg 2005; Schreiner, Peter, Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive, Münster / New York 2012.

¹⁷ Kim, Hyun-Sook / Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, The Future of Protestant Religious Education in an Age of Globalization, Münster/ New York 2018.

¹⁸ Schröder, Bernd, Art., Religionspädagogik, Komparative. In: WiRelex, (Erstellt: Feb 2017), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200200/>, S. 5f. (Aufruf am: 07.02.2021)

müssen im Blick auf die gemeinsame Verantwortung im Blick auf die Bruchlinie zwischen der evangelischen Tradition und der heutigen Situation als unentbehrlich angesehen werden. Schwierigkeiten, die von dem Spannungsverhältnis zwischen den biblischen Texten und den unterschiedlichen Kontexten ausgehen, sind dann hinfällig, wenn die mit ihnen verbundenen Überzeugungen nicht miteinander in Konkurrenz stehen. Denn die biblische Sprache zeichnet sich bereits durch einen dialogischen Charakter aus; die Bibel wurde ja mit dem Blick auf die Beziehung zwischen dem Glauben und der neuen Erfahrung geschrieben. Das heißt, es kann durchaus über unterschiedliche Erfahrungen gesprochen werden, aber eben mit der wechselseitigen dialogischen Offenheit. Was dies bedeutet, lässt sich anhand eines Beispiels erläutern. Der Neutestamentler Gerd Theißen, der sich auch für die Bibeldidaktik interessiert, weist darauf hin, dass der neutestamentliche Begriff „Freiheit“ durch die Kommunikation zwischen dem jüdischen Glauben und der griechischen Philosophie erweitert wurde:

„Der Gedanke der Freiheit stammt dabei aus der Tradition griechischer Autonomieethik, der Gedanke des Dienstes an anderen aber aus jüdischer Tradition. Hier wirkt ihre Nächstenethik nach, die nicht an der Selbstbestimmung des einzelnen orientiert ist, sondern an den Bedürfnissen des anderen Menschen. Bis heute bestimmen beide Traditionen unsere Ethik“.¹⁹

In dieser Perspektive kann die biblische Sprache nicht nur dem jüdischen Verständnis, sondern auch dem griechischen Verständnis nahestehen. Die Bibel erschließt die Welterfahrungen. Und die Welterfahrung erschließt wieder die Bibel. Darüber hinaus dient die Bibel den unterschiedlichen Denktraditionen, eine Verbindungslinie wahrzunehmen, als die der christliche Glaube wirkt. Es ist kein Zufall, dass sich der biblische Glaube an vielen Stellen auf die zu seiner Entstehungszeit verbreitete Welterfahrung bezieht. Auf diese Weise kommt es zumindest für die damalige Zeit zu einer angemessenen Antwort auf die Frage, wie Menschen den Glauben an Gott und an Christus Jesus im Rahmen ihrer jeweiligen Erfahrung verstehen können.

¹⁹ Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgabe, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, S. 49.

1.3.3. Beispiele eines transnationalen Dialogs zum biblischen Glauben in der Gegenwart

Als ein gutes Beispiel für einen transnationalen Dialog in der Religionspädagogik kann die Studie „Religious Education between modernization and globalization: New perspectives on the United States and Germany“, die von Richard Osmer und Friedrich Schweitzer im Jahr 2002 veröffentlicht wurde, dienen.²⁰ Ihre gemeinsame Arbeit ist eine der wenigen vergleichenden Studien zum Thema der Modernisierung und Globalisierung und muss als wegweisende Analyse auf diesem Gebiet angesehen werden. Hier werden Modernisierung, Globalisierung und Postmoderne als Rahmen für ein transnationales Verständnis der gegenwärtigen Situation dargestellt. Darüber hinaus wird die Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogik durch den Vergleich von wichtigen Religionspädagogen in beiden Ländern veranschaulicht. Hier finden sich interessanterweise einige Gemeinsamkeiten in der religionspädagogischen Entwicklung, wie z.B. zwischen George Albert Coe und Friedrich Niebergall oder zwischen James Smart und Helmuth Kittel. Dass die religionspädagogische Thematik transnational diskutiert wird, obwohl sich die jeweilige Verwendung von Konzepten voneinander unterscheidet, ist sehr bemerkenswert.²¹

Darüber hinaus wurde kürzlich eine interessante Studie zur transnationalen Diskussion veröffentlicht. Die von Hyun-Suk Kim, Richard Osmer und Friedrich Schweitzer vorgelegte Studie „The Future of Protestant Religious Education in an Age of Globalization“ erweitert das Forschungsgebiet auf Asien, insbesondere Korea.²² Bei ihrer religionspädagogischen Sicht im Horizont der Globalisierung gelangen die drei Autoren von verschiedenen Hintergründen her zu entscheidenden Fragen insbesondere danach, wie sich die religiöse Erziehung in den drei Ländern im Rahmen der protestantischen Tradition versteht und wie sie künftige gemeinsame Aufgaben angesichts der Globalisierung aufnehmen soll. Hier ist zu beachten, dass sich die Studie beim Vergleich nicht einfach auf die kulturellen oder nationalen Unterschiede konzentriert, sondern auf das gemeinsame protestantische Erbe in der

²⁰ Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, *Religious Education between modernization and globalization: New perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids 2003.

²¹ Vgl. Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids 2003, S. 6f.: Es gibt auch Unterschiede zwischen den beiden Ländern in Begriffen und Konzepten im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht, z.B. Christian Education, Religious Education, Religionspädagogik, Education und Bildung usw. Darüber hinaus sind die Lernorte der religiösen Erziehung unterschiedlich. Die religiöse Erziehung in den Vereinigten Staaten basiert im Wesentlichen auf dem Sonntagsschule-Programm der Gemeinde. Auf der anderen Seite ist die religiöse Erziehung in Deutschland im Grunde genommen im Rahmen des Religionsunterrichts in der staatlichen Schule verortet.

²² Kim, Hyun-Sook / Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, *The Future of Protestant Religious Education in an Age of Globalization*, Münster/ New York 2018.

Religionspädagogik. Insofern sind Kim, Osmer und Schweitzer davon überzeugt, dass die christliche Erziehung in Zeiten der Globalisierung für eine zukunftsfähige Perspektive des protestantischen Erbes verantwortlich ist, wenn es darum geht, wie in unserer Zeit vom gemeinsamen christlichen Glauben gesprochen werden kann bzw. soll.

Bemerkenswert verdeutlicht diese Studie in ihrem letzten Kapitel vier Aufgaben der protestantischen Religionspädagogik für die Gegenwart und die Zukunft: 1) Die bildungs- und zukunftsorientierte Perspektive des protestantischen Glaubens mit dem Vertrauensverhältnis zwischen Gott und Person; 2) Kommunikation über die unterschiedlichen Kontexte hinaus; 3) Möglichkeiten für eine normative Orientierung, die auf dem Ethos basiert. 4) Anerkennung des Rechts des Kindes auf Religion in der Kirche und der Gesellschaft.²³ Diese Aufgabenstellung vermittelt die Einsicht in die weiterführende transnationale Diskussion der Religionspädagogik und dient dieser Dissertation als Muster. Denn das Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik, die Pluralität, die Lebensorientierung und das Recht des Kindes auf die Religion sind auch die entscheidenden Themen in der Bibeldidaktik, die für diese Arbeit im Zentrum stehen.

In diesem Zusammenhang schlägt Schweitzer fünf Kriterien als internationale Standards der Religionspädagogik vor: 1) Pädagogische Qualität; 2) Beitrag zur allgemeinen Bildung; 3) Dialogische Qualität, Beitrag zu Frieden und Toleranz; 4) Kinderzentrierte Perspektive; 5) Didaktische Kompetenz.²⁴

1.4. Geschichtlicher Überblick zur Religionspädagogik in Korea

In der Geschichte der christlichen Erziehung nicht nur in Deutschland, sondern auch in Korea wird ein religionspädagogisch angemessenes Verhältnis zwischen Text und Kontext immer wieder thematisiert. Hier spielt die Forderung nach einer einheitlichen Balance zwischen der Bibel und der Erfahrung oder zwischen der Kirche und der Gesellschaft eine große Rolle. Je nachdem, an welcher Position sich das Erziehungsziel orientiert, wurde und wird die Gesamtausrichtung der Religionspädagogik und der Bibeldidaktik unterschiedlich ausgelegt. Diese „Pendelbewegung“ zwischen beiden Positionen ist in der Religionspädagogik nicht nur in Deutschland, sondern auch in Korea erkennbar. In diesem Zusammenhang ist zuerst die Vorgeschichte der Religionspädagogik in Korea vor den 1960er Jahren nachzuzeichnen. Aufbauend darauf wird die Transgeschichte nach dem Besuch von Karl Ernst Nipkow in den 1980er Jahren, der einen großen Einfluss auf den Beginn des lebendigen Dialogs in Bezug

23 Vgl. ebd., S. 123-133.

24 Vgl. Schweitzer, Friedrich, International standards for religious education, Panorama. In: International Journal of Comparative Religious Education and Values, 14/1 (2002), S. 49–56.

auf die Religionspädagogik zwischen Korea und Deutschland hatte (dazu noch unten), dargestellt.

1.4.1. Die Vorgeschichte der Religionspädagogik in Korea

Mit dem Blick auf das Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft kann die Vorgeschichte der Religionspädagogik in Korea zusammengefasst werden. Vom Ende des 18. Jahrhunderts und bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts findet sich die Hoffnung, dass die Gesellschaft durch die christliche Erziehung im modernen Sinne reformiert werden kann. Insofern hängen die Sozialreform und die kirchliche Verantwortung für die Öffentlichkeit eng mit pädagogischen Erwartungen zusammen. Aber diese Erwartungen waren häufig gesellschaftlichen, politischen bzw. ideologischen Auseinandersetzungen ausgesetzt.

1.4.1.1. Das Zeitalter der sozialen Reform durch die christliche Erziehung

Die koreanische evangelische Kirche wurde von zwei amerikanischen Missionaren gegründet. Im Jahr 1885 kamen Horace Grant Underwood, ein presbyterianischer Missionar, und Henry Gerhard Appenzeller, ein methodistischer Missionar, als die ersten Missionare in Jemulpo in Korea an. Sie widmeten ihr Leben der Entwicklung der koreanischen Gesellschaft und des Christentums in Korea. In diesen frühen Tagen der koreanischen Kirche gab es große Fortschritte, da die Denominationen alle kooperativ zusammenarbeiteten. Die Kooperation zwischen der presbyterianischen und der methodistischen Kirche verlief reibungslos. Solche Bemühungen in den frühen Kirchen in Korea waren auch im Bildungsbereich sichtbar. Im Jahr 1905 versammelten sich alle Missionare der presbyterianischen und der methodistischen Kirche, um den Bundesrat der Missionen zu organisieren. Das Erste, was dieser Bundesrat tat, war die Einrichtung eines Ausschusses für das Curriculum der Sonntagsschule. Nach der Übereinstimmung über die Notwendigkeit eines einheitlichen Lehrbuchs für alle Sonntagsschulen hat 1910 der Rat das Lehrbuch „International Uniform Lessons“ ausgewählt und ins Koreanische übersetzt. Im Jahr 1922 wurde der Bundesrat der Sonntagsschule von Korea gebildet.²⁵ Viele Theologen in Korea sind der Auffassung, dass die missionarischen

²⁵ MIN, Kyung-Bae, 한국교회사 (Koreanische Kirchengeschichte), Seoul 2004, S. 29.

Werke der frühen koreanischen Kirche eine wichtige Bedeutung für die ökumenische Kooperation hatten.

Die damalige Zusammenarbeit zeigt ein Weiteres: In ihrer Arbeit ging es nicht nur um die konfessionelle Mission, sondern auch um die gesellschaftliche Reformbewegung. Die jungen Kirchen errichteten soziale Infrastrukturen wie öffentliche Schulen, Krankenhäuser und diakonische Gesellschaften mit evangelischem Profil. Die moderne Form der Schule ist daraus entstanden, und Mädchen, die bisher keine Bildungschancen gehabt hatten, konnten auch zur Schule gehen. Es ist auch beachtlich, dass die damalige Kirche von Anfang an unabhängig vom herkömmlichen Vorurteil die Teilnahme von Frauen an der Bibelstunde erlaubte. Als das Erbe dieser frühen Bewegung kann man das „Yeon-Se Severance Krankenhaus“ und die „Ewha Frauen-Universität“ nennen.

Insgesamt verband sich für den damaligen Koreaner mit der biblischen Botschaft eine gesellschaftliche Hoffnung im Leben. Diese Entstehungsgeschichte entspricht m. E. der Entstehung des Religionsunterrichts in der Reformationszeit und der Reformbewegung des Halleschen Pietismus.

1.4.1.2. Der Beginn der Säkularisierung durch die japanische Kolonialzeit

Die frühe christliche Erziehung in Korea war mit der sich schnell ändernden politischen Situation konfrontiert, die sich in der japanischen Kolonialzeit entwickelte.

1919 kam es zu einem landesweiten gewaltfreien Aufstand gegen Japan, der sogenannten „Bewegung des ersten März“, an der sich Kirchen und Schulen beteiligten. Aufgrund dieser koreanischen Unabhängigkeitsbewegung musste der japanische Statthalter eine Maßnahme ergreifen, mit der die politischen Aktivitäten religiöser Organisationen verboten wurden. M. E. wurde diese Maßnahme in der Geschichte der christlichen Erziehung in Korea schließlich zum unerwarteten Ausgangspunkt der Säkularisierung. Zum Beispiel befahl der ehemalige Gouverneur Hirobumi Ito dem damaligen Bischof der methodischen Kirche, M. Harris, der für Japan und Korea verantwortlich war, sich nicht politisch zu engagieren, sondern sich nur auf religiös erbauliche Arbeit zu konzentrieren.²⁶ In dieser Situation mussten sich religiöse Institutionen ausschließlich auf apolitische, reine Missionsarbeit konzentrieren, um eine stabile Beziehung mit der Politik zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wurde ein Kontrollsystem für die Religion eingeführt. D. h. alle religiösen Aktivitäten mussten dem

²⁶ 朝鮮總督府學務局, 朝鮮 統治之基督教, (Kultusministerium des japanischen Statthalteramts, Ordnung des Religionsunterrichts), Seoul 1920, S. 6. (Japanisch)

Generalgouverneur vorgelegt werden. Andernfalls wurden die religiösen Institutionen als illegal eingestuft. Diese religiösen Genehmigungen führten zur Säkularisierung und Entpolitisierung der Kirche. Mit anderen Worten, es war eine Spannung zwischen Religion und politischer Situation entstanden.

Der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen wurde allmählich rechtlich unterdrückt. Im Artikel 6 (2) der „Geänderte(n) Regeln für Privatschulen“ (1915) wurden Maßnahmen zum Verbot des Religionsunterrichts in Schulen festgelegt.²⁷ Die japanische Kolonialherrschaft setzte das Verbot des Religionsunterrichts in der Schule als ein politisches Kontrollmittel ein, indem sie den Grundsatz der Trennung von Politik und Religion im Westen aufnahm. Es ist klar, dass dies nicht einfach eine institutionelle Trennung von Politik und Kirche war, sondern die Kontrolle durch die Kolonialherrschaft. Denn der japanische Kolonial-Generalgouverneur betrachtete den Einfluss der Religion als supranationale Bedrohung gegen die Kolonialpolitik.²⁸ Mir scheint, dass von diesem Zeitpunkt an eine Abgrenzung der Kirche von der Politik begann. Ironischerweise wurde im Gegenzug für das Schweigen angesichts der Kolonialpolitik die koreanische Kirche mit quantitativem Wachstum belohnt. Am 1. November 1922 wurde der Sonntagsschulverband gegründet, und in jeder Kirche wurden Bibelschulen und Sonntagsschulen eingeführt. Die Zahl der Sonntagsschulen betrug 1921 3.899, stieg aber 1925 auf 5.601.²⁹

Einerseits ist das Wachstum der kirchlichen Erziehung in dieser Zeit deutlich sichtbar, aber andererseits kritisierten die Intellektuellen und Sozialisten, die in der frühen Zeit Christen geworden waren, heftig die Abgrenzung der Kirche von Gesellschaft und Politik und verließen die Kirche. Von diesem Zeitpunkt an zeigt sich deutlich die Spannung zwischen der Kirche und der Öffentlichkeit.

1.4.1.3. 1945-1980: Rehabilitation der Religionspädagogik in Korea

Nach dem Zweiten Weltkrieg begann die Wiederherstellung der christlichen Erziehung. Nachdem sich die japanischen Kolonisten zurückgezogen hatten, wurden viele geschlossene Kirchen und Schulen wieder geöffnet. Infolge dessen bemühte sich die koreanische Kirche um die berufliche Bildung der Lehrkräfte bzw. um einen systematischen Religionsunterricht.

²⁷ 改定私立學校規則 (Gesetzesänderung der Privatschulen), Artikel 6 (2), erklärt, dass in öffentlichen Schulen in Joseon im Unterricht die Bibel, Geographie und Geschichte nicht behandelt werden sollten.

²⁸ Brown, Arthur Judson, *The Mastery of The Far East: The Story of Korea's Transformation and Japan's Rise to Supremacy in the Orient*, New York 1919, S. 594f.

²⁹ Kim, Yang-Sun, *한국 기독교사 (Die Geschichte des koreanischen Christentums)*, Seoul 1971, S. 135.

Im Jahr 1952 kam es jedoch zum dreijährigen Koreakrieg. Nach dem Koreakrieg wurde die Kirche mit der Situation konfrontiert, dass die Kinder, die keine Chance zum Besuch der öffentlichen Schule hatten, zur Sonntagsschule strömten. Die Grundlage der Ausbildung für die Lehrkräfte war jedoch pädagogisch noch nicht festgelegt. Darüber hinaus war ein pädagogisch orientierter Lehrplan in der Praxis unmöglich, weil der wissenschaftlich-systematische Lehrplan noch nicht etabliert war. Doch als die ersten Theologiestudierenden, die in den 1960er Jahren für das Studium ins Ausland gegangen waren, nach Korea zurückkehrten, wurde die unterbrochene Bildungsarbeit wieder aufgenommen. Von diesem Zeitpunkt an wurde die Religionspädagogik in Korea von der amerikanischen Theologie beeinflusst.

Dieser Einfluss lässt sich leicht in der Entwicklung des presbyterianischen Lehrplans feststellen. Die amerikanische Presbyterianische Kirche entwickelte 1948 einen Lehrplan mit dem Titel „Faith and Life“, der auf der dialektischen Theologie von Karl Barth und Reinhold Niebuhr basiert.³⁰ Dieser Lehrplan ist geprägt von der Betonung der Souveränität Gottes und der Autorität der Bibel.³¹ Die koreanische Presbyterianische Kirche nahm diesen Lehrplan als das grundlegende Muster für den Bibelunterricht in der Sonntagsschule an. Obwohl das Presbyterianische Curriculum viermal stark verändert wurde, ist diese Grundstruktur bis heute präsent.³² Aus meiner Sicht basierten viele Lehrpläne des Bibelunterrichts bis in die 2000er Jahre immer noch einerseits theologisch auf der dialektischen Theologie und andererseits didaktisch auf dem zielorientierten Curriculum Taylors.

1.4.2. Die Transgeschichte der Religionspädagogik in den 1980er Jahren

1.4.2.1. Die Forderung nach theologischer Vielfalt und Verantwortung

Seit der Entstehung der theologischen Universitäten wurde in den 1970er Jahren die Forderung nach theologischer Vielfalt vermehrt diskutiert. Die meisten Religionspädagogen

³⁰ Vgl. Lynn, Robert / Wright, Elliot, *The Big Little School: 200 Years of the Sunday School*, Birmingham 1980, S. 139.

³¹ Vgl. Lee, Won-Il, *초대기독교교육역사의 교육과정* (Das Curriculum der frühen Sonntagsschule in der Geschichte der christlichen Erziehung). In: *Theology and Ministry* 40, Seoul 2013, S. 267-293, 280.

³² Das Curriculum in der presbyterianischen Kirche in Korea wurde unter dem Titel „신앙과 삶“ (Glaube und Leben) (1970-1980), „말씀과 삶“ (Das Wort und Leben) (1981-2000), „하나님나라의 부르심과 응답“ (Anrufen und Antwort des Reiches Gottes) (2001-2012), „GPL: God’s people and Light of the World“ (2012-) entfaltet.

waren der Auffassung, dass der theologische Diskurs im Blick auf seine Themen und Gebiete erweitert werden soll. In diesem Sinne sahen sie die Forderung nach theologischer Vielfalt. In dieser Situation erfuhr die deutsche Theologie im theologischen Bereich neue Aufmerksamkeit. Als Hauptvertreter der deutschen Theologie, die einen tiefgreifenden Einfluss auf Korea hatte, wird Jürgen Moltmann angesehen. In der Tat hat sein Buch „Theologie der Hoffnung“³³ Epoche gemacht und auch in Korea, und zwar beileibe nicht nur im theologischen Bereich, ein großes Echo hervorgerufen.³⁴

Neben der theologischen Forderung nach Vielfalt wurde die kirchliche Mitverantwortung für die Menschlichkeit in der Industriegesellschaft, besonders für die Arbeitnehmerrechte, in den 1980er Jahren zu einem zentralen Thema der Theologie. Außerdem musste die Kirche in Korea eine politische Rolle in der Demokratisierungsbewegung gegen die damalige Diktatur übernehmen. Insofern lässt sich wohl sagen, dass die koreanische Kirche von der deutschen Theologie und Kirche stark inspiriert wurde, besonders von der Theologie der Hoffnung Moltmanns.

1.4.2.2. Kontakt mit einem deutschen Religionspädagoge - Karl Ernst Nipkow

In dieser Situation kann Nipkows Besuch im Jahr 1981 als ein neuer Impuls für die Entwicklung der Religionspädagogik Koreas angesehen werden. M. E. hat der Besuch von Karl Ernst Nipkow, eines Tübinger Religionspädagogen, große Bedeutung. Denn mit diesem Besuch begann die enge Verbindung zwischen deutscher und koreanischer Religionspädagogik.

Die Presbyterianische Kirche in Korea hat Nipkow 1981 durch ihre Presbyterianisch-Theologische Hochschule in Seoul eingeladen und sieben Vorträge an mehreren wichtigen Orten organisiert.³⁵ In-Thak Oh, damaliger Tübinger Doktorand, spielte von Anfang an für den Besuch Nipkows eine große Rolle³⁶. Oh berief sich für seine Motivation, Nipkow einzuladen, ausdrücklich auf die Erwartung theologischer, religionspädagogischer Entamerikanisierung. Mit dem Besuch Nipkows in Korea wollte er zeigen, dass die theologische Vielfalt als

³³ Vgl. Moltmann, Jürgen, Theologie der Hoffnung, Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie, München 1964.

³⁴ Vgl. Park, Hwa-Kyung, *몰트만의 신학이 한국 기독교교육에 미친 영향. 예장(통합)을 중심으로* (Moltmanns theologischer Einfluss auf die christliche Erziehung in Korea: Konzentration auf die Presbyterianische Kirche in Korea). In: Christian Education u. Information Technology 44/2015, S. 29-65. (Koreanisch)
³⁵ Sohn, Sung-Hyun, Korea. In: Schweitzer, Friedrich / Volker, Elsenbast / Scheike, Christoph Th. (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh 2008. S. 299-308, 301.

³⁶ Aus dem telefonischen Gespräch mit In-Thak Oh am 20. April 2018.

religionspädagogische Möglichkeit in Korea ernst genommen werden muss. In diesem Sinne hatte Oh bereits mit Nipkow einige Jahre zuvor über den Besuch in Korea diskutiert. Daher hatte Nipkow bereits ein genügendes Vorverständnis zur koreanischen Theologie und Religionspädagogik und wusste, dass er die Situation in Korea berücksichtigen und entsprechende Vorträge vorbereiten musste.

Oh und Nipkow bereiteten sich nicht nur auf bloße akademische Vorträge vor. Oh bot auch Vorschläge für ein Treffen mit wichtigen Vertretern der koreanischen Theologie an.³⁷ Zudem stellte Oh Nipkow die koreanischen Traditionen vor³⁸ und diente so als Brücke zur Einführung der deutschen Religionspädagogik für die jungen koreanischen Studenten.³⁹

Nipkows Vorträge in Korea wurden mit dem Titel „기독교교육과 신앙 (Christliche Erziehung und Glaube)“ publiziert.⁴⁰ Er stellte ein Buch mit dem Blick auf seinen Besuch in Korea zusammen, und In-Thak Oh übersetzte es ins Koreanische⁴¹. Die Vorträge fanden an der Yonsei Universität, der Presbyterianisch-Theologischen Hochschule, der Hankuk Theologischen Hochschule und bei der NCKC (National Conference of Churches in Korea) statt. In den Vorträgen geht es um die vielschichtige Beziehung zwischen der christlichen Erziehung und dem Glauben wie folgt: 1) Christliche Erziehung und selbständiger Glaube; 2) Christliche Erziehung und befreiender Glaube; 3) Christliche Erziehung und biblischer Glaube; 4) Christliche Erziehung und Praxis des Glaubens; 5) Christliche Erziehung und gemeinsamer Glaube, 6) Christliche Erziehung und reflektierender Glaube; 7) Christliche Erziehung und ökumenischer Glaube.

Mit seinen Gastvorlesungen und ihrer Veröffentlichung führte Nipkow die deutsche Religionspädagogik des 20. Jahrhunderts zusammenfassend in die koreanische akademische Landschaft ein. Diese erste Begegnung eines deutschen Religionspädagogen mit Korea hatte größere Bedeutung als ein einfacher akademischer Austausch. Der Grund kann am besten so verdeutlicht werden: „Nipkows Gastvorlesungen hatten noch eine andere Hörerschaft, und

³⁷ Vgl. Sohn, Sung-Hyun, Korea, S. 302.: „Im Namen der ‚Korean Christian Education Association‘ schrieb In-Thak Oh den Einladungsbrief an Nipkow und er arrangierte in Korea ein Treffen mit Jong-Sung Lee von der Presbyterianischen Theologischen Universität und Byung-Moo Ahn von der Korea-Theologischen-Universität. Jong-Sung Lee und Byung-Moo Ahn sind die repräsentativen Pioniere der koreanischen Theologie“.

³⁸ Zur Zeit des Besuchs war „Chu-Seok“, ein traditioneller Nationalfeiertag in Korea. In-Thak Oh besuchte mit Nipkow den traditionellen Friedhof und das Volksmuseum, um die koreanische Tradition vorzustellen.

³⁹ In-Thak Oh schlug seiner studentischen Hilfskraft, Sun-Jae Song vor, an der Universität Tübingen zu promovieren.

⁴⁰ Nipkow, Karl Ernst, 기독교교육과 신앙 (Christliche Erziehung und Glaube), von Oh, In-Thak übersetzt, Seoul 1983. (Koreanisch)

⁴¹ Zusätzlich zu den sieben Vorträgen wurde ein weiterer achter Vortrag in das Buch aufgenommen: Nipkows Vortrag auf der EKD-Synode im November 1978 (Leben und Erziehen-Wozu?), als achttes Kapitel.

zwar die der Geheimdienstler, die den Prozess der Vorlesungen und ihre Inhalte heimlich zu beobachten und dem koreanischen CIA zu berichten hatten“.⁴² Genau wie Jürgen Moltmann, der einen großen Einfluss auf die Demokratisierungsbewegung in Korea hatte, war Nipkow auch von der autokratischen Regierung überwacht. Das liegt daran, dass die Militärdiktatur den politischen Widerstand in der Kirche, der stark von der deutschen Theologie inspiriert war, kontrollieren und unterdrücken wollte.

Nipkows Begegnung mit Korea im Jahr 1981 konnte für die Militärdiktatur in dieser Situation insofern sehr unangenehm sein, als seine Vorträge die Rolle der koreanischen Religionspädagogik hervorheben, als Wissenschaft dazu zu dienen, den christlichen Glauben mit den geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexten in Beziehung zu setzen.

Nach der Begegnung von 1981 gab es keine weitere Übersetzung von Nipkows Monografien mehr, aber die Bedeutung von Nipkows Begegnung mit Korea 1981 beschreibt Sung-Hyun Sohn wie folgt: „Angesichts des mangelhaften Austausches zwischen der deutschen und koreanischen Religionspädagogik sehen Nipkows (religions-)pädagogische Theorien in Korea wie ein Fluss aus, der zwar klein anfängt, aber - wie der Neckar in Tübingen - immer tiefer und breiter wird“.⁴³

1.4.2.3. Die Einflüsse bis heute

Seit den 1990er Jahren entfaltet sich das Konzept der Religionspädagogik in Korea, indem die jungen Theologiestudierenden, die in Deutschland studiert hatten, nach Korea zurückkehrten. Sie begannen als Theologieprofessor/innen die deutschen Bildungstheorien vorzustellen, einschließlich des Elementarisierungsansatzes und der Kindertheologie. An dieser Stelle werden einige der repräsentativsten Religionspädagogen erwähnt.

Zum einen ist das Sun-Jae Song, der Professor für Religionspädagogik an der Methodistisch-Theologischen Hochschule in Seoul war. Insbesondere stellt er 1992 in seinem Aufsatz über „die wissenschaftliche Möglichkeit der Religionspädagogik“ Nipkows systematische Überlegungen zum dialektischen Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik vor.⁴⁴ Song argumentiert damit, dass die Religionspädagogik über den kirchlichen Binnenraum

⁴² Sohn, Sung-Hyun, Korea, S. 302, beschreibt das Folgende aus dem persönlichen Gespräch bei Nipkow in Pfrondorf, Tübingen am 27.09.2007.

⁴³ Ebd., S. 303.

⁴⁴ Vgl. Song, Sun-Jae, 기독교교육학의 학문적 가능성 (Die wissenschaftliche Möglichkeit der Religionspädagogik) In: 종교다원주의와 한국적 신학 (Die religiöse Pluralität und die Koreanische Theologie), Chon-An 1992, S. 441-471. (Koreanisch)

hinausgehen soll, so dass die christlichen Werte auch in den allgemeinen Bildungserfahrungen wirksam werden können. In diesem Sinne plädiert er besonders dafür, das religionspädagogische Konzept von Freiheit und Frieden weiterzuführen, und setzt sich für die alternative Schulbewegung für freiheits- und lebensorientierte Schulkultur ein. Konsequenterweise kandidierte er im Jahr 2012 zur Wahl des Kultusministeriums in Seoul. „Die Lernleistung koreanischer Schüler hat in PISA ein bestes Niveau in der Welt gezeigt, aber der subjektive Glücksindex, das Lerninteresse, die Selbstständigkeit beim Lernen gehören zu den niedrigsten unter den OECD-Ländern“, so sagte er in der Erklärung seiner Motivation für die Kandidatur.⁴⁵ Obwohl er bei den Wahlen verlor, sind nicht nur seine Bildungsidee, sondern auch seine praktische Bemühung um die Reform der Schulkultur als von großer Bedeutung anzusehen.

Kum-Hee Yang, die in Tübingen bei Nipkow promoviert hat, ist Professorin an der Presbyterianischen Theologischen Universität in Seoul. Ihr zentrales Anliegen ist es, einen didaktischen Weg zur Konvergenz von Tradition und Transformation besonders durch hermeneutische Zugänge zu finden. In ihrer Monografie „Hermeneutik und Erziehung“ wird dargestellt, dass die Hermeneutik sich nicht nur auf das Verstehen des Textes bezieht, sondern auch auf die didaktischen Zugänge zur Erschließung von Menschen, Welt, Tradition und Lebenserfahrungen. Obgleich sie die Terminologie des Elementarisierungsansatzes in ihrer wissenschaftlichen Arbeit nicht häufig benutzt, kann man beobachten, dass sich die Grundidee der Elementarisierung im Laufe ihrer Arbeit allmählich entwickelt. Sie argumentiert, dass die Beziehung zwischen der biblischen Tradition und der menschlichen Erfahrung nicht mehr als eine konkurrierende angesehen werden sollte. Vielmehr will Yang diese Beziehung im hermeneutischen Sinne der wechselseitige Kontinuität verstanden wissen⁴⁶. Besonders betont Yang im Zusammenhang mit den Bildungskonzeptionen von Comenius, Luther und Calvin, dass die mit ihnen verbundenen pädagogischen Fragen auch im heutigen Sinne eines mehrperspektivischen Bildungsverständnisses gebührend beleuchtet werden sollten.⁴⁷ Darüber hinaus behandelt sie in einem anderen Band die biblischen Erzählungen und ästhetische Zugänge.⁴⁸

Für die religionspädagogische Praxis entwickelte Yang ein neues Curriculum namens „Sensing the Story“, das vom „Godly-Play-Ansatz“ ausgeht. „Sensing The Story“ ist ein an den intuitiven kindlichen Zugängen zur Bibel orientierter Lehrplan, der ein hölzernes symbolisches

⁴⁵ Dazu: Song hatte am 26. Oktober 2012 eine öffentliche Pressekonferenz in Korea.

⁴⁶ Yang, Kum-Hee, *해석과 교육* (Hermeneutik und Bildung), Seoul 2007. (Koreanisch)

⁴⁷ Yang, Kum-Hee, *종교개혁과 교육사상* (Reformation und Bildung), Seoul 1999. (Koreanisch)

⁴⁸ Yang, Kum-Hee, *이야기, 예술, 기독교육* (Erzählung, Kunst, christliche Erziehung), Seoul 2010. (Koreanisch)

Werkzeug verwendet. Während sie sich der Entwicklung praktischer Bildungsformen widmet, macht sie aber auch auf die Notwendigkeit einer neuen kindzentrierten theologischen Form aufmerksam. In den letzten Jahren veröffentlichte sie einen wissenschaftlichen Beitrag über den Bedarf an Kindertheologie, der die Begründung der Kindertheologie mit der Theologie von Jürgen Moltmann und Karl Rahner darstellt.⁴⁹

Sung-Hyun Sohn ist einer der jungen Religionspädagogen, der von dem deutschen theologischen und didaktischen Anliegen ausgeht. Er hat mit dem Thema „problemorientierter Religionsunterricht und Symboldidaktik“ unter der Betreuung von Friedrich Schweizer promoviert⁵⁰ und versucht, eine praktische Unterrichtsmethodik zu finden, die auf dem Bibliodrama und der Symboldidaktik basiert. Besonders macht er darauf aufmerksam, wie die Gesamtausrichtung der Kindertheologie und des Elementarisierungsansatzes vor dem koreanischen Hintergrund akademisch vorgestellt werden kann. Darüber hinaus konzentriert er sich auf akademische Veröffentlichungen nicht nur über die Bibeldidaktik, sondern auch über die Ökologische Theologie.

Won-Suk Koh, der mit dem Thema „Bibeldidaktik Martin Rangs“ unter der Betreuung von Michael Meyer-Blanck promovierte,⁵¹ ist ein weiterer Religionspädagoge, der sich auch auf die Kindertheologie und die symbolische Bibeldidaktik konzentriert. Koh und Sung-Hyun Sohn bemühen sich gemeinsam um die Verbreitung von Bibliodrama in der religionspädagogischen Praxis und um die Erforschung neuer Wege zu kreativen Lernprozessen.

Insgesamt kann man leicht erkennen, dass die Gesamtausrichtung der koreanischen Religionspädagogik immer wieder mit dem Verhältnis zwischen der biblischen Tradition und ihrer Praxis im Bildungsraum zu tun hat. In diesem Zusammenhang lassen sich der Bibelunterricht und die Bibeldidaktik in der koreanischen Religionspädagogik m. E. im Hinblick auf drei Themen zusammenfassen:

1) Herkömmlicherweise konzentrierte sich der biblische Unterricht auf die dogmatische Vermittlung des Inhalts der Bibel. Von den 1980er Jahren bis heute waren jedoch verschiedene Ansätze zur biblischen Interpretation erforderlich. Derzeit werden verschiedene Interpretationsmöglichkeiten beim Umgang mit der Bibel diskutiert. Es versteht sich, dass der Inhalt der Bibel nicht wörtlich zu übertragen ist, sondern neu interpretiert und verstanden werden muss. Es geht um die Frage, wie die bisherige Interpretation der biblischen Inhalte im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Erfahrungen neu verstanden werden soll.

⁴⁹ Yang, Kum-Hee, 라너, 몰트만, 쟈센의 어린이신학에 관한 연구 (Kindertheologie bei K. Rahner, J. Moltmann, und D. Jensen). In: 장신논단 43/201, S. 361-385. Seoul 2011. (Koreanisch)

⁵⁰ Vgl. Sohn, Sung-Hyun, Problemorientierter Religionsunterricht und Symboldidaktik: Ergänzung oder Alternative?, Göttingen 2008.

⁵¹ Vgl. Koh, Won-Seok, Kindgemäß, lebendig und dialektisch: Martin Rangs Bibeldidaktik des „tua res agitur“, Münster 2005.

2) In dieser Zeit werden vermehrt neue Lernformen bei der Bibeldidaktik diskutiert. Während der Bibelunterricht eine Zeitlang auf die Inhaltsvermittlung ausgerichtet war, ist es jetzt an der Zeit die entwicklungspsychologische, soziologische Erfahrung der Lernenden zu berücksichtigen. Infolgedessen werden vielfältige kreative Lernwege gesucht.

3) Die Entwicklung der koreanischen Religionspädagogik wird immer unabgeschlossen bleiben; der Prozess setzt sich fort. In der Pluralität wird die Frage gestellt, ob sich die koreanische Religionspädagogik mit einer neuen Perspektive vom kirchlichen Binnenraum befreien könnte. Dabei erstrecken sich die Themen auf verschiedene Bereiche, wie z. B. Erziehung für Kinder in multikulturellen Familien, Bibeldidaktik für die Friedensbewegung, der Umgang mit der Bibel an allgemeinen öffentlichen Schulen usw.

1.5. Aufbau der Darstellung

Beim Überblick über die koreanische Religionspädagogik kann man leicht erkennen, dass sich die darin entscheidenden Fragen immer auf den Berührungspunkt der Religionspädagogik mit dem geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext beziehen. In diesem Zusammenhang können Thema und Gegenstand dieser Arbeit als ein Viereck beschrieben werden. Die Eckpunkte sind: die gesamte Zielsetzung der Bibeldidaktik, das Verständnis der biblischen Themen und Inhalte, die Zugänge der Kinder zu den biblischen Texten und schließlich die Entwicklung der didaktischen Formen der Bibeldidaktik. Bei diesen vier Aspekten geht es immer auch um eine didaktische Balance zwischen ihnen. Der Spannungsbogen, der in Korea beim Problemfeld Kirchen und Gesellschaft gefunden wurde, ist aber auch in der Geschichte der Religionspädagogik in Deutschland leicht zu erkennen. Daher ist in dieser Studie zunächst die Geschichte der Bibeldidaktik in Deutschland darzustellen. Ein solcher Überblick zur Bibeldidaktik zeigt, wie sich die Bibeldidaktik im Blick auf die Balance zwischen den Texten und den Menschen, besonders den Kindern, entwickelt hat.

Ausgehend von der oben dargestellten Fragestellung und Zielsetzung geht es im zweiten Teil um die Geschichte des biblischen Lernens im Hinblick auf die Entwicklung des Umgangs mit der Bibel vom Katechismus bis hin zur wissenschaftlichen Bibeldidaktik. Zuerst wird hier der Umgang mit der Bibel im Katechismus in der Alten Kirche bis zu der religionspädagogischen Diskussion in den 1960er Jahren als die (Vor-)Geschichte der Bibeldidaktik behandelt.

Im dritten Teil wird besonders die inhaltliche Konzeption der Bibeldidaktik bei Ingo Baldermann eingehend beschrieben. Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Bibel, Kindern und Lernweg als „originale Begegnung“ plädiert Baldermann für einen Umgang mit der Bibel, der

die unmittelbare eigene Didaktik der biblischen Sprache zur Geltung bringt. Die Verbindung der biblischen Texte mit kindlichen Emotionen spielt für Baldermann in seiner Didaktik eine entscheidende Rolle. Bei einer ausführlichen Betrachtung der inhaltlichen Beschreibung können wir fragen, ob und wie die Bibeldidaktik auf eine Harmonie zwischen der biblischen Sprache und der kindlichen Rezeption abzielen kann.

Im vierten Teil werden weiterführende Ansätze für die biblische Didaktik dargestellt. Zunächst geht es um den vielfältigen und kreativen Weg zum biblischen Verständnis, wie er von Horst Klaus Berg vorgeschlagen wird. Aufbauend darauf soll der Elementarisierungsansatz beschrieben werden, der sich im Bibelunterricht an einer didaktischen Balance zwischen den Elementen eines Vierecks aus Inhalt, Person, Lernform und Ziel orientiert. Der Elementarisierungsansatz will die Offenheit für den kindlichen Zugang zur Bibel über die theologischen Erklärungsweisen hinaus deutlich machen. Damit ist nicht gemeint, dass der Bibelunterricht seine theologischen Grundlagen preisgeben sollte. Vorgeschlagen wird allerdings, dass im Bibelunterricht die kindliche Entwicklung und die dabei wirksamen Vorstellungen gebührend berücksichtigt werden sollen. Wenn dies zutrifft, ist die herausfordernde Frage „Kinder als Exegeten?“ angemessen. In diesem Sinne wird die damit verbundene Kindertheologie thematisiert. Schließlich ist mit der Kompetenzorientierung in der Religionspädagogik die Beziehung zwischen dem evangelischen Profil und didaktischen Standards angesprochen.

2. Die Entwicklung der Bibeldidaktik

Aus der vorangehenden Darstellung, die als Ausgangspunkt für die Überlegungen von Fragestellungen für das Folgende dient, geht bereits hervor, dass die Bibel ein Buch des Lernens ist. Insofern bezieht sich die Bibeldidaktik auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Glauben und Lernen oder Verstehen. In der Theologie wird diese Frage seit langer Zeit gestellt, wie etwa Anselmus Cantuariensis in seinem bekannten Satz formuliert: „Credo ut intelligam“ (lat., ich glaube, damit ich verstehen kann).⁵² Im Zusammenhang mit dieser Frage ist zu bedenken, dass das Verstehen des Glaubens durch die Bibel kein einfaches Thema darstellt. Denn ganz abgesehen von der Bibel selbst spielen komplexe und dynamische Prozesse eine Rolle, die mit den Lernenden und mit den didaktischen Verfahren verbunden sind. Insofern hat die Bibeldidaktik drei Hauptanliegen zum Thema: 1) Inhalt des Glaubens, 2) Bezug auf die Lernenden, 3) Wege des Lernens.⁵³ Selbst wenn nur über Lernende gesprochen wird, müssen - besonders bei Kindern - verschiedene Fragen nach ihrer Entwicklung sowie nach dem Kontext berücksichtigt werden. Darüber hinaus geht es bei den didaktischen Verfahren nicht nur um die Methodik, sondern auch um weitere Bezüge auf verschiedene Wissenschaften, unter theologischen, pädagogischen und didaktischen Aspekten. In diesem Sinne lässt sich die Frage nach dem Verstehen des Glaubens, die im Mittelpunkt der Bibeldidaktik steht, nicht leicht beantworten, weil dabei stets verschiedene Dimensionen im Spiel sind, die auch in ihrer Verbindung miteinander bedacht werden müssen. Vor diesem Hintergrund soll es zunächst um die Komplexität des Verstehens im Blick auf den Glauben gehen sowie um eine möglichst anschauliche Erschließung der damit für die Religionsdidaktik verbundenen Fragen. Es soll und muss deutlich werden, was die Bibel, die Kinder und die damit verbundenen didaktischen Aufgaben für die Bibeldidaktik bedeuten. Das Bemühen darum, ein Verstehen des biblischen Glaubens zu ermöglichen, hat die Religionspädagogik in ihrer Geschichte immer wieder bestimmt. An erster Stelle wurde und wird dabei erörtert, wie die umfangreichen Inhalte des Glaubens im Lernverfahren vereinfacht bzw. aufgenommen werden können. Daneben stand die Beziehung zwischen dem Glauben und dem Leben junger Menschen im Vordergrund. Je sorgfältiger diese beiden Fragen geklärt werden, desto vielfältiger kann das biblische Lernen ausgestaltet werden.

⁵² Anselmus Cantuariensis, Proslogion (Prooemium), <https://www.thelatinlibrary.com/anselmproslogion.html>. (Aufruf am: 08.03.2021)

⁵³ Bei Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, S. 7, wird diese Komplexität der Bibeldidaktik so charakterisiert: „Bibeldidaktik ist simpel - Bibeldidaktik ist facettenreich“.

In diesem Teil soll nun in knapper Form die geschichtliche Entwicklung des biblischen Lernens nachgezeichnet werden. Dabei wird deutlich, dass die Bezüge auf die menschliche Erfahrung und auf die Wahrnehmung der Kinder sowie der Bezug auf wissenschaftlich ausgewiesene Unterrichtsformen immer mehr Gewicht gewonnen haben. Diese Anliegen betreffen nicht nur Schlüsselfragen, anhand derer sich die geschichtliche Entwicklung der Bibeldidaktik verstehen lässt, sondern sie machen auch das beschriebene Kernproblem beim Verstehen des Glaubens sichtbar. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Bibeldidaktik ohne Beachtung der Entwicklungen in der Geschichte der Religionspädagogik kaum zu begreifen ist. Viele der bibeldidaktischen Fragestellungen im Sinne der Elementarisierung, der Kindertheologie und der Kompetenzorientierung, die heute als aktuell angesehen werden, besitzen in der Geschichte der Religionspädagogik wichtige Vorläufer. In diesem Sinne soll der Überblick zur Geschichte der Bibeldidaktik im Folgenden dazu dienen, die heutige bibeldidaktische Diskussion in einen weiteren Horizont einzuzeichnen. Dabei erweist es sich als hilfreich, in zwei Schritten vorzugehen. Zunächst soll es um die Vorgeschichte und dann um die eigentliche Geschichte der Bibeldidaktik gehen. Für diese Unterscheidung zwischen Vorgeschichte und Geschichte der Bibeldidaktik ist der Begriff der Religionspädagogik maßgeblich.

Mit dem Begriff Religionspädagogik wird vielfach eine mehrdimensionale Diskussion der Glaubensbildung, wie sie nach der Wende zum 20. Jahrhundert einsetzt, bezeichnet, die zugleich den Beginn der Horizonterweiterung des Bibelunterrichts durch vielfältige Vermittlungs- und Rezeptionsperspektiven markiert. Zuvor herrschte die Katechetik als Unterrichtsform vor, die auch der Bibel ihre Rolle in der Glaubensbildung zuwies. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird der Bibelunterricht im Horizont der Religionspädagogik neu verstanden und gestaltet. Die begriffliche Unterscheidung zwischen Katechetik und Religionspädagogik kann man leicht an dem programmatischen Artikel „die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik“ (1911) von Friedrich Niebergall erkennen.

„Niebergall nennt zunächst fünf Merkmale der herkömmlichen Katechetik, die wir so reformulieren können: 1. Geschichtliche statt psychologische Orientierung; 2. Lehre als Weg der Beeinflussung; 3. Vorordnung des Stoffes vor dem Kind; 4. Betonung von Lehre statt Leben; 5. kein Bewusstsein der Differenz zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht. Dagegen stellt die neue Religionspädagogik die Psychologie vor die Geschichte, die Gefühlspsychologie vor die intellektuelle Psychologie und die lebensbezogene vor die lehrmäßige Einwirkung; mit der Allgemeinen Pädagogik

anerkennt sie das Recht des Kindes und geht von der Unterscheidung zwischen schulischem und kirchlichem Unterricht aus“.⁵⁴

Betrachtet man die Entwicklung des Bibelunterrichts unter dem Aspekt der von Niebergall genannten Merkmale, so ist leicht zu erkennen, dass die dabei angeführten Gesichtspunkte in der Geschichte der Bibeldidaktik eine maßgebliche Rolle spielen. Am augenfälligsten ist hier der Bezug der Religionspädagogik auf die nicht-theologische allgemeine Pädagogik. Dabei bahnen sich die neuen Akzentuierungen und Erweiterungen in der Epochenwende zum 20. Jahrhundert an, als der Bibelunterricht durch die Religionspädagogik die „konstitutive Anknüpfung an die Pädagogik“ suchte.⁵⁵ In diesem Sinne scheint mir bedeutsam, zwischen Vorgeschichte und Geschichte zu unterscheiden, um die im Bibelunterricht verwurzelten religionspädagogischen Anliegen anschaulich zu machen. Die Perspektive: „Von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft“⁵⁶ kann für das Verständnis der christlichen Bildung mit der Bibel dadurch hilfreich sein, dass einerseits die Diskontinuität und andererseits zugleich eine Kontinuität sichtbar wird.

Nicht zu übersehen ist, dass die Entwicklung der Bibeldidaktik im Sinne der Religionspädagogik nicht als völliger Umbruch oder gar als Widerspruch zur Katechetik gesehen werden sollte. Vielmehr ist sie als Grundlage und Horizonterweiterung der pädagogischen Frage nach dem biblischen Glauben zu sehen. In dieser Hinsicht wird in der vorliegenden Untersuchung die Vorgeschichte im Sinne einer Entfaltung der Unterrichtsform als Katechetik verstanden. Dabei steht der in der Bibel fundierte Glaube im Zentrum des Unterrichts und entwickelt sich als Grundlage der Bibeldidaktik, einschließlich seiner damit verbundenen pädagogischen Bedeutung.

⁵⁴ Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Henrik, *Moderne Religionspädagogik: Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh / Freiburg 2005. S. 16, als Reformulierung von Niebergall, Friedrich, *Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik*. In: MERU (1911), S. 33-42, 41f.

⁵⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft*. In: Schweitzer, Friedrich, / Elsenbast, Volker / Christoph, Th. Scheilke (Hg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow*, Gütersloh 2008, S. 15-27, 16.

⁵⁶ Ebd., S. 15.

2.1. Zur Vorgeschichte der biblischen Didaktik

In diesem Teil geht es um einen Überblick, der sich auf Darstellungen in der Sekundärliteratur stützt, die dem Anliegen der vorliegenden Untersuchung entsprechend ausgewählt und im Blick auf die hier verfolgte Fragestellung ausgewertet werden. Leitend war da das Ziel, nicht nur eine Anschauung zur geschichtlichen Entwicklung der Bibeldidaktik in Deutschland zu ermöglichen, sondern auch solche Aspekte besonders zu berücksichtigen, die für die koreanische Bibeldidaktik besonders bedeutsam sein können.

Daraus erklärt sich auch die für die nachfolgende Darstellung gewählte Konzentration auf die Zeit vor der liberalen Religionspädagogik, für die exemplarisch Richard Kabisch stehen kann. Denn mit dieser Neukonzeption kam die Katechetik, wie sie von der Zeit der Alten Kirche bis ins 19. Jahrhundert – etwa bei Christian Palmer – weithin bestimmend war, an ihr Ende. Weiterhin spielen für die Unterscheidung zwischen der Vorgeschichte und der Geschichte der Bibeldidaktik auch die oben beschriebenen Hauptanliegen eine wichtige Rolle, besonders die Anerkennung der subjektiven Religion der Kinder und der Bezug auf nicht-theologische Wissenschaften wie etwa die Pädagogik. Unter dieser Voraussetzung kann die Bibeldidaktik bei Palmer im Folgenden noch zur Vorgeschichte der Bibeldidaktik gezählt werden, obwohl gerade er einen eigenen Bibelunterricht vorsieht und detailreich beschreibt, weshalb er unter anderen Aspekten ebenso in die Geschichte des Bibelunterrichts eingeordnet werden könnte. In der Vorgeschichte der Bibeldidaktik kommt zum Ausdruck, wie sich das Lernen des christlichen Glaubens in der konkreten Form des Bibelunterrichts entwickelt. Dabei geht es um den Umgang mit der Bibel und deren Inhalten im Sinne der Glaubensbildung, die zugleich im Bezug auf die Lebenserfahrungen der Einzelnen und der Gesellschaft verstanden werden können. In dieser Perspektive werden in der vorliegenden Darstellung die Inhaltsauswahl, die Zielsetzung und die damit verbundenen pädagogischen Vorgehensweisen, einschließlich der dabei auftretenden Streitpunkte diskutiert.

Diese Entwicklung soll auch für die heutige Diskussion zur christlichen Bildung in Korea verständlich gemacht werden, warum es wichtig ist, das Verhältnis zwischen Glaube und Lebensorientierung, zwischen Glaube und Pädagogik weiter zu klären: Die Glaubensbildung wurde schon seit langer Zeit mit Bezug auf die ethische Lebenshaltung der Christen ausgestaltet (Alte Kirche); sie sollte nicht nur in der Kirche, sondern auch in Familie und Schule für alle verständlich werden (Kleiner Katechismus bei Luther); und sie sollte durch das eigene Verstehen der Bibel eng mit der Lebensorientierung verbunden werden (Pietismus); später wurde auch das Verhältnis zwischen Tradition und den Kindern ausdrücklich berücksichtigt (Christian Palmer). Es steht zu erwarten, dass durch die im Folgenden dargestellte Vorgeschichte der Bibeldidaktik, die in Korea relativ wenig bekannt ist und bislang

nur im Blick auf die theologischen Inhalte wahrgenommen wird, eine weiterreichende Bildungsbedeutung dieser Tradition entdeckt werden kann.

2.1.1. Das Katechumenat in der Alten Kirche

Der Unterricht der Taufbewerber in der Alten Kirche wird heute insgesamt als Bestandteil des allgemeinen Katechumenats bezeichnet.⁵⁷ Man denkt beim Katechumenat nicht an Bibeldidaktik im heutigen Sinne, aber es ist tatsächlich eine Wurzel der Bibeldidaktik, die sich mit der konkreten Inhaltsauswahl und der Lebensorientierung immer auch auf das Lehren des Glaubens bezieht. Das zentrale Anliegen des Katechumenats ist es, wie der Kern des christlichen Glaubens durch ein Verfahren konkret und elementar vermittelt werden kann.

Die Wurzel des Begriffs „Katechumenat“ findet sich im griechischen Verbum „κατηχεῖν/katēcheín“, das ursprünglich die „mündliche Weitergabe“ einer Botschaft im Sinne von „mitteilen“ bedeutet. Im neutestamentlichen Kontext bekommt das durch Paulus geprägte Verbum „κατηχεῖν/katēcheín“ die Bedeutung „belehren“, „unterweisen“.⁵⁸

In der Alten Kirche steht die Evangelisierung der erwachsenen Taufbewerber im Zentrum. Insofern wurde die christliche Tradition an unterschiedlichen Orten in Form des Katechumenats überliefert, so z. B. durch Cyrill von Jerusalem, Origenes in Syrien und Palästina, Klemens von Alexandrien, Johannes Chrysostomus, Ambrosius von Mailand, Theodor von Mopsuestia, Augustinus und Hippolytus von Rom.⁵⁹

Für die Alte Kirche soll der christliche Glaube in Verbindung mit einer Änderung des Lebenswandels gelernt werden. Dazu erinnert man die Argumentation Tertullians: „fiunt, non nascuntur christiani“,⁶⁰ d. h. „Als Christ wird man nicht geboren, man ‚wird‘ es erst durch Bekehrung“.⁶¹ In diesem Sinne ist die Evangelisierung im Rahmen des Katechumenats immer mit der christlichen Lebensorientierung verbunden, weil Christwerden nicht nur die Moralisierung des Einzelnen, sondern auch das Aufnehmen des neuen Ethos von der christlichen Gemeinde verlangt. In diesem Zusammenhang belegt die „Traditio

⁵⁷ Grethlein, Christian, Art., Katechumenat. In: RGG, 4. Aufl. Tübingen 2004, S. 868; vgl. Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd.1: Antike und Mittelalter, Freiburg / Basel / Wien 1993, S. 38.

⁵⁸ Vgl. Bienert, Wolfgang, Art., Katechese / Katechetik. In: RGG, 4. Aufl. Tübingen 2004, S.854; Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd.1: Antike und Mittelalter, Freiburg / Basel / Wien 1995, S. 40f.

⁵⁹ Vgl. Scheidler, Monika, Art., Katechese / Katechetik. In: WiReLex, (erstellt: Jan, 2015), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100103/>, S. 3. (Aufruf am: 12.03.2021)

⁶⁰ Tertullian, Apologeticum. Verteidigung des Christentums, 18,4, Becker, Carl (Hg.), München 1952.

⁶¹ Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd.1: Antike und Mittelalter, Freiburg / Basel / Wien 1993, S. 41.

Apostolica“ des Hippolytus von Rom ein konkretes Verfahren des Katechumenats.⁶² Die Taufbewerber müssen zunächst überprüft werden, ob ihre Motive und ihre Lebensweise darauf eingestellt sind, „das Wort zu hören“ (ad audiendum verbum).⁶³ Wenn sie als Katechumenen (catechumeni) zugelassen sind, haben sie drei Jahre lang die Erlaubnis, das „Wort“ zu hören (audiant verbum).⁶⁴ Die Katechumenen erhalten den Unterricht durch den Lehrer (instructionem) in einer von den normalen Gläubigen unterschieden Gruppe (seorsum, separati a fidelibus). Sie müssen nach dem „Hören des Wortes“ regelmäßig beten.⁶⁵ „Bei der Auswahl der Täuflinge prüfe man zuerst ihren Lebenswandel“ (examinatur vita).⁶⁶ Für den Nachweis ihres geänderten Lebenswandels müssen die Katechumenen Zeugen beibringen: „Wenn diejenigen, die sie herbeigeführt haben, von ihnen bezeugen, daß dem so sei, dann sollen sie das Evangelium hören“ (audiant evangelium)⁶⁷. Das Verfahren mit den Täuflingen, das hier dargestellt wird, führt die Auffassung der Alten Kirche im Zusammenhang mit dem Glauben und der Lebenshaltung vor Augen. Im Katechumenat geht es nicht nur um ein religiöses Wissen, sondern auch um die ethische Lebensorientierung im christlichen Sinne. In der „Traditio Apostolica“ ist zu beachten, dass das Verfahren zur Aufnahme als ChristIn viele Formen, nämlich Unterweisung, Gebet, symbolisches Sakrament und Lebensorientierung umfasst. Darüber hinaus ist es im pädagogischen Sinne bemerkenswert, dass das Lernverfahren des Katechumenats stufenweise angelegt werden kann. Obwohl in der „Traditio Apostolica“ nicht genauer dargestellt wird, wie genau sich das „Hören des Wortes“ der Bewerbenden von dem „Hören des Evangeliums“ der Erwählten unterscheidet, kann man hier erkennen, dass je nach Phase unterschiedliche Inhalte ausgewählt und behandelt werden. Neben den ausgewählten Stücken aus der Heiligen Schrift gehören zum Inhalt des Katechumenats auch die anderen Glaubenselemente: das Taufsymbolum, das Vaterunser und die mit dem Doppelgebot zusammenhängende ethische Unterweisung usw.⁶⁸ Beispielsweise bezeichnete Cyprian von Jerusalem seine Predigten, die das christliche Glaubensbekenntnis und das Vaterunser behandeln, als „Katechismen“.⁶⁹

Um ein pädagogisches Thema handelt es sich bei der Inhaltsauswahl in den biblischen Texten aber zugleich insofern, als die biblischen Texte im Katechumenat nach einem Verfahren

⁶² Vgl. ebd., S. 49; Schöllgen, Georg, *Didache / Traditio Apostolica. Zwölf-Apostel-Lehre / Apostolische Überlieferung: Griechisch - Lateinisch - Deutsch*, Freiburg 1991. S. 261-271.

⁶³ Vgl. Hippolytus von Rom, *Traditio Apostolica*. In: Schöllgen, Georg, *Didache / Traditio Apostolica. Zwölf-Apostel-Lehre / Apostolische Überlieferung: Griechisch - Lateinisch - Deutsch*, Freiburg 1991, S. 244f.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 251.

⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶ Ebd., S. 253.: „Cum autem eliguntur qui accepturi sunt baptismum, examinatur vita eorum“.

⁶⁷ Ebd., S. 254.: „Et cum illi qui adduxerunt eos testantur super eum: fecit hoc modo, audiant evangelium“.

⁶⁸ Fraas, Hans-Jürgen, *Katechismustradition: Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule*, Göttingen 1971, S. 9.

⁶⁹ Vgl. Stubenrauch, Bertram, Art., *Katechismus*. In: LTK, Freiburg / Basel / Rom / Wien 2009, S.1312.

stufenweise ausgewählt werden. Schon einige der Kirchenväter wie Klemens von Alexandrien und Tertullian sowie Origenes sprechen von einer Unterscheidung zwischen dem „einfachen Glauben“ und dem „vollkommenen Glauben“. Eugen Paul beschreibt es so: „Die paulinische Unterscheidung zwischen ‚Milch‘ und ‚fester Speise‘ (1 Kor 3,2) dient hier als Vorlage, so auch bei Origenes“.⁷⁰ Origenes erläutert in seinem „Contra Celsum“, dass Anfängern eine einfache Glaubenslehre vermittelt werden muss, so wie „Milch“ für die Kleinen:

„Die Behandlung ausgewählter Stücke aus der HI. Schrift, die nicht dunkel und für die sittliche Belehrung geeignet sind, wie Est, Jdt, Tob, Weish (mandata Sapientiae), nicht aber etwa Lev oder Num; dann sollen die Evangelien oder Apostelbriefe oder Pss folgen“.⁷¹

Neben den ausgewählten biblischen Texten bezieht sich das Katechumenat auf die „ethisch-asketische Lebensführung“. Darauf weist die Schrift „Paidagogos“ von Klemens von Alexandrien hin.⁷² Die leitenden Themen im zweiten und dritten Buch sind besonders Essen, Trinken, Kleidung, Wohnkultur, Reichtum, Kosmetik, Schmuck, Schlafkultur, Askese usw.

„Auch das Färben der Kleiderstoffe ist zu verwerfen; denn es entspricht weder einem Bedürfnis noch der Wahrhaftigkeit und läßt überdies ein ungünstiges Licht auf die Sinnesart fallen; denn ein gefärbtes Kleid bietet weder beim Tragen einen Vorteil (es ist ja nicht zum Schutz vor der Kälte geeignet), noch hat es als Bedeckung etwas vor den anderen Kleidern voraus, abgesehen davon, daß es Anlaß zum Tadel gibt; und der verlockende Anblick der Farbe verführt die Neugierigen, indem sie dazu reizt, in unvernünftiger Weise sehnsuchtsvolle Blicke darauf zu werfen. Für die aber, die rein und im Innern nicht falsch sind, ist es durchaus angemessen, daß sie auch weiße und ungekünstelte Kleider tragen“.⁷³

Dem „Paidagogos“ von Klemens von Alexandrien zufolge sollen sich die zu behandelnden Themen insgesamt auf die individuelle Lebensführung, das Eheleben und die bürgerliche Etikette mit biblischen Merksätzen beziehen.⁷⁴ Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Inhalte des Katechumenats nicht nur biblischer oder sittlicher Art sind, sondern auch die kirchliche Situation umfassen. Elisabeth Reil hat mit Nachdruck herausgestellt, dass die Schrift „De catechizandis rudibus“ von Aurelius Augustinus „ein religionspädagogisches

⁷⁰ Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd.1: Antike und Mittelalter, Freiburg / Basel / Wien 1993, S. 53.

⁷¹ Ebd., S. 55; vgl. GCS, Origenes. 7, 256 / SC 29, 512.

⁷² Clemens von Alexandrien, Paidagogos. In: Bibliothek der Kirchenväter (BKV), <https://bkv.unifr.ch>. (Aufruf am: 20.07.2021)

⁷³ Clemens von Alexandrien, Paidagogos, zweites Buch, 108,1. In: Bibliothek der Kirchenväter (BKV), <https://bkv.unifr.ch/works/155/versions/174/divisions/107466/UGFpZGFnb2dvcw==>. (Aufruf am: 20.07.2021)

⁷⁴ Vgl. Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd.1: Antike und Mittelalter, Freiburg / Basel / Wien 1993, S. 57.

Konzept“ genannt werden kann.⁷⁵ Demnach weisen die katechetischen Inhalte und Themen in „De catechizandis rudibus“ insofern eine Ganzheitlichkeit auf, dass der Lehrvortrag auch die „kirchliche Gegenwart“ im Licht der biblischen Botschaft behandeln soll.⁷⁶ Augustinus beschreibt die Wichtigkeit des im Großen und Ganzen zusammenfassenden Vortrags wie folgt:

„Der Lehrvortrag des Katecheten muß inhaltlich etwas Ganzes sein; er hat sich auf das Wesentliche zu beziehen, ohne sich in Einzelheiten zu verlieren. Die ganze Lehre muß sich aber in Christus wie in einem Brennpunkt treffen.

Der erzählende Vortrag ist dann vollständig, wenn dem Zuhörer alles vorgeführt wird, angefangen von dem Worte der Schrift: ‚Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde‘, bis zur kirchlichen Gegenwart. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß man nun den ganzen Pentateuch, alle Bücher der Richter, der Könige und des Esdras und alle Evangelien nebst der Apostelgeschichte wörtlich auswendig lernen und dann aus dem Gedächtnis wiedergeben oder auch bloß mit eigenen Worten all das darlegen und erklären müsse, was in diesen Büchern steht. Zu einem solchen Unternehmen reicht weder die Zeit hin, noch liegt irgendeine Notwendigkeit dafür vor. Man muß vielmehr den gesamten Inhalt im Großen und Ganzen zusammenfassend darstellen, d. h. man greife nur das Bemerkenswerte heraus, was die Zuhörer gerade am liebsten hören und wie es die Zeitumstände gerade mit sich bringen. Dies darf jedoch nicht sozusagen bloß verhüllt gezeigt und dann gleich wieder dem Anblick entzogen werden, man soll es vielmehr mit einer gewissen weitläufigen Muße auseinandersetzen und vor der Seele des Zuhörers entfalten, damit er es betrachten und bewundern kann. Das andere [weniger Interessante] aber soll man in raschem Durcheilen dazwischen einschieben und damit verweben. Auf diese Weise tritt das Nebensächlichere mehr zurück, während gerade das, worauf wir das Hauptinteresse lenken wollen, mehr zur Geltung kommt; so kommt dann auch derjenige, auf den unser Vortrag Eindruck machen soll, nicht erst bei diesem wichtigsten Punkt an, wenn er schon [durch Nebensachen] ermüdet ist; auch wird sein Gedächtnis nicht gleich förmlich überschwemmt, während ihn unser Unterricht belehren soll“.⁷⁷

Insgesamt ist eine bibeldidaktische Implikation im Katechumenat, dass es von der Gesamtausrichtung auf die biblische und christliche Glaubensbildung her verstanden werden muss. Damit die Alte Kirche sich sowohl vom Judentum unterscheiden als auch sich gegen die Häretiker verteidigen kann, musste ihre christliche Identität in Form von elementaren

⁷⁵ Reil, Elisabeth, Aurelius Augustinus, De catechizandis rudibus: Ein Religionsdidaktisches Konzept, St. Ottilien 1989, S. 294.: „Der Versuch, die Katechese Augustins in neuere didaktische Begriffskategorien zu ‚übersetzen‘, hat immer deutlicher werden lassen, daß [De catechizandis rudibus] eine ganze Reihe von Aussagen enthält, die für die heutige und zukünftige Religionsdidaktik als programmatisch betrachtet werden können“.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 12f.

⁷⁷ Augustinus von Hippo, De catechizandis rudibus, 3,5. In: Bibliothek der Kirchenväter (BKV), <https://bkv.unifr.ch/works/130/versions/148/divisions/80160>, (Aufruf am: 20.07.2021)

Inhalten bewahrt und überliefert werden, in denen die christliche Tradition und Lehre kristallisiert sind. Des weiteren kommen Bemühungen ins Spiel, Christen zum selbstständigen Leben in einer sie bedrohenden Situation zu befähigen. Es geht ja um die Bewahrung des christlichen Profils. Darüber hinaus ist nicht zu übersehen, dass die biblischen Inhalte im Katechumenat eng mit dem Lebenswandel im Sinne einer christlichen Lebensart verbunden werden. Noch einmal hervorzuheben ist, dass die Inhalte in der Alten Kirche den Voraussetzungen der Katechumenen entsprechend stufenweise ausgewählt wurden.

2.1.2. Der Katechismus Luthers in der Reformationszeit

In der Reformationszeit hat sich die Katechese als eine Form des Unterrichts weiterentwickelt. Für die Reformatoren ist die Bibel dabei der primäre Bezugspunkt, von dem aus Fragen des evangelischen Glaubens und Lebens zu bedenken sind. Das Verstehen des biblischen Glaubens und die evangelische Lebenspraxis spielen in der reformatorischen Theologie eine wichtige Rolle. Dafür wurden die Inhalte für den Unterricht so ausgewählt und zusammengefasst, dass jeder den Kern des christlichen Glaubens lernen konnte. Man kann die Katechismen Luthers als ein Beispiel dafür heranziehen. Hans-Jürgen Fraas beschreibt das Jahr 1529 als einen „Brennpunkt in der Geschichte des christlichen Katechismus“, weil im Januar und April dieses Jahres der „Große Katechismus“ und der „Kleine Katechismus“ erschienen sind.⁷⁸ Der Katechismusunterricht ist zwar kein Bibelunterricht, aber es geht dabei doch durchweg um eine Unterweisung im biblisch fundierten Glauben.

2.1.2.1. Motive für die Entstehung: „Das grundlegende Wissen“ des Glaubens

Die damaligen Kirchenvisitationen mit dem Ergebnis, dass „der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherren fast ungeschickt und untüchtig sind, zu lehren“,⁷⁹ spielten für die Entstehung der Katechismen Luthers als biblischem Unterricht und „Bibel der Laien“⁸⁰ eine grundlegende Rolle. Der Grund findet sich in seiner Vorrede zum Großen Katechismus: „das leider viel Pfarherr und Prediger hierin sehr seumig sind und verachten beide ihr Amt und diese Lehre, etliche aus grosser

⁷⁸ Fraas, Hans-Jürgen, Art., Katechismus / I. Protestantische Kirchen / 1. Historisch (bis 1945). In: Theologische Realenzyklopädie XVII (1988), S. 710-722, 715.

⁷⁹ Luther, Martin, Der kleine Katechismus, Löhe, Wilhelm (Hg.), Köln 2016, S. 8.

⁸⁰ Vgl. Kaufmann, Hans Bernhard, Martin Luther (1483-1546). In: Klassiker der Religionspädagogik, Schröer, Henning / Zilleßen, Dietrich (Hg.), Frankfurt am Main 1989, S. 7-22, 12.

hoher Kunst, etliche aber aus lauter Faulheit und Bauchsorge“.⁸¹ Weiter schrieb Luther: „noch thu ich wie ein Kind, das man den Catechismum leret, und lese und spreche auch von Wort zu Wort des Morgens, und wenn ich Zeit habe, die Zehn Gebote, Glauben, das Vater unser, Psalmen etc. Und mus noch teglich dazu lesen und studieren und kann dennoch nicht bestehen, wie ich gerne wollte, und mus ein Kind und Schüller des Catechismi bleiben und bleibs auch gerne“.⁸²

Unter theologischem Aspekt diente der Kleine Katechismus Luthers der Reform der mittelalterlichen Denkweisen, zugunsten des allgemeinen Priestertums. Luther hebt besonders hervor, dass „die katechetische Unterweisung im Alltag geschehen sollte und durch Laien - im Hause, durch den Hausvater, der den Katechismus im Kreis der Seinen täglich treiben sollte“.⁸³ In diesem Zusammenhang war es erforderlich, in konzentrierter und einprägsamer Weise darzustellen, „was einem Christen zu wissen nötig ist“.⁸⁴

Luther war der Meinung, dass die Laien die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis, das Vaterunser und die Sakramente kennen sollten. Über diese vier Gegenstände fing er dann ab 1516 an, oft zu predigen. In Wittenberg predigte er beispielsweise über die Zehn Gebote, in der Fastenzeit von 1517 wiederum über das Vaterunser. Die jährlichen Katechismuspredigten führte Luther schließlich im Jahre 1523 ein. Die Predigten in der Fastenzeit ab 1526 beinhalteten meist die Katechismusstoffe. Dabei fing Luther mit dem Dekalog an und beendete die Reihe in der Karwoche mit den Predigten über die Sakramente. 1528 kamen die Stoffe im Katechismus sogar dreimal dran, einmal vom 18. bis 30. Mai, dann vom 14. bis 25. September und zu guter Letzt vom 30. November bis 19. Dezember, jeweils an vier Tagen in der Woche.⁸⁵ Hierbei bildeten die Predigtreihen die Grundlage für den folgenden Kleinen Katechismus. Zusätzlich erschien 1518 eine Beichtanleitung mit dem Titel „Kurze Auslegung der Zehn Gebote“. Darin ließ Luther die mittelalterlichen Tugend- und Lasterkataloge komplett aus und gestand dem Dekalog wiederum mehr Raum zu. Im Jahr 1519 befasste er sich mit dem Vaterunser, ein Jahr später, 1520 erschien seine Auslegung des Credo. Diese Stücke fügte er dann 1522 an den Anfang des „Betbüchlein“ hinzu.⁸⁶ Diese Schriften sind aus den Katechismuspredigten erwachsen und bildeten mit diesen die Grundlage für den Kleinen Katechismus. Der Kleine Katechismus wurde zu Beginn in Tafelform und erst später in

⁸¹ Luther, Martin, Der große Katechismus, In: Dingel, Irene (Hg.), Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, Vollständige Neuedition, Göttingen 2014, S. 914.

⁸² Ebd., S. 916.

⁸³ Ebd.; Schweitzer, Friedrich, Das Bildungserbe der Reformation: Bleibender Gehalt - Herausforderungen - Zukunftsperspektiven, Gütersloh 2016, S. 30.

⁸⁴ Schweitzer, Friedrich, Das Bildungserbe der Reformation, S. 29.

⁸⁵ Vgl. Brecht, Martin, Martin Luther: Zweiter Band. Ordnung und Abgrenzung der Reformation 1521-1532, Stuttgart 1986, S.267f.

⁸⁶ Ebd., S. 267.

Buchform veröffentlicht.⁸⁷ Dabei wollte Luther nicht etwas Neues schaffen, sondern nur die vorhandenen Formulierungen aufnehmen, um allen den Zugang zum Katechismus zu ermöglichen. Die einfache, knappe Formulierung und die einfache Volkssprache machten den Kleinen Katechismus schnell beliebt im Volk, aufgrund seiner breiten Akzeptanz verbreitete er sich schnell. Somit glückte Luther eine „religionspädagogische Meisterleistung“.⁸⁸

2.1.2.2. Inhalt des Katechismus

Der Kleine Katechismus ist folgendermaßen aufgebaut: Vorrede, die Zehn Gebote, der Glaube, das Vaterunser, Das Sakrament der heiligen Taufe, Das Sakrament des Altars oder das heilige Abendmahl, Morgen- und Abendsegen, Tischgebete, Haustafel, Taufbüchlein, Traubüchlein.⁸⁹

In der „Vorrede“ erklärt Luther, dass er bei den Kirchenvisitationen gesehen hätte, dass das grundlegende Wissen fehle und dass die Pfarrer es offenbar nicht vermitteln konnten. Luther schrieb, dass sie „leben dahin wie das liebe Viehe und unvernünftige Seue. Und nun das Evangelium kommen ist, dennoch fein gelehret haben, aller freyheit meisterlich zu mißbrauchen“.⁹⁰ Darauf folgt die Forderung Luthers an den Pfarrherrn und Prediger, den Katechismus unter die Leute zu bringen. Dafür sollten sie die Tafeln Luthers benutzen. Des Weiteren führt Luther eine Liste von pädagogischen Vorschlägen an. Man solle „nicht eine Silben verrücken oder ein Jahr anders denn das ander fürhalten oder fürsprechen. Darumb erwähle Dir, welche Form du wilt, und bleib dabey ewiglich“.⁹¹ Nur so könne man sie einprägen. Weiterhin fordert Luther auf, diejenigen, die nicht lernen wollen, das Sakrament zu verbieten und sie nicht als Pate zuzulassen. Die Eltern und Hausherren sollen ihnen sogar „Essen und Trinken versagen“ und sie „aus dem Lande jagen“.⁹² Zusammengefasst schreibt Luther in seiner Vorrede, dass der Kleine Katechismus den Lernstoff beinhalte, den die Pfarrer und Prediger ihren Zuhörern einprägen sollten. Allerdings war der Katechismus nicht nur für die Pfarrherrn und Prediger, sondern auch für den Gebrauch in den Familien zu Hause gedacht.

Der Dekalog ist für Luther ein grundlegender Leitfaden für die Beziehung zwischen dem christlichen Glauben und dem ethischen Leben. Luther veränderte im Kleinen Katechismus

⁸⁷ Ebd., S. 269.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 271.

⁸⁹ Vgl. Luther, Martin, Der Kleine Katechismus. In: EKD, <https://www.ekd.de/Kleiner-Katechismus-Erste-Hauptstueck-13470.htm>. (Aufruf am: 27.05.2022)

⁹⁰ Luther, Martin, Der Kleine Katechismus, In: Dingel, Irene (Hg.), Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, Vollständige Neuedition, Göttingen 2014, S. 852.

⁹¹ Ebd., S. 854.

⁹² Ebd., S. 856.

den Wortlaut des Dekalogs aus Ex 20 obzw. Dt 5. Er bildete einfachere Sätze, die für das allgemeine Volk gut verständlich und leichter auswendig zu lernen waren. Außerdem wollte er durch die Veränderung des Wortlautes hervorheben, dass der Dekalog nicht nur für das Volk Israel, sondern für alle Menschen gilt. Deswegen tauschte er im dritten Gebot das Wort „Sabbat“ durch das Wort „Feiertag“ aus und ließ im ersten Gebot die Bemerkung über die Herausführung aus Ägypten aus.⁹³

Man unterscheidet im Dekalog zwischen der ersten und der zweiten Tafel. Die erste Tafel besteht aus den ersten drei Geboten. Dabei geht es um die Gebote, die das Verhältnis zu Gott klären. Der Mensch lernt, wie er sich Gott gegenüber zu verhalten hat. Die nächsten sieben Gebote gehören der zweiten Tafel an. Es sind Gebote, die auf die Beziehung zum Nächsten gerichtet sind.⁹⁴

Im Kleinen Katechismus beginnt Luther die Auslegung aller Gebote mit dem folgenden Satz: „Wir sollen Gott fürchten und lieben, dass wir [...].“ Luther möchte damit verdeutlichen, dass alle Gebote mit dem ersten Gebot verknüpft sind. Alle Gebote sind eine Konkretisierung des ersten Gebotes. Wenn der Mensch tatsächlich mit seinem Herzen an dem wahren Gott hängt und ihm vertraut, dann folgt automatisch der Blick auf die Mitmenschen. Daneben kann man beobachten, dass Luther zu den meist negativ formulierten Geboten eine positive Ergänzung hinzufügt. Zum Beispiel fügt er im siebten Gebot zu der negativen Aussage „Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir unsers Nähisten Geld oder Gut nicht nehmen noch mit falscher War oder Handel an uns bringen“, die positive Aussage „sondern ihm sein Gut und Nahrung helfen bessern und behüten“ hinzu. Luther möchte damit betonen, dass es nicht ausreicht, Mitmenschen nichts Böses anzutun, sondern dass man ihnen helfen und mit Liebe begegnen soll.⁹⁵

Für Luther ist der Inhalt des Dekalogs identisch mit dem natürlichen Gesetz, das in den Herzen der Menschen geschrieben steht. Somit gelten die Zehn Gebote auch für die Christen. Das Doppelgebot im Neuen Testament fällt für Luther zusammen mit dem Dekalog im Alten Testament. Und obwohl der Inhalt des Dekalogs als das natürliche Gesetz im Herzen geschrieben steht, sind die Erkenntnis dieses natürlichen Gesetzes und seine Befolgung keineswegs selbstverständlich. Dieses natürliche Gesetz kann nur durch Jesus Christus wahrgenommen werden, der als Vorbild der Gesetzeserfüllung dient.⁹⁶ Es ist wichtig, dass

⁹³ Vgl. Härle, Wilfried, Der Katechismus als Wegbeschreibung. In: Lüpke, Johannes / Thaidigsmann, Edgar (Hg.), Denkraum Katechismus: Festgabe für Oswald Bayer zum 70. Geburtstag, Tübingen 2009, S. 55-68, 60.

⁹⁴ Vgl. Wenz, Gunther, Gottes Gebot und die Sünde des Menschen. Der Dekalog als erstes Hauptstück von Luthers Katechismen im Kontext von Credo und Vaterunser. In: Augustin, George / Krämer, Klaus (Hg.), Gott denken und bezeugen: Festschrift für Kardinal Walter Kasper zum 75. Geburtstag, Freiburg / Basel / Wien 2008, S. 274-295, 286.

⁹⁵ Vgl. Härle, Wilfried, Der Katechismus als Wegbeschreibung, S. 60.

⁹⁶ Vgl. Wenz, Gunther, Gottes Gebot und die Sünde des Menschen, S. 288.

man die Gebote gerne erfüllt und sie nicht als eine bloße Pflicht wahrnimmt. Man hält sich nicht an die Gebote, um sich so die Liebe Gottes zu verdienen. Weiterhin ist es wichtig, dass man nicht versucht, diese Zehn Gebote durch andere Werke zu überbieten. Diese Gebote kann man nach Meinung Luthers sittlich nicht überbieten. Hierzu schreibt Luther im Großen Katechismus:

„So haben wir nun die zehen Gebot, ein ausbund Göttlicher Lere, was wir thun sollen, das unser gantzes leben Gott gefalle, und den rechten born und röhre, aus und in welchen quellen und gehen müssen alles, was gute werck sein sollen, also das ausser den zehen Geboten kein werck noch wesen gut und Gott gefällig kan sein, es sey so groß und köstlich für der Welt, wie es wölle.“⁹⁷

Das Glaubensbekenntnis entfaltet Luther in drei Artikeln mit dem Hinweis auf die Trinität.⁹⁸ Es wird hierbei in drei Teile gegliedert: 1) der erste Artikel – von der Schöpfung; 2) der zweite Artikel – von der Erlösung; 3) der dritte Artikel – von der Heiligung. Die erste Frage lautet „Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmechtigen, Schepffer Himels und der Erden. Was ist das?“⁹⁹ Die zweite Frage lautet: „Und an Jhesum Christum, seinen einigen Sohn, unsern Herrn, der empfangen ist von dem Heiligen Geist. Geboren aus Maria, der Jungfrauen. Gelidten unter Pontio Pilato, gekreuziget, gestorben und begraben. Nidergefahren zur Hellen. Am dritten Tage wider aufferstand von den Toten. Auffgefahren gen Himel [...]; Was ist das?“¹⁰⁰ Der letzte Artikel lautet: „Ich glaube an den heiligen Geist. Eine heilige, Christliche Kirche. Die gemeinde der Heiligen. Vergebung der Sünden. Aufferstehung des Fleisches. Und ein ewiges leben. Amen. Was ist das?“¹⁰¹ Anhand dieser drei Artikel ist das Glaubensbekenntnis elementar zu erkennen in den drei Bezügen: Schöpfung, Erlösung und Heiligung.¹⁰²

Das Vaterunser gliedert Luther in drei Dein-Bitten und vier Unser-Bitten. Die drei Dein-Bitten lauten wie folgt: 1) Geheiligt werde dein Name; 2) Dein Reich komme; 3) Dein Wille geschehe wie im Himmel, also auch auf Erden. Die vier Unser-Bitten lauten folgendermaßen: 1) Unser täglich Brot gib uns heute; 2) Und verlasse uns unser Schulde, als wir verlassen unsern Schuldigern; 3) Und fuhre uns nicht in Versuchung; 4) Sondern erlöse uns von dem Übel.

⁹⁷ Luther, Martin, Der große Katechismus, In: Dingel, Irene (Hg.), Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, Vollständige Neuedition, Göttingen 2014, S. 1038.

⁹⁸ Vgl. Peters, Albrecht / Seebaß, Gottfried, Kommentar zu Luthers Katechismen. Bd. 2. Der Glaube, Göttingen 1991, S. 13.

⁹⁹ Luther, Martin, Der Kleine Katechismus, In: Dingel, Irene (Hg.), Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, Vollständige Neuedition, Göttingen 2014, S. 870.

¹⁰⁰ Ebd., S. 870f.

¹⁰¹ Ebd., S. 872.

¹⁰² Vgl. Peters, Albrecht / Seebaß, Gottfried, Kommentar zu Luthers Katechismen, Bd. 2, Göttingen 1991, S. 14.

Das „Taufbüchlein“ ist eine Erläuterung zur Bedeutung des Sakraments der Taufe. Zusätzlich liegen Erklärungen zu Durchführung und Ablauf der Taufe bei. Die Verantwortung der Eltern und Paten wird betont sowie die Aufforderung zur Achtung der Taufe.

Mit dem „Morgen- und Abendsegen“ bietet Luther Segen und Gebet für die morgendliche und abendliche Andacht an. Die „Tischgebete“ sind Anleitung und Erklärung zum Beten bei Tisch. Darunter fallen sowohl Bittgebete, Benedicite als auch Dankgebete, Gratias.

Bei der „Haustafel“ handelt es sich um Benimm- und Verhaltensregeln bzw. Ermahnungen, die unterteilt sind in Abschnitte, jeweils mit Bezug auf eine Bibelstelle, für: - Den Bischöffen, Pfarrherrn und Predigern: 1. Tim 3; - Von Weltlicher Oberkeit: Röm 13; - Den Ehemännern: Kol 3,3; - Den Eheweibern: 1. Petr 2; - Den Eltern: Eph 6; - Den Kindern: Eph 6; - Den Knechten, Mägden, Tagelöhnern und Arbeitern usw. ; - Den Hausherrn und Hausfrauen: Eph 6; - Der gemeinen Jugend: 1. Petr 5; - Den Witwen: 1. Tim 5; - Der Gemeinde: Röm 13,9; Bezug auf 3. Mose 19,18 und 1. Tim 2,1.

Das „Traubüchlein“ ist in drei Teile unterteilt: Vorrede, Zum Andern und Zum dritten. Die Vorrede besteht aus Erklärungen und Ermahnungen zur Ehe und aus einer Kritik am Verständnis des Klerus, denn für Luther ist Ehe kein Sakrament, sondern vielmehr ein weltlicher Stand. Außerdem findet man in der Vorrede auch ein Formular für die Durchführung der Trauung. Der zweite Teil spricht von der Bürde der Ehe und erwähnt zwei Bibelstellen, nämlich Mt 16,24 und Gen 3,16-19. Im letzten Teil steht der Segen Gottes für die Eheleute. Die Trau- und Taufbücher wurden von Luther nur auf Deutsch verfasst, während die Anderen sowohl auf Deutsch als auch auf Latein verfasst wurden.

2.1.2.3. Die Pädagogische Bedeutung: Glaube im Leben

Luthers konnte mit seinem Katechismus seine reformatorische Aufgabe erfüllen, indem er die drei Bezüge miteinander verbindet: 1) die biblische Überlieferung (Bibel); 2) das Leben der Christen (Kirche); 3) das Hineinwachsen des Menschen in den Glauben (Religion der Einzelnen). Luthers epochemachender Katechismus basiert ganz auf diesen Bezügen und markiert die Entwicklung des katechetischen Lernens im heutigen religionspädagogischen Sinne. Hans Bernhard Kaufmann stellt fest, dass diese drei Bezüge in den Stücken wechselseitig miteinander verbunden sind. Mit anderen Worten: Im heutigen Sinne der

„Elementarisierung“ sind diese Bezüge, nämlich Bibel - Menschen - Leben, in Beziehung zueinander elementarisiert. Hans Bernhard Kaufmann beschreibt es wie folgt:

„Es sind Elemente, die in diesen drei Bezügen zu interpretieren sind und die einen Durchblick auf das Ganze geben: Glaube und Tun: Ethik bzw. Glaube und Liebe: Diakonie (Gebote), Glaube und trinitarisches Wirklichkeitsverständnis (Credo), Glauben- und Leben-lernen im Gespräch mit Gott (Vater Unser), Christsein als Gabe und Aufgabe - in der Beziehung und im Austausch mit anderen Christen (Taufe / Beichte/Abendmahl). [...] Luther versteht diese ‚Elemente‘ aber nicht nur in den drei genannten Bezügen. Auf der Grundlage der Rechtfertigung aus Glauben geht es ihm zugleich um Gottes gnädiges barmherziges Handeln am und mit dem Menschen und an seiner ganzen Schöpfung. Auf dieses Fundamentale des christlichen Glaubens werden die elementaren Stücke hin ausgelegt und erschlossen, und umgekehrt: Gottes gnädiges, barmherziges Handeln am und mit dem Menschen wie Martin Luther es im Glauben an Jesus Christus erfahren hat, ist der Grund, der die Katechismusstücke zu einer inneren Einheit verbindet“.¹⁰³

Luthers Katechismus-Konzeption ist nicht von der Vorstellung geprägt, als ginge es in der elementaren christlichen Unterweisung um das Was theologischer Inhalte, während das Wie ihrer Vermittlung unterschätzt oder bloß vereinfacht wird. Vielmehr wird darin hervorgehoben, dass sich christliche Überlieferung immer in konkreten Lebensformen vollzieht, die institutionell verfasst sind: in Familie, Schule, Gemeinde, Kirche und Gesellschaft.¹⁰⁴ Aus dieser Sicht kommt Kaufmann zu der Feststellung, dass der Katechismus Luthers im Sinne der Elementarisierung die didaktische Beziehung zwischen Glaube und Erfahrung darstellt. Interessanterweise argumentiert Michael Basse, dass Luthers theologische Auffassung des katechetischen Unterrichts und dessen Umsetzung in der Familie von seinen eigenen Erfahrungen als Vater geprägt sei.¹⁰⁵ Dann ließe sich sagen, dass an der Lebensgeschichte Luthers zu sehen ist, wie sein Verständnis des Glaubens und die Erfahrung als Vater in der Familie miteinander verbunden sind.

„Als er Juni 1526, immerhin schon 42-jährig, zum ersten Mal Vater wurde, hat er das auf die - so wörtlich - ‚wunderbare Gnade Gottes‘ zurückgeführt. [...] aber besonders im Fall seiner Tochter Magdalena, die 1542 im Alter von 13 Jahren starb, Luthers tief empfundenen Trauer ebenso wie seine Lebenszuversicht erkennen ließ. [...] Luther wollte [...] die bedingungslose Liebe eines Vaters zu seinem Kind und die daraus resultierende Selbstverständlichkeit väterlicher Fürsorge aufzeigen - und damit

¹⁰³ Kaufmann, Hans Bernhard, Martin Luther (1483-1546). In: Schröer, Henning / Zilleßen, Dietrich (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt am Main 1989, S. 7-22, 13.

¹⁰⁴ Ebd., S. 18.

¹⁰⁵ Vgl. Basse, Michael, *Kindsein und Kinderglaube in der Perspektive reformatorischer Theologie*. In: „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, *Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi 7)*, Stuttgart 2008, S. 9-20, 10f.

kam genau das in den Blick, was eben auch im Zentrum seiner Auffassung vom gnädigen Gott stand“.¹⁰⁶

Luther legte Wert auf das Lernen und Verstehen der Katechismusstücke in der Familie, d. h. der Zehn Gebote, des Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers. Luther berichtet 1531, dass sein Sohn Hans mit dem häuslichen Katechismusunterricht begann, als er noch nicht einmal vier Jahre alt war, und zwei Jahre später täglich den Katechismus memorierte.¹⁰⁷ Darüber hinaus sollten Kinder Gebete nicht nur nachsprechen, sondern selbstständig formulieren können. Dabei betont Luther eine religiöse Strukturierung des Tagesablaufs, um ein Verstehen des Glaubens aus der täglichen Praxis zu ermöglichen. Luther hebt den Katechismusunterricht wie folgt hervor:

„Dieser Unterricht muß nun in der Weise geschehen, daß er, solange man noch keine besondere Gemeinde hat, auf der Kanzel zu etlichen Zeiten oder täglich, wie das die Not erfordert, vorgepredigt werde und daheim in den Häusern abends und morgens den Kindern und dem Gesinde, wenn man sie zu Christen machen will, vorgesprochen oder -gelesen werde; nicht allein so, daß sie die Worte auswendig lernen und heruntersagen, wie bisher geschehen ist, sondern so, daß man sie von Abschnitt zu Abschnitt frage und sie antworten lasse, was ein jeder bedeute und wie sie es verstehen“.¹⁰⁸

Neben der Familie steht für Luther die Errichtung der neuen christlichen Schule im Mittelpunkt. Sein Bildungsprogramm konkretisiert sich in seiner Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524). Sprache, freie Künste und Geschichte bilden den Hauptunterricht der Schule, aber Luther findet, dass die wichtigsten Themen der Schulbildung die Bibel und der Katechismus sein sollten, was aus späterer Sicht als Anfang eines regelmäßigen „Religionsunterrichts“ in der Schule wahrgenommen werden kann.¹⁰⁹

Darüber hinaus ist für Luther theologisch und pädagogisch entscheidend, dass alle Jungen und Mädchen in der Schule das Evangelium hören können bzw. sollen. Diese pädagogischen Überlegungen werden von Luther in seiner Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation

¹⁰⁶ Ebd., S. 13f.

¹⁰⁷ Vgl. WA. TR2, 194, 12f (Nr. 81); vgl. Basse, Michael, Kindsein und Kinderglaube in der Perspektive reformatorischer Theologie, S. 15.

¹⁰⁸ Luther, Martin, Vorrede zu: Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts. In: Bornkamm, Karin / Ebeling, Gerhard (Hg.), *Ausgewählte Schriften*. Bd. 5: Kirche, Gottesdienst, Schule, 2. Aufl. Frankfurt am Main 1983, S. 73-82, 79; vgl. Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Religionspädagogik, Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Band 1. Von Luther bis Schleiermacher, München 1991, S. 69-78, 72.

¹⁰⁹ Fraas, Hans-Jürgen, *Katechismustradition: Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule*, Göttingen, 1971, S. 20.

von des christlichen Standes Besserung“ (1520) so erläutert: „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niederen Schulen die heilige Schrift die wichtigste und allgemeinste Lektüre sein, und für die jungen Knaben das Evangelium“.¹¹⁰ Luther bestand darauf, dass das Hören des Evangeliums der höchste Zweck der Bildung ist und dass diese Bildung auch die Mädchen erreichen sollte: „Und wollte Gott, jede Stadt hätte auch eine Mädchenschule, in der die Mädchen täglich eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre deutsch oder lateinisch!“¹¹¹

In seiner mit Melanchthon gemeinsam verfassten Schrift „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen“ (1528) gibt Luther detaillierte Anweisungen zur Organisation des Unterrichts und zu den Inhalten. Demnach sind die Kinder in drei Gruppen eingeteilt, um allmählich bzw. stufenweise zu lernen.¹¹² In der ersten Phase soll der Katechismus auch beim Erlernen des Lesens und Schreibens aufgenommen werden. Im nächsten Schritt wird der Katechismusunterricht vertieft. Im dritten Schritt wurden der Katechismus und die Bibel parallel unterrichtet. Auf diese Weise steht der Katechismus Mitte des 16. Jahrhunderts im Zentrum des christlichen Unterrichts.¹¹³

Hans-Jürgen Fraas zeigt in seinem Band „Katechismustradition: Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule“, dass im Kleinen Katechismus Luthers die Denkstruktur Luthers überhaupt und seine pädagogische Intention im Besonderen sichtbar werden. Fraas findet den Sinn des Kleinen Katechismus Luthers im dialogischen Charakter: „Der KK steht in ständigem Dialog mit dem Worte Gottes. Damit ist [der Katechismus] nicht eine Sammlung [...], die selbst nur einen ‚Auszug‘ aus der Schrift darstellen würde, [...], sondern [ein] „Dialog mit dem gepredigten Wort als der viva vox evangelii“.¹¹⁴ Er argumentiert, dass dieser Dialogcharakter nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Unterrichtsform aufscheint: „Die Fragestruktur des Katechismus entspricht dem Dialogcharakter des Wortes Gottes, das sich nicht in den Schematismus einer einseitigen Fragesituation bannen lässt“.¹¹⁵

Hans Bernhard Kaufmann findet den theologischen Bildungsgedanken Luthers im Sinne der „Elementarisierung“ in dem Umstand, dass im Katechismus Luthers die Beziehung zwischen der biblischen Tradition und der Lebenserfahrung deutlich gemacht wird. Kaufmann zufolge

¹¹⁰ Zit. aus Schweitzer, Friedrich, Das Bildungserbe der Reformation: Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven, Gütersloher 2016, S. 22.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Vgl. Melanchthon, Philipp, „Unterricht der Visitatoren an den Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen“ (1528). In: Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd.1: Von Luther bis Schleiermacher, Theologische Bibliothek 84, München 1991, S. 86-89.

¹¹³ Vgl. ebd; Vgl. Hahn, Friedrich, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts, Heidelberg 1971, S. 32.

¹¹⁴ Fraas, Hans-Jürgen, Katechismustradition, S. 323.

¹¹⁵ Ebd., S. 324.

beachtet Luther beim Katechismus drei wichtige Dimensionen.¹¹⁶ Erstens nimmt „die biblische Tradition“ im Katechismus einen wichtigen Platz ein. Der zweiten Punkt ist, dass Luther die Relevanz des Lebens für den Katechismus betont. Er betrachtet den Katechismus nicht nur als eine Liste von Lehren, sondern auch als eine „Tugend des Lebens“, die in Häusern und Schulen außerhalb der Kirche praktiziert werden sollte. Als Drittes ist für Luther das „Wachstum des persönlichen Glaubens“ bedeutsam. In diesem Sinne stellt Kaufmann fest: „Luthers Katechismuskonzept wird als ein gelungenes Modell der Elementarisierung angesehen“.¹¹⁷

„Luthers Katechismus-Konzeption ist ein Modell der Elementarisierung, weil an elementaren Einheiten, - in denen nach Luthers Meinung biblische Überlieferung, gegenwärtige christliche Praxis (in Familie, Gemeinde und Gesellschaft) und persönliches Fragen, Suchen und Hineinwachsen in den Glauben miteinander verbunden sind -, das Fundamentale des christlichen Glauben erfahren und verstanden werden kann, nämlich Gottes gnädiges und barmherziges Handeln am Menschen, das unseren Glauben wecken und uns zur Liebe befreien möchte“.¹¹⁸

Friedrich Schweitzer beschreibt „das Bildungserbe der Reformation“ so: „Keine Bildung ohne Glauben“ und „Kein Glauben ohne Bildung“.¹¹⁹ Mit der Formulierung „Keine Bildung ohne Glauben“ ist für Schweitzer zusammenfassend festzuhalten, dass in den reformatorischen Schriften Luthers „ein Bildungsverständnis begründet und gefordert wird, das für Glaubensfragen und für die christliche Überlieferung einen zentralen Stellenwert in allen Schulen sowie für jede Form von Bildung vorsieht“.¹²⁰ Denn die Heilige Schrift wurde in der Verbindung mit dem Schulbesuch und insofern auch mit Bildung im reformatorischen Konzept Luthers sehr hoch geschätzt. Mit der Heiligen Schrift verbinden sich unterschiedliche Bildungsmotive im Zusammenhang mit der Erneuerung des persönlichen Lebens und der Kirchenreform. Mit der Formulierung „Kein Glaube ohne Bildung“ plädiert Schweitzer dafür, dass „ein evangelisches Glaubensverständnis auch zu der Forderung nach allgemeinen, nämlich allen offenstehenden Bildungsmöglichkeiten verlangt, und sich beispielsweise auch keineswegs in einer Katechismunsunterweisung erschöpfte“.¹²¹

Beide Formulierungen verweisen darauf, dass eine Verbindung zwischen Glaube und Bildung für das Glaubensverständnis nicht nur notwendig, sondern auch möglich ist. Eine solche Verbindung ist im Sinne der Bibel der Laien und von einem verstehenden Glauben her zu

¹¹⁶ Vgl. Kaufmann, Hans Bernhard, Martin Luther (1483-1546), S. 12f.

¹¹⁷ Ebd., S. 11.

¹¹⁸ Ebd., S. 17.

¹¹⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Das Bildungserbe der Reformation, S. 46-53.

¹²⁰ Ebd., S. 49.

¹²¹ Ebd., S. 50f.

beleuchten. „Das Motiv eines mündigen Glaubens und einer Kirche der Mündigen und urteilsfähigen Menschen lässt sich m. E. in der Tat als bleibendes Erbe des reformatorische Bildungsdenkens bezeichnen“,¹²² schreibt Schweitzer.

Insgesamt lässt die Reformation als eine Bildungsbewegung ansehen mit dem Ziel, dass die Bibel und die allgemeine Bildung nicht mehr voneinander zu trennen sind. Sie gehören zusammen, unter dieses Anliegen bezieht sich auf alle. Denn alle Menschen werden gleichermaßen als Christenmenschen und als Bürger betrachtet. In Verbindung mit dem verstehenden Glauben wird seit der Reformation im Bildungsbereich der neuen Sicht der Bibel für alle im Bezug auf das Leben ein besonderer Stellenwert eingeräumt.

2.1.3. Die pietistische Bibellektüre

In der Reformationszeit hatte sich neben dem Katechismusunterricht noch kein eigener Bibelunterricht etablieren können, und auch von einer persönlichen, subjektiven Interpretation der Bibel durch die Schülerinnen und Schüler, wie sie heute angestrebt wird, kann noch nicht gesprochen werden.¹²³ Trotz des Sola-scriptura-Prinzips war der Umgang mit der Bibel immer noch vor allem auf die kirchlich-theologische Ebene beschränkt, obwohl sich unterstützt durch den damals neuen Buchdruck und auch die Bibellektüre deutlich verbreiterte. Erst im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts aber gewann die Forderung nach der „Praxis pietatis“ auf der individuellen Erfahrungsebene eine epochemachende Aufmerksamkeit. Der Pietismus war dabei nicht nur eine theologische Bewegung, sondern auch eine soziale Bewegung, in der eine konsequent gelebte Religion gefordert wurde. Diese pietistische Bewegung veränderte nicht nur die Kirche, sondern wirkte auch in die Gesellschaft hinein. Mit der Reformation gehört der Pietismus zu den wichtigsten Reformbewegungen im europäischen Protestantismus. Er ist eine innerkirchliche Bewegung und zielt auf die praktische Umsetzung der christlichen Lehre. Dabei betont er das fromme Subjekt, d.h. die Persönlichkeit des Einzelnen mehr als eine reine Lehre des Christentums.¹²⁴ Die Reformbewegung führte zu einer Veränderung in Kirche und Theologie und gab Impulse zu einer Verbesserung des Bildungs- und Sozialwesens. Durch den Pietismus sind viele Schulen und soziale Einrichtungen entstanden, wobei sowohl Jungen als auch Mädchen gefördert wurden.

¹²² Ebd., S. 53.

¹²³ Vgl. Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltex-te Im Religionsunterricht: Theoretische und Empirische Elemente Eine Alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, S. 43.

¹²⁴ Vgl. Jung, Martin, Pietismus, Frankfurt am Main 2005, S. 3; vgl. Brecht, Martin, Art., Pietismus. In: TRE, S. 606-631, 606.

2.1.3.1. Philipp Jacob Spener: Pia Desideria und das pietistische Reformanliegen

In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts wurde in vielen deutschen Gebieten eine Erneuerung von Kirche und Gesellschaft gefordert. Der Grund dafür war der dreißigjährige Krieg, der von 1618 bis 1648 dauerte und dessen Folgen noch lange spürbar waren. Die Auswirkungen des Krieges bedeuteten einen gravierenden Einschnitt für die christliche Bevölkerung. Viele fromme Christen verstanden ihn als Strafe Gottes für ihre Sünden. Den Friedensschluss 1648 sahen viele daher als Startpunkt für ein gottwohlgefälliges Leben. Nach dem Krieg wurden Konfessionsgrenzen fixiert, sodass interkonfessionelle Streitigkeiten unwichtiger wurden. Man lernte die konfessionelle Pluralität des Christentums weitgehend zu akzeptieren, gleichzeitig wurden aber konfessionsinterne Diskussionen geführt; dazu gehörte auch die pietistische Bewegung.¹²⁵

Viele Reformvorschläge wurden gemacht, die folgende Gebiete betrafen: Predigt, Katechismusunterricht, Gemeindezucht und Gemeindeaufbau. Deshalb wird diese Phase auch Reformorthodoxie genannt. In einer anderen Perspektive fällt die Zeit des Pietismus in das „konfessionelle Zeitalter“.¹²⁶

2.1.3.1.1. Intensivierung der privaten Bibellektüre

Zu Beginn des Pietismus waren viele Theologen der Meinung, dass Christen die Bibel besser kennen und ein sittliches Leben führen sollten. Gemeinsam ist ihr Anliegen, „das ganze kirchliche Leben uneingeschränkt weiterlaufen zu lassen, die Geschlossenheit der Gemeinde zu wahren und mit der Lebenshilfe für den einzelnen Christen auszugleichen“.¹²⁷

Die Theologen, die sich für die kirchlichen Reformen einsetzten, wiesen oftmals auf die „vier Bücher vom wahren Christentumb“¹²⁸ von Johann Arndt hin. Diese vier Bücher erschienen in den Jahren 1605–1610 und forderten die Erneuerung und Frömmigkeit im Leben. Dieses Werk von Arndt beeinflusste wiederum Spener und den Pietismus, sodass es als Grundlage für die pietistische Frömmigkeit diente.¹²⁹ Die Kritik an der damaligen Kirche lautete, in heutiger Sprache ausgedrückt, folgendermaßen:

¹²⁵ Vgl. Wallmann, Johannes, Kirchengeschichte Deutschland seit der Reformation, 2. Aufl. Tübingen 1985, S. 136f.

¹²⁶ Vgl. Weigelt, Horst, Der Spener-Hallische Pietismus, Stuttgart 1965, S. 28.

¹²⁷ Vgl. Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, Stuttgart 1978, S. 14.

¹²⁸ Arndt, Johann, Vier Bücher vom wahren Christentumb, Lüneburg 1676.

¹²⁹ Vgl. Jung, Martin, Pietismus, Frankfurt am Main 2005, S. 6.

„Was jedoch an der Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert erschreckend deutlich wurde, waren Zeichen einer Gewöhnung und einer Verbürgerlichung der reformatorischen Anliegen. [...] Die Dynamik der Reformation verlor sich. Glaube und Moral verquickten sich. Man hatte sich an die ‚billige Gnade‘ gewöhnt. Rechtgläubigkeit wurde nur zu oft zu einem Deckmantel eines ganz unchristlichen Lebens“.¹³⁰

In dieser Situation konnte folglich keine Einheit mehr von Theologie und Frömmigkeit, von Glaube und Leben gefunden werden. Daher entstand „die Reformstimmung [...] als Reaktion auf eine Frömmigkeitskrise, die um 1600, ja schon im letzten Drittel des Reformationsjahrhunderts, nicht mehr zu verleugnen war“.¹³¹ Folgerichtig kann gesagt werden, dass der Pietismus nicht unbedingt an einem bestimmten Ort oder zu einem bestimmten Zeitpunkt oder durch eine einzige Person entstanden ist, sondern dass diese Bewegung mehrere Zentren hatte. Nichtsdestotrotz spielen die Stadt Frankfurt am Main und Philipp Jacob Spener für die pietistische Bewegung eine wichtige Rolle. In Frankfurt am Main fing eine kleine Laiengruppe um Spener herum an, sich zu versammeln und sich gegenseitig zu erbauen. Ganz wichtig für Spener und die pietistische Bewegung ist das Collegium Pietatis, der erste Erbauungszirkel. Am 3. Oktober 1669, am 17. Sonntag nach Trinitatis schlug Spener eine freie Versammlung vor, bei der man die gehörte Sonntagspredigt besprechen konnte. Im Sommer 1670 gründeten einige Akademiker das Collegium Pietatis. Sie trafen sich regelmäßig im Pfarrhaus der Barfüßerkirche, um sich zusätzlich zu den öffentlichen Gottesdiensten der Ausübung der Frömmigkeit zu widmen. Diese Versammlungen aus wenigen wurde so groß, dass sie überall bekannt wurden und Spener dadurch den Ruf als Vater des Pietismus bekam.¹³²

2.1.3.1.2. Pia Desideria und die Reformvorschläge

1647 hat Philipp Jacob Spener die „Pia Desideria“ als Vorwort für die neue Ausgabe der Evangelienpostille von Johannes Arndt geschrieben. Diese Schrift machte ihn zum Hauptvertreter des Pietismus. Die Pia Desideria sind neben der Vorrede dreiteilig aufgebaut: Diagnose, Prognose und Therapie. Spener veranschaulicht zuerst die Situation der Kirche, nämlich wie verdorben sie sei, gibt aber daraufhin der Hoffnung Ausdruck, dass die Kirche

¹³⁰ Schramm, Percy Ernst, Neun Generationen. Dreihundert Jahre deutscher Kulturgeschichte im Licht der Schicksale einer Hamburger Bürgerfamilie (1648-1948). Bd. 1, Göttingen 1963, S. 31, zit. nach Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, Stuttgart 1978, S. 15.

¹³¹ Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, S. 14.

¹³² Vgl. Wallmann, Johannes, Art., Spener, Philipp Jakob. In: RGG. 4. Aufl. S. 1565; Jung, Martin H., Pietismus, Frankfurt am Main 2005, S. 4f.; Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, Stuttgart 1978, S. 92.

bessere Zeiten haben wird, und macht Vorschläge zur Besserung des kirchlichen Zustandes.¹³³ Er beklagt das Elend der Kirche, gibt aber gleichzeitig an, dass man sich um ein Mittel bemühen sollte, d. h. an einer Therapie interessiert sein sollte. Denn die Christen als Leib Christi sind für die Heilung der verdorbenen Kirche verantwortlich.¹³⁴

Spener fordert nicht nur, die Kirche zu untersuchen und ihre Krankheiten kennenzulernen, sondern auch, nach einer Lösung zu suchen. Dies reicht für ihn aber nicht aus, denn daneben sollten auch echte Christen entstehen, die das Gute nachzuleben begeherten. Spener will mit seinen Reformvorschlägen, die er im letzten Teil seiner *Pia Desideria* darstellt, nicht nur die Institution Kirche verbessern, sondern vielmehr die Herausbildung solcher wahren Christen erreichen. Dabei steht die These im Zentrum, dass jeder die Bibel lesen und verstehen soll! Der erste Vorschlag betrifft das Wort Gottes, denn nur durch das Wort Gottes ist es möglich, den wahren Glauben wiederzubeleben: „Daß man dahin bedacht wäre / das Wort Gottes reichlicher unter uns zu bringen. Wir wissen / daß wir von natur nichts guts an uns haben / sondern soll etwas an uns seyn / so muß es von Gott in uns gewürcket werden / und darzu ist das Wort das kräftige mittel / indem der glaube auß dem Evangelio entzündet werden muß“.¹³⁵ Der Hausvater sollte die Bibel, wenigstens das Neue Testament, täglich für seinen Haushalt vorlesen oder, wenn er nicht kann, vorlesen lassen.¹³⁶ In der Gemeinde sollte die Bibel für diejenigen ohne Erklärungen Stück für Stück vorgelesen werden, die die Bibel nicht lesen können. Zudem empfiehlt Spener, *Collegia pietatis* zu bilden, Versammlungen innerhalb der Kirche, die ermöglichen sollen, gemeinsam das Wort Gottes zu lesen und einander gegenseitig zu erbauen.¹³⁷

Der zweite Vorschlag zielt auf die „[A]ufrichtung und fleißige [Ü]bung deß Geistlichen Priestertums“.¹³⁸ Grund zur Sorge könnte es dadurch geben, dass das Nebeneinander des Predigtamtes und des geistlichen Priestertums Konflikte mit sich bringt. Dies aber verneint Spener und fordert zur Zusammenarbeit des Predigtamtes mit dem geistlichen Priestertum auf.

Der dritte Vorschlag ist die Aufforderung zur praktischen Ausübung der Liebe.¹³⁹ Es reicht nicht, das Christentum zu kennen oder zu verstehen, vielmehr besteht der Glaube aus Praxis der Liebe. Spener betont, dass die Nächstenliebe alle anderen Gebote erfülle. Deswegen

¹³³ Vgl. Spener, Philipp Jakob, *Pia Desideria*. Deutsch-Lateinische Studienausgabe, Gießen 1996, S. 90, 8-19.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 100, 1-10.

¹³⁵ Ebd., S. 191, 34-192, 4.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 196, 3-5.: „Das ist je nicht schwer / daß jeglicher Haußvatter seine Bibel oder auff wenigste das Neue Testament bey handen habe / und täglich etwas in solchem lese / oder wo er je deß' lesens unerfahren / ihm von andern lesen lasse“.

¹³⁷ Ebd., S. 196, 21-198, 10.

¹³⁸ Ebd., S. 202, 24.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 208, 15-29.

müssen die wahren Christen die brüderliche Liebe untereinander erwecken und ausüben, und darin bestehen alle Gebote. Und damit man diese praktische Ausübung ernst nimmt, empfiehlt Spener eine freundliche vertrauliche Beziehung zum Beichtvater, damit der Christ stets Rechenschaft ablegen kann, wie er gelebt und die christliche Liebe ausgeübt hat.

Verbunden ist der dritte Vorschlag mit dem vierten, nämlich, nicht nur auf Wissen und Disputationen wertzulegen, sondern sich mehr auf die Liebe Gottes einzulassen. Die Ausübung der Liebe ist die Frucht des Glaubens. Darin kann man sehen, ob man den wahren lebendigen Glauben besitzt. Spener lehnt die in seiner Sicht fruchtlosen Disputationen und gegenseitige Anschuldigungen ab und erinnert an die Pflicht, sich um die Irrenden zu sorgen.¹⁴⁰

Der fünfte Vorschlag betrifft die Reform des Theologiestudiums. Die Studenten müssen besser auf das Predigtamt vorbereitet und zu guten wahren Predigern erzogen werden. Denn als Prediger sollen sie selbst den wahren lebendigen Glauben besitzen und wahre Christen sein. Dies trifft ebenfalls auf die Professoren zu. Die Professoren sollten nicht nur Wissen vermitteln, sondern sich vielmehr um das Leben der Studenten kümmern.¹⁴¹ Spener erklärt, dass ein frommer Theologiestudent mit einem wahren Glauben, aber einem geringeren Talent und geringerer Klugheit der Gemeinde Gottes dienlicher ist „als ein doppel-doctor-mässiger vanitätischer welt-narr / so zwar voller kunst steckte / aber von GOTT nicht gelehrt ist“.¹⁴² Er schlägt auch Zeugnisse vor, die nicht nur Geschicklichkeit und Fleiß beurteilen, sondern auch ein christliches Leben der Theologiestudenten. Weiterhin sollen die Collegia pietatis auch an Universitäten eingerichtet werden, denn die erbaulichen Versammlungen für das Wort Gottes sind sowohl für die Gemeinden als auch für die Universitäten notwendig.¹⁴³

Im sechsten Vorschlag geht es um die innere Haltung der Prediger. Viele Prediger wollen sich selbst mit ihrer Predigt als klug und gelehrt darstellen, auch wenn die Zuhörer die Predigt nicht verstehen. Er fordert dazu auf, nicht mehr auf die erlernte künstliche Technik in den Predigten zu achten, sondern mehr auf die Zuhörer und „das Wort des Herrn einfältig, aber gewaltig“ zu predigen.¹⁴⁴ Die Predigten müssen also auf den inneren Menschen gerichtet sein, dessen „Seele der Glaube und seine Wirkungen die Früchten des Lebens sind“.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 214, 14-28.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 222, 24-29.; „Acht GOTT gebe gnädiglich / daß alles hierzu gehöriges auff Universitäten fleissig von den Professoribus Theologiae beobachtet werde / und sie darvor sorgen helfen“.

¹⁴² Ebd., S. 232, 6-10.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 240, 5-20.

¹⁴⁴ Ebd., S. 246, 2-3.

¹⁴⁵ Ebd., S. 246, 22-24.

2.1.3.1.3. Verständnis der Bibel und der Kinder

Für Pietisten muss die „Orthodoxie“ durch „Orthopraxis“ vollendet werden.¹⁴⁶ Gegen den Unterricht mit der Bibel aus dogmatischer Sicht erwartet der Pietismus, die Bibel ehrfürchtig zu lesen und die Lebenshaltung im christlichen Sinne zu verändern. In diesem Sinne entspricht Speners Verständnis der „Wiedergeburt“ ein Stück weit Luthers Verständnis. Noch wichtiger ist jedoch, dass Spener die Wiedergeburt im Zusammenhang mit dem Heiligen Geist hervorhebt. Er ist der Meinung, dass eine durch menschlichen Verstand erworbene Aneignung der Rechtfertigungslehre nicht genügt. Dies wäre bloß ein falscher und toter Glaube, der nur falsche Sicherheit und Einbildung bringen würde. Das menschliche Wissen und Verstehen braucht den Heiligen Geist, um sich das Heil wirklich und persönlich aneignen zu können. Die Rechtfertigungslehre muss vom Herzen angeeignet werden. Dafür ist die Buße notwendig. Das orthodoxe Luthertum stellt die Buße nur an den Anfang des Heilprozesses; bei Spener aber ist die Buße um einiges wichtiger, sie ist für das ganze Leben wichtig. Zur wahren Buße gehören Herzensänderung, wahres Bekennen, Verwerfen der Sünde und eine Erneuerung des Lebens, die auch von außen wahrgenommen werden kann. Deshalb muss die Buße ernst genommen werden, durch diese Ernsthaftigkeit und auch Schmerzen kann ein ganzes Leben völlig verändert werden.

In diesem Verständnis fordern die Pietisten eine Verbesserung der Kindererziehung für die wahre Wiedergeburt. Dabei basiert die pietistische Sicht des Kindes darauf, dass das Kind von Geburt an der Erbsünde verfallen ist. Deshalb will die pietistische Erziehung den „Eigenwillen des Kindes brechen“,¹⁴⁷ d. h. Kinder sollen dem Willen Gottes durch strenge Disziplin unterworfen werden.

Wie schon in den „Pia desideria“ gezeigt, betont Spener in seinem pietistischen Programm den Zusammenhang zwischen der privaten Bibellektüre und der Predigt. Dafür findet er die Rolle des Katechismus wichtig, sodass das Hauskatechumenat und die Katechismusübungen sonntagnachmittags in der Kirche neu belebt werden sollen.¹⁴⁸ Dabei ist zu beachten, dass Spener auch nach Verbesserungen des Katechismusunterrichts für die Kinderlehre strebt.

Man könnte sogar behaupten, dass der Pietismus auch zu einer katechetischen Bewegung wurde.¹⁴⁹ Spener hörte nicht auf, sich für den Katechismusunterricht einzusetzen bzw. ihn

¹⁴⁶ Vgl. Brown, Dale, *Understanding Pietism*, Grand Rapids 1978, S. 27.

¹⁴⁷ Francke, August Hermann, *Kurzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind* (1702). In: *Pädagogische Schriften*, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957, S. 17.

¹⁴⁸ Vgl. Thilo, Wilhelm, *Spener als Katechet. Ein Beitrag zur Vergegenwärtigung reformatorischen Verdienstes*, Berlin 1840, S. 22f.

¹⁴⁹ Vgl. Beyreuther, Erich, *Geschichte des Pietismus*, Stuttgart 1978, S. 81.

auszuüben, und machte auch in Dresden damit weiter. „Dort sammelte er, dem das höchste Amt zuteil war, [...] sonntäglich, viel bspöttelt und belacht, gegen 1000 Kinder, wie er selbst in einem Brief berichtete, in der Christenlehre um sich, die freiwillig zu ihm kamen“.¹⁵⁰

Damit wertete er den Katechismusunterricht auf, der damals oft missachtet wurde. Generell wurde im 17. Jahrhundert die Kindheit neu entdeckt, die Kinder wurden nicht mehr wie kleine Erwachsene wahrgenommen, sondern wurden von den Erwachsenen bewusst unterschieden, z. B. wurde zum ersten Mal spezielle Kleidung für Kinder entwickelt.¹⁵¹ Spener war der Meinung, dass Kinder viel zu schnell erwachsen sein mussten. Denn obschon viele Kinder früh starben, fingen auch viele sehr früh mit der Arbeit an, und die Mädchen wurden schon mit 14 verheiratet. Spener wollte sich Zeit für die Kinder nehmen, und noch wichtiger war für ihn, dass sich auch die Kirche Zeit für die Kinder nahm.¹⁵²

In diesen Zusammenhang gehört Speners Spruchbuch „Einfältige Erklärung der christlichen Lehr nach Ordnung des kleinen Catechismi deß theuren Manns Gottes Lutheri“ (1677)¹⁵³, das in die Anfänge des Pietismus fällt. Das Buch erregte eine für alle überraschend breite Aufmerksamkeit, sodass es mit über 20. Auflagen sein am meisten verbreitetes Werk war.¹⁵⁴ Das Spruchbuch Speners enthält 1283 Fragen und Antworten für die Kinderlehre, die den Kleinen Katechismus durch Bibelsprüche belegen. Sie gliedern sich folgendermaßen: Frage 2 bis 18 von der H. Schrift; Frage 19 bis 21 von dem Catechismo; Frage 22 bis 37 von dem Gesetz; Frage 38 bis 366 von den Geboten; Frage 367 bis 398 von der Sünde; Frage 399 bis 408 von guten Werken; Frage 409 bis 412 vom Evangelio; Frage 413 bis 796 vom Glauben (Apostolikum); Frage 797 bis 951 vom Vaterunser; Frage 952 bis 1064 von der Taufe; Frage 1065 bis 1173 vom H. Abendmahl; Frage 1174 bis 1207 von den Schlüsseln des Himmelreichs; Frage 1208 bis 1283 von der Haustafel.¹⁵⁵ Man kann an der Gliederung des Buches leicht erkennen, dass die katechetische Sicht Speners zum Kleinen Katechismus der lutherischen Orthodoxie nahe steht, aber mit den biblischen Belegen bahnt sich die Priorität der Bibel vor dem Katechismus an. Besonders für die Kinderlehre empfiehlt Spener Biblische Historien mit

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Ebd., S. 82.: „Im 17. Jahrhundert gestaltete sich erstmalig eine kindliche Kleidung. Bis dahin hatte man das kleine Kind, sobald es den Tüchern entwuchs, in die man die Säuglinge einwickelte, seinem Stand gemäß gekleidet wie die Erwachsenen“.

¹⁵² Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, Stuttgart 1978, S. 82f.

¹⁵³ Spener, Philipp Jakob, Einfältige Erklärung der Christlichen Lehr: Nach der Ordnung des Kleinen Catechismi des teuren Manns Gottes Lutheri, 1677, eingeleitet von Jentsch, Werner, New York / Hildesheim 1982.

¹⁵⁴ Vgl. Reents, Christine / Melchior, Christoph, Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel: Evangelisch - katholisch - jüdisch, Göttingen 2011, S. 107.

¹⁵⁵ Vgl. ebd; vgl. Spener, Philipp Jacob, Speners Katechismuserklärung D. Philipp Jacob Speners Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers, Bielefeld 1984.

Bildtafeln zur Veranschaulichung des Katechismus¹⁵⁶ und exemplarische Geschichten über fromme Kinder.¹⁵⁷

1683 ließ Spener „Tabulae Catecheticae“ drucken. Das war eine Tabelle für seine Amtsbrüder in Frankfurt am Main, die den Inhalt des Katechismusunterrichts in 95 Abschnitte teilte.¹⁵⁸ In einem Brief beschrieb Spener seine Suche danach, wie die Jugend bei der Katechese nicht buchstäblich, sondern mit Verstand lernen kann. Hier kann man leicht erkennen, dass Spener eine fragenerweckende, jugendfreundliche Katechese im Blick hatte.

„Ich habe auch meine gedancken davon und die art, dero ich mich allezeit gebrauchte, zimlich klahr beschreiben in der praefation über meine Lateinische tabulas Catecheticas, wo solche einzusehen belieben wolte. [...]: 1. Solle die erste sorge sein, den leuten, so der jugend alß den alten, eine rechte anmuth zu dieser übung zu machen, diesen, damit sie also angestellet werde, daß sie auch alles hören und ihre erbauung davon erlangen mögen, jener, daß sie stets freundlich tractiert und ihrer schwachheit nachgesehen werde. Daher ich nicht rathsam finde, jemal ein kind wegen ungeschickter antwort zu beschämen oder zu schelten, sondern solange die antwort nur einigerleymaßen noch auff einen guten Sinn gezogen werden kan, sie mit weniger änderung zu billichen oder doch einigermaßen zu entschuldigen [...] welches der jugend ein gutes vertrauen zu dem examinatore und zu der sache selbst eine liebe, auch eine freudigkeit zu antworten macht, da hingegen wo einem einigen, welches unrecht geantwortet, ein scharffer verweiß wird, derselbe sobald zehn andere erschreckt, daß sie nicht oder nicht anders alß mit forchten antworten, welches viel hindert.

2. finde ich nicht rathsam, saß man die gedächtnus der jugend mit außwendiglernen einiger anderer fragen als des gemeinen Catechismi Lutheri beschwehre, es seye dann sache, daß man ihnen sprüche der schrift auffgibet, welche allein würdig sind, die gedächtnus damit zu erfüllen. [...] [es muß] jener alles so erklären und mit vielfältigen fragen in den verstand bringen [...], daß sie die sache verstehen lernen [...]“.¹⁵⁹

Die pietistische Bewegung veränderte die Kirche und Gesellschaft gravierend. Als Predigtbewegung führte sie zu einer Veränderung der Predigt, sodass die Predigt nicht dogmatisch sein, sondern die Menschen innerlich ansprechen sollte. In diesem Sinne wird man Spener nicht als einen Dogmatiker, sondern als einen theologischen Praktiker begreifen können. Noch eine andere Beobachtung ist hier bedeutsam: Der Pietismus Speners wurde

¹⁵⁶ Vgl. Thilo, Wilhelm, Spener als Katechet. Ein Beitrag zur Vergegenwärtigung reformatorischen Verdienstes, Berlin 1840, S. 46.

¹⁵⁷ Vgl. Albrecht-Birkner, Veronika et al. (Hg.), Pietismus: Eine Anthologie von Quellen des 17. und 18. Jahrhunderts, Leipzig 2017, S. 194.

¹⁵⁸ Vgl. Wallmann, Johannes, Philipp Jakob Spener und die Anfänge des Pietismus, Tübingen 1970, S. 211f.

¹⁵⁹ Spener, Philipp Jacob, An Christian Feustel in Plauen, Dresden, 29 Januar 1689. In: Sträter, Udo / Wallmann, Johannes (Hg.), Briefe aus der Dresdner Zeit 1686 –1691, Bd. 3, Tübingen 2013, S. 60-65, 63.

zum Ausgangspunkt einer katechetischen Bewegung. Ein umfassender Katechismusunterricht wurde betrieben. Als Katechetiker gestaltete Spener den Unterricht verständlich, mit dem Interesse an den Verstehensmöglichkeiten des Kindes. Für Spener ist „der christliche Unterricht der Jugend [...] nicht von geringerem Wert als die öffentliche Predigt“.¹⁶⁰ Neben solchen sichtbaren Verbesserungen entstanden viele Erbauungsschriften, welche bis heute in den Kirchen Verwendung finden. Außerdem wurden viele Männer und Frauen dazu bewegt, das allgemeine Priestertum aller Gläubigen praktisch zu leben. Sie lasen in der Bibel, lebten ein im biblischen Glauben fundiertes, frommes Leben und übten Nächstenliebe.

Der Pietismus bei Spener lässt sich wie folgt zusammenfassend beschreiben: Die Kraft und Dynamik des christlichen Glaubens muss man selbstverständlich von der Bibel her verstehen. Dies führt bei Spener zur Einheit zwischen Theologie und Frömmigkeit, von Glauben und Leben. Hierfür war für Spener der katechetische Unterricht für Jugend und ein Bemühen um die Besserung der Katechetik unentbehrlich.

2.1.3.2. August Hermann Francke: Die pietistisch-pädagogische Praxis

August Hermann Francke hat den pietistischen Geist Speners übernommen, weiterentwickelt und vor allem in pädagogischer Hinsicht umgesetzt. Am augenfälligsten und nachhaltigsten haben sich die religiösen Bildungsgedanken Franckes in seinem großen Werk in Halle niedergeschlagen. Ihn kann man gut als Vertreter der pietistisch-pädagogischen Praxis behandeln, weil der Pietismus bei Francke vermehrt die Individualisierung der Religion zum Thema hatte und weil Francke in Halle auch als Schulgründer tätig war.

Die Gemeindereform und die damit verbundene pädagogische Wirksamkeit Franckes hat sich auf die pietistische Erziehung der Jugend konzentriert. Für Francke war von Anfang an von „der wesenhaft den Glauben zu allen Zeiten begleitenden Spannung von Intellekt und Glaube bzw. von Vernunft und Glaube“ die Rede. Francke selbst hat diese Spannung mit der Unterscheidung zwischen „Kopf und Herz“ zum Ausdruck gebracht.¹⁶¹ Grund und Ziel des Bibelunterrichts bei Francke bleibt deshalb die Verwirklichung des Glaubens in der Verbindung mit Wissen und Handeln, die aus der wahren Bekehrung hervorgegangen ist. In diesem Sinne hat er Kinder als zu erziehende und zu bekehrende Einzelne im Blick. Insofern hat sich Francke schon von seinem Aufenthalt in Hamburg im Jahre 1688 der „Unterrichtung kleiner Kinder“ gewidmet. In Erfurt und in Glaucha hat er sich in der Arbeit mit Kindern

¹⁶⁰ Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, Stuttgart 1978, S. 83.

¹⁶¹ Wibbing, Siegfried, August Hermann Francke (1663-1727). In: Schröer, Henning / Zilleßen, Dietrich (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt am Main 1989, S. 74-84, 75.

katechetisch betätigt. In jener Zeit hat Francke oft einen völlig „unzulänglichen Katechismusunterricht“ vorgefunden und die mangelnde Bibelkenntnis der Kinder und Laien beklagt.¹⁶² Vor diesem Hintergrund bemüht sich Francke darum, eine Schule zu errichten und Kinder für den Schulunterricht zu gewinnen.¹⁶³

2.1.3.2.1. „Gottseligkeit“ und „christliche Klugheit“

Franckes pädagogisches Anliegen zeigt sich deutlich in seiner Schrift „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“ (1702). „Der Hauptzweck [der Erziehung der Jugend] ist die Ehre Gottes“.¹⁶⁴ Auf diesen Hauptzweck allein ist die „Cultura animi“ (Gemütspflege) ausgerichtet. Daher sind für Francke andere Nebenzwecke neben der „Furcht Gottes“ in seiner Erziehung unnötig. Dies bedeutet jedoch nicht einen blinden Glauben. Denn „die Gemütspflege ist auf den Verstand und Willen zugleich, vornehmlich aber auf den Willen zu richten“.¹⁶⁵ Gemeint ist, dass eine angemessene Balance zwischen dem Glauben und der kindlichen Aufnahmefähigkeit erreicht werden soll. Wichtiger ist hier jedoch der „Wille“. Mit anderen Worten, die Praxis im Leben wird stärker betont. Für die „Gottseligkeit“ sollten „den Kindern viele „gute Exempel gegeben und sie vor dem Bösen bewahrt werden“.¹⁶⁶ Besonders ist „die Katechetische Unterrichtung klüglich anzustellen, absonderlich muß man der Kinder Eigenwillen brechen“.¹⁶⁷ Aus pädagogischer Sicht sieht, lässt sich die Brechung des kindlichen Eigenwillens wohl als eine Unterdrückung der Individualität des Kindes ansehen. Francke meint aber die „Selbstmächtigkeit des Menschen gegenüber Gott“ im theologischen Sinn.¹⁶⁸ Dafür ist „das Bibellesen und Sprüchelerlernen [fein frühzeitig] anzufangen“.¹⁶⁹ „Die Ermahnungen an die Kinder sind unermüdlich, sanftmütig, und zur rechten Stunde anzubringen“.¹⁷⁰ Hier wird das Vertrauensverhältnis zwischen Kindern und Informatoren in der Glaubensbildung betont.

¹⁶² Peschke, Erhard, Die frühen Katechismuspredigten August Hermann Franckes 1693-1695, Göttingen 1992, S.18f.

¹⁶³ Über den Hintergrund, Wallmann, Johannes, Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation, 2. Aufl. Tübingen 1985, S. 145.: „Francke wurde durch Spener's Vermittlung in ein akademisches Lehramt an die preußische Universität Halle und in ein Pfarramt in die Vorstadt Glaucha berufen. Dort gründete er, um der Verwahrlosung der Jugend zu steuern, mit geringen Mitteln 1695 eine Armenschule und ein Waisenhaus. Aus kleinen Anfängen wuchs das hallesche Waisenhaus“.

¹⁶⁴ Francke, August Hermann, Kurzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind (1702). In: Pädagogische Schriften, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957, S. 11-65, 13.

¹⁶⁵ Ebd., S. 15.

¹⁶⁶ Ebd., S. 15ff.

¹⁶⁷ Ebd., S. 17.

¹⁶⁸ Vgl. Brecht, Martin, Geschichte des Pietismus. Bd.1. Der Pietismus vom siebzehnten bis zum frühen achtzehnten Jahrhundert, Göttingen 1993, S. 490.

¹⁶⁹ Francke, August Hermann, „Kurzer und Einfältiger Unterricht, S. 20.

¹⁷⁰ Ebd., S. 22.

Darüber hinaus müssen Kinder „die Tugenden und Laster“ „lebendig“ lernen, sodass sie selbst im Guten gestärkt werden.¹⁷¹ „Die Verheißungen und Bedrohungen sind nützlich zur Auferweckung der Gemüter“.¹⁷² Anerkennung der Kinder und pädagogische Disziplin stehen für Francke nicht in Widerspruch zueinander. Die Rolle des Lehrers besteht darin, den Kindern ein Vorbild zu sein und sie „zur Liebe der Wahrheit, zum Gehorsam und zum Fleiß“ zu führen.¹⁷³ Kinder müssen „zum Gebet“ angewiesen und von der „böse[n] Gesellschaft“ bewahrt werden.¹⁷⁴ Diese Erziehung müsse „auf eine evangelische Art“ erfolgen.¹⁷⁵ Die „Strengigkeit“ sei sehr behutsam zu gebrauchen. Schließlich liegt die Verantwortung für die Kinder sowohl bei dem Informator als auch bei den Eltern.¹⁷⁶

Aufbauend darauf erläutert Franke die „Anführung zur christlichen Klugheit“. Die christliche Klugheit unterscheidet sich für Francke von der „in der Welt gebräuchlichen“ Klugheit. Kinder sollen mit der christlichen Erziehung befähigt werden, zwischen wahrer und falscher Klugheit zu unterscheiden.¹⁷⁷ Die Klugheit beruht auf zwei Hauptstücken, nämlich „der Wissenschaft und der Erfahrung“.¹⁷⁸ Bei der Anleitung zur Klugheit geht es jedoch nicht darum, einen bloßen Glauben zu vermitteln, vielmehr darum, „die Kinder zu einer Attention zu bringen, welches den Anfang zur Klugheit gibt“.¹⁷⁹ Kinder sollten in der Lage sein, „was sie lernen zur Klugheit anzuwenden“.¹⁸⁰ Erziehung soll die Kinder befähigen, dass „sie sich prüfen, aus was für einer Ursache sie etwas vornehmen“.¹⁸¹ Dafür muss die Erziehung die Kinder vor allen schädlichen Irr- und Umwegen warnen und zu guten Büchern anhalten.¹⁸²

2.1.3.2.2. Die pietistische Praxis in der Schule

Fassen wir diese in einer knappen Form angelegte Darstellung des pädagogischen Denkens Franckes zusammen, so erweist sich m. E. die Gesamtausrichtung seiner pädagogischen Konzeption als äußerst umfassend. Diese Konzeption lässt sich nicht auf das Spannungsverhältnis zwischen dem strengen pietistischen Profil und der Aufnahmefähigkeit der Kinder beschränken, und selbst dort, wo es um das Vertrauen zwischen den Kindern und den Informatoren geht, lässt sich die Orientierung der Gemütspflege bei Francke doch

¹⁷¹ Ebd., S. 24.

¹⁷² Ebd., S. 25.

¹⁷³ Ebd., S. 28f.

¹⁷⁴ Ebd., S. 34.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 38.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., 41f.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 44f.

¹⁷⁸ Ebd., S. 50.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Ebd., S. 57.

¹⁸¹ Ebd., S. 59.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 62f.

keineswegs auf eine idyllische oder strenge Art und Weise reduzieren. Angesprochen ist vielmehr die behutsame Gemütspflege, die die Kinder zur Gottseligkeit anführen kann. Kinder werden als Wesen verstanden, die bereits die menschliche Erbsünde in sich tragen und gleichzeitig von den weltlichen Irrwegen bewahrt werden müssen. Darüber hinaus sollten Kinder mit Liebe ganz anerkannt und gleichzeitig angemessen gemahnt werden. Sie sollen „lebendig“ und „auf eine evangelische Art“ unterrichtet werden, sodass die Kinder nicht ermüden. Außerdem sollten Kinder im Rahmen der Gemütspflege geschult werden, selbst ihren „Eigenwillen zu brechen“, sodass sie selbständig die christliche Klugheit mit ihrer Erfahrung verbinden. Zusammenfassend gesagt, ist die Gemütspflege zur christlichen Klugheit bei Francke eine umfassende Erziehung, die eine einheitliche Verbindung des Glaubens mit der kindlichen Erfahrung, der Lernweise und der Lebenshaltung im pietistischen Geist anstrebt. Die pädagogische Konzeption Franckes kann einige wichtige Einsichten im Blick auf die praktische Glaubenserziehung aufzeigen. Besonders in der Halleschen Reformbewegung von Francke entstand durch die in der pietistischen Sicht selbstverständliche Verbindung von Glauben und Handeln ein neues evangelisches Profil einer Schulform. Hierfür lassen sich drei Hauptgrundsätze seiner Reform so darstellen: „Realfächer im Schulunterricht, konkrete Anschauung in der Verbindung von Wort und Sache, Weckung der Selbsttätigkeit der Schüler“¹⁸³ Bei diesen Grundsätzen entspricht die Verwirklichung ganz dem pietistischen Glaubensverständnis. Francke hat seine Grundideen der pietistischen Erziehung in seiner „Ordnung und Lehrart“ (1702) für die zum Waisenhaus Franckes gehörigen Schulen aufgenommen.¹⁸⁴

„Der vornehmste Endzweck in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum wohl angeführt werden mögen. Deswegen wird mit ihnen nicht nur fleißig gebetet, sondern auch Gottes Wort und der Catechismus Lutheri sowohl in der Kirche als Schule täglich getrieben“.¹⁸⁵

Die pietistische Zielsetzung kann man beispielsweise in den täglichen Unterrichtsinhalten erkennen. Die Kinder sollten in der „ersten Unterrichtsstunde täglich Gottes Wort und Katechismus“ lernen. In der ersten Frühstunde wurden „1. ein Morgengesang gesungen, 2. gebetet, 3. ein Kapitel aus dem Neuen Testament gelesen, 4. ein Hauptstück aus dem Catechismo repetiret“.¹⁸⁶ In der zweiten Vormittagsstunde wird das Lesen, Buchstabieren und

¹⁸³ Wibbing, Siegfried, August Hermann Francke, (1663-1727), S. 78.

¹⁸⁴ Francke, August Hermann, „Ordnung und Lehrart wie selbige in denen zum Waisenhaus gehörigen Schulen eingeführt ist“ (1702). In: Pädagogische Schriften, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957, S. 67- 87.

¹⁸⁵ Ebd., S. 67.

¹⁸⁶ Ebd., S. 68f.

das A, B, C, vorgenommen. In der ersten halben Stunde lesen die Lese-Kinder ein Kapitel aus dem Neuen Testament. Nachmittags lernen sie wieder ein Stück aus dem Katechismus.¹⁸⁷ Diese pietistische Schulordnung und ihre Erziehungstradition spiegelt sich auch deutlich im Preußischen General-Landschul-Reglement (1763), wenn es fordert;

„Jeder Schüler [soll] seinen Wochenspruch hersagen, nämlich die Großen einen etwas weitläufigen, die Mittlern einen mittelmäßigen und die Kleinen einen ganz kurzen. Auf dieser Art lernen die Kinder wöchentlich ein Stück aus dem Catechismo und der christlichen Lehre im Zusammenhang, ingleichen Drei Sprüche, auch monatlich sowohl einen Psalm als ein Lied. Am Sonnabendvormittag werden Sprüche, Psalmen, Lieder und Biblische Historien wiederholt. Einheitliche Lehrbücher sind vorgeschrieben: Das Neue Testament, die Hällische oder Berlinische Bibel und das Berlinische Buchstabier- und Lese-Buch“.¹⁸⁸

Im Allgemeinen konzentrieren sich die Inhalte und die Anordnung des gesamten Unterrichts auf die Einübung der katechetischen Unterweisung aus der pietistischen Perspektive, die hier der lutherischen Orthodoxie nahe steht. Dafür sollen nicht nur die Realfächer: Schreiben, Lesen, Rechnen und Musik, sondern auch der Stundenplan der „pausenlosen Aktivität der Zöglinge“¹⁸⁹ dem oben beschriebenen pietistischen Endzweck entsprechen.

„Der Christ ist zu rastloser Tätigkeit verpflichtet. ‚Auch wenn er schläft geschieht es nur, daß er zu dem Dienst Gottes geschickter wird auf eine heilige und unanstößige Art‘. Im Sommer um 5, im Winter um 6 Uhr begann der Tag, täglich 7 Stunden Unterricht. Auch die Freizeit war ausgefüllt. Abendliche Spaziergänge durch die anliegenden Felder fanden nur aus hygienischen Gründen statt. Spiel war auf ein Minimum beschränkt, höchstens einmal Ballspiel. Wir werden das heute anders beurteilen, aber berücksichtigen, daß jede Zeit ihre Vorstellung und Gründe hat, von denen sich manche, wenn auch im wechselnden Gewande nur schwer überholen lassen“.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Ebd., S. 70.

¹⁸⁸ Königlich-Preußisches General- Landschul-Reglement, De Dato Berlin, den 12. August, 1763, § 19 und § 20. In: Reents, Christine / Melchior, Christoph, Die Geschichte Der Kinder-und Schulbibel: Evangelisch - katholisch - jüdisch, Göttingen 2011, S. 156.

¹⁸⁹ Wibbing, Siegfried, August Hermann Francke, (1663-1727), S. 78.

¹⁹⁰ Ebd.

2.1.3.3. Zusammenfassung: Die pietistische Glaubensbildung mit der Bibellektüre

Der Pietismus ist eine sich von der altprotestantischen Tradition lösende und zugleich von ihr abhängige Erneuerungsbewegung. Dabei dringt die pietistische Tradition auf eine Verinnerlichung und Individualisierung des Glaubens in der Lebenspraxis. Folgerichtig ist die katechetische Unterweisung im Pietismus mit der Lebensführung zu verbinden. Von den Pietisten wird die Beziehung zwischen Glauben und Handeln im Sinne der Orthopraxis hervorgehoben.

Anlass für den Bibelunterricht im Pietismus war die mangelnde Bibelkenntnis der Kinder und Laien. Deshalb steht für den Pietisten die private Bibellektüre im Vordergrund des Umgangs mit der Bibel. Um die Predigt und die Bibel genauer zu verstehen und um zugleich zwischen wahrer und falscher Lehre unterscheiden zu können, wird die private Bibellektüre empfohlen. Insbesondere betonen sowohl Spener als auch Francke, dass die Kinder möglichst früh die Bibel lesen sollen. Dabei wird die Betonung des Gefühls und des Individuellen als Zentrum des biblischen Unterrichts im Vergleich zu der lutherischen Orthodoxie neu bedeutsam.¹⁹¹ Die Bibel soll erfahrungsbezogen subjektiv verstanden werden.

Die Reformbewegung des Pietismus kann aus einer umfassenden Perspektive verstanden werden, die die Kirche und Gesellschaft mit dem biblischen Glauben einheitlich verbinden will. Das biblische Alltagsleben ist in der Kirche, in der Familie und in der Gesellschaft zu verwirklichen. Die Kinder sind auf eine strenge, aber auch behutsame Weise zur Gottseligkeit anzuführen. Glaube und Verstand sind nicht als im Widerspruch zueinander zu sehen. Francke verwendet die Bezeichnung „Christliche Klugheit“ im Sinne der Verbindung von Glaube und Verstand.

¹⁹¹ Vgl. Meyer-Blanck, Michael, Wort und Antwort: Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers, Berlin 1992, S. 47.

2.1.4. Katechetische Vermittlung bei Christian Palmer

Wie schon oben beschrieben, steht der Pietismus der lutherischen Orthodoxie nahe. Er realisierte seine pädagogischen Überzeugungen von der Autorität der Bibel her und führte dabei den altprotestantischen Katechismusunterricht in pietistischer Perspektive weiter. Hier, im Erziehungszweck der Schule, lag der kritische Punkt, an dem es angesichts der Pädagogik der Aufklärung zur Krise und zum Bruch mit der pietistischen katechetischen Bildungstradition kommen musste. „Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts hat sich ein aufklärerisches Erziehungsdenken durch-gesetzt gegen ein nachreformatorisch-orthodoxes, pietistisches oder scholastisches“.¹⁹² Der Kern der Pädagogik der Aufklärung liegt im menschlichen Verstand, dem, Wissen, der Subjektivität. Die Debatten, die zwischen dem Pietismus und der Aufklärung ausgetragen wurden, führen unterschiedliche Auffassungen im Verständnis des Kindes, der Religion und endlich des Erziehungszieles vor Augen.¹⁹³ Es war offenbar nicht immer leicht, dabei eine angemessene Vermittlung der unterschiedlichen Sichtweisen zu erreichen. Im Kern geht es darum, inwiefern der Bibelunterricht überhaupt die Religion des Kindes anzuerkennen und zu berücksichtigen hat. Sofern eine solche Frage ernst genommen wird, stellt sich darüber hinaus die Frage, welche Vermittlungsmöglichkeiten es zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen des evangelischen Bibelunterrichts geben könnte.

2.1.4.1. Die neue Sicht auf die Religion des Kindes

In diesem Teil soll nun die Katechetik bei Christian Palmer mit dessen pädagogischen Anliegen beschrieben werden. Dabei wird deutlich, dass das Bemühen um eine Verbesserung der Katechetik und die Wahrnehmung der Kinder immer mehr an Gewicht gewonnen hat. Diese Anliegen betreffen nicht nur Schlüsselfragen der Katechetik, anhand derer sich die geschichtliche Entwicklung der Katechetik als eine biblische Lernform verstehen lässt, sondern sie machen auch den geschichtlichen Übergang des Bibelunterrichts von der Katechetik zur Religionspädagogik sichtbar. In diesem Teil geht es besonders darum, wie von Palmer die Religion des Kindes im Zusammenhang mit der evangelischen Katechetik und der objektiven Religion aufgefasst wurde. Dabei ist zu beachten, wie Palmer versuchte, im Blick

¹⁹² Reents, Christine / Melchior, Christoph, Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel: Evangelisch - katholisch - jüdisch, Göttingen 2011, S. 157.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 155f.: „Während das Kind bei der Aufklärung als unbeschriebenes weißes Papier, als ‚tabula rasa‘, d.h. als glattgestrichene Wachstafel, gesehen wird, ist es für pietistische Erzieher von Geburt an der Erbsünde verfallen. Deshalb sollen sich Erzieher und Zögling dem Willen Gottes durch strenge Disziplin unterwerfen. Im Unterschied dazu fördern, diejenigen, die von der Bildungsfähigkeit des Kindes als ‚tabula rasa‘ ausgehen, das Gespräch als freundliches Eingehen auf Kinder“.

auf das Spannungsverhältnis zwischen der Katechetik und der Religion der Kinder eine pädagogisch angemessene Vermittlung zu erreichen. Um Palmers Konzeption genauer kennzeichnen zu können, soll zunächst die damals neue Sicht auf die Religion des Kindes bei Rousseau und Schleiermacher aufgenommen werden.

Zwischen der katechetischen Unterweisung im Pietismus und der „Evangelischen Katechetik“ bei Christian Palmer liegt die neue Perspektive der Aufklärung auf die Religion und auf die Kinder. Zunächst zu Rousseau den, man zumindest insofern als Klassiker der Pädagogik der Aufklärung sehen kann, als die Aufklärung den menschlichen Verstand sowie die Anerkennung der Kindheit neu zum Thema hatten. Zudem machte Rousseaus „Emile“¹⁹⁴ als eine Streitschrift für die Entfaltung der naturgegebenen Kräfte des Kindes Epoche. Für die neue Perspektive der Erziehung bei Rousseau ist die herkömmliche religiöse Erziehung problematisch. Rousseau hat das Naturkind als Ausdruck einer idealen Kindheit im Blick – eines Kindes, das ohne Bücher, ohne Unterricht, ohne Katechismus und Bibel, ohne etwas auswendig zu lernen, aufwächst. Das sieht er als die ideale Kindheit an. Wenn Kinder an Gott glaubten, entarte dies, weil sie ihn anthropomorph verstehen, zum „Götzendienst“.¹⁹⁵ Religiöse Erziehung ist aus der Sicht Rousseaus verfehlt, besonders im Blick auf den Katechismus. Rousseau beschreibt es im Emile so: „Wenn ich die Dummheit in ihrer ganzen Ärgerlichkeit darstellen müsste, so würde ich einen Pedanten malen, wie er den Kindern den Katechismus beibringt“.¹⁹⁶ Ironischerweise wird Rousseau nicht nur als Entdecker der Kindheit gewürdigt, sondern auch als Leugner der Religion des Kindes.

Zum theologisch und religionspädagogisch bedeutsamen Friedrich Schleiermacher müssen wir uns hier auf einige wenige Bemerkungen beschränken. Obwohl Schleiermacher den Begriff „Religionspädagogik“ selbst noch nicht verwendete und dem Religionsunterricht in der Schule eher ablehnend gegenüberstand, kann man nicht übergehen, dass von seiner Auffassung der Religion und der Erziehung der Wandel des Bibelunterrichts von der Katechetik zur Religionspädagogik stark beeinflusst wurde.¹⁹⁷ Entscheidend für seine Auffassung sind besonders eine subjektive, vom Begriff „Gefühl“ ausgehende Religion sowie eine wissenschaftlich begründete Form des Schulunterrichts.

¹⁹⁴ Jean-Jacques Rousseau, Emil oder Über die Erziehung [1762], Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts, Paderborn 1978.

¹⁹⁵ Ebd., S. 179-181; 265ff.

¹⁹⁶ Ebd., S. 267.

¹⁹⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Art., Religionspädagogik. In: WiReLex, (erstellt: Febr. 2021), Permanenter Linke zum Artikel: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/> (Aufruf am: 03.17.2021); Schweitzer, Friedrich, / Elsenbast, Volker / Christoph, Th. Scheilke (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh 2008. S. 15-27, erläutert, dass es drei entscheidende Übergangsperioden von der Katechetik zum Religionsunterricht gab. In der ersten Periode gab es eine neue Umwandlung des Religionsbegriffs durch Schleiermacher, in der zweiten Periode geht es um die Bewegung des liberalen Religionsunterrichts im frühen 20. Jahrhundert, in der dritten Periode liegen die wissenschaftlichen Versuche der 1960er Jahre.

Der dreißigjährige Berliner Prediger Friedrich Schleiermacher tritt mit dem Buch „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ hervor.¹⁹⁸ „Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl“¹⁹⁹, „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“,²⁰⁰ und die „Anschauung des Universums“²⁰¹, heißt es in der zweiten Rede „Über das Wesen der Religion“ in dieser Schrift. Die Rede endet mit der Zusammenfassung „Gott ist nicht alles in der Religion, [...] Die Gottesidee ist eine *Form*, das Ewige vorzustellen“.²⁰² Damit ist die elementare Eigenart der Religion mit dem Gefühlsverständnis neu beschrieben. Darüber hinaus hat sich der Gefühlsbegriff Schleiermachers in seiner späteren Dogmatik „Der christliche Glaube“ präzisiert: Religion sei „schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl“.²⁰³ Der Gefühlsbegriff ist für ihn weder psychologisch noch subjektiv zu sehen, sondern bezeichnet ein elementares Verhältnis zwischen dem Menschen und der Religion. Wenn es sich bei Religion um Anschauung und Gefühl im Verhältnis zum Unendlichen handelt, so kann Religion nicht unterwiesen oder gelehrt werden. Vielmehr kann es nur darum gehen, die im Kind bereits vorhandene religiösen Anlage anzuregen und weiter auszubilden. Das neue Verständnis der Religion bei Schleiermacher steht der hergebrachten protestantischen Auffassung gegenüber, dass Religion durch Lehre von außen an den Menschen komme. Folgerichtig konnte die neue Auffassung Schleiermachers auf der einen Seite von der älteren theologischen Sicht als empörend und revolutionär empfunden werden, auf der anderen Seite als ein neuer Weg des Verständnisses von Religion und Erziehung.

2.1.4.2. „Evangelische Katechetik“ bei Christian Palmer

Die Katechetik bei Christian Palmer lässt sich vor dem beschriebenen Hintergrund im Zusammenhang mit der „Vermittlungstheologie“ sehen. Von „Vermittlungstheologie“ wurde erstmalig in der Zeitschrift „Theologische Studien und Kritiken“ gesprochen, die ab 1828 in Heidelberg erschien und den Auftrag hatte, „wahre Vermittlung“ zwischen modernem wissenschaftlichem Bewusstsein und der Idee des Christentums zu leisten.²⁰⁴ Im Sinne der Versöhnung von Glauben und Wissen zeigt die Vermittlungstheologie keinen Bruch mit der dogmatischen Überlieferung, sondern strebt eine behutsame Fortführung des Überkommenen

¹⁹⁸ Schleiermacher, Friedrich, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Otto, Rudolf (Hg.), 8. Aufl. Göttingen 2002, S. 49.

¹⁹⁹ Ebd.

²⁰⁰ Ebd., S. 51.

²⁰¹ Ebd., S. 71.

²⁰² Ebd., S. 99. (Kursiv dort)

²⁰³ Schleiermacher, Friedrich, Der Christliche Glaube, 1821/1822, Birkner, Hans-Joachim et al. (Hg.), Kritische Gesamtausgabe, Berlin / New York 1980, S.125.

²⁰⁴ Schott, Erdmann, Art., Vermittlungstheologie. In: RGG, 3. Aufl. Bd. VI (1958), S. 1362.

und dessen Angleichung an die veränderten Zeitverhältnisse an. Eine besondere Stellung nimmt der Tübinger Praktische Theologe Christian Palmer ein.

Palmer wird in der Religionspädagogik häufig entweder als ein kirchlicher, konservativer Gegenspieler von Adolph Diesterweg oder als Hegelianer empfunden.²⁰⁵ Solche Einschätzungen hält Schweitzer jedoch für ungerecht. Denn in der Schrift Palmers „Evangelische Katechetik“ kann man leicht erkennen, dass seine Überlegungen eine didaktische Balance zwischen Tradition und neuen Sichtweisen verfolgen.²⁰⁶ Palmer geht mit dem katechetischen Unterricht von der Bewahrung der Tradition aus, und nimmt zugleich Impulse aus der Aufklärungspädagogik für die Verbesserung der Katechetik auf.

So fragt er in seiner Schrift „Evangelische Katechetik“ nach einer neuen Gesamtausrichtung der Katechetik, die auch die Religion der Kinder nicht vernachlässigt.²⁰⁷ Wie man an Titel und Aufbau seines Buches leicht ablesen kann, stehen für Palmer die Kirche und die Katechetik ganz im Zentrum. Besonders deutlich wird das daran, dass Palmer den Großteil der Schrift über die Unterweisung in der kirchlichen Lehre als „Erziehung des Bekenntnisses“ bezeichnet.²⁰⁸ Palmer kennzeichnet die Katechetik als „eine ursprünglich und wesentlich protestantische Idee“ und „diejenige Thätigkeit der Kirche, durch welche sie die in ihr geborene und getaufte Jugend mittelst gemeinsamer Unterweisung in der kirchlichen Lehre und gemeinsamer Erziehung fürs kirchliche Leben zur Gemeinde heranbildet“.²⁰⁹

In der Katechetik Palmers schlägt sich der Einfluss des Pietismus nieder, indem namentlich Spener genannt und neu gewürdigt wird.²¹⁰ Die Erbauung und Erziehung der Kinder und ihre Einführung in das kirchliche Leben sollen für Palmer in erster Linie der Familie vorbehalten bleiben. In der Evangelischen Katechetik beschreibt er den Weg von der mündlichen Tradition über die Schrift zum Katechismus und will die katechetische Praxis konsequent durchhalten.²¹¹

²⁰⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Art., Palmer, Christian. In: LexRP, Bd. 1, S. 1475; vgl. Diesterweg, Friedrich Adolf, Sämtliche Werke, Deiters, Heinrich et al. (Hg.), Berlin 1967. Anders als Palmer betonte Diesterweg die emanzipierte Pädagogik und postulierte, dass Theologie und Pädagogik nicht in die Praxis und im Prinzip integriert werden können. Bei Diesterweg hat die Bildung nur dann eine Zukunft, wenn sie sich unabhängig von der Kirche entwickelt. Um Menschen mit perfekter religiöser Erziehung hervorzubringen, sollten die Inhalte der Erziehung vollständig von der Kirche getrennt sein.

²⁰⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Palmers Katechetik - Zeugnis der Restauration oder Maß für die Zukunft? In: Drehsen, Volker / Schweitzer, Friedrich / Weyel, Birgit (Hg.), Christian Palmer und die Praktische Theologie, Jena 2013, S. 101-121, 101ff.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 103.

²⁰⁸ Palmer, Christian, Evangelische Katechetik, Stuttgart 1884, S. 19f.

²⁰⁹ Palmer, Christian, Evangelische Katechetik, S. 5; S. 40, zit. nach Schweitzer, Friedrich, Palmers Katechetik - Zeugnis der Restauration oder Maß für die Zukunft?. In: Drehsen, Volker / Schweitzer, Friedrich / Weyel, Birgit (Hg.), Christian Palmer und die Praktische Theologie, Jena 2013, S. 101-121, 109.

²¹⁰ Palmer, Christian, Evangelische Katechetik, S. 2f.

²¹¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Palmers Katechetik - Zeugnis der Restauration oder Maß für die Zukunft?, S. 114.

„Wir müssen jedoch noch weiter zurückgehen, um den innersten Quellpunkt aufzufinden, aus dem bei Spener die Hinführung der Katechese in Kirche und Leben hervorging. Dies ist die Idee des allgemeinen Priestertums, von welcher nachgewiesen worden ist, daß sie einen der wichtigsten Ausgangspunkte für Spener's Treiben und Wirken bildete. Wie nun dieses allgemeine geistliche Priestertum die Schranke zwischen Volk und Hierarchie aufhebt, wie hienach das gesamte Volk berufen und berechtigt ist, Antheil zu nehmen an der vollen Erkenntnis der evangelischen Wahrheit und an freier Aneignung, Verarbeitung und Mittheilung derselben, jeder nicht bloß ein hörendes Glied der Kirche seyn, sondern, weil Wahrheit und Leben in sich tragend, auch selbstständig und mündig seyn solln was in ihm ist auch auszusprechen“.²¹²

Palmer fügt hinzu: „Die Katechetik aber hat diese Thätigkeit der Kirche wissenschaftlich zu begreifen und, nachdem sie den Begriff gefunden, seine Momente zu entwickeln“.²¹³ Bei Palmers „Evangelischer Katechetik“ handelt es sich freilich nicht um den Primat der altprotestantischen Orthodoxie, sondern um einen äußerst sorgfältigen Zugang zur Katechetik für Kinder. Im zweiten Kapitel „Das Kind und die Religion“ wird „die religiöse Anlage“ erläutert, die dann als Ausgangspunkt für eine neue Sicht der kindlichen Religion Bedeutung hat.²¹⁴ Für ihn selbst ging es allein um die wahrheitsgemäße Verbindung zwischen der religiösen Anlage von Kindern und der Katechetik.

„Eine Präexistenz der Seelen, von welcher her alles zu Erlernende noch als Erinnerung in ihnen liegen soll, nahm man freilich nicht an, allein man bedurfte derselben auch nicht, da die religiöse Anlage von selbst schon alles in sich eingewickelt hielt, was der Katechet nun aus- oder entwickeln sollte. Um nun zu prüfen, ob die religiöse Anlage in der That eine solche sei, - wovon dann von selbst die ganze Auffassung der katechetischen Tätigkeit abhängen muß - ist es nöthig, daß wir sie noch genauer beleuchten“.²¹⁵

Palmer fasst die religiöse Anlage also als Grundlage für ein existenzielles Verhältnis der Menschen zur Religion auf. Palmer spielt hier auf etwas an, was damals längst in Frage gestellt wurde, nämlich ob die Religion von außen gelehrt werden muss. Dabei weist gerade Palmer selbst einen Weg, wie die Katechetik mit dem religiösen Gefühl des Kindes begründet werden kann.

²¹² Palmer, Christian, Evangelische Katechetik, S. 4.

²¹³ Ebd., S. 40.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 48-123.

²¹⁵ Ebd., S. 49.

„Sprechen wir das Resultat nun in Kürze aus, so wird es dieses sein: die religiöse Anlage im Menschen besteht einzig in jenen beiden subjektiven Faktoren, d.h. in seiner geistigen Organisation zu unbedingter Ehrfurcht und unbedingter Liebe; diese bilden somit die Fähigkeit, einem unendlichen Gegenstände der Ehrfurcht und Liebe sich hinzugeben (d.h. Religion zu haben), sobald derselbe dem Subjekte gegeben wird; aus sich selbst ihn zu erzeugen, vermag das Subjekt nicht, wohl aber weist jene subjektive Organisation bereits über sich hinaus, sie erwartet das objektive Erscheinen, die Selbstoffenbarung eines Unendlichen, sie ist also gerade in diesem Sinn religiöse Anlage, sofern sie von Anfang an darauf angelegt ist, die Selbstoffenbarung Gottes aufzunehmen“.²¹⁶

Diese Konzeption erklärt, warum Palmer mitunter mit Schleiermacher in Verbindung gebracht worden ist. Im Zusammenhang mit der „Religion des Kindes“ ist die Katechetik Palmers mit derjenigen des „liberalen“ Religionspädagogen Richard Kabisch vergleichbar. Beide, Palmer und Kabisch, gehen von Schleiermachers Begriff „religiöse Anlage“ aus. Die Katechetik bei Palmer orientiert sich aber an der „objektiven Religion“ als „Auftrag der Kirche“.²¹⁷ Das Verständnis der Religion bei Kabisch hingegen kreist um die subjektive Religion mithilfe der objektiven Religion (Dazu noch unten).²¹⁸

Inhaltlich werden von Palmer 27 Geschichten im Neuen Testament und 32 Geschichten im Alten Testament ausgewählt.²¹⁹ Palmer fügt aber hinzu: „Es ist noch übrig, daß wir die Hauptgegenstände der Kirchengeschichte, die sich für erzählenden Vortrag vor der evangelischen Jugend eignen dürften, namhaft machen“.²²⁰ Deshalb sollen auch 30 Themen in der Katechetik behandelt werden von der Geschichte der Alten Kirche bis zur gegenwärtigen Kirchengeschichte, einschließlich der Reformation, des Pietismus, der Missionsgeschichte.²²¹ Kinder sollen „täglich einen Abschnitt, etwa ein Kapitel“ der Bibel lesen.²²² Dabei sollen die Texte, die in der Lektion gelesen werden sollen, den Kinder entsprechend ausgewählt und eingeordnet werden wie folgt:

„Die Lektionen dagegen würden wir mit dem Evangelisten Lukas beginnen, da er nicht nur die Jugendgeschichte größtentheils ausführlicher gibt als die Andern, sondern auch von den Worten und Thaten des Herrn am meisten Solches mittheilt, was für dieses Alter das Geeignetste ist. [...] Hierauf leßen wir Matthäus [...] Und nun wäre zu Johannes überzugehen [...] Diese Lesung des N.T. darf, wenn so frühe damit angefangen wird, wie wir es verlangen, ihre 3-4 Schuljahre einnehmen: so daß für die

²¹⁶ Ebd., S. 64.

²¹⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Palmers Katechetik - Zeugnis der Restauration oder Maß für die Zukunft?, S. 111.

²¹⁸ Siehe unten 2.2.1.

²¹⁹ Vgl. Palmer, Christian, Evangelische Katechetik, S. 153f.

²²⁰ Ebd., S. 175.

²²¹ Vgl. ebd., S.175ff.

²²² Vgl. ebd., S.185f.

Lesung des A.T. die 2-3 letzten Jahre übrig bleiben, die um so eher zureichen, als das Lesen nunmehr weit rascher und fertiger vor sich geht“.²²³

Obwohl Palmer in der Geschichte des Religionsunterrichts relativ wenig Aufmerksamkeit erfährt, gibt es einige Gründe, warum Palmers „Evangelische Katechetik“ in dieser Arbeit behandelt werden muss: Es ging ihm um das Bemühen um die Vermittlung zwischen Theologie und Pädagogik. Dies hat eine große pädagogische Bedeutung, was den Bibelunterricht angeht, der durch die Didaktik nach einer Balance zwischen christlichem Profil und pädagogischer Perspektive suchen soll. Aus dem geistigen Wandel wird für die Grundlage der biblischen Bildung dann ein Problem, wenn es um eine Entscheidung zu gehen scheint: Glaube oder Wissenschaft. Wie oben beschrieben, taucht dieses Problem in der Entwicklungsgeschichte der Katechetik im späteren 17. Jahrhundert und im frühen 18. Jahrhundert auf, weil das Verständnis der Religion im subjektiven Sinne neu wahrgenommen und ausgelegt wird. Dabei scheint es um eine Alternative zu gehen, bei der man sich entscheiden muss: entweder Belehrung und Unterweisung oder das innere Gefühl erweckende Religion. Eine dritte Möglichkeit könne es nicht so einfach geben. In einer solchen Sicht ist die im Blick auf den biblischen Unterricht hervortretende Spannung zwischen Glaube und Wissenschaft tatsächlich unumgänglich. Es geht dann um eine Spannung, bei der beide Ansätze letztlich zu einem Dialog nicht mehr willens oder fähig sind.

In der Entwicklung der Diskussion über die christliche Bildung sollte aber immer wieder geprüft werden, ob diese Spannung möglicherweise ganz anders einzuschätzen ist. Denn es ist ja nicht zu übersehen, dass es in Zeiten der geistigen und gesellschaftlichen Veränderung immer auch zahlreiche Stimmen gibt, die eine solche engstirnige, dogmatische Spannung für überholt erklären.

In diesem Sinne ist die „Evangelische Katechetik“ Palmers neu zu beleuchten. Einerseits kann man bei Palmer eine ausgeprägte biblische, kirchliche und konfessionelle Orientierung finden, andererseits muss man sich klarmachen, dass darin auch pietistische und moderne Bildungsgedanken miteinander verflochten sind.

Noch bevor das Konzept der modernen Religionspädagogik entstand, scheinen Palmers pädagogische Ideen den modernen Konzepten nahe zu sein. Insbesondere bezog sich Palmer auf die subjektive Religion des Kindes als einen wichtigen Ausgangspunkt, der nicht übergangen werden darf. Dieses moderne pädagogische Verständnis zeigt sich auch in seiner Sicht der „Bilderbibel“ im Blick auf die Erweckung von Motivation. Palmer möchte, wie

²²³ Ebd., S. 192f.

Christine Reents und Christoph Melchior es beschreiben, die Bilder in der Bibel „nicht erst zum Nachtsch servieren, sondern zu Beginn als Motivation für die Kinder“.²²⁴

2.1.5. Zusammenfassung: Interaktion zwischen Glaube und Erfahrung

Die hier beschriebene Geschichte ist, abgesehen von der Reformation bei Luther, in der Kirche in Korea noch relativ wenig bekannt und wird dort kaum behandelt. Aber der Überblick zu den ausgewählten Geschichtsepochen hat eine weiterführende Bedeutung, insofern die vielfältigen Ebenen des religiösen Lernens und die damit verbundenen spannungsvollen Verhältnisse sichtbar gemacht werden. Diese Einsicht dient als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion. In dem Überblick zur Vorgeschichte des biblischen Unterrichts treten vielfältige Überlegungen hervor. Im vorliegenden Zusammenhang besonders wichtig ist, dass in der Geschichte die Frage nach dem Verhältnis zwischen christlichem Profil und dem pädagogischen Bezug auf die Erfahrung der Lernenden offenbar immer wieder gestellt wird. Diese Frage wird unumgänglich, wenn es um die Glaubensbildung mit der Bibel geht. Diese Überlegungen und die damit verbundenen Spannungsverhältnisse sind unvermeidbar. Sie lassen sich weiterhin als Vermittlungsbewegungen zwischen einer Konzentration auf die Kirche und auf die Praxis des christlichen Lebens in Familie, Schule und Gesellschaft ansehen.

Für das Katechumenat der Alten Kirche lassen sich zwei Aspekte hervorheben, die weiterreichende pädagogische Implikationen aufweisen. Zunächst ist das Christwerden ein Lernen des Evangeliums. Der Kern des Evangeliums kann im gestuften Lernverfahren des Katechumenats verstanden werden. Hierfür sollte das, was aus der Bibel gelehrt werden soll, elementar vereinfacht und ausgewählt werden, um den Glauben verständlicher zu machen. Daneben ist besonders die Betonung der Lebensorientierung in der Alten Kirche nicht zu übersehen. Das Lernen des Glaubens und der Bezug auf die Lebenspraxis sind ja untrennbar miteinander verbunden. Es ist also die Aufgabe des religiösen Lernens, christliche Identität im Leben zu verstehen.

In der Reformationszeit sollten die Inhalte eines umfassenden Glaubens als ein grundlegendes Wissen sorgfältig vereinfacht werden, sodass es nicht nur in der Kirche, sondern auch in der Familie und in der Schule vermittelt werden konnte. Dass auch die Familie und die Gesellschaft dem religiösen Lernen der Kinder verpflichtet sein sollten, ist besonders im Katechismus Luthers hervorgehoben. Insofern ist der Kleine Katechismus Luthers als ein Beginn der Erweiterung des Bildungsauftrags vom Glauben her anzusehen, dergestalt dass

²²⁴ Reents, Christine / Melchior, Christoph, Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel: Evangelisch - katholisch - jüdisch, Göttingen 2011, S. 315.

die kirchliche Katechese und die allgemeine Bildung nicht voneinander zu trennen sind. Dafür sind Inhalt und Sitz im Leben in ihrem Zusammenhang zu bedenken.

Bezüglich des subjektiven Verstehens der Bibel verdient die private Bibellektüre im Pietismus besondere Beachtung. Der Fokus auf das individuelle Bibelverstehen vereint zwei komplementäre Aspekte: Zum einen werden die Verbesserung des Katechismusunterrichts für die Kinderlehre sowie die Reform der Orthodoxie (Spener) in den Blick genommen. Zum anderen wird die pietistisch-pädagogische Praxis (Francke) weiterentwickelt, die im Sinne der Verbindung zwischen der Gottseligkeit und der christlichen Klugheit auf der schulischen Ebene verwirklicht wird.

Die Wahrnehmung des Kindes hat seit der Aufklärung besondere pädagogische Aufmerksamkeit in der Bibeldidaktik erfahren. Dies gilt auch für die Bibeldidaktik bei Palmer. Im Bibelunterricht soll nach Palmer nicht nur die kirchliche Belehrung in den Blick genommen werden, sondern auch die religiöse Anlage des Kindes. Während eine Begründung des Religionsunterrichts mit der naturgegebenen religiösen Anlage des Kindes häufig in Frage gestellt wurde, hat besonders die „Evangelische Katechetik“ bei Palmer eine Vermittlung zwischen der Konzentration auf die kirchliche Katechetik und der Wahrnehmung des Kindes erbracht.

Die Vorgeschichte des Bibelunterrichts spricht die Entstehung und die Entwicklung der zentralen Frage nach dem Glauben und dem Verstehen und nach der damit verbundenen Beziehung zwischen Theologie und Erfahrung an. Die vorangehend in Auswahl beschriebene Geschichte ist eben nicht nur Teil der protestantischen Kirchengeschichte. Sie kann auch in ihren pädagogischen Anliegen als Erweiterung der Frage nach dem biblischen Lernen wahrgenommen werden. Im bisher Gesagten kann man die zwei unerlässlichen Pole des Bibelunterrichts erkennen. Zum einen entwickelt sich der Diskurs als Kontinuität der kritischen Reflexion des bisher beschriebenen Problems, ob und wie der Glaube mit der Bibel für den Menschen angemessen erschlossen werden kann. Zum anderen wird immer wieder gefragt, wie weit der Bibelunterricht die Erfahrungen der Kinder und der Gesellschaft berücksichtigen soll und kann. Mit dieser entscheidenden Beachtung der beiden Pole konkretisiert sich die christliche Bildung in der Form des katechetischen Unterrichts. Als sich die Katechese im Laufe der Zeit in verschiedenen Formen entwickelte, wurde die Auswahl und Zusammensetzung der Inhalte nach und nach genauer aufgeschlüsselt, und es wurden Anstrengungen unternommen, die Entwicklungsstufen der Lernenden zu berücksichtigen.

Niemand kann leugnen, dass ein Bibelunterricht ohne katechetischen Charakter nicht denkbar ist. Im Sinne des Primats der kirchlichen und konfessionellen Katechetik wird der Bibelunterricht als theologische Disziplin verstanden. Aber die darin immer wieder ins Spiel

gekommenen pädagogischen Forderungen waren und sind ebenfalls nicht zu vernachlässigen.

Wenn man die Geschichte des Bibelunterrichts im Sinne der Entwicklung von der Katechetik hin zu einer wissenschaftlichen Bildungstheorie versteht, sollte man die Konzentration der Bibeldidaktik auf den katechetischen Unterricht einerseits vom christlichen Profil her als zentrale Voraussetzung würdigen. Andererseits sollte der katechetische Unterricht von den religionspädagogischen Aufgaben her immer wieder kritisch reflektiert werden. Denn diese Aufgaben sollen auch weiterhin im Rahmen wissenschaftlicher Interdisziplinarität und der Wahrnehmung der Religion des Kindes sowie im Rahmen der allgemeinen kulturellen Entwicklung gedeutet werden. Die Grenze zwischen der Vorgeschichte und der Geschichte der Bibeldidaktik hinsichtlich der Katechetik bei Palmer erweist sich als fließend. Die Wahrnehmung fließender Grenzen macht sich m.E. zwar als Schwierigkeit für den Überblick zur Entwicklungsgeschichte der Bibeldidaktik geltend, ist aber auch wichtig dafür, die Komplexität der Glaubensbildung anschaulich zu machen, der die verschiedenen Formen der Bibeldidaktik unterworfen sind.

Zusammenfassend formuliert entwickelt sich die Bibeldidaktik im Rahmen der Interaktion zwischen Glaube und Erfahrung. Dabei haben kritische Reflexion und pädagogische Sichtweisen zunehmend eine Rolle gespielt, um die angemessene Beziehung zwischen Theologie und Pädagogik, zwischen Inhalt und Lebensorientierung, und endlich zwischen Religion und Kindern zu klären.

2.2. Zur Geschichte der Bibeldidaktik im 20. Jahrhundert

Die vorliegende Untersuchung schließt ein besonderes Interesse an aktuellen religionspädagogischen Streitfragen im Blick auf die Bibeldidaktik in Korea sowie an deren Verwurzelungen und Zukunftsperspektiven ein. In diesem Zusammenhang kann die Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung der Bibeldidaktik in Deutschland, die im Rahmen „von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft“ beschrieben werden kann, nicht nur dem Verständnis der Bibeldidaktik an sich dienen, sondern auch dem Verständnis der weitreichenden Bedeutung des verstehenden Glaubens im Bibelunterricht. Dies verhält sich so, da sich vielfältige Anliegen und Ansätze der Bibeldidaktik herausgebildet haben, nicht im Sinne von Widersprüchen gegen die Vergangenheit, sondern als kontinuierliche Selbstreflexion und pädagogische Reaktion auf die gesellschaftlichen Herausforderungen: „[Das Verständnis] der Religionspädagogik muss nicht im Widerspruch zum Begriff der Katechetik stehen“.²²⁵

In dieser Perspektive soll hier die Diskussion zur Bibeldidaktik im 20. Jahrhundert im Sinne der Entstehung des Begriffs der Religionspädagogik nicht nur „begriffsgeschichtlich“, sondern auch „problemgeschichtlich“ betrachtet werden.²²⁶ Mit diesem Blick werden in diesem Teil in Bezug auf die Bibeldidaktik die unterschiedlichen Auffassungen des evangelischen Religionsunterrichts, die Umstände, die darin eine Rolle spielten, sowie der didaktische Umgang mit den biblischen Inhalten, die im Unterricht behandelt werden, betrachtet. All dies sind Faktoren, die bei der allmählichen Veränderung der Bibeldidaktik von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft berücksichtigt werden müssen.

Unter diesen Voraussetzungen werden hier einige Vertreter der Bibeldidaktik ausgewählt und in knapper Form mit ihren Hauptwerken dargestellt - als Beispiele für den Diskurs vom frühen 20. Jahrhundert bis zu den 1960er Jahren.

Besonders die Beschäftigung mit der Geschichte der Bibeldidaktik von der Zeit an, als der Religionsunterricht im Bezug auf die Religionspsychologie und die Pädagogik neu diskutiert wurde (Liberale Religionspädagogik), über die Zeit der Betonung der kerygmatischen Verkündigung (Evangelische Unterweisung) bis hin zur Reflexion der Überlieferung im Blick

²²⁵ Schweitzer, Friedrich, Von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft. In: Schweitzer, Friedrich / Elsenbast, Volker / Christoph, Th. Scheilke (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh 2008, S. 15-27, 15.

²²⁶ Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Henrik, Moderne Religionspädagogik: Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh 2005, S. 13.: „Zu fragen ist nicht mehr bloß begriffsgeschichtlich [...]. Zu prüfen ist vielmehr auch problemgeschichtlich, auf welche gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Veränderung die Herausbildung von Religionspädagogik als Programm bezogen war, auch über den durch die Begriffsgeschichte vorgezeichneten Zeitraum hinaus“.

auf die menschliche Existenz (Hermeneutischer Religionsunterricht) ist mehr als ein Blick in die Vergangenheit. Leitend ist dabei das Anliegen, über die Konzentration auf die Streitpunkte zwischen den jeweiligen Ansätzen hinaus wichtige Aspekte der Bibeldidaktik besonders zu berücksichtigen, die als Voraussetzung für ein Verständnis der Diskussion in Deutschland seit den 1970er Jahren dienen können und die für den heutigen Diskurs zur Bibeldidaktik unentbehrlich sind. In der vorliegenden Geschichte der Bibeldidaktik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommt zum Ausdruck, wie sich die Identitätsklärung des Bibelunterrichts in Kontinuitäten und Brüchen in Bezug auf Wissenschaft und Gesellschaft entwickelt hat.

An dieser Stelle soll anhand eines Beispiels auch erklärt werden, inwiefern die geschichtliche Entwicklung der Bibeldidaktik und ihre Fragestellungen für den aktuellen Diskurs in Korea bedeutsam sein können. Es geht dabei um die Identitätsklärung und das Existenzrecht des Religionsunterrichts in Korea. Hinsichtlich der christlichen Erziehung in Korea wurden die unterschiedlichen theologischen Perspektiven auf die Zielsetzung der Bibeldidaktik und ihre Anbindung an Bildungspolitik und gesellschaftliche Forderungen immer wieder kontrovers diskutiert. Damit verbunden stellt sich die herausfordernde Frage, ob der Religionsunterricht in Korea vielleicht überhaupt nur etwas für christliche Schüler sei. Mit anderen Worten: Es wird vermehrt die Frage nach dem Recht des Religionsunterrichts in der Schule gestellt. Dabei rückten zahlreiche Fragen dieser Art seit den 2000er Jahren durch einen Rechtsstreit über den schulischen Religionsunterricht ins gesellschaftliche Bewusstsein. Im April 2004 kam es zu einem Rechtsstreit, der „Eui-Seok Kang Fall“ genannt wird. Ein Schüler, Eui-Seok Kang, verklagte seine Schule wegen Verletzung des Rechts der Schüler auf Religionsfreiheit aufgrund der verpflichtenden Teilnahme an Religionsunterricht und Gottesdienst. Die Schule war eine öffentliche Schule, die aus einem kirchlichen Hintergrund heraus gegründet worden war,²²⁷ und der Schüler war der Schülervertreter. Er verwies darauf, dass die Schule die Religionsfreiheit der Schüler verletze, wenn sie den Religionsunterricht ohne alternative Optionen als Hauptfach anbietet. Dieser Rechtsstreit war für Korea sehr ungewohnt, und daher hatte der sogenannte „Eui-Seok Kang Fall“ im Bereich der Religionspädagogik

²²⁷ In Korea gibt es viele private Missionsschulen, und die Rolle privater Missionsschulen im Blick auf die gesamte Bildungspolitik in Korea ist nicht zu übersehen. Im Allgemeinen sind die privaten Missionsschulen in Korea als regionale öffentliche Schulen anerkannt.

erhebliche bildungspolitische Auswirkungen. Die daraus abgeleiteten Rechtsstreitigkeiten wurden immer schärfer und sind auch aktuell noch virulent.²²⁸

Dieser Fall führte zu unterschiedlichen Reaktionen und Fragestellungen in der koreanischen Religionspädagogik. Einerseits waren die Kirche und die christliche Schule gemeinsam beunruhigt, wie sie im Religionsunterricht das christliche Profil bewahren können, andererseits wird die kritische Frage gestellt, ob der Umgang mit der Bibel nicht nur in der Schule, sondern auch in der Kirche zu einseitig sei. Wenn man dieses Beispiel betrachtet, fällt rasch auf, dass es einen Zusammenhang mit der Untersuchung die Geschichte der deutschen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert aufweist. Denn die darin gestellten Fragen beziehen sich auf die erweiterten Perspektiven der Identität des Religionsunterrichts im Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik.

In diesem Zusammenhang wird hier in erster Linie die liberale Konzeption etwa bei Richard Kabisch für die Erschließung der Bibeldidaktik als Religionspädagogik gewählt, die durch die didaktische Anknüpfung an Psychologie und Pädagogik das Existenzrecht des Religionsunterrichts in ein neues Licht stellt. Da Kabisch in seiner Schrift vor dem Ersten Weltkrieg einen eigenständigeren Weg als andere liberale Religionspädagogen eingeschlagen hat,²²⁹ lässt er sich hier gut exemplarisch behandeln. Im Zusammenhang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Religion und Kultur ist aber allein die Frage entscheidend, ob und wie die liberale Konzeption des Bibelunterrichts tatsächlich als neuer Weg des Lernens zum christlichen Glauben wissenschaftlich und gesellschaftlich gelten konnte.

Darauf aufbauend wird die kerygmatische Bibeldidaktik, nämlich die „Evangelische Unterweisung“, im Zusammenhang mit Kirchlichkeit und Verkündigung thematisiert. Besonders die Kirchlichkeit ist ein wesentlicher Bestandteil der Bibeldidaktik, denn dadurch

²²⁸ Der Schüler, Kang Eui-Seok, hatte eine Zivilklage gegen sein Gymnasium eingeleitet, als er dessen Schüler war, und behauptete, seine Religionsfreiheit sei durch den erzwungenen Religionsunterricht der Schule verletzt worden. Das Bezirksgericht entschied für den Schüler und erkannte die Verletzung seiner Menschenrechte an, aber das Oberste Gericht entschied gegen ihn, dass die Schule das Recht hatte, über Religion zu unterrichten. Schließlich entschied der Oberste Gerichtshof von Korea zugunsten von Kang und befahl der Schule, ihm 15.000.000 Won (etwa 13.000 Euro) Entschädigung zu zahlen. Der Oberste Gerichtshof entschied, dass die Religionsfreiheit der Schüler Vorrang vor dem Recht der Schule hat, über Religion zu unterrichten. Dies ist auch als Entscheidung des Obersten Gerichtshofs, die Grenze des Rechts auf Religionsunterricht an christlichen Schulen in Korea aufzuzeigen, bemerkenswert. Im Blick auf diesen Fall wurde und wird die rechtliche Frage des Religionsunterrichts nicht nur in der akademischen Landschaft der Religionspädagogik, sondern auch im Bereich des allgemeinen Rechts diskutiert; vgl. KSCourt v. 22.4.2010 – Rs. 2008Da38288 – Schadensersatz (Ki). (Koreanisch)

²²⁹ Kabisch behandelt die Thematik der Lehrbarkeit der Religion in einer spezifischeren Weise im Bezug auf die Psychologie als die anderen Vertreter. Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Henrik, *Moderne Religionspädagogik*, S. 35, beschreiben dies wie folgt: „Doch zu den weiteren Fundamentalproblemen des Religionsunterrichts nimmt er eine vom Mainstream der religionspädagogischen Diskussion deutlich differierende Position ein. Niebergalls vorsichtige Ausführungen zum Lehrbarkeitsproblem befriedigen ihn nicht“.

behält das christliche Profil im Religionsunterricht seinen Sinn. Darüber hinaus fragt die Konzeption der Verkündigung nach dem Sinn des Wortes Gottes in der Bibel. Die Konzentration auf die Kirchlichkeit und Verkündigung in der kerygmatischen Bibeldidaktik bis zu den 1950er Jahren soll auf Folgendes bezogen werden: auf die Würdigung kirchlicher Tradition gegenüber der Kultur und auf die enge Verbindung des Unterrichts mit der Theologie. Hierfür sind die Grundgedanken von Gerhard Bohne, Martin Rang und Helmut Kittel in knapper Form zu skizzieren, um ihre Ansätze zum Verständnis der Bibeldidaktik darzustellen. Zum Schluss wird die Hermeneutische Bibeldidaktik, etwa bei Martin Stallmann, behandelt, die seit Mitte der 1950er Jahre in einer anderen Perspektive das Existenzrecht des Religionsunterrichts vertreten und die Vorgehensweise des Bibelunterrichts diskutiert hat. Sie legt den Fokus auf den existentiellen Bezug im Verständnis biblischer Texte durch gewissenhafte Auslegung. Dabei steht die Auffassung von der Bibel als einer geschichtlichen Überlieferung, die die menschliche Existenz betrifft, im Zentrum der hermeneutischen Konzeption. Diese hermeneutische Perspektive kann man als Ausdruck einer neuen Position sehen, die das Recht des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule in einer anderen Argumentationsweise als bei der liberalen oder kerygmatischen Konzeption rechtfertigt. Wichtig hieran ist, dass von den Schülern ausgehend die biblische Sprache mittels bibelwissenschaftlicher Methodik interpretiert und verstanden werden soll.

Aus diesen drei Konzeptionen, die im Folgenden als Mainstream der geschichtlichen Entwicklung der Bibeldidaktik bis zu den 1970er Jahren thematisiert werden sollen, geht hervor, dass der Bibelunterricht als Glaubensbildung auch in der Schule ein Existenzrecht haben und dass er dafür seine Inhaltsauswahl, Zielsetzung und die damit verbundenen didaktischen Vorgehensweisen immer kritisch theologisch, pädagogisch und didaktisch reflektieren soll. Auch die Betrachtung der dabei auftretenden Streitpunkte könnte hilfreich dafür sein, nicht nur die geschichtliche Entwicklung diachronisch zu klären, sondern auch die mehrdimensionalen Anliegen der Bibeldidaktik anschaulich zu machen. Damit ist gemeint, dass sich die Diskussionen der Bibeldidaktik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts um die Grundfragen des biblischen Lernens drehten, die bis heute gestellt werden.

2.2.1. Die liberale Konzeption: eine neue Sichtweise der Religion

In diesem Teil wird die Frage thematisiert, wie die neue Konzeption der Bibeldidaktik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts im Sinne der „modernen Religionspädagogik“,²³⁰ die sich auf Wissenschaftlichkeit und auf gesellschaftliche und kulturelle Aspekte beziehen soll, entstand und entfaltet wurde. Dabei beziehen wir uns auf bibeldidaktische Diskurse, wie sie vor allem hinsichtlich der liberalen Konzeption, die in dem neuen Begriff der Religionspädagogik zum Ausdruck kommt, geführt wurden. Diese Konzeption wurde im Grunde genommen von zwei Hauptanliegen getragen: zum einen von der pädagogischen Frage nach dem unterrichtlichen Bezug auf die Erfahrung der Schüler, zum anderen der theologischen Frage nach der „Lehrbarkeit der Religion“.²³¹ In diesem Zusammenhang steht die gemeinsame Ausrichtung des Konzepts, „das in erster Linie auf eine Modernisierung des Religionsunterrichts durch dessen konsequent modern-wissenschaftliche Grundlegung zielt“.²³² In diesem Zusammenhang legt es sich nahe, Richard Kabisch als einen entscheidenden Vertreter der liberalen Konzeption anzusehen, wenn man der Einschätzung von Meyer-Blanck folgt:

„Im Jahre 1868, genau 100 Jahre später als Schleiermacher, wird Richard Kabisch geboren. Mit ihm beginnt die Religionspädagogik des 20. Jahrhunderts. Kabisch ist demnach der erste Klassiker nach dem neuen Begriff ‚Religionspädagogik‘. Aber Kabisch ist weit mehr: Er ist auch der erste Theoretiker des schulischen Religionsunterrichts. [...] Zudem der erste ‚Empiriker‘, indem er die damals modernste Psychologie und Religionspsychologie [...] rezipiert“.²³³

Aus dieser Sicht kann man nicht leugnen, dass Kabisch als zentrale Gestalt der religionspädagogischen Reformbewegung gelten kann. Der Titel seines 1910 veröffentlichten Buchs „Wie lehren wir Religion?“ mit dem Untertitel „Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage“ ist wissenschaftlich und methodisch dementsprechend formuliert. Demgegenüber weist Friedrich Schweitzer darauf hin, dass hier dennoch nicht zu übersehen ist, dass die methodische

²³⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Henrik, *Moderne Religionspädagogik: Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh / Freiburg / Basel / Wien 2005, S. 26.: „Demnach steht Religionspädagogik für ein spezifisches Anliegen oder Programm - das Programm einer konstruktiven Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen, wie sie sich mit den angesprochenen Modernisierungsprozessen in kultureller und religiöser Hinsicht verbinden“.

²³¹ Vgl. Wermke, Michael, Art., *Liberale Religionspädagogik*. In: WiReLex, (erstellt: Februar 2020), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200635/>, S.1. (Aufruf am: 22.03.2021); vgl. Niebergall, Friedrich, *Die Lehrbarkeit der Religion und die Kritik im Religionsunterricht*. In: *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (MERU)* (1908), S. 238-243; 321-334; 353-358.

²³² Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Henrik, *Moderne Religionspädagogik*, S. 31.

²³³ Meyer-Blanck, Michael, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik: Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Gütersloh 2003, S. 84.

Konzeption Kabischs „noch keine wirklich neuen Wege weise und daß pädagogische Reformströmungen wie etwa die Arbeitsschule darin noch keine Aufnahme gefunden haben“.²³⁴ In diesem Sinne sollte man Kabisch nicht einfach als neuen Religionspädagogen im Rahmen der Reformpädagogik, „sondern als Vermittler zwischen der Reformbewegung und dem herkömmlichen Religionsunterricht“ sehen.²³⁵ „Kabisch vertritt weder eine hierarchische Verbindung von Kirche und Schule noch eine vollständige Trennung beider“.²³⁶ Aus diesem Grund setzt der vorliegende Teil damit ein, dass die Konzeption Kabischs einen modernen religionspädagogischen und bibeldidaktischen Antwortversuch auf das Spannungsverhältnis zwischen Theologie und Pädagogik darstellt. Sicher ragen Kabisch und seine Konzeption aus der breit gefächerten Reformbewegung hervor. Obwohl diejenigen neuen Merkmale von Kabischs Konzept im Folgenden dargestellt werden, die mit der „Reformbewegung“ zu tun haben, ist es für die Ausrichtung dieser Untersuchung viel bedeutsamer, dass für Kabisch Religionsunterricht zweifellos doch weiterhin Bibelunterricht bleiben soll.

Demnach soll nun in diesem Teil die liberale Konzeption Richard Kabischs mit seinen bibeldidaktischen Anliegen beschrieben werden. Es geht darum, wie bei Kabisch von der Lehrbarkeit der Religion im Zusammenhang mit der subjektiven Religion des Kindes gesprochen wird. Dabei ist zu beachten, wie Kabisch versucht, im Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Bibelunterricht und seiner Vorgehensweise eine pädagogisch angemessene Vermittlung herzustellen. Um das Verständnis Kabischs genauer zu klären, sollen in erster Linie das damalige wachsende Auseinandergehen von Kirche und Gesellschaft und eine neue religionspädagogische Sicht auf den Religionsunterricht, die sich von einem katechetischen Erziehungsverständnis löste und unter dem Einfluss der Bezugswissenschaften wie Psychologie und Pädagogik für die Lehrbarkeit der Religion plädierte, erwähnt werden.

2.2.1.1. Die Frage nach der „Lehrbarkeit von Religion“

Für die nähere Betrachtung der liberalen Konzeption Kabischs ist das Verständnis der Religionspädagogik als einer von der Katechetik abgrenzbaren Pädagogik oder als einer Grundhaltung gegenüber dem Erziehungsauftrag, die in der gesellschaftlichen Modernisierung in unterschiedlichen Forderungen ihren Ausdruck findet, entscheidend. Im

234 Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes: Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, S. 270.

235 Ebd., S. 271.

236 Ebd., S. 273.

damaligen religionspädagogischen Diskurs hat die Zeitschrift „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“ (MERU) repräsentativ die Aufgabe der liberalen Religionspädagogik im Sinne eines zeitgemäßen Verständnisses maßgeblich bestimmt. Spanuth hat die durch die Reformpädagogik und die liberale Theologie angestoßene Erwartung an die Reform des Religionsunterrichts im ersten Jahrgang der „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“ (MERU) so beschrieben: „Wir wollen dem Religionsunterricht innerhalb der Gegenwart dienen. Darin ist im Grunde alles eingeschlossen, was Ziel unserer Arbeit ist“.²³⁷

Eine solche Ausrichtung ist als eine Antwort auf die zunehmend aufgeworfene Frage nach der Begründung des Religionsunterrichts und der Lehrbarkeit von Religion anzusehen. Vielen damaligen Schulpädagogen erschien es vermehrt fraglich, ob der Religionsunterricht als ein Schulfach betrachtet werden kann. Wie sich die damaligen Menschen den Religionsunterricht vorstellten, kann man etwa am Bremer Streit 1905 ablesen.

„Strukturell gesehen wächst nämlich die Tendenz, mit der erstrebten Trennung von Staat und Kirche auch die Trennung von Kirche und Schule durchzusetzen und die Schule konsequent als ‚eine Veranstaltung des Staates‘ zu verstehen; Religion sei ‚Privatsache‘ (Bremer Denkschrift [...]).“²³⁸

Daher wurde in Bremen die Biblische Geschichte nur als „ein historisches und ästhetisches Dokument“ angesehen, „ohne Kirchenbezug“.²³⁹ Die „modernen“ Menschen, besonders im Proletariat und unter den gebildeten Intellektuellen, stellten als erstes die Forderung auf, das Recht des Religionsunterrichts nicht mehr „durch das politisch dominierende kirchliche Christentum“ zu begründen.²⁴⁰

Auf der anderen Seite richtete sich die neue Bewegung in dieser Zeit gegen die bestehenden katechetischen Unterrichtsmethoden.²⁴¹ Zu der damaligen Kritik am Religionsunterricht gehörten die Problematisierung der zwanghaften Schulaufsicht, der methodischen Uniformität

²³⁷ Spanuth, Heinrich, Was wir wollen. In: MERU (1908), S. 1-6, 1, zit. nach Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Henrik, Moderne Religionspädagogik, S. 29.

²³⁸ Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd.2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, Gütersloh 1994, S. 32; vgl. Bloth, Peter C., Der Bremer Schulstreit als Frage an die Theologie. Eine Studie zur Problematik des Religionsunterrichts in der Volksschule des frühen 20. Jahrhunderts, Diss. theol, Münster 1959, S. 124.

²³⁹ Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik: Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloher 2003, S. 85.

²⁴⁰ Vgl. Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd.2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, Gütersloh 1994, S. 32f.

²⁴¹ Bockwoldt, Gerd, Interpretation und Editions-geschichte von Kabischs *wie Lehren wir Religion?* im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung. In: Kabisch, Richard, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Hildesheim 1988, XIVff.

sowie der unterrichtlichen Einfallslosigkeit und Unbeliebtheit.²⁴² In dieser Situation wurde der Religionsunterricht mit dem wesentlichen Einwand konfrontiert: „Religion sei nicht lehrbar!“²⁴³ Besonders diese Nicht-Lehrbarkeit der Religion wurde vielfach als Beleg für die Sinnlosigkeit des Religionsunterrichts angesehen. Auch viele Religionspädagogen veranschaulichten zuerst die Situation des Religionsunterrichts, nämlich, wie fragwürdig er sei, und gaben daraufhin die Antwort, dass der Religionsunterricht aus anderer Perspektive gesehen werden müsse. Im Bewusstsein vieler Pädagogen herrschte die Auffassung, dass Religion nicht lehrbar sei. Kabisch beschreibt dies folgendermaßen:

„Bonus verstieg sich bis zu der Behauptung: ‚Der direkte Schulunterricht in der Religion ist gefährlich, weil er keinen anderen Erfolg hat und haben kann, als die wirklichen Voraussetzungen zu wirklicher Religion zu untergraben‘, während Vollmer und Schiele den Religionsunterricht bestehen lassen wollten, aber nur das ihm zum Ziel setzen, ‚was von der Religion lehrbar ist‘ nämlich Kenntnisse vom Christentum, nicht Gesinnung“.²⁴⁴

In dieser Situation war es nötig, die Identität des Bibelunterrichts kritisch zu reflektieren und dem allgemeinen Bildungsanspruch gemäß zu begründen. Dafür musste in erster Linie die Lehrbarkeit der Religion im Sinne der Wissenschaft geklärt werden. Die Schrift „Wie lehren wir Religion?“²⁴⁵ ist das Hauptwerk von Richard Kabisch geworden, mit dem er sich als einer der wichtigen Vertreter der liberalen Religionspädagogik erwies. Wie aus dem Titel und dem Untertitel hervorgeht, steht für ihn im Zentrum, ob und wie man den Religionsunterricht der psychologischen Grundlage entsprechend gestalten kann.²⁴⁶ Kabisch selbst versuchte in „Wie

²⁴² Vgl. Dinger, Florian, Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik, Tübingen 2018, S. 1.

²⁴³ Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion: Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 2. Aufl. Göttingen 1912 [1910], S. 21.: „Auf der Versammlung der Freunde der Christlichen Welt zu Eisenach i.J.1900 wurde über den Religionsunterricht verhandelt. Hier stellten drei Vortragende, A. Bonus, H. Vollmer und F. M. Schiele, jeder in besonderer Form, den Satz auf: Religion sei nicht lehrbar“.

²⁴⁴ Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion, 2. Aufl. Göttingen 1912, S. 21f.

²⁴⁵ Für die vorliegende Untersuchung werden die 2. Auflage und die 3. Auflage zitiert. Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen 1910, erlebte bis 1931 sieben Auflagen. Die verwendeten Auflagen muss man bei Kabischs Hauptwerk genau beachten. „Denn nach dem Tod von Kabisch 1914 nahm ab der 4. Auflage 1917 und erst recht ab der 5. Auflage 1920 der Bearbeiter Hermann Tögel Aktualisierungen aus der Sicht nach 1918, aber auch zahlreiche nicht gekennzeichnete Veränderungen vor“, Bloth, Peter C, Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus, Heidelberg 1968, S. 177, kritisiert, dass Tögel Kabischs Werk „je länger desto gründlicher verdarb“.

²⁴⁶ Bei Heesch, Matthias, Lehrbare Religion? Studien über die szientistische Theorieüberlieferung und ihr Weiterwirken in den theologisch-religionspädagogischen Entwürfen Richard Kabischs und Friederich Niebergalls, Berlin / New York 1997, S. 11, wird als Ausgangspunkt des Buchtitels Folgendes vermutet: „Wahrscheinlich formulierte Kabisch seinen Buchtitel in Anlehnung an das damals erschienene Buch ‚Wie predigen wir dem modernen Menschen?‘ von Friedrich Niebergall“; vgl. Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte, S. 84.

lehren wir Religion?“ eine richtungsweisende Antwort zu geben. Anders als viele damalige Skeptiker des Religionsunterrichts nimmt Kabisch von vornherein aber auch ernst, dass es im Religionsunterricht letztlich immer um eine „Erfahrungsreligion des Kindes“ geht.²⁴⁷ Der Band „Wie lehren wir Religion?“ bezieht sich grob auf fünf Themen: 1) „Das Recht des Religionsunterrichts“; 2) „Die Möglichkeit des Religionsunterrichts“; 3) „Die Gewinnung der Aufgabe“; 4) „Der Lehrstoff des Religionsunterrichts“ 5) „Das Lehrverfahren im Religionsunterricht“.²⁴⁸

2.2.1.2. Das Prinzip des Religionsunterrichts: „Erfahrungsreligion des Kindes“

Kabisch erläutert im grundlegenden Teil seiner Darstellung zuerst sein Verständnis von Erfahrungsreligion in einem langen Abschnitt, der mit „Die Religion des Kindes“ überschrieben ist. Hier wird gefragt, in welcher Weise Religion von Kindern verstanden werden kann. Kabisch gibt darauf die optimistische Antwort, dass die religiöse Gesinnung durch die Gefühlsbewegung anezogen werden kann, und macht Vorschläge zur Unterrichtsform bezüglich biblischer Geschichten: Es geht um die erfahrungsbezogene Erzählungsform.

Kabischs Verständnis des Gefühls knüpft an Schleiermacher an.²⁴⁹ Dabei greift Kabisch zurück auf religionspädagogische Auffassungen, wie sie auch etwa bei Christian Palmer noch zu beobachten sind, die aber nach der Mitte des 19. Jahrhunderts immer mehr in den Hintergrund treten. Im Anschluss an Schleiermacher lässt sich der Religionsbegriff Kabischs zusammenfassen als das, „was die Gemüter erregte“.²⁵⁰ Kabischs Betonung von Gefühl und Erfahrung liegt darin begründet, dass er ein Verständnis des Menschen als „homo religiosus“ hat, d. h. „der Mensch wird mit der religiösen Anlage geboren“.²⁵¹ Schleiermacher beschrieb dies so: „Dass Religion im Allgemeinen dem Menschen angeboren ist, wird niemand leugnen; schwer wird man gestehen, dass ihm z. E. das Christentum angeboren sei“.²⁵² Aus diesem Verständnis heraus stehen für Kabisch das „Gefühl“ und die

²⁴⁷ Kabisch, Richard, *Wie lehren wir Religion? Methodik des evangelischen Religionsunterrichts*, Göttingen 1912, S. 68; vgl. Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, Bd.2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, Gütersloh 1994. S. 197-223, 213.

²⁴⁸ Kabisch, Richard, *Wie lehren wir Religion*, 2. Aufl. VIIf.

²⁴⁹ Vgl. Lämmermann, Godwin, *Grundriß der Religionsdidaktik*, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, S. 130.

²⁵⁰ Bockwoldt, Gerd, *Interpretation und Editions-geschichte von Kabischs *wie Lehren wir Religion?* im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung*. In: Kabisch, Richard, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Hildesheim 1988, S. XV.

²⁵¹ Vgl. Schleiermacher, Friedrich, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Otto, Rudolf (Hg.), 8. Aufl. Göttingen 2002, S. 105.

²⁵² Schleiermacher, Friedrich, *Pädagogische Schriften: I. Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, Weniger, Erich (Hg.), Frankfurt am Main / Berlin / Wien 1983, S. 376.

„Erfahrung“ als Ausgangspunkt fest. Für Kabisch ist im Religionsunterricht zu beachten, dass das direkte Erlebnis der Religion durch die steigende Gefühlsbewegung im Unterricht sichtbar sein sollte:

„Darauf allein kommt es an, daß die in dem Religionsunterricht angeschauten Stoffe mit Gefühlsbewegung erlebt werden, daß die Schüler in der Religionsstunde bewundern und verehren, hassen und lieben, sich entrüsten und begeistern, sich grauen und erheben, sich bedrückt und befreit fühlen“.²⁵³

Diese Perspektive unterscheidet sich stark von den herkömmlichen Unterrichtsformen in Bezug auf ein lehrerzentriertes oder vermittlungsorientiertes Verständnis. Wie sich diese Perspektive auf Schleiermacher beziehen lässt, wäre eine eigene Frage. Im vorliegenden Zusammenhang ist entscheidend, ob die Betonung des Begriffs „Gefühl“ tatsächlich als Begründung für die Ablehnung des Religionsunterrichts gelten kann. Dafür kommt es wiederum auf die Sicht Schleiermachers und Kabischs an. Schleiermacher lehnt einen schulischen Religionsunterricht ab, weil für ihn der Religionsunterricht den „Mechanismus“ des Geistes, nicht aber die „Organisation“ des Geistes erreichen kann.²⁵⁴ Für Schleiermacher ist Religionsunterricht problematisch, weil dieser Unterricht der Auffassung folgt, dass Religion durch Lehre von außen her lehrbar sei. Tatsächlich sei es für die Menschen unmöglich, mit Plänen und Absichten mechanisch zu wachsen, weil religiöse Erfahrungen nur dadurch entwickelt werden, dass sie durch „das ursprüngliche Licht des Universums“ auf natürliche Weise stimuliert und inspiriert werden. Daher ist Religion nur durch menschliche „Anschauungen“ und „Gefühle“ verständlich.²⁵⁵ In diesem Sinne betont Schleiermacher: „Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort“.²⁵⁶

Kabisch hat eine andere Ansicht zur Lehrbarkeit der Religion als Schleiermacher. Er modifiziert den Gefühlsbegriff von der „schlechthinnigen Abhängigkeit“ Schleiermachers zu dem „erweckbaren Kraftgefühl“, indem er von den psychologischen Theorien von William James und Wilhelm Wundt ausgeht.²⁵⁷ Während „das Gefühl schlechthinniger

²⁵³ Kabisch, Richard, *Wie lehren wir Religion*, 2. Aufl. Göttingen 1912, S. 120f; 3. Aufl. 1913, S. 123.

²⁵⁴ Vgl. Schleiermacher, Friedrich, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Otto, Rudolf (Hg.), 8. Aufl. Göttingen 2002, S. 103.

²⁵⁵ Vgl. ebd.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Vgl. Kabisch, Richard, *Wie lehren wir Religion?*, 2. Aufl. 1912, S. 27f; 3. Aufl. 1913, S. 29f; Bei der von Tögel stark veränderten Auflage wird das Buch mit diesem Teil „Was ist Religion“ begonnen. Dazu: Kabisch, Richard / Tögel, Hermann, *Wie lehren wir Religion*, Göttingen 1920, S.1.

Abhängigkeit“ für Schleiermacher eine „transzendentalphilosophische“²⁵⁸ und „anthropologische“²⁵⁹ Beschreibung von Religion ist, geht Kabisch von einem psychologischen Prozess aus in Anlehnung an Wundt, der die Gefühlsbewegung als einen Spannung-Lösungs-Kombinationsprozess sieht: „Meine psychologische Denkweise ist in überwiegendem Maße durch Wundt bestimmt. [...] Die Spannung kann ebenso zurückgehen und über den Nullpunkt hinweg als Lösung erscheinen, deren höchster denkbarer Grad die völlige Aufgelöstheit, die Ohnmacht wäre“.²⁶⁰ Insofern plädiert Kabisch dafür, dass Vorstellung und Gefühl unterrichtsmethodisch erregt werden sollten. „Abhängigkeit“ und „Kraft“ sind zwei Komponenten eines beschreibbaren und planbaren Erlebnisprozesses.²⁶¹ In diesem Sinne liegt es für Kabisch auf der Hand: „Der Unterricht schaffe Erlebnisse“.²⁶² Setzt die von diesem Gefühlsbegriff ausgehende Religion notwendig eine Ablehnung des Religionsunterrichts wie bei Schleiermacher voraus? Aus dem mit der wissenschaftlichen Psychologie verbundenen Verständnis Kabischs musste dies ausdrücklich verneint werden. Kabischs Auffassung der Gefühlsbewegung fragt nicht nach der Sinnlosigkeit von Religionsunterricht als Schulfach, sondern nach den Zusammenhängen von Planbarkeit und Wirkung. Kabisch fasst es wie folgt zusammen:

„Religion nach unserer Begriffsbestimmung ist lehrbar, wenn es möglich ist, durch planmäßige Einwirkung ein Subjekt dahin zu bringen, daß es die eigene Unzulänglichkeit im Gefühl erlebe und die Wirksamkeit der oberen Welt, gleichviel, wie diese vorgestellt werde, durch Steigerung der Lebenskraft als eine wirkliche erfahre“.²⁶³

2.2.1.3. Das Ziel des Religionsunterrichts: „Subjektive Religion durch objektive Religion“

Kabisch stellt die Frage, ob Religion planmäßig lehrbar sei, indem er zurückfragt, was man unter Religion verstehen soll. Dafür beschreibt Kabisch sein Verständnis von Religion mit zwei Begriffen: Zum einen ist sie „Erfahrungsreligion“, zum anderen ist sie „Phantasie-Religion“.

²⁵⁸ Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik: Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, S. 95.

²⁵⁹ Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 274.

²⁶⁰ Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion?, 2. Aufl. 1912, S. 24; 3. Aufl. 1913, S. 26.

²⁶¹ Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik: Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, S. 95.

²⁶² Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion?, 2. Aufl. 1912, S. 118; 3. Aufl. 1913, S. 120.

²⁶³ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 61; 3. Aufl. 1913, S. 63.

Zunächst versteht Kabisch unter „Erfahrungsreligion“ das „Erleben des Kindes“.²⁶⁴ Damit ist gemeint, dass Kinder durch die Steigerung des Lebensgefühls im Alltagsleben die Berührung mit der tatsächlich wirkenden Gotteserfahrung erleben können. Darauf weist hin, dass Kinder ihre religiöse Vorstellung beispielsweise mit Naturerfahrungen, wie Gewitter oder Schönheit des Waldes, oder mit dem sittlichen Erleben des Schuldgefühls verbinden.²⁶⁵ Für die erlebte Sittlichkeit als Form der Erfahrungsreligion bringt Kabisch das folgende Beispiel: „Was hast du getan? - Gelogen. - Was muss Mutti jetzt? - Hauen, - all diese Zeugnisse der notwendigen Zustimmung des inneren Gefühls zu der Aufrechterhaltung des Gesetzes reden eine deutliche Sprache“.²⁶⁶ Kabisch beschreibt es wie folgt: „Die religiösen Erfahrungen, die das Kind selbstständig macht, liegen auf dem Gebiet des Natur- und sittlichen Lebens. Durchaus selbstständig ist dabei natürlich nur die Gefühlserregung und damit der Kern des religiösen Vorganges“.²⁶⁷

Neben der Erfahrungsreligion nennt Kabisch die „Phantasie-Religion“²⁶⁸ als eine andere Form von Religion. Hierfür wird „Phantasie“ als eine Quelle für „objektive Religion“ verstanden, es zeigen sich „die der menschlichen Einbildungskraft (Phantasie) sich verdankenden religiösen Symbole als Ausdrucksformen der religiösen Erfahrung“.²⁶⁹ In diesem Sinne gestaltet das Kind jenseitige Fragen und Gotteserfahrung in eigener Vorstellung. Für Kabisch spielt eine solche jenseitige „Phantasie“ mit ihrer Gotteserfahrung in dieser Erscheinungswelt eine Rolle als Ausgangspunkt: „Jedenfalls darf man es zu den allgemeinsten Beobachtungen der Kinderreligion zählen, dass die Vorstellungen Himmel und Hölle mit besonderer Lebhaftigkeit ergriffen und selbst als praktisches Motiv mit dem stärksten Erfolg verwendet werden“.²⁷⁰ Die beiden Formen der Religion sind für Kabisch so zu verstehen: „In der Religion der Erfahrung

²⁶⁴ Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte, S. 91.

²⁶⁵ Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion?, 2. Aufl. 1912, S. 61; 3. Aufl. 1913, S. 63.

²⁶⁶ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 96; 3. Aufl. 1913, S. 99.

²⁶⁷ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 68; 3. Aufl. 1913, S. 70.

²⁶⁸ Man muss beachten, dass Kabisch aber mit dem Wort „Phantasie“ im Unterschied zum heutigen Sprachgebrauch die objektive Religion meint. Bei Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, Gütersloh 1994, S. 37, wird diese Verwirrung so beschrieben: „auf das Missverständliche dieses Ausdrucks haben schon Zeitgenossen aufmerksam gemacht“; Auch bei Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte, S. 91: „Das ist insofern verwirrend, als wir ja bei dem Wort Phantasie immer geneigt sind, uns das Individuelle, Kreative, vielleicht auch das Träumerische vorzustellen“.

²⁶⁹ Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, S. 37.

²⁷⁰ Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion?, 2. Aufl. 1912, S. 74; 3. Aufl. 1913, S. 76.

herrscht die Wirklichkeit und das Erlebnis, in der Religion der Phantasie herrscht die Dichtung und das Symbol“.²⁷¹

Anders als der Primat der objektiven Religion bei Palmer (dazu bereits oben) sind für Kabisch die Erlebnisse ausdrücklich primär und die Phantasien sekundär, insofern als die Phantasie-Religion als Hilfe und Schutz dem inneren religiösen Kräfteerleben dienen soll.²⁷² In diesem Sinne bestimmt Kabisch das Ziel des Religionsunterrichts mit Nachdruck so: „Der Religionsunterricht will objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen“.²⁷³ Dass die Kinder diese subjektive Religion durch didaktische Planung und Steuerung erleben, gehört zur Aufgabe des biblischen Lernens im Ganzen, ohne die Lebensbereiche des Hauses, der Schule und der Kirche voneinander zu trennen.

Nach Kabisch hat die Bildungsorientierung das religiöse Erlebnis - insbesondere in Bezug auf die subjektive Religion, das menschliche Ich gegenüber der Erscheinungswelt - zu erregen, emporzubringen und zu schützen. Zu diesem Zweck betont er, dass die staatliche Schule das Recht des Kindes auf Religion garantieren soll, um die grundlegende menschliche Weisheit zu stärken.

„Der Staat, soweit er Rechtsschutzgesellschaft ist, schützt schon dem werdenden Leben sein Dasein. [...] Ja, wenn man nicht imstande wäre, sie ausfindig zu machen und die Gewissenlosen zu ihrer Pflicht anzuhalten, so würde der Staat selber, die Gemeinde selber diese Pflicht empfinden und erfüllen. Und sie würden nicht nur das nackte Leben erhalten - auf wie lange? - sondern sie würden ihm die Kräfte zu entwickeln suchen, einmal sich selbst zu erhalten, mit dem Leben fertig zu werden und durch nützliche Arbeit in ihrer Mitte der Gesellschaft den Dank abzustatten für den Rechtsschutz, den sie in der Epoche des hilflosen Werdens ihnen geleistet hat. Das empfindet der Staat als der Menschen Recht, das er ihnen, auch gegen pflichtvergessene oder irrende Eltern verteidigt“.²⁷⁴

Hier kann man leicht eine für die liberale Theologie typische Denkform erkennen, die vom liberalen Bildungsverständnis ausgeht. Das Recht auf Religionsunterricht wurde nicht aus kirchlicher oder theologischer Sicht gerechtfertigt, sondern dadurch geltend gemacht, dass es sich um eine in der Gesellschaft notwendige allgemeine menschliche Bildung handelt. Unter diesem Schwerpunkt kann der Religionsunterricht nicht prophetische Verkündigung sein. Vielmehr soll sein Ziel die Stärkung der geistigen Selbstständigkeit des Menschen auf der

²⁷¹ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 93; 3. Aufl. 1913, S. 95; Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs-, Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, S. 215.

²⁷² Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte, S. 92.

²⁷³ Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion?, 2. Aufl. 1912, S. 103; 3. Aufl. 1913, S. 106.

²⁷⁴ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 1

Höhe der „ihm erreichbaren Kultur“ sein. Es liegt für Kabisch auf der Hand, dass Religion zu diesem Zweck dienen soll und kann:

„Zu diesen Kräften gehören ohne Frage die religiösen. [...] denn die Selbstständigkeit und Dauerhaftigkeit religiösen Lebens innerhalb der übrigen ihm erreichbaren Kultur, dies Ziel wird für den Zögling auf religiösem Gebiet innerhalb des ganzen Bildungsplans die Erziehung anstreben müssen“.²⁷⁵

In der klaren Zielsetzung der menschlichen Selbstständigkeit und der damit verbundenen subjektiven Religion ist Kabisch zu einer grundlegenden Bestimmung der Ausrichtung und der Aufgabe von Religionsunterricht gelangt.

2.2.1.4. Die Rolle der biblischen „Lehrstoffe“ als „Erzählungen“

Wenn der Religionsunterricht seinen Voraussetzungen in der Erfahrungsreligion der Kinder entsprechen soll, muss der Umgang mit der Bibel dieser im Unterricht didaktisch gerecht werden. Hierfür soll die biblische Geschichte als „Lehrstoff“ das Ziel des Erlebnisses erreichen. „[D]er Blick in die Kinderreligion [hat] uns gezeigt, wie überwältigend die einfache Größe der biblischen Erzählungen auf die Kinder zu wirken pflegt“.²⁷⁶ Die Hervorhebung der biblischen Erzählung steht für Kabisch im Zusammenhang mit den ästhetischen Zugängen der Kinder. Die biblische Geschichte sollte in kindgerechter Erzählungsform dargeboten werden, sodass „die dadurch hervorgerufenen Gefühle und Stimmungen genau den Gefühlen und Stimmungen entsprechen, die durch das biblische Ereignis im unmittelbaren Erleben hervorgerufen sein würden und demgemäß in den handelnden Personen lebendig sind“.²⁷⁷ Deshalb weist er deutlich darauf hin, dass die gefühlorientierte Erzählung die Krone und Hauptaufgabe des Religionsunterrichts sei, der gegenüber die katechetische Besprechung als „ergänzende Hilfsarbeit“ zurücktritt.²⁷⁸ Unter Erzählung versteht Kabisch den ästhetischen Zugang, die „in einer Einheit von Form und Gehalt als organisches Ganzes vor die Schüler hintretende Erzählung, [dergegenüber] auch der Empfänger sich ästhetisch verhalten wird“.²⁷⁹ Daraus ergibt sich die Aufgabe des subjektiven Umgangs mit den biblischen Geschichten. Beispielsweise versucht Kabisch, die biblische Erzählung von Abrahams Berufung in einer lebendig geschilderten Form zu erzählen:

²⁷⁵ Kabisch, Richard, *Wie lehren wir Religion?*, 2. Aufl. 1912, S. 6; 3. Aufl. 1913, S. 7f.

²⁷⁶ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 112; 3. Aufl. 1913, S. 115.

²⁷⁷ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 185.

²⁷⁸ Ebd., S. 206.

²⁷⁹ Ebd., S. 209.

„sie wanderten und wanderten, stiegen und stiegen. Und als sie beinah oben waren, da lag nur noch ein großer Felsen vor ihnen, um dem mußten sie herum. Und als sie um den Felsen herum waren, siehe da mußte Abraham die Hand über die Augen legen, so lieblich und wundervoll war das, was sie nun sahen. Und zur Rechten und zur Linken grüne Wälder, Palmen, Weinberge und hoch oben auf den Bergkuppen weiße Häuser und kleine Städte! Unten am See ein Land, so lieblich wie ein Garten Gottes! [...] Da fiel ihm Sarah um den Hals und sagte: „Abraham, hier ist es noch schöner als zu Hause [...] Nun will ich dir dein Leben lang glauben: Wir sollen keine anderen Götter haben als Gott allein, wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen“.²⁸⁰

Hier zeigt sich exemplarisch, wie durch die biblische Erzählung die biblische Lehre - nämlich die objektive Religion - mit der Lebensorientierung und mit der subjektiven Religion verbunden werden kann. Hier ist es nicht nötig, die dogmatischen und ethischen Lehren wiedererzählen zu lassen. In diesem Sinne sieht Kabisch die biblischen Geschichten als eine sehr elementare Stoffquelle des Unterrichts, die den Kindern „ganz unmittelbar das Verhalten des höchsten Wesens in seiner die Welt oder die Menschengeschicke lenkenden Macht in Dichtung oder Geschichte fühlbar“ zu machen vermag.²⁸¹

2.2.1.5. Zusammenfassung: Glauben in Zusammenhang mit Kinderreligion, Psychologie und Pädagogik

Eine einheitliche Bestimmung der religionspädagogischen Konzepte ist für die Zeit der Epochenwende im frühen 20. Jahrhundert sowie für die Bibeldidaktik dieser Zeit nur schwer auszumachen.²⁸² Denn mehrdimensionale Faktoren sind bei der Rede von der Bibeldidaktik zu berücksichtigen, wie z. B. die strukturelle Trennung von Kirche und Schule, die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts und die religionspädagogische Aufgabe der theologischen Interpretation.²⁸³ Darüber hinaus ist dabei auch die damalige „Schulkritik“ und die Formel „Pädagogik vom Kinde aus“ zu beachten.²⁸⁴ Trotz dieser vielfältigen Überlegungen

²⁸⁰ Ebd., S. 199.

²⁸¹ Ebd., 2. Aufl. 1912, S. 123; 3. Aufl. 1913, S. 125.

²⁸² Vgl. Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 252.

²⁸³ Vgl. Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs-, Bd.2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, S. 31.

²⁸⁴ Bei Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 253 werden als Haupttexte zur „Pädagogik vom Kinde aus“ genannt: Gläss, Theo (Hg.), Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer; Weinheim 1951; Dietrich, Theo. (Hg.), Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“, Bad Heilbrunn / Obb. 1963: Zur Kritik dieser Bewegung vgl. vor allem Litt, Theodor, „Führen“ oder „Wachsenlassen“. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 13. Aufl. Stuttgart 1967 [1927], sowie Buber, Martin, Reden über Erziehung. Heidelberg 1956.

können wir etwa bei Kabisch exemplarisch eine religionspädagogische Reformbewegung des Bibelunterrichts erkennen.

Die Eigenart der liberalen Bibeldidaktik bei Kabisch besteht in einer theoretischen Vertiefung der Diskussion über die Lehrbarkeit der Religion und über die Rechtfertigung des Religionsunterrichts, mit der Anknüpfung an die Psychologie. Die davon ausgehende liberale Konzeption versucht die Vermittlung zwischen Bibelunterricht und pädagogischen Bildungsansprüchen. Für Kabisch kann davon ausgegangen werden, dass sowohl für die Vorordnung der objektiven Religion (vgl. Palmer) als auch für die als „transzendentalphilosophisch“²⁸⁵ angesehene subjektive Religion (vgl. Schleiermacher) eine folgenreiche Verengung der Begründung für das Recht des Religionsunterrichts zu konstatieren ist. In beiden Fällen wird das Verhältnis von Bibel und Erfahrung allein mit der einseitigen Auffassung der Religion im Sinne entweder der Aufrechterhaltung oder der Ablehnung von Religionsunterricht in der Schule verbunden. Dass damit keineswegs die Religion im Sinne der Steigerung der Lebenskraft für die Erscheinungswelt angesprochen ist, macht Kabisch deutlich.

Dabei lassen sich drei Aspekte festhalten, die in der bibeldidaktischen Diskussion entscheidend sind und für uns heute eine wichtige Rolle spielen: Stärker als dies zumindest für einen Teil der bibeldidaktischen Entwicklungsgeschichte gesagt werden kann, war die Bibeldidaktik in der liberalen Religionspädagogik von Anfang an auch darum bemüht, mit der Betrachtung der inneren Gefühlsbewegung und der Beziehung zwischen Glaube und Lebenswelt ein weitreichendes Verständnis der subjektiven Religion zu erreichen. Die Bibeldidaktik hat bei der liberalen Religionspädagogik deshalb in der wissenschaftlichen Didaktik und den Unterrichtsmethoden - besonders in der Psychologie - eine klar ausgewiesene Bezugsdisziplin.

Eine Profilierung der liberalen Bibeldidaktik durch das explizite Plädoyer für die subjektive Religion kann im Sinne der heutigen Sicht biblischer Erzählungen - also in der zeitgenössischen Bibeldidaktik - Impulse bieten. Kabisch verbindet die kindliche Erfahrung ausdrücklich mit der menschlichen Erfahrung, die in den alttestamentlichen Geschichten erlebt werden kann. Kabisch will durch die Erzählung das Lebensgefühl des Kindes mit den religiösen Erfahrungen in der biblischen Geschichte in Verbindung setzen und dabei keine dogmatische oder theologische Lehre ins Spiel bringen. Dies ist mit der Bibeldidaktik bei Baldermann vergleichbar, die die Begegnung der biblischen Sprache mit der kindlichen Emotion befürwortet (dazu noch unten).

²⁸⁵ Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik: Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, S. 89.

In der liberalen Religionspädagogik ist zu beachten, wie die Zielsetzung und Gesamtausrichtung des biblischen Lernens, besonders im Bildungsziel einer der Gesellschaft dienenden Weisheit, als Begründung für das Recht des Religionsunterrichts verstanden werden. Kabisch rechtfertigt den Religionsunterricht im Sinne der menschlichen Kräftebildung, indem er einerseits für die Lehrbarkeit der Religion und andererseits für die Verbindung zwischen der objektiven und subjektiven Religion plädiert. In dieser Perspektive werden Möglichkeiten identifiziert, biblischen Glauben und die Steigerung der persönlichen Lebenskraft miteinander zu verknüpfen und dabei zugleich Impulse für die Weiterentwicklung kompetenzorientierter Bibeldidaktik zu gewinnen. Dieser Aspekt gilt m. E. ähnlich auch für die heutigen Diskurse um Elementarisierung, Kindertheologie und kompetenzorientierten Religionsunterricht. Solche Perspektiven sollen im vierten Teil dieser Dissertation aufgenommen werden.

Zusammenfassend lässt sich die Bibeldidaktik liberaler Ausrichtung so beschreiben, dass sie den Bezug auf die subjektive Religion der Kinder zu konkretisieren erlaubt und untersucht, in welchem Sinne religiöse Vorstellungen auf das innerliche Erlebnis bezogen werden können. Umgekehrt kann gesagt werden, dass die Hervorhebung der Lebenserfahrung den bislang an der objektiven Religion orientierten Umgang mit der Bibel in bibeldidaktischer Hinsicht kritisch reflektiert und methodisch ausfüllt oder präzisiert.

2.2.2. Die Evangelische Unterweisung: Nur Primat der Theologie?

Die kerygmatische Konzeption der Bibeldidaktik, die sich etwa um die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg herausgebildet hat und deren Ausläufer bis in die 1950er Jahre reichen, ist für die Frage nach der theologischen Identitätsklärung des Bibelunterrichts besonders bedeutsam. Die Konzentration auf den kerygmatischen Charakter des Religionsunterrichts in dieser Zeit kann man im Ganzen als „Evangelische Unterweisung“ bezeichnen. Dabei steht die Bibel „als Chance zur Kontaktaufnahme mit Gott und für religiöse Erfahrung“ im Zentrum.²⁸⁶ Im Kontrast zur liberalen Sicht entwickelte sich eine neue Perspektive der Bibeldidaktik in den 1930er Jahren, die in Anknüpfung an die dialektische Theologie und die kirchliche Tradition die Bibel als „das Zeugnis von dem Offenbarungswort Gottes“ versteht.²⁸⁷ Der Einfluss der Dialektischen Theologie und der Evangelischen Unterweisung auf die religiöse Landschaft bis in die 1950er Jahre ist groß. Besonders nach der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs

²⁸⁶ Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, S. 94.

²⁸⁷ Lachmann, Rainer, Die Entwicklung der Bibeldidaktik von 1900 bis zum problemorientierten RU. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch der Bibeldidaktik, Tübingen 2013, S.375-398, 377.

versuchten Menschen bewusst an diese Traditionen anzuknüpfen. Das führte in erster Linie zu einem unmittelbaren Rückgriff auf die Bibel:

„Viele Menschen suchten in der Nachkriegszeit bei den Kirchen Halt. Die Gottesdienste waren überfüllt. Der Besuch des konfessionellen Religionsunterrichts an den Schulen war für die Schüler selbstverständlich. Noch bis in die Mitte 50er Jahre blieb die überkommene Auffassung von christlicher Erziehung ohne Widerspruch und ohne Konkurrenz durch andere Konzepte“.²⁸⁸

Die Epochenwende nach dem Ersten Weltkrieg markiert wie im gesellschaftlichen Leben auch in der Theologie einen entscheidenden Kurswechsel. Der mit Idealismus und Liberalismus verbundene Protestantismus musste durch den Zerfall der geistigen Grundlage seine theologische Ausrichtung neu bestimmen. In dieser Zeit des Umbruchs, im Jahre 1922, veröffentlichte Karl Barth seine völlig umgearbeitete zweite Auflage des „Römerbriefs“ (1919), die in der Kirchengeschichte Epoche machte.²⁸⁹ Barth rückt mit seiner „Dialektischen Theologie“ die Offenbarung des Wortes Gottes in die Mitte der Theologie. Die Theologie Barths betont die Transzendenz Gottes und die Abgrenzung von allen Formen der religiösen Erfahrung, weshalb sie auch als „Theologie der Krisis“, „Theologie des Paradoxes“ und „Theologie des Wortes Gottes“ identifiziert wurde.²⁹⁰

Daneben darf aber auch der Einfluss der neulutheranischen Theologie nicht aus dem Blick gelassen werden, die von der Erlanger Schule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts angeregt wurde und die auch für die Religionspädagogik etwa bei Carl Adolph Gerhard von Zezschwitz²⁹¹ greifbar wird. Sie hatte besonders „mit der Kirchlichen Katechetik eine Überwindung der Religionspädagogik der Aufklärung angestrebt“.²⁹² „Sie ist stets Erziehung *durch* die Kirche und *für* die Kirche“.²⁹³ Das Neuluthertum wurde in den 1920er Jahren als eine besonders mit dem Namen des Berliner Kirchenhistorikers Karl Holl²⁹⁴ verknüpfte „Lutherrenaissance“ wahrgenommen.²⁹⁵

²⁸⁸ Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, S. 21.

²⁸⁹ Vgl. Wallmann, Johannes, Kirchengeschichte in Deutschland seit der Reformation, 2. Aufl. Tübingen 1985, S. 265f.

²⁹⁰ Ebd., S. 266.

²⁹¹ Zezschwitz, Carl Adolph Gerhard von, System der christlich kirchlichen Katechetik. Erster Bd.: Der Katechumenat oder die Lehre von der kirchlichen Erziehung: Der Katechumenat oder die kirchlichen Erziehung nach Theorie und Geschichte. Ein Handbuch namentlich für Seelsorger und Pädagogen, Leipzig 1863.

²⁹² Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 326.

²⁹³ Ebd., S. 242.

²⁹⁴ Holl, Karl, Gesammelte Aufsätze zur Kirchengeschichte. Bd. 1. Luther, Tübingen 1921.

²⁹⁵ Wallmann, Johannes, Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation, S. 268.

Unter diesen Einflüssen entwickelte sich eine kerygmatische Bibeldidaktik in Abgrenzung von der an der Person orientierten liberalen Theologie. Die scharfe theologische Wende, die sich in der neuen theologischen Bewegung gegenüber der liberalen Theologie vollzog, äußert sich in den zahlreichen neuen bibeldidaktischen Ansätzen in der Religionspädagogik der 1920er Jahre mit Begriffen wie beispielsweise „Kerygmatische Didaktik“, „Dialektische Religionspädagogik“. ²⁹⁶ Darüber hinaus zeigt die „Evangelische Unterweisung“ eine „Infragestellung der Religionspädagogik als Disziplin“²⁹⁷ im Licht des Neuluthertums, das den Unterricht „nur von der Kirche her“ und „nur auf die Kirche zu“ begreift.²⁹⁸ Diese mit der Dialektischen oder Lutherischen Theologie verbundene Betonung der kerygmatischen Verkündigung im Bibelunterricht bedeutet einen Bruch mit den herrschenden religionspädagogischen Schulrichtungen, vor allem mit der liberalen Religionspädagogik. An diese Wende schlossen sich Gerhard Bohne, Oskar Hammelsbeck, Martin Rang, Wilhelm Koepp, Magdalene von Tiling und Theodor Heckel an.²⁹⁹ In dieser Situation konzentrierten sich alle unterrichtlichen Bemühungen auf eine Grundaufgabe: den biblischen Text zu Gehör zu bringen.

2.2.2.1. Das Verständnis der Evangelischen Unterweisung

Der kerygmatische Bibelunterricht setzte sich schließlich unter dem Namen „Evangelische Unterweisung“ im Allgemeinen dadurch durch, dass Helmut Kittel im Jahre 1947 seine Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ veröffentlichte. Er plädiert nachdrücklich für die Konzeption der „Evangelischen Unterweisung“ mit dem

²⁹⁶ Der direkte Einfluss der Theologie Barths auf den Religionsunterricht lässt sich das erste Mal in der Schrift von Thurneysen, Eduard, Konfirmandenunterricht. Ein Kapitel aus der praktischen Theologie: Vortrag, gehalten vor dem kantonal bernischen Pfarrverein in Bern am 4. Mai 1925. In: Merz, Georg (Hg.), Zwischen den Zeiten 3/1925, S. 387-410 finden. Die Akzeptanz der Dialektischen Theologie Barths im Bereich der Religionspädagogik lässt sich an den Schriften von Delekat, Friedrich, Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung, Leipzig 1927 und Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929 ablesen.

²⁹⁷ Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 326.

²⁹⁸ Kittel, Helmut, Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Berlin / Hannover / Darmstadt, 1947. S. 25.: „Alles bisher Gesagte führt zu dem Satz: EU besteht nur von der Kirche her. Ich versuche das in aller Kürze aufzudecken.“; S. 27: „Es ist unserem Geschlecht als Verpflichtung gegenüber der sichtbaren Kirche auferlegt, sie von der Kirche des Glaubens her und auf sie zu erneuern. Wir besitzen in dieser Lage keinen gegen Missverständnisse gesicherten Sprachgebrauch des Wortes Kirche“.

²⁹⁹ Vgl. Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929; Hammelsbeck, Oskar, Der kirchliche Unterricht: Aufgabe, Umfang, Einheit, München 1939; Rang, Martin, Handbuch für den biblischen Unterricht, Tübingen 1939; Koepp, Wilhelm, Die Erziehung unter dem Evangelium. eine Grundlegung, Tübingen 1932; Magdalene von Tiling, Grundlagen des pädagogischen Denkens, Stuttgart 1932; Heckel, Theodor, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1928.

programmatischen Satz: „Nie wieder Religionsunterricht!“³⁰⁰ So wurde von Kittel von vornherein „das Abstraktum der Religion“ als ein für den Bibelunterricht nicht geeigneter philosophischer Begriff kritisiert: „An die Stelle Gottes als Inhalt eines konkreten Glaubens trat entweder ein religionsphilosophischer Begriff, wie z. B. ‚das Absolute‘, oder ein religionspsychologisches Phänomen, wie z. B. ‚das Gefühl der Unendlichkeit“.³⁰¹ Damit war für Kittel die Abkehr des Bibelunterrichts von aller philosophisch-pädagogischen oder psychologischen Behandlung der biblischen Inhalte, von allen Synthesen zwischen Offenbarung und Vernunft, Verkündigung und Pädagogik, Christentum und Kultur ausgesprochen. Bei der „Evangelischen Unterweisung“ liegt es auf der Hand, dass der unterrichtliche Umgang mit der Bibel nicht danach strebt, philosophische Religion oder religiöse Gefühle zu behandeln, sondern „Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium“ sein sollte.

„Der theoretisierende Unterricht sieht im Evangelium wesentlich eine Sammlung bestimmter Lehrsätze über Gott, Mensch und Welt. [...] Man könnte sagen, er lehrt eine bestimmte Weltanschauung. [...] Am verbreitetsten in der Schule ist das Moralisieren beim Umgang mit dem Evangelium. [...] Was demgegenüber rechter Umgang mit dem Evangelium genannt zu werden verdient, kann man nur aus dem Evangelium selbst lernen“.³⁰²

Mit der nachdrücklichen Betonung der Autorität der biblischen Inhalte lässt die Evangelische Unterweisung den von der Mitte der Erziehung in die Vergangenheit entrückten lutherischen Katechismus wieder unmittelbar zur Gegenwart sprechen. Das Evangelium soll direkt aus der Bibel gehört werden, aber „Gesangbuch“ und „Katechismus“ sind ebenfalls didaktisch hilfreich, weil dadurch die Bibel richtig verstanden und behandelt wird.³⁰³ Er kritisiert, dass der Katechismus zu wenig in seiner pädagogischen Bedeutung beachtet werde.³⁰⁴ Bei der „Evangelischen Unterweisung“ Kittels hat der Katechismus Luthers eine zentrale Stellung als „Summa und Auszug der heiligen Schrift“.³⁰⁵ Daneben sollte für Kittel die Kirchengeschichte ebenfalls als ein wichtiger Unterrichtsinhalt berücksichtigt werden. In der gesamten Kirchengeschichte sei zu erkennen, dass sie nicht einfach die Aufzählung historischer Tatsachen leistet, sondern vielmehr die erlösende Handlung des Heiligen Geistes zeigt.³⁰⁶

³⁰⁰ Kittel, Helmuth, Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Berlin / Hannover / Darmstadt 1947, S. 5.

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Ebd., 8f.

³⁰³ Ebd., S. 11.

³⁰⁴ Vgl. ebd.

³⁰⁵ Ebd.

³⁰⁶ Vgl. ebd., S. 13.

Eine Betrachtung der damaligen kerygmatischen Konzeption zeigt, dass der Bibelunterricht in der „Evangelischen Unterweisung“ im Sinne der Vorordnung des Wortes Gottes oder der Wiederentdeckung des Katechismus Luthers verstanden wird. Auf's Ganze gesehen könnten nach dem Verständnis der Evangelischen Unterweisung bei Kittel die Bibel wieder als Heilige Schrift und der Bibelunterricht als Katechismusunterrichts gesehen werden.

Dabei wird diese Konzeption aus heutiger Sicht häufig nicht nur für dogmatisch, sondern auch für didaktisch-methodisch unzureichend gehalten und kritisiert. Einerseits bezieht sich die Kritik an dieser Konzeption besonders von der Religion des Kindes her auf den Vorwurf einer „Verleugnung des Kindes“, wie Werner Loch formuliert.³⁰⁷ Andererseits wird diese Konzeption unter dem methodischen, didaktischen Gesichtspunkt häufig als „monologisch-frontale Lehrveranstaltung“ kritisiert.³⁰⁸ Ein Merkmal der meisten Bewertungen der kerygmatischen Konzeption ist im Allgemeinen die Konzentration auf die Streitfrage des Mangels an pädagogisch-didaktischer Reflexion. Es wird moniert, dass sie zu stark auf die Theologie fokussiert ist.

Für die vorliegende Untersuchung mit dem Interesse an der bibeldidaktischen Bedeutung für Korea sind solche Kritikpunkte zum Teil unverzichtbar und notwendig. Dies liegt daran, dass, strukturell oder inhaltlich gesehen, m. E. die Gesamtausrichtung des Bibelunterrichts in Koreas überwiegend an Kirchlichkeit orientiert ist. Im Grunde genommen ist der Bibelunterrichts in Korea hauptsächlich für den Kindergottesdienst, die Sonntagsschule oder den Religionsunterricht in der Missionsschule konzipiert. Daher kann man die Bibeldidaktik in Korea nicht ohne die Merkmale von Verkündigung und Kirchlichkeit beschreiben. Als Konsequenz daraus lässt sich wohl die Betrachtung der kerygmatischen Konzeption des Bibelunterrichts entweder als eine überwiegende Verteidigung der Kirchlichkeit von theologischer Seite oder als pädagogische Problematisierung aus außerkirchlicher Sicht charakterisieren. Dabei scheint es mir, dass in Korea die Evangelische Unterweisung nur einfach als der konservativen Theologie verpflichtet begriffen wird. Aus diesem Grund setzt der vorliegende Abschnitt nicht bei einem Kritikpunkt aus heutiger pädagogischer Sicht ein, sondern mit einer damaligen Perspektive, in der die kerygmatische Konzeption als theologischer „Antwortversuch“ mit pädagogischer Implikation gesehen wird.³⁰⁹

³⁰⁷ Vgl. Loch, Werner, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens. Neue pädagogische Bemühungen Bd.11, Essen 1964; Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 300.

³⁰⁸ Dross, Reinhard, Evangelische Religion, München 1981, S. 15.

³⁰⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 300.: „Betrachtet man die Evangelische Unterweisung nicht aus der Perspektive der frühen 60er Jahre, sondern umgekehrt von der Diskussion der 20er Jahre her, so kann man erkennen, daß die Wendung zur Evangelischen Unterweisung keineswegs nur einen Abbruch der reformpädagogischen Diskussion in der Religionspädagogik darstellt. Vielmehr wird ein Spektrum von Antwortversuchen auf die in der reformpädagogischen Diskussion aufgeworfenen Fragen sichtbar, das sich nicht in einer Abkehr vom Kind erschöpft“.

Im Folgenden sollen wichtige Vertreter dieses Konzepts aus zwei Phasen der Evangelischen Unterweisung berücksichtigt werden. Als Beispiel aus der ersten Phase der Evangelischen Unterweisung wird Gerhard Bohne gewählt. Für die zweite Phase in der NS-Zeit wird dann vor allem Martin Rang behandelt. Das bringt es mit sich, dass auch in diesem Teil die Konzentration auf einige wenige repräsentative Autoren im Sinne des in der vorliegenden Untersuchung verfolgten Prinzips des Anschaulichen begründet werden muss, bei dem es um die Frage geht, in welchem Sinne die Evangelische Unterweisung weiterhin eine religionspädagogische Bedeutung beanspruchen kann. Trotz der knappen Form ist zu erwarten, dass durch die im Folgenden dargestellte Geschichte der Evangelischen Unterweisung, die in Korea vorschnell im Sinne der theologischen Rechtfertigung des Bibelunterrichts wahrgenommen wird, weiterführende Fragen der Bibeldidaktik entdeckt werden können.

2.2.2.2. „Entscheidung“ und „Entwicklung“ bei Gerhard Bohne

Das Konzept der kerygmatischen Bibeldidaktik lässt sich in zwei entscheidenden Charakteristika zusammenfassen. Zum einen ist hier das Konzept der Verkündigung zu nennen. Die Verkündigung des Wortes Gottes steht im Zentrum des Religionsunterrichts in dem Sinne, dass Schüler im Umgang mit der Bibel in die Entscheidung zum Gehorsam gegenüber dem Wort Gottes geführt werden müssen. Insofern sind Zuspruch und Anspruch des Wortes Gottes gegenüber den Schülern im Unterricht zu vermitteln.³¹⁰ Dieses Konzept führte zu der didaktisch-methodischen Ablehnung jeglicher Art von Pädagogik. Zum anderen ist die Betonung der Kirchlichkeit des Unterrichts charakteristisch. Im Kontrast zum liberalen religionspädagogischen Bildungsziel sei es das Ziel des Religionsunterrichts, „Menschen zu Christen zu machen“.³¹¹

Als Wendepunkt des Bibelunterrichts von der liberalen Religionspädagogik zur Evangelischen Unterweisung wird häufig das Hauptwerk Gerhard Bohnes „Das Wort Gottes und der Unterricht“³¹² betrachtet. Sein Ausgangspunkt ist, dass der Religionsunterricht mit der „Krise

³¹⁰ Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 17f; Dross, Reinhard, Evangelische Religion, München 1981, S. 14.

³¹¹ Lämmermann, Godwin. Grundriß der Religionspädagogik, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, S.135.

³¹² Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929: In dieser Untersuchung wird die dritte Auflage 1964 zitiert.

zwischen Offenbarung und Kultur“³¹³ konfrontiert wird. Dabei behauptet Bohne mit Nachdruck die „Offenbarung Gottes als Grundlage des Religionsunterrichts“.³¹⁴ Für ihn muss „der Religionsunterricht inhaltlich allein durch die Norm der Schrift und die durch sie vermittelte Offenbarung Gottes“ bestimmt sein.³¹⁵ In diesem Sinne konnte seine an Barth anknüpfende Perspektive mit der Benennung „dialektische Religionsdidaktik“ zusammengefasst werden.³¹⁶ Bohne beruft sich für seine Darstellung im Grunde genommen auf die Anerkennung der Grenze zwischen Pädagogik und Evangelium.

„Daß eine neue Methode dem RU aus seiner Not nicht helfen kann, hoffen wir allerdings deutlich genug gesagt zu haben. Die Grenze der Methode liegt darin, daß sie sich immer nur auf die Psyche und auf die Religion als menschliche Tatsache beziehen kann, und daß ihre Mittel immer nur dieser menschlichen Psyche entsprechende Mittel sind. Es gibt wohl einen Anspruch des Evangeliums an die Pädagogik überhaupt, der sie in ihren letzten Besinnungen trifft, und einen Anspruch, im RU dem Wesen des Evangeliums in unserem pädagogischen Handeln Rechnung zu tragen, es gibt aber keine ‚evangeliumsgemäße Methode‘, die durch die Autorität des Evangeliums als ‚richtig‘ bestätigt würde“.³¹⁷

Schon auf den ersten Blick scheint man hier seine Behauptung der Abgrenzung von der pädagogischen Bibelarbeit erkennen zu können. Es trifft im Allgemeinen tatsächlich zu, dass die Frage nach der Kinderreligion und der Berücksichtigung wissenschaftlich didaktischer Erkenntnisse den meisten Vertretern der Evangelischen Unterweisung aus dem Blick entschwunden ist. Andererseits wird der kerygmatischen Konzeption etwa bei Bohne nur eine sekundäre Rolle für Kirche und Theologie zugewiesen. Häufig wurde ihre durchaus religionspädagogische Bedeutung übersehen. Sieht man Bohne nur von der dialektischen Theologie her, könnte man die Konzeption bei Bohne vorschnell als eine Verweigerung der pädagogischen Anliegen missverstehen.

Zunächst bespricht Bohne religionspädagogisch „die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Spannung zwischen Religion und Kultur: Förderung und Störung der religiösen

³¹³ Vgl. Nipkow, Karl.Ernst / Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik, Text zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd 2/2: 20 Jahrhundert, Gütersloh 1994. S. 78; vgl. Lachmann, Rainer, Die Entwicklung der Bibeldidaktik von 1900 bis zum problemorientierten RU. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, S. 375-398, 377.

³¹⁴ Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, 3. Aufl. Berlin 1964, S. 109.

³¹⁵ Ebd., S. 195.

³¹⁶ Vgl. ebd., S. 12f.; vgl. Lämmermann, Godwin, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, S. 131.

³¹⁷ Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, S. 201f.

Entwicklung“.³¹⁸ Hier fasst Bohne die Aufgabe des Religionsunterrichts elementar wie folgt zusammen:

„Das Ziel eines evangelischen RUs, der mit Bewußtsein in der lebendigen Spannung zwischen der menschlichen und der göttlichen Wirklichkeit stehen will, kann es nur sein, daß er das ihm aufgetragene Wort Gottes dem jungen, werdenden Menschen in menschlicher Lebendigkeit und steter psychologischer Anknüpfung an seine Entwicklung sagt und ihn dadurch in die Entscheidung vor Gott stellt oder doch ruft“.³¹⁹

Für Bohne sind der „humanistisch-idealistische“³²⁰ und der „dogmatische Lösungsversuch“³²¹ infrage zu stellen. Bohne versteht unter der Spannung im Unterricht Folgendes: „Die Spannung, unter der der RU leidet, läßt sich weder von Seiten des Menschen und der Kultur aus, noch von Seiten Gottes, weder aus dem Begriff der Bildung, noch aus dem des Evangeliums wirklich lösen“.³²² „In der Spannung bleiben, das heißt, beide Seiten seiner Wirklichkeit bejahen, ohne den Versuch zu machen, die eine der anderen unterzuordnen“.³²³ So gesehen kann man erkennen, dass die Aufgabe des Religionsunterrichts bei Bohne nicht in einem völligen Umbruch zum Vorherigen konzipiert ist. Vielmehr werden für Bohne „die Förderung und die Störung der religiösen Entwicklung“ in einer „dialektisch aufeinander bezogenen“ Beziehung verstanden.³²⁴ Daher hat Religionsunterricht seine Aufgabe in der „Störung der Bildung von Gott her“,³²⁵ wofür der Ruf in die „Entscheidung“³²⁶ und zugleich die pädagogisch-psychologische Kategorie der „Entwicklung“³²⁷ weiterhin eine konstitutive Rolle spielen. Der Begriff der „Entscheidung“, mit dem Bohne seine theologische und pädagogische Intention wechselseitig aufeinander bezieht, ist nicht einfach aus dogmatischer Sicht zu verstehen, sondern im Sinne einer lebendigen Begegnung des Wortes Gottes mit der menschlichen Entscheidung:

„[D]er Ruf zur Entscheidung wendet sich an den Menschen, und zwar an den Willen des Menschen [...] Da der Mensch ja nur dadurch in die Entscheidung gestellt wird, daß ihm der Ruf und der Anspruch Gottes begegnet, ist also jeder berufen, der in der Entscheidung steht. Trotzdem aber Gott die Situation

³¹⁸ Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 303.

³¹⁹ Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, S. 107.

³²⁰ Ebd., S. 72.

³²¹ Ebd., S. 84.

³²² Ebd., S. 93.

³²³ Ebd., S. 101.

³²⁴ Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 304.

³²⁵ Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, S. 105.

³²⁶ Ebd., S. 131.

³²⁷ Ebd., S. 102.

der Entscheidung schafft, kann er nicht für den Ausfall der Entscheidung verantwortlich gemacht werden“.³²⁸

Damit ist im religionspädagogischen Sinne gemeint, dass Bohne nicht einfach nach einer Rezeption der Dialektischen Theologie strebt, sondern nach einer religionspädagogischen Möglichkeit sucht, die Offenbarung des Gottes Wortes von seinem pädagogischen Ansatz her zu verstehen. Bei Bohne ist der evangelische Religionsunterricht als Verkündigung nicht eine „Mittlung eines früheren Geschehens“, sondern „die Ausrichtung eines lebendig an den jungen Menschen gerichteten Auftrags. [...] Ist das verstanden, dann würde ich um das Wort nicht mehr streiten“, sagt Bohne.³²⁹ Darüber hinaus lässt sich die religionspädagogische Sicht Bohnes gegenüber der dialektischen Theologie in seinem Vorwort klar erkennen:

„Die dialektische Theologie konnte dem RU dabei freilich nicht viel helfen. Sie deckte nur die Not auf [...], aber einen Weg zeigte sie nicht. Denn sie verstand nicht, daß der RU seinem ganzen Wesen nach notwendig in die Kultur hinein verflochten ist, da er seinen von Gott gegebenen Auftrag nur innerhalb der Kultur durch Teilnahme an der Erziehung erfüllen kann“.³³⁰

Ist man die Betrachtungsweise der Evangelischen Unterweisung mit der engen Bindung an theologische Inhalte gewohnt, so ist diese nicht-theologische Orientierung interessant und überraschend. So gesehen kann man das Verständlichmachen des Glaubens gegenüber Kindern und Jugendlichen bei Bohne als ein zentrales Anliegen verstehen.³³¹ Mit anderen Worten, die Kulturkritik geht bei Bohne nicht von der Rezeption des dialektischen Verständnisses bei Barth aus, sondern von der Vermittlung des Wortes Gottes an Jugendliche, dies freilich in der schulischen Erziehungskultur. In diesem Zusammenhang stellt Friedrich Schweitzer fest, „daß seine Religionspädagogik nicht einfach als Rezeption der Dialektischen Theologie angesehen werden darf. [...] Die Quellen und Ausgangspunkte liegen für ihn aber insgesamt doch bei anderen Zusammenhängen, die von Anfang an kulturtheoretisch und auch jugendpsychologisch bestimmt sind“.³³²

Das über Bohne Gesagte soll aus heutiger Sicht neu beleuchtet werden. Von der gern zitierten „Störung der Bildung von Gott her“ kann man das kerygmatische Konzept der Bibeldidaktik so verstehen, dass die Evangelische Unterweisung sich nur auf die Theologie konzentriert. Aber die nach diesem Zitat folgenden Sätze Bohnes sind ebenfalls nicht zu übersehen: „Von Gott her! Das ist keine Störung des menschlichen Vorgangs in sich; sondern der menschliche

³²⁸ Ebd., S. 138.

³²⁹ Ebd., S. 177.

³³⁰ Ebd., S. 13.

³³¹ Vgl. ebd., S. 139; S. 142; S. 149.

³³² Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 303.

Vorgang tritt in ein ewiges Licht“.³³³ In diesem Sinne ist die folgende Einschätzung Schweitzers zutreffend und bedeutsam: „Bohne argumentiert bemerkenswerterweise als Theologe und (noch) als Pädagoge“.³³⁴ Dabei ist also zu beachten, dass die Konzeption Bohnes dem kritischen Leser mit dem theologischen Begriff der „Entscheidung“ eine religionspädagogische Bedeutung aufzeigt, indem Bohne „souverän zwischen den Ansprüchen von Theologie und Pädagogik einen eigenen Standpunkt behauptet - durchaus keine Selbstverständlichkeit unter Religionspädagogen!“.³³⁵

2.2.2.3. „Grenzsituation“ und „Kirche in der Schule“ bei Martin Rang

Als Vertreter der nächsten Phase der „Evangelischen Unterweisung“ nennt man in der Regel Martin Rang, zusammen mit Oskar Hammelsbeck und Martin Doerne.³³⁶ Martin Rang beschreibt in seinem „Handbuch für den biblischen Unterricht“ (1947, erste Auflage 1939) unter dem Eindruck der Bekennenden Kirche den Religionsunterricht zugespitzt als „Kirche in der Schule“.³³⁷ Dabei sieht Rang die unterrichtlichen Inhalte der Bibel aus einer heilsgeschichtlichen Perspektive.³³⁸

Die Begriffe „Verkündigung“ und „Kirchlichkeit“ des Religionsunterrichts stehen im Mittelpunkt seiner kerygmatischen Konzeption. Rang versteht die Aufgabe des Religionsunterrichts wie folgt: „Der christliche Religionsunterricht [leitet] seinen Auftrag und seinen Inhalt nicht von Größen menschlicher Kultur und Bildung [her], sondern von Gottes Offenbarung und Gottes Befehl“.³³⁹ Wie bei Bohne, so steht auch bei Rang das Interesse an einer theologischen Vertiefung im Vordergrund. Dabei ist für Rang die Rolle der theologischen Predigt auch im Unterricht hervorzuheben: „Predigt kann ohne Unterricht bestehen. Unterricht aber ohne Predigt wäre sinnlos und eine gefährliche Verschulung der Verkündigung“.³⁴⁰ Diese Aussage Rangs ist in doppelter Betrachtungsweise zu sehen. Zum einen kann gesagt werden, dass Rang den Religionsunterricht sicherlich im Sinne der kirchlichen Erziehung aufgefasst hat.

³³³ Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, S. 105.

³³⁴ Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd.2/2: 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 89, Gütersloh 1994, S. 30.

³³⁵ Vrijdaghs, Bartholomeus, Gerhard Bohne (1895-1977). In: Schröer, Henning / Zilleßen, Dietrich (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt am Main 1989, S. 223-235, 232.

³³⁶ Vgl. Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte. S. 143.

³³⁷ Rang, Martin, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Erster Halbband: Grundlegung. Methode. Altes Testament, 2. Aufl. Tübingen 1947 [1939]. S. 106.

³³⁸ Vgl. Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd.2/2: 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 89, Gütersloh 1994, S. 41.

³³⁹ Rang, Martin, Handbuch für den biblischen Unterricht, S. 17.

³⁴⁰ Ebd., S. 30.

Zum anderen kann man sagen, dass er umgekehrt den Religionsunterricht als eine „indirekte Verkündigung“, die sich auf dem ‚Umweg der Grenzsituation‘ an das Kind als ‚*verstehenden Menschen*‘ richte“, versteht.³⁴¹

Im Grunde genommen ist Rangs Ausdruck „Kirche in der Schule“ im Blick auf den Religionsunterricht dann so zu verstehen:

„Der Religionsunterricht ist Kirche in der Schule, gehört seinem inneren Wesen nach zur Kirche und untersteht in seinem Inhalt, nicht anders wie der Inhalt jeder Predigt oder jeder theologischen Vorlesung, der bekenntnismäßigen Prüfung: Ob das Wort Gottes rein gelehrt werde (si evangelium pure docetur)“.

³⁴²

Nach dem Verständnis des Bibelunterrichts als „Kirche in der Schule“ steht die biblische Geschichte als „Inhalt des Unterrichts“ im Zentrum. Erstens unterscheidet Rang zwischen Inhalt und Stoff des Religionsunterrichts: „Inhalt des Unterrichts ist nicht dasselbe wie Unterrichtsstoff“.³⁴³ Wie schon beschrieben sieht Kabisch die biblische Geschichte als Lehrstoff, indem sie zur Erregung der kindlichen Erlebnisse dienen soll. Anders als bei Kabisch liegt für Rang die Aufgabe des Bibelunterrichts allein darin, „in dem biblischen Wort Gottes Wort zu hören und zu Gehör zu bringen“.³⁴⁴ Hier wird deutlich, was Rang mit Verkündigung des Wortes Gottes meint. Für ihn ist Gottes Wort als primärer Inhalt des Religionsunterrichts als „Bekenntnis“ und „Anrede“ weit entfernt vom „sekundären“ Unterrichtsstoff.³⁴⁵

Rang wird als ein wichtiger Vertreter der kerygmatischen Konzeption angesehen, da sich die Verkündigungskonzeption bei Rang noch schärfer als bei Bohne akzentuiert, indem er den Bibelunterricht im Blick auf die Botschaft als „Gehorsam und Gehör“ sieht.³⁴⁶ Vor dem theologischen Proprium Rangs, „Gottes Wort zu hören und zu Gehör zu bringen“, verblasst die pädagogische Perspektive zur Bedeutungslosigkeit.³⁴⁷

Aber obwohl die Konzeption Rangs meist im Licht der Verkündigung und der Kirchlichkeit betrachtet wird, sehen viele Religionspädagogen Rang weiterhin als einen Didaktiker des

³⁴¹ Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 324. (Kursiv nach Schweitzer)

³⁴² Rang, Martin, Handbuch für den biblischen Unterricht, S. 112.

³⁴³ Ebd., S. 20.

³⁴⁴ Ebd., S. 18.

³⁴⁵ Ebd., S. 23ff.

³⁴⁶ Vgl. Sturm, Wilhelm, Religionsunterricht gestern, heute, morgen. Der Erziehungsauftrag der Kirche und der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Stuttgart 1971, S. 79.

³⁴⁷ Vgl. Frühling, Frank, Streiten und Bewahren: Die religionspädagogische Rezeption und Kritik der dialektischen Theologie, Frankfurt am Main 1997, S.93f.

Bibelunterrichts an,³⁴⁸ weil sein Ansatz mit dem Begriff vom „Umweg der Grenzsituation“³⁴⁹ die Frage nach der Religion des Kindes und der religiösen Verstehensmöglichkeiten des Kindes bzw. die hermeneutische Didaktik des Bibelunterrichts berücksichtigt. Der lebensnahe Ansatz Rangs lässt sich in seinem dritten Kapitel „Religionsunterricht und Leben“³⁵⁰ gut erkennen. Es geht um das Verhältnis des Religionsunterrichts zum Alltagsleben der Kinder.

„[Der] Religionsunterricht] zeigt vom Leben die Seite, die nicht im Alltag zur Anschauung kommt oder jedenfalls nur in schwachem und gebrochenem Lichte, die aber in den seltenen und außerordentlichen Zeiten und Ereignissen unseres Lebens fühlbar wird, wo hinter Gewohnheit und Alltag und rationaler Weise eine geheimnisvolle Tiefe sich auftut, ein weiterer und tieferer Lebensprospekt hinter der Vorbühne des täglichen Lebens“.³⁵¹

Mit „Lebensnähe“ beim Unterricht meint Rang, dass der Inhalt des Religionsunterrichts gerade im „alltäglichen und durchaus nüchternen Verlauf“ sinnvoll wird,³⁵² d. h. der Religionsunterricht sich nicht damit begnügt, dogmatische und theologische Kenntnisse zu vermitteln. Vielmehr soll er in der Verbindung mit der Lebenserfahrung des Kindes stehen. Schweitzer zufolge ist „damit Rangs - wie wir heute sagen würden: hermeneutische - Grundthese formuliert: Nicht einfach im Alltag, sondern in der verborgenen ‚Tiefe‘ des Alltags sollen Religionsunterricht und Leben zueinander kommen“.³⁵³ Hinsichtlich der Tiefe des Alltags verwendet Rang den Begriff der „Grenzsituation“ unter Berufung auf Karl Jaspers.³⁵⁴ Anhand dieses Begriffes meint Rang, dass auch Kinder die Grundfrage vom Ganzen des Lebens her erfahren und verstehen können: „Die Kinder verstehen die ‚Grenzsituation‘ - wie Trauer und Angst Jesu in Gethsemane - nicht durch ‚Aufklärung ihres Lebens‘ [...], sondern im Bericht; was ein Kind nie erlebt hat, ja nie erleben wird, kann es doch verstehen“.³⁵⁵ Für Rang spielt die „Grenzsituation“ eine große Rolle dafür, die „letzten Fragen der menschlichen Existenz“³⁵⁶ elementar durch die „geistigen Erlebnisse“ zu „verstehen“.³⁵⁷

In diesem Zusammenhang zeigt Rang die Möglichkeit der erfahrungsbezogenen Bibeldidaktik auf, wenn er sagt: „Menschen in der Grenzsituation: Davon spricht fast auf jeder Seite die

³⁴⁸ Vgl. Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, Hamburg 1963, S. 16ff.; Stallmann, Martin, *Die biblische Geschichte im Unterricht: katechetische Beiträge*, 2. Aufl. Göttingen 1969, S. 204; Schweitzer, Friedrich, *Die Religion des Kindes*, S. 319; Meyer-Blanck, Michael, *Kleine Geschichte*, S.153f.

³⁴⁹ Rang, Martin, *Handbuch für den biblischen Unterricht*, S. 71.

³⁵⁰ Ebd., S. 59.

³⁵¹ Ebd., S. 63.

³⁵² Ebd., S. 30.

³⁵³ Schweitzer, Friedrich, *Die Religion des Kindes*, S. 320.

³⁵⁴ Rang, Martin, *Handbuch für den biblischen Unterricht*, S. 64f.

³⁵⁵ Ebd., S.70.

³⁵⁶ Ebd., S.73.

³⁵⁷ Ebd., S.71.

Bibel“.³⁵⁸ D.h. die biblische Geschichte und die menschlichen Grundfragen könnten - wie wir heute sagen würden - sich „wechselseitig erschließen“ (dazu noch unten).³⁵⁹ Dabei habe die biblische Geschichte eine bibeldidaktische Möglichkeit, durch die Kinder im Religionsunterricht eine „Grenzsituation“, die sie selbst in ihren Erfahrungen nicht durchlebt haben, erleben können. Dies bezeichnet Rang als den „Umweg der Grenzsituation“.³⁶⁰ Rang zufolge bedeutet dieser Umweg für den Religionsunterricht, dogmatische Lehre nicht mehr für sich stehen zu lassen, sondern die Voraussetzung zur Verkündigung als „mea res agitur“ zu schaffen, als „ein Wort, das mich trifft“.³⁶¹

Bei genauerer Betrachtung von Rangs Auffassung der „Kirche in der Schule“ kann man erkennen, dass diese These sehr weitreichend ist. Einerseits soll die Verkündigung im Religionsunterricht beim Verstehen der Kirchlichkeit nicht einfach als Aussage der Kirche, sondern als Begegnung Gottes mit dem Menschen wirksam werden. Andererseits plädiert Rang mit der Maxime „Kirche in der Schule“ für die Aufgabe des Religionsunterrichts, das Verständnis des Kindes und die Grundfrage in der Lebenserfahrung mit der in der Bibel erzählten Grenzsituation zu verbinden. Dabei steht die Bibel im Zentrum. Rang erläutert dies wie folgt:

„Wir erklären Bibel mit Bibel. All das [...] darf uns nicht von unserm Hauptanliegen abbringen: wirklich biblischen Unterricht zu geben und das Kind in die biblische Welt einzuführen. Ebenso wichtig wie die Beziehung der Bibel zu unserm gegenwärtigen Leben ist diese Beziehung innerhalb der Bibel selbst“.³⁶²

Zusammenfassend steht für Rang die Bibel im Zentrum des Religionsunterrichts. Dabei ist aber nicht zu übergehen, dass seine kerygmatische Konzeption nicht nur auf der kirchlichen Grundlage, sondern auch als „hermeneutische und didaktische Möglichkeit einer lebensbezogenen Theologie“ zu verstehen ist.³⁶³

2.2.2.4. Zusammenfassung: Theologische Vertiefung als Grundmotiv

Schon die exemplarische Darstellung der Evangelischen Unterweisung anhand der zwei ausgewählten Vertreter hat deutlich gemacht, dass die Evangelische Unterweisung kein

³⁵⁸ Ebd., S. 77.

³⁵⁹ Ebd., S. 72; Das Konzept der „wechselseitigen Erschließung“, das von Wolfgang Klafki abgeleitet ist, spielt eine wichtige Rolle, nicht nur für die Bibel Didaktik bei Ingo Baldermann, sondern auch für das Verständnis des Elementarisierungsansatzes. Näheres dazu findet sich im nächsten Kapitel.

³⁶⁰ Rang, Martin, Handbuch für den biblischen Unterricht, S. 71.

³⁶¹ Ebd., S. 23.

³⁶² Ebd., S. 133.

³⁶³ Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 321.

einheitliches Konzept ist.³⁶⁴ und dass sie nicht einfach als einseitige Ablehnung der Pädagogik zu verstehen ist. Auch wenn das Kerygmatische Konzept völlig von der theologischen Verkündigung und der Kirchlichkeit abzuhängen scheint, ist bibeldidaktisch zu beachten, dass es darin Antwortversuche auf die Frage nach der Verstehensmöglichkeit des Glaubens mit der Bibel gibt.

Entgegen der geläufigen Kritik an der Einseitigkeit der Theologieorientierung und an den Empiriedefiziten der Evangelischen Unterweisung lässt sich zeigen, dass Gerhard Bohne die Begrifflichkeit der menschlichen „Entscheidung“ beim Verstehen der „Offenbarung Gottes“ wahrnimmt und auch die damit verbundene „Entwicklung“ von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt. In der Bibel Didaktik bei Rang fällt auf, dass der Begriff der „Grenzsituation“ mit der Frage nach der religiösen Verstehensmöglichkeit des Kindes bzw. nach dem hermeneutischen Verständnis der Bibel verbunden wird.

Angesichts dieser vielfältigen Anliegen erscheint eine pauschale Abqualifizierung der Evangelischen Unterweisung aus heutiger Perspektive als unpädagogisch und theologisch-normativ nicht sachgemäß.³⁶⁵ Auch wenn hier nur wenige Autoren behandelt wurden, kann man wohl leicht erkennen, dass sich die Evangelische Unterweisung ernsthaft mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen der Offenbarung des Wortes Gottes und dem Religionsunterricht beschäftigt und dass darin die erfahrungsbezogene pädagogische Perspektive nicht verloren gegangen ist.

Entscheidend für unsere Perspektive einer Entwicklungsgeschichte der Bibel Didaktik mit der Spannung zwischen Bibel und Erfahrung ist schließlich, dass sich die Evangelische Unterweisung mit anderen Bildungsrichtungen auseinandersetzt, sodass sie gegen die philosophische, pädagogische und kulturelle Orientierung einen Kurswechsel zur Rezentrierung des kirchlichen Profils auf die Diskurse des Bibelunterrichts in Gang bringt. Die Evangelische Unterweisung muss für das Thema der Spannung zwischen christlichem und pädagogischem Profil des Bibelunterrichts als unentbehrlich und bedeutsam angesehen werden, insofern sie einen Kurswechsel versuchte, um in einem immer neutralisierteren Religionsunterricht wieder mehr Wert auf die christliche Tradition zu legen.

³⁶⁴ Die Evangelische Unterweisung wurde über einen längeren Zeitraum immer wieder weiterentwickelt, gerade auch angesichts gesellschaftlicher und politischer Veränderungen. Darüber hinaus sind die Vertreter dieser Konzeption pädagogisch wie theologisch unterschiedlich geprägt.

³⁶⁵ Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes, S. 300.

2.2.3. Die Hermeneutische Bibeldidaktik

In den späten 1950er Jahren formierte sich ein kritisches Umdenken innerhalb des neuen Konzeptes „Hermeneutischer Religionsunterricht“. Eine der neuen Fragestellungen bezüglich des Bibelunterrichtes ist nun, ob und wie die Verkündigung in der Schule wirklich glaubwürdig gestaltet wird. Während der schulische Bibelunterricht in der Evangelischen Unterweisung als Predigt seine Rolle gespielt hat, steht für das hermeneutische Konzept im Vordergrund, dass die Bibel erst von den Menschen verstanden werden muss, damit die Glaubwürdigkeit der biblischen Tradition in der Gegenwart nachvollzogen werden kann. Dabei bezieht sich der Begriff der Hermeneutik im weiteren Sinne darauf, „dass die christliche Tradition auch im Rahmen des Christentums selbst nicht mehr als ohne Weiteres autoritativ, d. h. als ungefragt gültig und übertragbar angesehen wird“.³⁶⁶ In diesem Zusammenhang sollte die Aufgabe und der Umgang des Religionsunterrichts mit der Bibel vom subjektiven Verstehen her neu bedacht werden. Dabei sollten der Verkündigungsauftrag aus der Evangelischen Unterweisung und die biblischen Inhalte im Blick „auf die wechselseitige Erschließung von Tradition und gegenwärtigen Erfahrungen der Subjekte füreinander“ kritisch aufeinander bezogen werden.³⁶⁷ Im Folgenden sollen exemplarisch die hermeneutischen Anliegen bei Martin Stallmann berücksichtigt werden, obwohl neben ihm auch Hans Stock³⁶⁸ und Gert Otto³⁶⁹ als Vertreter des hermeneutischen Religionsunterrichts genannt werden können. Dabei wird ein Spektrum von Antwortversuchen auf die Frage nach der „Verkündigungsmöglichkeit im Vollzug der Auslegung“³⁷⁰ zur Anschauung kommen.

2.2.3.1. Die Frage nach dem verstehenden Glauben

Betrachtet man den hermeneutischen Religionsunterricht nicht einfach aus der Perspektive seiner kritischen Positionierung gegenüber der Evangelischen Unterweisung, so kann man erkennen, dass die Entstehung des hermeneutischen Religionsunterrichts keineswegs nur einen Abbruch darstellt. Vielmehr wird die weiterführende Wegsuche hin zum verstehenden Glauben sichtbar, die ja nicht nur in der liberalen Religionspädagogik, sondern auch in der Evangelischen Unterweisung thematisiert worden ist. In diesem Sinne kann man die

³⁶⁶ Ebd., S. 377.

³⁶⁷ Ebd., S. 378.

³⁶⁸ Stock, Hans, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959.

³⁶⁹ Otto, Gert, Schule, Religionsunterricht, Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen 1961.

³⁷⁰ Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, 2. Aufl. Heidelberg 1969, S. 57.

hermeneutische Konzeption der 1950er Jahre als „dritte Gruppe“ sehen, die das Problem des Spannungsverhältnisses zwischen Glauben und Verstehen auf andere Weise - diskontinuierlich und zugleich kontinuierlich - ernst genommen hat.³⁷¹

Der Wandel hin zur hermeneutischen Bibeldidaktik begann als Reaktion auf die Evangelische Unterweisung, insbesondere mit kritischen Fragen zum Verkündigungsauftrag in der Schule. Dies kann so aufgefasst werden, als würde sich der hermeneutische Religionsunterricht von allen Überzeugungen der Evangelischen Unterweisung verabschieden und als wäre damit die Rückkehr zur alten Bildungstradition, nämlich zur liberalen Erziehung, gemeint. In der Tat stieß das hermeneutische Konzept von Martin Stallmann oder Gert Otto auf Widerstand von manchen, die es ohne Berücksichtigung seiner Anknüpfung an die Evangelische Unterweisung falsch verstanden. Karl Hauschildt bemerkt:

„Als wieder erkannt wurde, daß es im Religionsunterricht weniger um die Pflege von religiös-sittlichen Kräften und Persönlichkeiten ging als vielmehr darum, daß das Wort Gottes im Unterricht laut werde, konnte der Religionsunterricht auch als kirchlicher Unterricht bezeichnet werden [...] Autoren wie M. Stallmann und G. Otto fordern, daß der Religionsunterricht sich dem Bildungsauftrag der jeweiligen Schule zuordnen muß sowie auch ihren Methoden und Zielen. Im Religionsunterricht soll sauber unterrichtet werden. Aber der Gegenstand des Religionsunterrichts, das Evangelium, geht nie auf im Innerweltlichen. Es geht nicht auf im schulischen Bildungsauftrag oder in der neutralen Information und distanzierten Interpretation“.³⁷²

Solche geläufigen Kritikpunkte, denen sich die hermeneutische Konzeption in Wendungen wie „Innerweltlich“, „schulischer Bildungsauftrag“, „neutrale Information“ oder „distanzierte Interpretation“ ausgesetzt sieht, sind jedoch auf die Probe zu stellen. Zu fragen ist dann, inwieweit solche Kritik gerechtfertigt ist und ob die hermeneutische Bibeldidaktik wirklich das Gegenteil des Verkündigungskonzepts der Evangelischen Unterweisung darstellt. In diesem Zusammenhang meint Folkert Rickers, dass „in der Historiographie der Religionspädagogik die Unterschiede zwischen beiden Formen des Biblischen Unterrichts gemeinhin stark betont werden“.³⁷³ Wenn man annimmt, dass die Wissenschaftlichkeit und der schulische Auftrag bei dem hermeneutischen Konzept im Vordergrund stehen, ist festzuhalten, dass der Streit zwischen der Evangelischen Unterweisung und der Hermeneutischen Bibeldidaktik sich offenbar an diesem Punkt einstellt und dass er nur dann unvermeidlich wird. Rickers macht

³⁷¹ Vgl. ebd.

³⁷² Hauschildt, Karl, Der Anspruch der Kirche an die Evangelische Unterweisung. In: Die Spur, 5/1965, S. 34, zit. nach. Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, 2. Aufl. Heidelberg 1969, S. 5.

³⁷³ Rickers, Folkert, Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive. In: JRP 12/1995, S. 29-53, 42.

darauf aufmerksam, dass „beide Weisen der Bibeldidaktik in ihren Ausgangspunkten und Zielen im Grundsätzlichen überein [stimmten]. [Denn auch] hermeneutischer Religionsunterricht ging von der Selbstoffenbarung Gottes in der Bibel aus. Und auch sein Ziel war jedenfalls mittelbar die Stiftung oder doch die Ermöglichung von Glauben bei den SchülerInnen“. ³⁷⁴ Ein Missverständnis oder ein Vorwurf gegenüber der Hermeneutischen Bibeldidaktik, nämlich, man habe es mit einem Rückfall in den Liberalismus zu tun, ist überflüssig, wenn man ihren Ausgangspunkt und das letztendliche Ziel genauer betrachtet, weil sie den schulischen Religionsunterricht mit kirchlichen und theologischen Zielsetzungen verbindet.

„Auf die Frage, ob sich unsere Erörterungen auf den Religionsunterricht der Schule oder auf einen von der Kirche veranstalteten beziehen, kann allerdings die Antwort nur lauten, daß es sachlich keinen Unterschied ausmacht, wo und von wem dieser Unterricht erteilt wird. Es ist in jedem Fall kirchlicher Unterricht, sofern er auf die geschichtliche Wirklichkeit der Predigt bezogen ist“. ³⁷⁵

Damit ist gemeint, dass die hermeneutische Bibeldidaktik grundsätzlich vom Primat der biblischen Tradition ausgeht, ebenso wie die Evangelische Unterweisung. Aber im Umgang mit der Tradition unterschieden sich beide erheblich. Die Idee der hermeneutischen Bibeldidaktik war ja, dass ihr Ziel nicht mithilfe der Verkündigung, sondern mithilfe der wissenschaftlichen Auslegung erreicht werden sollte, also mithilfe historisch-kritischer Methoden wie in anderen Unterrichtsfächern auch. Darüber hinaus soll das existenzielle Verstehen der Weg sein, auf dem sich das Individuum der christlichen Tradition annähert. So kann durchaus über dieselbe Sache des Glaubens gesprochen werden, aber eben in unterschiedlicher Weise. In diesem Sinne bezeichnet Karl Ernst Nipkow diese Zeit des Umdenkens als „Diskontinuität und Kontinuität in der neueren Religionspädagogik“. ³⁷⁶

Abgesehen von der Zentrierung der Diskussion auf das Existenzrecht des Religionsunterrichts konnte man jedoch auf Dauer nicht übergehen, dass es eine zeitliche Distanz zwischen Bibel und Schüler gibt und der Glaube in der Schule auf andere Art und Weise zu lehren ist. Dass der Religionsunterricht, der sich auf das Programm der Evangelischen Unterweisung stützte, im Hinblick auf die nicht bedachten schulischen Voraussetzungen in die Isolation geriet, ist insofern nicht überraschend. Darüber hinaus wurde auch kritisiert, dass er nicht mehr an die exegetischen und hermeneutischen Diskussionen der theologischen Fachwissenschaft

³⁷⁴ Ebd., S. 41.

³⁷⁵ Stallmann, Martin, Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge, Göttingen 1963, S. 251f.

³⁷⁶ Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, S. 21.

anschlussfähig war.³⁷⁷ Das zentrale Anliegen der Vertreter des hermeneutischen Religionsunterrichts war die Rolle des Christentums in der Schule, sodass sich der bis dahin fraglos akzeptierte Religionsunterricht durch den kritisch-dialogischen Umgang mit der Bibel wieder dem Dialog innerhalb der Schule stellen kann.

2.2.3.2. „Die christliche Überlieferung“ als schulischer Bildungsauftrag

Der hermeneutischen Bibeldidaktik liegt prinzipiell eine bibeldidaktische Idee zugrunde, die vor allem in einem wissenschaftsbezogenen Zugriff auf die biblischen Texte besteht. Sie behält die Bibel als Zentrum des Religionsunterrichts bei, allerdings mit der Ausrichtung und Zielsetzung, den Bibelunterricht mit den Erkenntnissen der historisch-kritischen Exegese und der existentiellen Auslegung schulisch zu begründen. Die Umgestaltung des Denkens über den Religionsunterricht in der Schule erwuchs aus einem Bewusstsein der Unsicherheit der menschlichen Existenz und aus der Frage nach der Beziehung zwischen der biblischen Überlieferung und dem heutigen Lernen. Mit anderen Worten: Aus der hermeneutischen Sicht wird untersucht, auf welche Weise das Kerygma in der Schule verstanden werden kann. Dabei spielen zwei kritische Fragen eine Rolle. Zum einen wird die Frage gestellt, ob die biblische Überlieferung in der Wirklichkeitserfahrung existenziell verstanden werden kann. Zum anderen wird skeptisch hinterfragt, ob der Religionsunterricht unter dem Begriff der „Evangelischen Unterweisung“ in der Schule als ein schulisches Fach eine wirkliche Bedeutung und Wirkung haben kann.³⁷⁸ In diesem Sinne stellte Werner Loch die Frage, ob eine Religionspädagogik möglich wäre, die „sich tatsächlich den Fragen der Schüler stelle“.³⁷⁹ In der Betrachtung des Verhältnisses zwischen Glauben und Christentum bzw. Verkündigung und Überlieferung identifiziert Martin Stallmann den Religionsunterricht als einen „interpretierenden Unterricht“, bei dem es im Wesentlichen um das Verstehen der „christlichen Überlieferung“ geht.³⁸⁰ Er weist in seinem Buch „Christentum und Schule“³⁸¹ auf den hermeneutischen Aspekt des Religionsunterrichts hin: Die Texte können und sollen nicht mehr unmittelbar vermittelt werden. Vielmehr kann für ihn der anredende Charakter der biblischen

³⁷⁷ Vgl. Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, S. 65.

³⁷⁸ Vgl. Nipkow, Karl Ernst, Schule und Religionsunterricht im Wandel: ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg 1971, S. 302.

³⁷⁹ Loch, Werner, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik, Essen 1964, zit. nach Lämmermann, Godwin, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, S. 138.

³⁸⁰ Vgl. Sturm, Wilhelm, Religionspädagogische Konzeptionen. In: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogische Kompendium, 5. Aufl. Göttingen 1997, S. 37-86, 51.

³⁸¹ Stallmann, Martin, Christentum und Schule, Stuttgart 1958.

Überlieferung unter stärkerer Beachtung der Geschichtlichkeit von Texten erst im Medium wissenschaftlich aufgeklärter Verfahren zutage treten. Für Stallmann ist als Bultmann-Schüler die Sicht der biblischen Auslegung eng mit dessen Theologie verbunden. Der Einfluss von Bultmann und seiner Schule auf das Verständnis der Bibel zeigt sich in der historisch-kritischen Exegese und der Existenzialen Interpretation.³⁸² An dieser Stelle ist es hilfreich, die Beschreibung der exegetischer Zugangsweisen bei Horst Klaus Berg aufzunehmen, dessen religionspädagogische Darstellung deshalb im Folgenden herangezogen wird.

1) Die Historisch-kritische Exegese hinterfragt zum einen den geschichtlichen Autoritätsanspruch der Bibel, indem sie die Bibel als Dokument der Geschichte versteht und die historische Stimmigkeit des Textes mit wissenschaftlichen Methoden kritisch untersucht.³⁸³ Bei dieser Auslegung wird lediglich berücksichtigt, „den Auslegungsprozess von Vor-Urteilen und dogmatischen Voraus-Setzungen freizuhalten“.³⁸⁴ Von den Kriterien ihrer Zielsetzung her wird der Text z. B. im Blick auf die „ursprüngliche Lesart eines Textes“, auf seine „Entstehungsgeschichte“, auf „Formales und inhaltliches Vorgaben-Repertoire“, auf die „Bestimmung des historischen Ortes“, auf die „Klärung von Einzelaspekten“ bzw. auf die „historische Sinnbestimmung“ analysiert bzw. übersetzt.³⁸⁵

2) Die Existenziale Auslegung beginnt mit der Notwendigkeit des hermeneutischen Verständnisses der Gegenwartsbedeutung der Bibel. Berg zufolge ist ihre Leitfrage, „wie [...] ein Text der Vergangenheit angesichts seiner Geschichtlichkeit eine mich betreffende Anrede werden [kann]“.³⁸⁶ Dies bezieht sich auf die Beziehung des biblischen Textes zu den „menschlichen Grund-Fragen, [...] die auch den heutigen Leser bewegen: Glück-Sorge-Angst“.³⁸⁷ Die Methode der „Entmythologisierung“ von Rudolf Bultmann sei die erste Option für die Existenziale Auslegung. Sie verfremdet die Texte und macht sichtbar, welche Barrieren im heutigen Verständnis eine Rolle spielen, um „das neue Geschichtsverständnis“ im Blick auf die existenziellen Erfahrungen zu ermöglichen. Insofern legt sie den Fokus im biblischen Text nicht mehr auf die Historie, nämlich „den Verlauf des Weltgeschehens, sondern auf die Geschichtlichkeit des Daseins des Einzelnen“.³⁸⁸

So gesehen wird die Relevanz der verstehenden Interpretation hervorgehoben. Diese Interpretationsmethode führt den heutigen Leser zum Prozess des Verstehens der

³⁸² Vgl. Bultmann, Rudolf, Das Problem der Hermeneutik. In: ders., Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Tübingen 1952, S. 211-235, S. 231f.

³⁸³ Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München / Stuttgart 1992, S. 41.

³⁸⁴ Ebd., S. 44.

³⁸⁵ Vgl. ebd., S. 46f.

³⁸⁶ Bultmann, Rudolf, Jesus, Tübingen 1964, S. 12f.; vgl. Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer, S. 95.

³⁸⁷ Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik: Konzepte, Modelle, Methoden, München / Stuttgart 1993, S. 58.

³⁸⁸ Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer, S. 96.

anwendbaren Gesamtheit des biblischen Textes durch die Hermeneutik und nicht nur zum Verstehen des Hintergrunds des biblischen Textes. Die existenzielle Interpretation führt den Leser verstehend durch den hermeneutischen Prozess, um nach der lebendigen Bedeutung des Textes zu suchen. In diesem Sinne kann die Entmythologisierung als Befreiung identifiziert werden, durch die das Kerygma (Botschaft) den heutigen Menschen als Anrede betrifft.³⁸⁹ Das letztendliche Anliegen dieser Auslegungsmethode ist das Verstehen der neuen Existenz im Horizont des Kerygmas. Horst Klaus Berg legt drei Argumente für die Existenziale Auslegung dar:

„a. Die existenziale Auslegung trägt zur Überwindung des Historismus bei und führt die Historisch-Kritische Interpretation und die Frage nach der Bedeutsamkeit eines Textes zusammen. [...] b. Die Existenziale Auslegung bahnt ein lebensbezogenes Verstehen der biblischen Überlieferung an. [...] c. Die Existenziale Auslegung zerschlägt falsches Sicherheitsdenken und stellt vor die eschatologische Entscheidung“.³⁹⁰

Unter den Voraussetzungen von Historisch-Kritischer und Existenzieller Interpretation ist die Bibel im Unterrichtsraum nicht als Aufzeichnung historischer Tatsachen zu verstehen, sondern als Bekenntnis zu Jesus Christus, als existenzielles Lebenszeugnis der frühen Kirche. Nach diesem Verständnis sollten moderne Menschen die Bibel auch heute im existenziellen Sinne neu interpretieren. Daher richtet sich der hermeneutische Religionsunterricht darauf aus, die Schüler zunächst dazu zu bringen, ihr Dasein zu verstehen und dann in ihrer Existenz das biblische Evangelium zu erschließen. Bezüglich dieses Ziels ist es für Stallmann wesentlich, dass die Existenz der Schüler und die biblische Tradition im Sinne der Beziehung zwischen Pädagogik und Theologie einander wechselseitig erschließen. In diesem Zusammenhang spricht Stallmann zunächst sehr kritisch vom Verlust der Tradition in der Neuzeit. Er kritisiert mit Nachdruck, dass die Tradition nicht befragt wird und sie rein funktional für Bildungserfordernisse der Gegenwart eingesetzt wird.

„Heute aber tritt [...] das nicht ein, was wir eigentlich erwarten: Die Tradition wird für die Lebenspraxis der Menschen nicht verbindlich und gültig. Ihr fehlt die sich uns gegenüber mit überzeugendem Nachdruck durchsetzende geistige Kraft, der wir uns zugehörig wissen und der wir uns daraufhin wissend und willig zu eigen geben könnten. Traditionsverlust meint den Verlust an Autorität, den das Überlieferte erlitten hat“.³⁹¹

³⁸⁹ Vgl. Bultmann, Rudolf, Ist voraussetzungslose Exegese möglich?. In: ders., Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze, Bd. 3, Tübingen 1960, S. 142-150, 144f.

³⁹⁰ Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer, S. 114.

³⁹¹ Stallmann, Martin, Christentum und Schule, Stuttgart 1958, S. 22.

Darüber hinaus wehrt Stallmann nun das Missverständnis ab, dass die biblische Tradition mit dem Verlust ihrer Autorität überflüssig geworden sei. Stallmann sieht das Auseinanderbrechen der alten Dreieinheit von „Religio-Traditio-Auctoritas“ als Kennzeichen des „Schicksals der Neuzeit“. Dabei ist die Wahrheit in der Überlieferung nicht mehr als „das zeitlos Gültige“ zu verstehen, sondern umgekehrt als „das Einmalige und Zeitbedingte“.³⁹² Überlieferung ist für Stallmann im Sinne der Weitergabe von Erfahrungen auf der Ebene der Vermittlung von Ereignissen neu zu verstehen. Mit anderen Worten: die Überlieferung kann so dem Menschen helfen, die Wahrheiten in den geschichtlichen Erfahrungen zu verorten, und dadurch die Wahrheitsfrage öffnen.

„Die Auflösung jener alten Dreieinheit wie die kritische Verselbständigung des Menschen gegenüber der Traditio [...] stammen nicht aus der Auflehnung gegen das Christentum oder die Religion schlechthin. Sie hängen vielmehr gerade mit der Bemühung zusammen, Religion, Autorität und Tradition für den Menschen durch eine neue Begründung zu bewahren. [...] Es war ein Christentum, das zugleich dem menschlichen Wesen entsprach und es bei dem ihm überlegenen göttlichen Ursprung festhielt. Es verband den Menschen in dem immer gleich bleibenden Woher und Wohin seines Lebens mit dem Ewigen“.³⁹³

Aus der hermeneutischen Sicht wird das Selbstverständnis des Religionsunterrichts schul- und bildungstheoretisch erörtert und das Verständnis von Tradition neu formuliert. Die christliche Überlieferung steht bei Stallmann im Sinne der biblischen Didaktik im Mittelpunkt des Religionsunterrichts, aber dieser Unterricht begründet sich jetzt von der Schule her, von ihrem Bildungsanspruch, Schüler zu mündigen freien Menschen zu erziehen. Das gilt auch für die Dinge des Glaubens. Damit sich Schüler für oder gegen den christlichen Glauben „entscheiden“ können, bedarf es aber einer Mithineinnahme in die Begründung, warum die Kirche glaubt:

„In unserer Schule handelt es sich allenthalben um das Erschließen eines Verständnisses und um verstehende Auslegung. Die Orientierung solchen Unterrichts an den Grundsätzen der evangelischen Kirche besteht daher darin, daß in ihm die christliche Überlieferung auf die Bibel hin und von der Bibel her ausgelegt wird, daß in ihm also die Bibel eine beherrschende Rolle spielt. Für evangelisches Christentum ist die Bibel von unübersehbarer, grundsätzlicher Bedeutung. Die Schule, die sich danach richtet, unterwirft sich oder ihren Unterricht keiner dogmatischen Bindung, sondern erkennt eine geschichtliche Gegebenheit an“.³⁹⁴

³⁹² Vgl. ebd., S. 24ff; S. 31.

³⁹³ Ebd., S. 25.

³⁹⁴ Ebd., S. 199f.

Zu beachten, wie man Traditionen interpretiert und versteht, ist für Stallmann eine allgemeine Aufgabe der Schule. Die christliche Tradition gehört zu den wichtigen geschichtlichen Traditionen; das eigentliche Ziel der Schulbildung besteht darin, die Traditionen den heranwachsenden Generationen zu erklären. Das Bemühen um die Bibel ergibt sich somit nicht nur aus dem Verkündigungsauftrag der Kirche, sondern auch aus dem Bildungsauftrag der Schule, der die Fülle der Traditionen, die Ewigkeitsfragen und menschliche Entscheidungen behandeln, den Schülern erschließen soll.

„Wenn die Schule das Fach, in dem die christliche Tradition ausgelegt wird, als Religionsunterricht bezeichnet, so ist dagegen nichts einzuwenden. Das Christentum nämlich, mit dem es die Schule zu tun hat, ist mit dem Namen ‚Religion‘ richtig benannt. [...] Religion wird überliefert, denn das religiöse Fragen bewegt sich in der von den Alten überlieferten Sprache. Darum ist unsere Religion durch die christliche Tradition geprägt, und wo diese ausgelegt wird, vernehmen wir die fordernde Frage des Ewigen. [...] Wenn die religiöse Frage auf den Ursprung des eigentlich Menschlichen gerichtet ist, so drängt sie sich unvermeidbar der menschlichen Existenz auf.“³⁹⁵

2.2.3.3. Existentielle Betroffenheit und Verstehen als Bildungsziel

Stallmanns Anliegen dreht sich also um die verschiedenen Rollen der biblischen Tradition. Stallmann behauptet, dass „die Bibel nicht Erinnerungen pflegen will“. Er erklärt, dass die Bibel „keine heilige Tradition, keine heilige Weisheit oder Philosophie und keine heilige Sprache [bildet]. [...] Im Gegenteil: Es ist eine Sprache, in der die Sache des Hörenden zur Sache des Sprechenden geworden ist“.³⁹⁶ Diese Sätze Stallmanns sind deutlich: Die biblische Sprache soll im Unterricht dazu dienen, dass sich die Schüler in der Selbstreflexion ihrer eigenen Wirklichkeit stellen. In diesem Zusammenhang weist Stallmann darauf hin, dass die Grenze zwischen Predigt und Überlieferung klar ist: Der „Lehrer [interessiert] sich für seine Schüler, weil er sie für seine Weisheit öffnen möchte. Freilich sucht auch der Prediger seine Zuhörer zu verstehen. Aber diese seine Bemühung auf den Hörer hin ist geleitet von einer vorhergehenden Erfahrung, daß nämlich die Wirklichkeit des Hörers ihn, der das Wort bezeugen soll, förmlich überfällt“.³⁹⁷ Aus dieser Sicht unterscheidet Stallmann streng die Predigt der Kirche von der Überlieferung in der Schule. Sie liegen auf unterschiedlichen Ebenen, obgleich sie beide die Wirklichkeit der Bibel zum Thema haben. In diesem Sinne hält

³⁹⁵ Ebd., S. 191f.

³⁹⁶ Ebd., S. 97.

³⁹⁷ Ebd., S. 102.

Stallmann fest: „Schule bleibt nur Schule, und Kirche bleibt Kirche für den, der begreift, dass schulischer Unterricht und kirchliche Predigt etwas sehr Verschiedenes sind“. ³⁹⁸ Im Gegensatz zur Predigt steht für die Überlieferung die Frage im Zentrum, wieso biblische Texte als menschliche Urerfahrung der Wirklichkeit Gottes überliefert werden sollten. Für Stallmann kann und soll die Auslegung biblischer Texte zum Verstehen des biblischen Glaubens und auch zur existenziellen Betroffenheit des Menschen führen. Hierauf beruht Stallmanns Konzeption von Christentum und Schule. Stallmann versteht unter der Aufgabe des Religionsunterrichts, dass sie weder unmittelbare Verkündigung noch wissenschaftliche Erklärung des Glaubens, sondern das Verstehen der existentiellen Betroffenheit der Gotteserfahrung ist. Dieses Verständnis geht von einer bestimmten Zuspitzung nach Bultmann und Dilthey aus: „verstehend zu sich selbst zu kommen“. ³⁹⁹ Die mit der menschlichen Betroffenheit zusammenhängende Bibel ist der Kern für die hermeneutische Bibeldidaktik. Die Bibel wird nicht von außen erklärt, sondern aus dem Verstehen der existenziellen Beziehung zwischen Gott und Menschen erschlossen. Dies beschreibt Stallmann wie folgt:

„Das Wort Gottes, von dem so gesprochen wird, ist natürlich nicht eine Mitteilung über dieses und jenes, auch keine Auskunft über Gottes eigenes Wesen, sondern das Wort, in dem Gott sich selbst den Menschen als ihr Gott zusagt, das bedeutet vor allem, daß Gott aus der schweigenden Verborgenheit heraustritt und sich den Menschen zuwendet und sie wissen läßt, daß er um sie weiß und sie in diesem seinem Wissen ihr Leben haben sollen“. ⁴⁰⁰

„Es geht um die Wahrheit eines Geschehens, das seine Person betrifft, und niemand kann an seiner Stelle entscheiden, ob diese Wahrheit ihn betrifft [...] Nun ist es jedoch schon irrig, zu meinen, aller Unterricht müsse erklären. [...] Viel ursprünglicher heißt Unterrichten eine Anleitung zum Verstehen“.

⁴⁰¹

Der Religionsunterricht als Unterrichtsfach hat die Aufgabe, die christliche Überlieferung mit der Wirklichkeitserfahrung der Schüler zu konfrontieren. Für Stallmann ist die Schule ein Ort,

³⁹⁸ Ebd., S. 5.

³⁹⁹ Vgl. Heumann, Jürgen, Nach Existenz fragen lernen. Die Religionspädagogik unter dem Einfluss der existentialen Interpretation. Zum 125. Geburtstag von Rudolf Bultmann. In: ZPT 10/2011, S. 367-381, 372.

⁴⁰⁰ Stallmann, Martin, Christentum und Schule, Stuttgart 1958, S. 89.

⁴⁰¹ Stallmann, Martin, Die biblische Geschichte im Unterricht, 1963, S. 243, zit. nach. Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte, S. 172: Glauben, Verstehen und Entscheidung ist getreu der Bultmannschen Denkweise und Terminologie aufzufassen. Der Gegensatz von Erklären und Verstehen verweist auf die Philosophie Wilhelm Diltheys: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“, Dilthey, Wilhelm, Ges. Schr. V: Die Geistige Welt, Stuttgart / Göttingen 1957, S.144.

um Tradition zu interpretieren und zu verstehen, und dabei erwerben die Schüler ihre eigene Fähigkeit, Entscheidungen über ihren Umgang mit Tradition zu treffen.

„Die Schule pflegt den Überlieferungszusammenhang, indem sie das Überlieferungsgut auslegt. In der Auslegung wird die Tradition so vergegenwärtigt, daß ihre Frage uns in der Wirklichkeit unserer Geschichte trifft. So geht die Schule mit allem geschichtlich Gegebenen um, weil nichts davon mehr selbstverständlich ist. [Die Schule] versucht, das Überlieferte von seinem Ursprung her verständlich zu machen. [...] Damit wird die Tradition nicht wieder selbstverständlich, aber der Schüler gewinnt die Offenheit für eine Entscheidung ihr gegenüber. Solch ein vergegenwärtigender Unterricht macht es möglich, daß der Mensch für seine Entscheidung im geschichtlichen Augenblick verantwortlich eintreten kann.“⁴⁰²

Hermeneutischer Religionsunterricht in der Schule zielt nicht nur darauf ab, christlichen Glauben aus kirchlicher Sicht zu vermitteln. Das Verstehen der biblischen Sprache ist angewiesen auf allgemeine wissenschaftliche Methoden, mit denen Texte der Vergangenheit nicht mehr nur in der Vergangenheit bleiben. Es lässt sich sagen, dass der Hauptpunkt des hermeneutischen Religionsunterrichts darin besteht, das Kerygma in der Sprache der Bibel aus der Vergangenheit heranzuziehen und für die Gegenwart und die Zukunft verstehbar zu machen.

An dieser Stelle ist nicht zu übersehen, dass der hermeneutische Religionsunterricht eine wissenschafts-, personen- und gegenwartsorientierte Weiterführung des biblischen Unterrichtes meint. In diesem Sinne ist die Entstehung des hermeneutischen Religionsunterrichts als Förderung eines verstehenden Glaubens zu sehen. Denn dies bedeutet, dass sich die Frage nach der Betroffenheit menschlicher Existenz von biblischen Inhalten in der Bibeldidaktik noch offen darstellt. Die Bibel ist mit der Erfahrung auszulegen, zu verstehen und in die Erfahrung der Schüler wieder zu integrieren. Dafür sind die bibelwissenschaftlichen Hilfsmittel nötig. Es liegt auf der Hand, dass die Anliegen des Hermeneutischen Religionsunterrichts für die weitere Entwicklung der Bibeldidaktik unaufgebar und wegweisend sind. Die kreative Bibeldidaktik, besonders der Bibliolog, bibliodramatische Elemente und das Godly Play nehmen in einer neuen Akzentuierung bestimmte Anliegen des hermeneutischen Religionsunterrichts auf.⁴⁰³

Geschichtlich gesehen haben sich jedoch einige Aspekte des hermeneutischen Religionsunterrichts als unrealistisch und problematisch erwiesen: Die Konzeption hatte nicht viel Zeit, sich in der Praxis zu bewähren. Wegen ihres hohen wissenschaftlichen Anspruchs

⁴⁰² Stallmann, Martin, Christentum und Schule, Stuttgart 1958, S. 186.

⁴⁰³ Klappenecker, Gabriele, Art., Hermeneutischer Religionsunterricht. In: WiReLex, (Erstellt: Februar 2017), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100120/>, S. 6. (Aufruf am: 28.03.2021)

war die hermeneutische Konzeption in der Praxis der Grund- und Hauptschule erfolglos.⁴⁰⁴ Darüber hinaus ist es problematisch, dass das Alte Testament aufgrund der theologischen Orientierung an Bultmann kaum in den Blick genommen wurde.⁴⁰⁵ Auch das Verständnis des Menschen „auf dem Hintergrund von übergeschichtlichen Seinsstrukturen und gesellschaftsfernen Kategorien der Existenz“ wurde kritisiert.⁴⁰⁶

2.3. Zusammenfassung: Konstitutive Horizonterweiterung der Bibeldidaktik

Wie die Vorgeschichte der Bibeldidaktik insgesamt (2.1) trägt die Geschichte der Bibeldidaktik im 20. Jahrhundert (2.2) die Züge einer Horizonterweiterung, in der es um die Entwicklung „von der Katechetik zur Religionspädagogik“ geht, welche konkretisierte Bezüge auf die Wahrnehmung des Kindes, auf die wissenschaftliche Interdisziplinarität bzw. auf die Lebensorientierung mit aufnimmt. Unter dieser Ausrichtung, wie sie besonders mit der Unterscheidung zwischen Vorgeschichte und Geschichte der Bibeldidaktik (2.2) erläutert wurde, erscheint eine übergreifende Zusammenfassung an dieser Stelle sinnvoll. Dabei soll es um diejenigen Themen, Sichtweisen und Gesamtausrichtungen der Entwicklung der Bibeldidaktik gehen, die für die dargestellten Strömungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Theologie und Pädagogik bzw. Glauben und Verstehen und ihrer bibeldidaktischen Antwortversuche maßgeblich sind.

Erwartungsgemäß lassen sich bei der geschichtlichen Entwicklung der Bibeldidaktik - vom Katechumenat in der Alten Kirche bis hin zur Hermeneutik bei Martin Stallmann - insofern konstant bleibende pädagogische Anliegen im Blick auf die Wege zum verstehenden Glauben konstatieren, als diese den Bezug auf die Lebenserfahrung, die Religion des Kindes sowie ggf. die Identitätsbestimmung des Bibelunterrichts in der Schule in zentraler Weise berücksichtigen. Die ausgewählten Epochen und Autoren wollen auf je eigene Weise zu ihrer Zeit auf die Frage nach der Identitätsklärung der Glaubensbildung mit der Bibel beantworten. Die verschiedenen Gesichtspunkte in jeder Epoche können natürlich auch als Umbrüche und Diskontinuität angesehen werden. Um die Bibeldidaktik im Ganzen zu verstehen, ist es jedoch wichtiger, die verschiedenen Bildungsinteressen am Bibelunterricht, die sich im Laufe der Geschichte entwickelt und angesammelt haben, im Licht der Kontinuität zu betrachten. Dies

⁴⁰⁴ Vgl. Rickers, Folkert, Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive. In: Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven, JRP 12/1995, S.29-53, 41.

⁴⁰⁵ Vgl. Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, S. 62.

⁴⁰⁶ Knauth, Thorsten / Weiße, Wolfram, Hermeneutischer Religionsunterricht. In: Bolle, Rainer / Knauth, Thorsten / Weiße, Wolfram (Hg.), Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch, Münster 2002, S. 169.

erscheint sinnvoll, da sie eine gemeinsame religionspädagogische Bemühung um biblische Glaubensbildung aufzuweisen scheinen und nur in Bezug auf die Antwortrichtungen voneinander abweichen.

Die wichtige Frage, die zwischen Vorgeschichte (2.1) und Geschichte (2.2) aufgeworfen wurde, ist, was Glaube und Religion meint. Dabei ist schließlich bei den untersuchten Autoren ein gesteigertes Interesse an der Möglichkeit festzustellen, den Glauben zu verstehen. Daraus bahnte sich in der Religionspädagogik auf der einen Seite eine Tendenz an, bei der Bibeldidaktik die Religion des Kindes bzw. das Gefühl, die Emotionalität und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vermehrt zu berücksichtigen (etwa bei Palmer, Kabisch, Bohne und Rang). In diesem Zusammenhang spielte die Psychologie als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik eine wichtige Rolle. Auf der anderen Seite beeinflussen Theologie und Bibelwissenschaft die Ausrichtung und die Vorgehensweise des Umgangs mit der Bibel (etwa bei der Evangelischen Unterweisung und im Hermeneutischen Religionsunterricht). Daneben wurde auch die Rolle des Religionsunterrichts in der Gesellschaft immer stärker angefragt. M.E. findet daher historisch gesehen der Diskurs über Bibeldidaktik in diesen vier Dimensionen statt:

1) Identitätsbestimmung des christlichen Glaubens anhand der Bibel; 2) Recht des Kindes auf Religion; 3) Wissenschaftlichkeit der Bibeldidaktik und ihre unterrichtliche Praxis; 4) Aufgabe des Religionsunterrichts (Bibelunterrichts) in der Gesellschaft. Diese vier Gesichtspunkte waren in der geschichtlichen Entwicklung der Bibeldidaktik weithin entscheidend und spielen im Zusammenhang von Lehren, Lernen und Verstehen des Glaubens als gemeinsames Grundmotiv eine Rolle. Auf dieser Grundlage, wie sie im vorangehenden Teil erläutert wurde, erscheint eine internationale, grenzüberschreitende Diskussion über die Bibeldidaktik nicht nur synchronisch (etwa international oder transnational), sondern auch diachronisch (etwa geschichtlich) möglich und sinnvoll. Darüber hinaus bildet der Zusammenhang, auf den sich das dialektische Verhältnis von Inhalten, Kindern, Unterrichtsformen und Gesellschaft bezieht, im Wesentlichen die Grundlage der weiterführenden Ansätze zur Bibeldidaktik, wie sie bei der Elementarisierung, der Kindertheologie und der Kompetenzorientierung greifbar sind. In diesem Sinne lässt sich wohl sagen, dass sich die Grundlegung der Bibeldidaktik mit den vier Eckpunkten Glaube - Kinder - Zugänge - Gesellschaft kontinuierlich und konstitutiv in der Geschichte entwickelt hat, ohne eine extreme Vorordnung von Theologie oder Pädagogik.

3. Grundlegung der Bibeldidaktik bei Ingo Baldermann

An den vielseitigen Gesichtspunkten, die in der geschichtlichen Entwicklung als Hauptanliegen für unsere Überlegungen und zugleich zur Entwicklung von Fragestellungen für das Folgende dienten, ist bereits sichtbar geworden, wie sich erfahrungsorientierte, religionspsychologische und pädagogische Perspektiven auf das Lernen des biblischen Glaubens beziehen lassen. Dabei zeigen die verschiedenen Antwortrichtungen nicht einfach Umbrüche und Diskontinuität, sondern sie verweisen geschichtlich und zum Teil in mehrfacher Hinsicht aufeinander: Teilweise ergänzen sie sich, teilweise setzen sie sich wechselseitig voraus, teilweise ist aber auch von Infragestellungen oder gar von Spannungen auszugehen. In der geschichtlichen Entwicklung werden die erfahrungsorientierten Ansätze der Bibeldidaktik seit etwa den späten 1960er Jahren vermehrt diskutiert. Grund dafür ist, dass in diesem Zeitraum die Kirchen der „Institutionenkritik der späten 60er Jahre“ ausgesetzt waren, wie sie beispielsweise auch im Zusammenhang der sogenannten 68er-Bewegung eine Rolle spielt.⁴⁰⁷ Damals war eine kritische Haltung gegenüber der Tradition, aber auch gegen Bildung und Religion weit verbreitet. Ein Interview von Rudi Dutschke im SPIEGEL aus dem Jahr 1967 zeigt eine solche kritische Haltung gegenüber der Religion: „Ja, der biblische Garten Eden ist die phantastische Erfüllung des uralten Traums der Menschheit. Aber noch nie in der Geschichte war die Möglichkeit der Realisierung so groß“. ⁴⁰⁸ Diese Aussage steht exemplarisch für das Spannungsverhältnis zwischen religiöser Tradition und gegenwärtigen Lebensansprüchen. Den Vertretern der religiösen Tradition wurde vorgeworfen, dass sie auf die zentralen Fragen der säkularisierten Gesellschaft wie Familie, Sexualität und Rolle der Frau nicht mehr antworten könnten. Darüber hinaus hat der Geist des Widerstands gegen die Autorität auch den Bildungsbereich direkt beeinflusst. Die 68er-Bewegung forderte eine repressionsfreie Schule ohne autoritäres Lehrerverhalten. Die Rolle des Lehrers wurde auf die eines „partnerschaftlichen Lernberaters“ reduziert, während der Schüler als „Selbstgestalter“ seines eigenen Bildungsprozesses bestimmt wurde. ⁴⁰⁹ Die geistige Gesamtausrichtung der 68er-Bewegung ist die Ausdehnung des Selbst auf das gemeinsame Leben, das als ein Weg vom „Ich“ zum „Wir“ aufgezeigt wird.⁴¹⁰

⁴⁰⁷ Vgl. Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd.2/2: 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, Gütersloh 1994, S. 219.

⁴⁰⁸ Der Spiegel, 29/1967, S. 30.

⁴⁰⁹ Neumann, Dieter, Die 68er-Bewegung und ihre pädagogischen Mythen. Auswirkungen auf Erziehung und Bildung, Sankt Augustin / Berlin 2008, S. 41.

⁴¹⁰ Ebd., S. 8.

Angesichts solcher Forderungen kam es in den 1970er Jahren zu einer Reflexion des biblischen Unterrichts als eines biblischen Lernens mit Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. In diesen „turbulenten Jahren von 1967-1972“ wurde die hermeneutische Perspektive der Bibeldidaktik mit den neueren Konzeptionen und Zugängen verbunden, indem sie über die „Verschränkung einer Texthermeneutik“ hinaus im Sinne der „Erfahrungshermeneutik“ neu gesehen wurde.⁴¹¹

In diesem Zusammenhang kann man seit den 1970er Jahren von einem erfahrungsbezogenen Bibelunterricht sprechen. Der Bibelunterricht sollte so gestaltet sein, dass er Erfahrungen erschließt, aus denen die biblischen Texte hervorgegangen sind. Beispielsweise kann die Befreiungserfahrung beim Exodus durch den Bibelunterricht mit den heutigen Erfahrungen verknüpft werden, insbesondere mit den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die nicht immer einfach mit den Erfahrungen der Erwachsenen gleichzusetzen sind. Die Vorstellung ist, dass es zu einem Dialog nicht nur auf der Textebene kommt, sondern auch auf der Erfahrungsebene, die gleichsam hinter oder unter den Texten liegt und die der Religionsunterricht zugänglich machen soll. In diesem Zusammenhang beschreibt Eberhard Stammler die Beziehung zwischen dem Glauben und der Erfahrung folgendermaßen: „Nur was erfahrbar ist, gilt als glaubhaft, und eine Verkündigung, die nicht aus der Erfahrung kommt und nicht zur Erfahrung führt, verhallt schließlich über leeren Kirchenbänken“.⁴¹² Dabei ist die Frage entscheidend: „Wie sollten die biblischen Texte, die unübersehbar einem uns fremd gewordenen Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis verpflichtet waren, als auch heute noch für Leben und Denken bedeutsame angemessen vermittelt werden?“⁴¹³ Vor allem wird unter dem allgemeinen Erfahrungsbezug der Bibel verstanden, dass die Bibel im Horizont unserer Lebenswelt für alle einen Lebenssinn sichtbar macht. Dies bezieht sich auf den dialogischen Charakter der Bibel mit unserer Erfahrung. In diesem Sinne ist die Darstellung von Rudi Ott bemerkenswert: „Das Ziel jeder Begegnung mit der Bibel ist [...] das Verständnis für ihre Lebensqualität, in der sie uns einen unsere Alltagsstrukturen überbietenden und zugleich befreienden Horizont unserer Lebenswelt aufzeigt“.⁴¹⁴

In diesem Teil soll besonders der bibeldidaktische Ansatz von Ingo Baldermann dargestellt und diskutiert werden, wobei auch das Verhältnis zwischen der Sprache der Bibel und der

⁴¹¹ Vgl. Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs-, Bd.2/2: 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 89, S. 218f.

⁴¹² Stammler, Eberhard, Kirche am Ende unseres Jahrhunderts: Witterungen. Wünsche. Wagnisse, Stuttgart 1974, S. 39.

⁴¹³ Wegenast, Klaus, Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick. In: JRP3, S. 127-152, S. 128.

⁴¹⁴ Ott, Rudi, Lernen in der Begegnung mit der Bibel. In: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 291-309, hier, S. 306, zit. nach Mette, Norbert, Bibeldidaktik 1986-2006. In: JPR 23/2007, S. 175-195, 176.

kindlichen Erfahrung, oder offener formuliert, die unmittelbare Begegnung zwischen der elementaren Struktur der Bibel und der elementaren Erfahrung der Kinder immer wieder eine Rolle spielen muss. Wie schon beschrieben, sind bei der Bibeldidaktik die Fragen nach der Beziehung zwischen Theologie und Pädagogik und ihre unterschiedlichen Akzentuierungen ineinander verflochten.

Einerseits sind die Emotionen der Kinder und die damit verbundene biblische Geschichte zu berücksichtigen. Andererseits sind die Bedeutung und die Aufgabe des Religionsunterrichts nicht nur kirchlich, sondern auch gesellschaftlich zu verantworten. Diese komplexe Beziehung der Bibeldidaktik wird auch bei Ingo Baldermann klar behandelt. In diesem Zusammenhang soll gezeigt werden, dass Ingo Baldermann einen angemessenen Weg zur Vermittlung zwischen Theologie und Didaktik gefunden hat und sein Ansatz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert eine wichtige Rolle spielt.

Darüber hinaus steht zu erwarten, dass durch den im Folgenden dargestellten Ansatz Baldermanns, der das Vertrauen in die Bibel nie verloren, aber auch die Wahrnehmung der Kinder nie vernachlässigt hat, eine weitreichende Bedeutung und Möglichkeit in der koreanischen Diskussion über den Bibelunterricht im Sinne des Integrationshorizonts entdeckt werden kann. Leitend ist dabei die auf die Bibeldidaktik bezogene These Baldermanns, dass der biblische Glaube innerbiblisch - in der biblischen Sprache an sich - elementarisiert ist und zugleich die Erfahrung der Kinder, soweit sie sich den biblischen Texten entsprechend verstehen lässt, mit der elementaren Botschaft der Bibel erschlossen ist. Die Verbindung beider, die bei Baldermann zur Anwendung kommt, gelingt nur dann, wenn dabei ein beide übergreifendes Verständnis biblischer Sprache sowie die Bedeutung der Bibeldidaktik als Hoffnung-Lernen als Grundlage des erfahrungsorientierten Umgangs mit der Bibel berücksichtigt werden.

Der Fokus auf die wichtigsten Schriften von Ingo Baldermann in diesem Teil ist vor allem darauf gerichtet, wie die biblische Sprache bei der biblischen Didaktik mit Kindern unmittelbar kommuniziert werden kann. Dazu gehört weiter auch die Frage, wie der Umgang mit der Bibel im Unterricht dann in die theologischen und pädagogischen Diskurse wie Elementarisierung, Kindertheologie oder auch ökumenische Theologie Eingang findet und zu einer elementaren Kompetenzbildung beitragen kann, um nach neuen Anhaltspunkten für die kirchliche Erziehung in Korea zu suchen. Anhand dieser Kriterien fällt die Auswahl der Schriften Baldermanns auf drei Kategorien: 1) Sprache der Bibel; 2) Elementarisierung der Bibel; 3) Bibeldidaktik mit Kindern

1) Der erste Teil (3.1) steht unter der Überschrift „Die eigene Didaktik der biblischen Sprache“. Über die „einzigartige didaktische Leistung der Sprache“, die Baldermann in seinen Bänden

„Biblische Didaktik“ (1963, 1980, 1988)⁴¹⁵ und „Biblichen Unterricht“ (1969)⁴¹⁶ entdeckte und zum Thema machte, sagt Baldermann, dass dies nicht nur eine Kritik an der vorausgegangenen Realität des Religionsunterrichts einschloss, sondern ein Grundprinzip bezeichnet, das in einem sich rasch verändernden ökumenischen Kontext der nächsten dreißig Jahre gültig bleibt.⁴¹⁷ Die Beachtung dieser didaktischen Leistung der biblischen Sprachform spielt für Baldermann in der Unterrichtsarbeit eine entscheidende Rolle. Dabei wird in der „Biblichen Didaktik“ genauer fassbar, was Baldermann unter Sprachform versteht.

2) Im zweiten Teil (3.2) unter der Überschrift „Elementarisierung mit der Bibel“ werden die in der Sicht Baldermanns einzigartigen Möglichkeiten einer biblischen Didaktik im Blick auf die Diskussion über die „Elementarisierung“ behandelt. Das Buch „Bibel und Elementarisierung“ (1979)⁴¹⁸ stellt die Konzepte der Elementarisierung vor und zeigt zugleich, dass deutliche Unterschiede zwischen den Konzepten Baldermanns, Karl Ernst Nipkows und Hans Stocks bestehen. Baldermann beschreibt in seinem Buch „Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik“ (1980),⁴¹⁹ dass die Bibel nicht als ein Buch des Lehrens, sondern als ein Buch des Lernens verstanden werden muss. Baldermann betont, dass die Bibel selbst eine didaktische Leistung erzielt und dass die biblische Sprache „uns selbst einen Weg des Verstehens vorzeichnen“ kann, indem sowohl Inhalt als auch Erfahrung im Prozess wechselseitig offenbart werden.⁴²⁰

3) Der dritte Teil steht unter der Überschrift „Bibelunterricht als Entdeckungen mit Kindern“ und widmet sich der Möglichkeit der Bibeldidaktik „mit Kindern“, die im Umgang mit der Bibel die Kinder nicht vernachlässigt und ihre Ansprüche und Zusprüche berücksichtigt. Die Bücher „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ (1986)⁴²¹ und „Gottes Reich - Hoffnung für Kinder“ (1991)⁴²² arbeiten weiter aus, dass im biblischen Unterricht Kinder in den Vordergrund zu stellen sind. In diesem Zusammenhang werden die Psalmen als die elementare Form der biblischen Sprache bezeichnet, die Kinder

⁴¹⁵ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik: Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Erzählungen*, Hamburg 1963.

⁴¹⁶ Baldermann, Ingo, *Der biblische Unterricht. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht*, Braunschweig 1969.

⁴¹⁷ Baldermann, Ingo, *Einführung in die Biblische Didaktik*, Darmstadt 1996, im Vorwort, XIII.

⁴¹⁸ Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt am Main 1979.

⁴¹⁹ Baldermann, Ingo, *Die Bibel - Buch des Lernens: Grundzüge biblischer Didaktik*, Göttingen 1980; Baldermann, Ingo, *Einführung in die Bibel*, Göttingen 1991, ist eine neubearbeitete Auflage von „Die Bibel – Buch des Lernens“.

⁴²⁰ Baldermann, Ingo, *Einführung in die Bibel*, 4. Aufl. Göttingen 1993, S. 6.

⁴²¹ Baldermann, Ingo, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (Wege des Lernens 4)*, Neukirchen-Vluyn 1986.

⁴²² Baldermann, Ingo, *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien (Wege des Lernens 8)*, Neukirchen-Vluyn 1991.

„unmittelbar“ durch ihre eigenen Erfahrungen und Emotionen interpretieren können. Dadurch wird ein eigenständiger Zugang der Kinder zur biblischen Grundsprache möglich. Darüber hinaus plädiert Baldermann dafür, dass „das Reich Gottes“ in der biblischen Sprache das Motiv der Hoffnung mit Kindern und für Kinder elementar erschließt.

3.1. Die eigene Didaktik der biblischen Sprache: „Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Erzählung“ (1963)

Die neue Perspektive des biblischen Unterrichts, die das Vertrauen in die Bibel wiedergewinnen und den Lebensbezug gewährleisten will, geht davon aus, dass die Bibel in einer auch von Kindern erkennbaren sprachlichen Form geschrieben ist. Klaus Wegenast bezeichnet „die Entdeckung der Sprache und die neue Interpretierbarkeit“ biblischer Texte als eine der neuen Entwicklungen in der Bibeldidaktik zwischen 1975 und 1985.⁴²³ Wegenast verweist auf Autoren wie Hans Zirker⁴²⁴, Detlev Dormeyer⁴²⁵ und Alex Stock⁴²⁶ mit ihren Versuchen, biblische Sprache zu interpretieren, was damals als „neuer Trend“ in der biblischen Didaktik eingestuft wurde. Diese Überlegungen spiegeln sich intensiv im Bibelunterricht ab den 1970er Jahren wider.

Ähnlich wie diese Autoren tritt auch Ingo Baldermann schon in den 1960er Jahren als Vertreter einer neuen biblischen Didaktik auf, die sich auf die biblische Sprache im Religionsunterricht konzentriert. Baldermanns Auswahl der biblischen Texte orientiert sich an der Prämisse, dass der Religionsunterricht sowohl inhaltlich als auch didaktisch zu verantworten ist. Deshalb wird die biblische Didaktik in den Untersuchungen Baldermanns sowohl aus der ausführlichen Beachtung biblischer Sprache abgeleitet als auch aus der didaktischen Bemühung, die Erfahrungen der Kinder und der Gesellschaft nicht zu vernachlässigen.

1962 erscheint Baldermanns „Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Erzählungen“. entstanden aus der Arbeit an didaktischen Fragen im katechetischen Amt in Loccum.⁴²⁷ Die Besonderheit dieses Buches, die es aus den Infragestellungen der bis dahin im Bereich der hermeneutischen

⁴²³ Wegenast, Klaus, Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick. In: JRP 3/1987, S. 137.

⁴²⁴ Zirker, Hans, Biblische Fiktionalität und Wahrheit, Religionspädagogische Beiträge 1/1978, S. 104-133.

⁴²⁵ Dormeyer, Detlev, Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel im Religionsunterricht, Düsseldorf 1975.

⁴²⁶ Stock, Alex, Umgang mit theologischen Texten, Zürich / Köln 1974.

⁴²⁷ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik. Die Sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Erzählungen, 2. Aufl. Hamburg 1964 [1962], wurde von der „evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Hamburg [...] im Wintersemester 1961/62 als Inaugural-Dissertation angenommen“ (erwähnt im Vorwort 1962).

Bibeldidaktik erreichten Perspektiven heraushebt, ist sein bibel-theologischer Charakter und eine stark textzentrierte Didaktik, die den Verfasser kennzeichnet. Es ist die „Leistung der Sprache“, auf die Baldermann immer wieder verweist, um sein zentrales Anliegen zu charakterisieren, die der Bibel „eigene Didaktik ungehindert zur Wirkung kommen“ zu lassen, damit „die Texte selbst zum Sprechen kommen“.⁴²⁸ Dies wurde von der bis dahin geläufigen Hermeneutik etwa bei Wegenast von Anfang an als ungewöhnlich angesehen:

„Ich hatte ihn auch schon gelesen. Mir kam das alles, was ich da las, ziemlich ‚spanisch‘ vor. Ich konnte mir auch nicht vorstellen, wie das unterrichtlich möglich werden sollte, was da auseinandergelegt wurde. [...] Kurzum, ich wurde nicht warm mit der ‚sprachlichen Form als Leitfaden der Texterschließung‘, wenn wir uns sahen, beobachteten wir uns aus nachbarschaftlicher Distanz und gingen dann je unserer Wege“.⁴²⁹

Aus dem Rückblick Wegenasts geht somit hervor, dass die Auffassung Baldermanns in seinem Band „Biblische Didaktik“, in der sprachlichen Form der Bibel einen selbständigen Weg des Lernens entdecken zu wollen, damals überraschend und neu war. Dieses Buch ist zweiteilig aufgebaut. Im ersten Teil der „Biblichen Didaktik“ geht es um die Betonung der Sprachform im Unterricht als „didaktisches Phänomen“ der Sprache, um die Kritik an den herkömmlichen Auffassungen in der Bibeldidaktik, die stark theologisch ausgerichtet oder zumindest gefärbt waren. Im zweiten Teil finden sich dann beispielhafte Textuntersuchungen im Blick auf vier Formen, beginnend mit den „episch-konkreten Texten“ über „Wundergeschichten“ und die „dialogisch-dramatischen Texten“ bis zu den „Gleichniserzählungen“. Baldermann möchte mit diesem Teil die Eigentümlichkeit vielschichtiger didaktischer Formen der Texte betonen, indem er davor warnt, die Sprachstruktur entweder als „Merkmalsstatistik“ oder als „theologisches Schema“ zu verstehen.⁴³⁰

⁴²⁸ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, 2. Aufl. Hamburg 1964, S. 30.

⁴²⁹ Wegenast, Klaus, *Mit Ingo Baldermann - Eine Weggenossenschaft*. In: Greve, Astrid / Albrecht, Folker, ..., *dann werden wir sein wie die Träumenden: Ingo Baldermann zum 65. Geburtstag*, Siegen 1994, S. 406.

⁴³⁰ Vgl. Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 62: „Das Streben nach einer umfassenden Systematik gerät hier offenbar notwendig auf einen Abweg: entweder auf den einer Merkmalsstatistik, die zwar sorgfältig Formelemente beobachtet und ordnet, aber dabei im Formalen bleibt, oder auf den einer Ordnung nach einem vorgegebenen theologischen Schema, das jedoch dem Formenreichtum der biblischen Sprache nicht gerecht zu werden vermag.“

3.1.1. Was bedeutet „eigene Didaktik der biblischen Sprache“?

Will man in der „Biblischen Didaktik“ diesen Akzent Baldermanns sichtbar machen, muss man als Erstes anschauen, wie Baldermann über die Sprachform spricht. Um ferner klar zu bestimmen, wie er die sprachliche Form versteht, ist es hilfreich zu sehen, was er kritisiert. Er erkennt zu seiner Zeit eine didaktische Not und beschreibt den damaligen didaktischen Zustand als Problem der „Praktischen Theologie, die Einsichten der exegetischen oder systematischen Theologie auf die Praxis anwendet“.⁴³¹ Seiner Ansicht nach besteht eine entscheidende Problematik darin, dass die Sprachform der biblischen Texte nur als sekundär betrachtet wurde. Im Grunde genommen wendet sich Baldermann gegen die Vorgehensweise, die Betrachtung der Sprachform eines Textes vorschnell mit einer formgeschichtlichen oder theologischen Perspektive zu identifizieren. Dabei wird die Sprachform des Textes als gleichgültig angesehen, entweder von der „historischen Exegese“, die auf die „hinter dem Text“ liegende geschichtliche Situation fokussiert, oder von der „theologischen Exegese“, bei der der Text „nur als Einkleidung einer ‚Aussage‘ genommen werden kann“.⁴³²

3.1.1.1. Die Notwendigkeit der sprachlichen Form im Unterricht

Dabei warnt Baldermann im ersten Teil mit dem Untertitel „Sprachliche Form als didaktisches Problem“ vor der Vernachlässigung oder einer oberflächlichen Betrachtungsweise der sprachlichen Form der biblischen Texte wie folgt: „Man wird die Forderung, daß die Sprache der Texte im Unterricht Beachtung finden muss, noch präzisieren müssen, wenn sich greifbare Einsichten für die Didaktik ergeben sollen“.⁴³³ Baldermann geht hier von der von Theodor Heckel, Karl Hauschildt, Hans Stock, Karl Witt und Martin Rang betonten Notwendigkeit der sorgfältigeren Beachtung der sprachlichen Merkmale aus.⁴³⁴ Einerseits ergibt sich die Perspektive der Bibeldidaktik Baldermanns aus der Notwendigkeit der sprachlichen Form im Unterricht wie bei anderen Autoren, andererseits betont er doch stärker das Lesen der biblischen Sprache über die theologische Arbeit hinaus.

⁴³¹ Ebd., im Vorwort 1962.

⁴³² Ebd., S. 32f.

⁴³³ Ebd., S. 12.

⁴³⁴ Dazu beispielsweise Heckel, Theodor, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1928, S. 53, der betont, dass „Erzählungen, Gleichnis, Spruch, Brief, Lied, Psalm [...] in ihrer Sonderart zu begreifen, zu bewahren und einzuordnen [sind]“; Stock, Hans, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959, S. 23f., geht davon aus, dass „man im Unterricht von Stufe zu Stufe intensiver und sondierender die Sprache der Texte studieren“ sollte.

Es fällt auf, dass Baldermann Martin Rangs didaktische Überlegungen bezüglich des inneren Formgesetzes einzelner Geschichten sehr wichtig für seine Fragestellung findet. Dies ist deswegen so, weil Rang sich für das in den Texten enthaltene Motiv interessiert, während sich die herkömmliche formgeschichtliche Arbeit auf die äußere Form oder die Gattung der Texte konzentriert. Unter „innerem Formgesetz“ versteht Rang Folgendes:

„Keinesfalls geht ja ihre [Einzelgeschichte] Bedeutung in dem Beitrag auf, den sie für den Aufbau der Gesamtgeschichte leistet; vielmehr soll sie als echte Perikope, als ein in sich geschlossenes Stück Verkündigung verstanden werden. Und zwar geht es uns dabei nicht so sehr um das Jesus-Wort, das diese Einzelgeschichte enthält, als um ihr Verständnis als Geschichte. Wir fragen also nach dem inneren Formgesetz dieser einzelnen Geschichten, fragen uns, was aus den chronologisch aufgereihten Taten Jesu denn eigentlich ‚Geschichten‘ macht, Geschichten, die ihre Spannung und innere Bewegtheit in sich selbst besitzen“.⁴³⁵

Baldermanns Hauptidee scheint ihn motiviert zu haben, Rangs Gedanken zuzustimmen. Im Anschluss an Rang formuliert Baldermann: Das „innere Formgesetz“ „bezeichnet die Struktur des Geschehens, das der Text vor uns ablaufen lässt, - die Gestalt, die das Geschehen in der Sprache und durch die Sprache gewonnen hat“.⁴³⁶

Darüber hinaus hat für Baldermann Rangs Kategorie der „Grenzsituation“ eine grundlegende Bedeutung für seine Bibeldidaktik. Diese „Grenzsituation“, in der der Mensch seine endgültige Lebensbestimmung erfährt, spielt nicht nur im Bezug auf Rangs Konzept, sondern auch für Baldermann eine große Rolle, weil es für Kinder unmöglich ist, Grenzsituationen im Alltag zu erleben.⁴³⁷ Zum Beispiel wird die Situation des Todes, die die meisten Kinder noch nicht direkt erlebt haben, für sie durch die biblischen Geschichten vergegenwärtigt. So kann z.B. die Betrachtung der Bitte der Jünger, die Jesus anrufen, nicht bei der bloßen Geschichte anhalten, sondern geht es auch um eine Übertragung der angesprochenen Emotionen auf die Kinder. Außerdem könnten durch die Erzählweise den Kindern entscheidende Fragen begegnen wie z.B. „Glaubst du mir?“ oder „Folgst du mir?“ Diese Ansatzpunkte Rangs sind für Baldermann wichtig, weil „auf diese Weise eine echte Übersetzung der Formbetrachtung ins Didaktische [geschieht]“, indem „man das ‚innere Formgesetz‘ eines Text erkannt hat“.⁴³⁸

Baldermann versucht, mit dem Konzept des inneren Formgesetzes eine Formbestimmung zu etablieren. Genauer gesagt, könnte die Form der Sprache für Baldermann eine Kombination

⁴³⁵ Rang, Martin, Handbuch für den biblischen Unterricht: Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Zweiter Halbband: Neues Testament, 2. Aufl. Tübingen 1947, S. 233.

⁴³⁶ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 17.

⁴³⁷ Siehe oben 2.2.2.

⁴³⁸ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 19.

aus der inneren Form des Textes und der Struktur des Textes sein. Denn für „didaktisch fruchtbar“ hält er die Formbetrachtung erst, wenn man darüber hinaus die Struktur des Textes, das Gefüge und seine einzelnen Elemente beschreiben kann“. ⁴³⁹

Zusammenfassend ist es für Baldermann wichtig, die Form des Bibeltextes anhand didaktischer Grundlagen zu beachten und sicherzustellen, dass die Sprachformen im Unterrichtsraum vielschichtig behandelt werden können. Baldermann beschreibt es wie folgt: „Unsere Aufgabe wird so besonders darin bestehen, die Verschiedenartigkeit der erzählenden Formen herauszuarbeiten“. ⁴⁴⁰ So gesehen kann man leicht erkennen, dass die Frage der sprachlichen Form für Baldermann nicht mehr zweitrangig ist, sondern eine Schlüsselrolle spielt.

3.1.1.2. Die „sprachliche Form als didaktisches Phänomen“

Im 2. Kapitel der „Biblischen Didaktik“ wird aufgezeigt, wie Baldermann die Form versteht, indem er das „Phänomen der Sprache“ als das Eigentliche der biblischen Sprache identifiziert. Seine Konzentration auf die Frage nach der „schlechterdings nicht austauschbar[en]“ Form der Sprache ⁴⁴¹ und deren Chance, mit der eingehenden Wahrnehmung der Form die auf tieferen Ebenen in der Bibel verborgenen Sachverhalte zu entdecken, trägt dazu bei, die Frage nach dem zeitlichen Abstand zwischen Bibel und Lesern zu beantworten und im Umgang mit den Texten die Erzählung didaktisch fruchtbar zu machen.

Als erstes bespricht Baldermann die Eigenart der sprachlichen Form, Gehalt und Gestalt miteinander zu verbinden. Baldermann geht im Grunde genommen vom Charakter der Sprachformen aus, in denen Inhalt und Form wie Poesie oder Gesang zusammen gehören: „Das Memorieren hat seine unverlierbare Bedeutung als ein Einprägen von ‚Wortgestalten‘ [...], die in besonderer Prägnanz Erfahrungen und Einsichten bekenntnishaft aussprechen [...], wie es etwa bei Gedichten der Fall ist“. ⁴⁴² Aus dieser Sicht ist es „[nicht] möglich, den Inhalt von der Form abzulösen und ihn nun in einem kurzen Satz begrifflich exakt zusammenzufassen“. Baldermann bringt seine Ansicht pointiert zum Ausdruck, indem er sagt: „Dieser Versuch, den Inhalt herauszulösen, ist ein Vergehen an der

⁴³⁹ Ebd.

⁴⁴⁰ Ebd., S. 20.

⁴⁴¹ Ebd., S. 24.

⁴⁴² Hier ist Baldermanns Verständnis der Sprachform offensichtlich. Anhand des Beispiels der Gedichte betont er immer wieder, dass Inhalt und Form nicht getrennt voneinander verstanden werden dürfen. Dieses Verstehen der Form der Sprache hängt mit Heideggers ontologischem Verständnis der Sprache zusammen, wie in seinem Literaturverweisen deutlich wird; vgl. Heidegger, Martin, Sein und Zeit, 10. Aufl. Tübingen 1963; ders., Unterwegs zur Sprache, 2. Aufl. Pfullingen 1960.

Sprache“.⁴⁴³ Dieses Postulat der Nicht-Austauschbarkeit der Sprachform, demzufolge die Sprachform mit dem Inhalt untrennbar verbunden ist, erinnert insbesondere an die Sprachphilosophie Heideggers. Geht man davon aus, dass es Baldermanns Voraussetzung ist, dass Form und Inhalt in der biblischen Sprache eine einprägende Einheit bilden, scheint dies der Sprachphilosophie des späteren Heidegger zu entsprechen, wenn Heidegger erläutert: „Mit der Sprache eine Erfahrung zu machen [heißt] dann: uns vom Anspruch der Sprache eigens angehen lassen, indem wir auf ihn eingehen, uns ihm fügen. [...] In Erfahrungen, die wir mit der Sprache machen, bringt sich die Sprache selbst zur Sprache“.⁴⁴⁴ Für Baldermann ist die Sprachform kein objektives Ding, „als existiere es an sich“, sondern macht uns subjektiv ihren Anspruch hörbar als „jeweils besonderes Sein“. Die sprachlichen Formen werden im Zusammenhang mit den „bindenden Erfahrungen“ und „Ermahnungen“ weitergegeben, und die „Vollmacht der Sprache und die Strenge der Form gehören untrennbar zusammen“.⁴⁴⁵ Baldermann zeigt anhand der Form von Gedichten, dass „die Worte“ nicht einfach nur semiotische Berechnungen von „Namen“ und „Zeichen“ sind. Die Gedichtform „ist jedoch keineswegs ein Vorrecht allein der Dichtung. Sie erscheint vielmehr bereits in der Sprache. [...] Die Sprache ist [...] der Ort, an dem Geist und Leib, Sinn und Bild ineinander eingehen zur Einheit“.⁴⁴⁶ In diesem Sinne ist für Baldermann ein Gedicht weder ein künstlich erzeugtes Produkt des Menschen noch eine glänzende Seinsweise, die aus menschlicher Vorstellung erzeugt werden kann. Darüber hinaus können die Kritik und Interpretation der Dichtung nicht länger ein Maß für die Dichtung sein. Dies liegt daran, dass Gedichte nicht mit objektiv expliziten Inhalten oder Aussagen identifiziert werden können. Die Dichtung ist vielmehr, wie Heidegger formuliert, „das Geschehenlassen, das sich selbst im Wort selbst erreicht“.⁴⁴⁷ Im gleichen Sinne, so Baldermann, kann die Sprachform der Bibeltexte nicht künstlich umgeformt werden, um den didaktischen Zweck zu erfüllen: „Nur die selbst gebundene Sprache vermag wirklich zu binden“.⁴⁴⁸

Als zweites wird das Eigentliche der sprachlichen Form als „Weg der Sprache“ im didaktischen Sinne beleuchtet. Zu beachten ist, was Baldermann hier mit den Begriffen „Bewegung“ oder „Ablauf“ zum Ausdruck bringt: „In allem Sprachlichen spielt die Zeitlichkeit eine entscheidende Rolle. Das Wort, das ich eben gesprochen habe, ist in der nächsten Sekunde verklungen. Sprache ist immer eine Bewegung, ein Ablauf“.⁴⁴⁹ Wenn die Bibel als „Überlieferung“ und nicht

⁴⁴³ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 24.

⁴⁴⁴ Heidegger, Martin, *Unterwegs zur Sprache*, 2. Aufl. Tübingen 1960, S. 159.

⁴⁴⁵ Vgl. Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 23f.

⁴⁴⁶ Storz, Gerhard, *Sprache und Dichtung*, München 1957, S. 23. zit. nach Baldermann Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 25.

⁴⁴⁷ Heidegger, Martin, *Holzwege*, 5. Aufl. Frankfurt am Main 1972, S. 59.

⁴⁴⁸ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 23.

⁴⁴⁹ Ebd., S. 25.

einfach als literarisches Werk verstanden wird, darf die Sprache des Textes nicht statisch wahrgenommen werden. Insofern sieht Baldermann die Seinsweise der Sprache nicht nur im Hinblick auf die „Zuständigkeit wie ein Bild“, sondern in einem weiteren Sinne im Blick auf den „Weg“, auf dem man die Wirklichkeiten erst erfahren kann. So gesehen liegt Baldermanns These auf der Hand: „Wer Sprache verstehen will, muß diesem Ablauf folgen“.⁴⁵⁰ Baldermann betrachtet diese Eigenschaft der Sprache aus didaktischer Perspektive, die auf die Möglichkeit des Verstehens achtet. Für ihn richtet sich das Lernen mit der Sprache über die dem Gegenstand angemessene Methode hinaus auf den Weg der Erschließung ihrer Gegenstände. Dementsprechend definiert Baldermann das „Lehren“ wie folgt: „Lehren ist jedenfalls nicht einfach ein technisch vollzogenes Weiterreichen von geistigen Gehalten, sondern ein Hineinführen in geistige Welt, ein Erschließen dessen, was sich uns und anderen vor und neben uns erschlossen hat“.⁴⁵¹ Nun bringt Baldermann die Leistung der Sprache dem didaktischen Charakter entsprechend ins Spiel. „Die sprachliche Form gewinnt, wenn man sie recht wahrnimmt, diesen Charakter eines hineinführenden, erschließenden Weges. [...] Die sprachliche Struktur ist selbst ein didaktisches Phänomen“.⁴⁵²

3.1.2. Baldermanns Kritik an einseitigen Formen der Arbeit mit der Bibel

Im dritten Kapitel mit dem Untertitel „Die Frage nach der sprachlichen Form im Zusammenhang der gegenwärtigen theologischen Diskussion“ ist von der Bedeutung der Struktur der Sprachform in den biblischen Texten, die über eine theologische Aussage oder ein historisches äußeres Merkmal hinaus didaktisch bemerkenswert ist, die Rede. Dabei handelt es sich um die kritische Frage, woran sich die Auslegung der biblischen Texte im Religionsunterricht orientieren sollte, womit Baldermann auf den Kern des Problems verweist. In diesem Kapitel fokussiert Baldermann nicht nur auf den sprachlichen und didaktischen Charakter der Sprache, sondern auch auf die theologische Kritik.

3.1.2.1. Die Kritik an „theologischen Aussagen“ über den Text

Einer der Kritikpunkte, die in seiner biblischen Didaktik auftreten, ist die Unterordnung der Didaktik unter theologische Aussagen, die den Unterricht beherrschen. Wenn man die späteren Einschätzungen des Ansatzes Baldermanns und seines Interesses am Primat der Bibel betrachtet, wird oft die Ansicht vertreten, dass er allerdings nah bei der evangelischen

⁴⁵⁰ Ebd.

⁴⁵¹ Ebd., S. 26.

⁴⁵² Ebd., S. 27.

Unterweisung und einem kerygmatischen, am Schriftprinzip orientierten Religionsunterricht stehe.⁴⁵³ Aber für Baldermann ist das große Problem nicht die Verkündigung an sich, sondern die missverständliche didaktische Form für die Verkündigung, „die das von H. Kittel begründete religionspädagogische Konzept der ‚Evangelischen Unterweisung‘ als Wortführer einer institutionellen Machtergreifung der Kirche in der Schule missversteht“.⁴⁵⁴

Das didaktische Problem, mit dem sich Baldermann ständig beschäftigt, ist die zielorientierte Unterrichtsmethode, die den theologischen „Skopus“ bestimmt. Dieses Verständnis des Skopus spiegelt sich besonders in den damals häufig gebrauchten Begriffen „Zielgedanke“ oder „Kerngedanke“.⁴⁵⁵ Baldermann findet in seinem vierten Kapitel unter der Überschrift „Die theologische und didaktische Fragwürdigkeit der Skopusmethode“ jedoch noch weitere didaktische Kritikpunkte und Bedeutungen in der „Skopusmethode“. Ursprünglich war bei Luther mit Skopus gemeint, dass dieser auf den Text in seiner Art hinweisen kann, als auf eine Wirklichkeit.⁴⁵⁶ Baldermann sieht, dass nach Luther dessen Konzept des Skopus jedoch verfälscht wurde, so dass heute versucht wird, jeden Text theologisch zu definieren. Diese „Verquickung des Skopusbegriffes“ kritisiert Baldermann mit starken Tönen wie „offenbar verhängnisvoll“ oder „gewaltig“.⁴⁵⁷ Verallgemeinerungen und Vereinfachungen des Textes der Bibel sollten vermieden werden, weil uns die Didaktik durch ein falsches Verständnis des theologischen Skopus in die Irre führen kann. Was Baldermann immer wieder kritisiert, ist die „willkürliche Verwendung des Textes“ für theologische Aussagen,⁴⁵⁸ ohne Beachtung des Weges, wo und wie die sprachlichen Bewegungen der Texte entstanden.

3.1.2.2. Kritik an der Historisierung „hinter dem Text“

Im Zusammenhang mit seiner Kritik am Umgang mit der sprachlichen Form kritisiert Baldermann an der formgeschichtlichen Arbeit, dass „sie nach ganz anderem fragt, das hinter

⁴⁵³ Vgl. dazu beispielsweise Kumlehn, Martin, *Geöffnete Augen - Gedeutete Zeichen*, Berlin / New York 2007, S. 134; Theißen, Gerd, *Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003, S. 99; Knauth, Thorsten, *Problemorientierter Religionsunterricht*, Göttingen 2003, S. 275; Johannsen, Friedrich, *Bibeldidaktik - Biblische Didaktik elementar*. In: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepsy, Bernd (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart / Berlin / Köln 2000, S. 161-176, 168.

⁴⁵⁴ Wegenast, Klaus, *Mit Ingo Baldermann - Eine Weggenossenschaft*. In: Greve, Astrid / Albrecht, Folker, ..., *dann werden wir sein wie die Träumenden. Ingo Baldermann zum 65. Geburtstag*, Siegen 1994, S. 408.

⁴⁵⁵ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 47f.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd., S. 46.

⁴⁵⁷ Ebd., 48.: „Texten dieser Art wird Gewalt angetan, wenn man sie nur auf Aussagen hin befragt“.

⁴⁵⁸ Ebd., S. 50.

dem Text liegt, und insofern bleibt ihr die sprachliche Struktur gleichgültig“.⁴⁵⁹ Die Form der Sprache, wie Baldermann sie versteht, fordere eine tiefere Beachtung, als der Begriff der Form in der Formgeschichte von Martin Dibelius und Rudolf Bultmann impliziert. Die folgenden Worte Baldermanns fassen seine Unzufriedenheit hinsichtlich der Formgeschichte in der historisch-kritischen Exegese zusammen: „Doch bei näherem Zusehen ist der Ertrag für das Didaktische enttäuschend“.⁴⁶⁰ Denn im Fall von Dibelius und Bultmann, von denen die Formgeschichte entwickelt worden ist, seien die sprachlichen Formen nur als „äußere Merkmale“ beschrieben.⁴⁶¹

Nach Baldermann standardisiert eine solche „Merkmalsstatistik“ grundverschiedener Perikopen diese jeweils als eine Unterform, indem sie das Eigentliche jeder Sprachstruktur übersieht. Was er fordert, ist eine akribische Formbeachtung, die davon ausgeht, dass die geistige Bewegung, die sich in der Sprache und durch die Sprache vollzieht, jeweils grundverschieden ist.⁴⁶²

Baldermanns zweiter Kritikpunkt ist die didaktische Wendung einer Hermeneutik, die auf das Erkennen der „historischen Fakten“ fokussiert. Das weise darauf hin, dass die damalige Methode des hermeneutischen Religionsunterrichts mehr auf die Beleuchtung des historischen Hintergrunds als auf das Thema Gottes Wort abzielte. Baldermann weist darauf hin, dass man die Wichtigkeit der Form des Bibeltextes aufgrund der Voreingenommenheit durch historische Interessen übersieht. Baldermann kritisiert, dass der biblische Unterricht sich nur auf die Frage des „Was“ konzentriert.⁴⁶³ Bei der historischen Kritik suche der biblische Unterricht nach den „Fakten und Daten“, und nur Was-Fragen „hinter dem Text“ sollen im Unterricht gestellt werden.⁴⁶⁴ Diese Was-Fragen bei der Bibelauslegung mit historischem Interesse können ein elementares Angesprochen-Werden von der Sache her vernachlässigen. Baldermanns Vorwurf an die formgeschichtliche Arbeit ist, dass das übermäßige historische Interesse die Form der Texte zu einem Hilfsmittel bei der Textanalyse mache. Bei Bultmann werde die Form der Einzelstücke der Erzählungen nur als „Äußeres“ oder „ideale Szenen“ angesehen, die die „Grundsätze“ unterstützen.⁴⁶⁵ In diesem Sinne kritisiert Baldermann das zentrale Ziel der formgeschichtlichen Arbeit Bultmanns, die „ursprüngliche Form“ „aufzuhellen“, die hinter der Form der Erzählungen versteckt ist. Grundsätzlich ist

⁴⁵⁹ Ebd., S. 32.

⁴⁶⁰ Ebd.

⁴⁶¹ Ebd., S. 32f. weist auf die allgemeine Charakterisierung der Form äußerer Merkmale hin. Bei Martin Dibelius sei die Form unter den Kategorien von „äußere Rundung“, „Kürze und Einfachheit“, „erbauliche Färbung“, „Hervortreten der Worte Jesu“, „Ausklang in einem für die Predigt brauchbaren Gedanken“ zu charakterisieren und bei Bultmann als „Anlaß“ und „Antwort“.

⁴⁶² Vgl. ebd., S. 33.

⁴⁶³ Vgl. ebd., S. 34.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd., S. 29.

⁴⁶⁵ Vgl. ebd., S. 33.

Baldermann mit der Art Bultmanns, die Formen der Texte entweder als „Geschichtserzählung“ oder als „Legende“ zu sortieren, nicht einverstanden. Baldermann argumentiert: „auf diesem Weg komme man nicht zu einer sachgemäßen Erkenntnis der vielfältigen Formen“.⁴⁶⁶ Zusammenfassend wird im Folgenden Baldermanns Sicht auf einen neuen Weg zwischen Theologie und Hermeneutik vertieft.

„Es wird notwendig sein, sich - in Abgrenzung von einer historisch orientierten Befragung der Texte einerseits und von einer nur am Inhaltlich-Theologischen interessierten Auslegung andererseits - einer Weise der Interpretation zuzuwenden, die eben in der Beachtung der sprachlichen Form dem ‚eigenen Wesensgesetz der Texte‘ als gestalteter Sprache folgt“.⁴⁶⁷

3.1.2.3. Die sprachtheoretischen Grundlagen: „Sprachereignis“ und „Horizontverschmelzung“

Baldermanns Ansicht nach will die biblische Sprache dem Hörer einen Weg der Erfahrung zeigen, aber ihn durch ihre Autorität nicht zwingen. Baldermann hat diesen Charakter dieser Sprache in seiner Kritik herkömmlicher theologischer Auffassungen begründet. Für ihn ist es wichtiger, ob und wie die biblische Sache und die menschliche Wahrnehmung einander wechselseitig erschließen, als dass die Theologie und die Methodik diskutiert werden. In diesem Zusammenhang müssen die Begriffe „Sprachereignis“ und „Horizontverschmelzung“ zunächst erklärt werden, um die Perspektive Baldermanns deutlich zu verstehen. Anhand des Begriffs „Sprachereignis“ kann man einerseits verstehen, wo Baldermann die Autorität der biblischen Sprache findet. Auf der anderen Seite kann man an dem Begriff „Horizontverschmelzung“ ablesen, dass die Erfahrung und die Wahrnehmung im Verstehensvorgang zu berücksichtigen sind. Obwohl Baldermann beides in seinem Buch nicht eingehender behandelt hat, scheint es mir klar, dass sich die Argumentation Baldermanns auf diese beiden Begriffe gründet. In der „Biblischen Didaktik“ erscheint der explizite Hinweis auf Ernst Fuchs allgemein und kurz. Aber man kann daran ablesen, dass Baldermann sich auf die „Neue Hermeneutik“ von Fuchs stützt, während er große Vorbehalte gegenüber der Hermeneutik Bultmanns hat.⁴⁶⁸ In diesem Zusammenhang schreibt Baldermann:

⁴⁶⁶ Vgl. ebd., S. 36.: „Bultmann stellt dann auch selbst fest, daß bei den Synoptikern eine Trennung von Geschichtserzählung und Legende nicht möglich ist“; vgl. Bultmann, Rudolf, Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen 1921, S. 261.

⁴⁶⁷ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 36.

⁴⁶⁸ Baldermann, Ingo, Der Biblische Unterricht. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Braunschweig 1969, S. 29, weist deutlich darauf hin.: „Ich kann nicht leugnen, viel aus den Schriften von Ernst Fuchs gelernt zu haben“.

„Die Frage nach der Form zielt dabei gerade nicht auf die Summe der äußerlichen Merkmale, sondern auf die ‚Existenzbewegung der Sprache‘, die sich in den Texten vollzieht. Die Wendung zu dieser Fragestellung bestimmt die Anlage der ‚Hermeneutik‘ von Ernst Fuchs. Sie erscheint dort als eine notwendige Konsequenz der hermeneutischen Besinnung“.⁴⁶⁹

Aus der Perspektive der Neuen Hermeneutischen Schule, die durch das „Sprachereignis“ von Ernst Fuchs oder das „Wortgeschehen“ von Gerhard Ebeling repräsentiert wird, erscheint die biblische Sprache in einem neuen Licht. Für Fuchs gehören das Wort und die Wirklichkeit wesentlich zusammen: „Alles Wirkliche ist sprachbedingt. Die Sprache bringt die Wahrheit des Wirklichen zum Vorschein, so dass wir zum Wirklichen Stellung nehmen können“.⁴⁷⁰ „Wo Bedeutung ist, da ist auch Sprache. Und wo Sprache ist, da ist auch Wirklichkeit“.⁴⁷¹ „Die Wirklichkeit, die vor Gott gilt, zeigt ihr Wo aber gerade in dem Vorsprung, mit dem der Text unserem Selbstverständnis voraus ist.“⁴⁷² Fuchs steht fest in seinem Vertrauen in die Sprache für das menschliche Selbstverständnis. Nach Fuchs sind Menschen einander „nur in der Sprache“ „echt gegenüber“ vorhanden.⁴⁷³ D. h. Wahrheit und Wirklichkeit werden mit Sprache verbunden und erscheinen durch die Sprache wieder im Menschen und in der Welt. Fuchs erklärt, dass „[...] Sprachereignisse [...] solche Ereignisse [sind], die Erlaubnis erteilen, Freiheit gewähren, das Sein rechtfertigen“.⁴⁷⁴ Aus der Übereinstimmung mit dem „Wegmotiv“ von Ernst Fuchs, dass „der Weg zur Wahrheit“ statt der „Wahrheit selbst“ in der hermeneutischen Fragestellung im Zentrum stehen müsse,⁴⁷⁵ bezieht sich Baldermann darauf, „wo“ sich Text und Ausleger treffen können. Baldermann vergleicht die Wie- und Wo- Frage wie folgt:

„Die Wie-Frage ist die Frage der Methode, die Frage nach dem Weg, den *ich* gehen muß, um an den Text heranzukommen; die Wo-Frage richtet demgegenüber den Blick auf den Ort, an dem der Text mich einholt oder zu dem der Weg des Textes mich führt. Der ‚Übergang von der Frage nach dem Wie zu der Frage nach dem Wo‘ ist deshalb so entscheidend wichtig, weil erst die Wo-Frage den Vorgang des Verstehens im Kern zu erfassen vermag“.⁴⁷⁶

⁴⁶⁹ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 36f; vgl. Fuchs, Ernst, *Hermeneutik*, 2. Aufl. Bad Cannstatt 1958 [1954], S. 214.

⁴⁷⁰ Fuchs, Ernst, *Hermeneutik*, 4. Aufl. Tübingen 1970, S. 135.

⁴⁷¹ Ebd., S. 131.

⁴⁷² Ebd., S. 125.

⁴⁷³ Vgl. ebd., S. 134.

⁴⁷⁴ Fuchs, Ernst, *Zum hermeneutischen Problem in der Theologie*, Tübingen 1959, S. 283.

⁴⁷⁵ Ebd., S. 116. Auf diese Stelle verweist auch Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 37.

⁴⁷⁶ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 41f.

Dabei plädiert Baldermann für die „echte Übersetzung der Formbetrachtung“⁴⁷⁷ und „echtes Verstehen“⁴⁷⁸, die Bultmann als das letzte Ziel in der hermeneutischen Arbeit gesetzt hat. Während Bultmann das Verstehen als „Sich-Verständigen in der Sache“ versteht, das das Lebensverhältnis des Interpreten zu der Sache voraussetzt,⁴⁷⁹ bezweifelt Baldermann, ob eine Interpretation des Textes nur vorgenommen werden kann, wenn der Ausleger ein Lebensverhältnis zu der Sache annehmen kann. Er fragt, wie es im Unterricht zu einem Verstehen kommen soll, wenn die Texte von bestimmten Erfahrungen sprechen, in denen die Anrede Gottes vernommen wurde, während die Schüler von solchen Erfahrungen in der Regel nichts mitbringen.⁴⁸⁰ Dabei hebt Baldermann die Fokussierung auf die Leistung der „Sprache des Textes“ selbst wie folgt hervor:

„Dieses Verstehen kann nicht erreicht werden, solange die hermeneutische Theorie, fixiert durch einen unzulänglichen Begriff von Übersetzung, im Verstehen vor allem eine Leistung der Sprache des *Interpreten* sieht und nicht zuallererst eine Leistung der Sprache des *Textes*“.⁴⁸¹

Die Leser, besonders Kinder, können für Baldermann mit der Sprache der Bibel an sich ohne Verbindung zu bestimmten Erfahrungen kommunizieren im Sinne der „echten Übersetzung“. Um dies zu erklären, betont Baldermann die Leistung der Sprache im Zusammenhang mit Gadamer's Begriff „Horizontverschmelzung“.⁴⁸² Im Blick auf den Verstehensprozess der Sache mithilfe der Sprache plädiert Baldermann in seinem anderen Band, „Der biblische Unterricht“ im gleichen Sinne: „Unsere Wahrnehmungsfähigkeit ist mit der Wahrnehmung von Sprache verknüpft. Unsere Wahrnehmung ist alles andere als selbstverständlich, sie hängt ab von der Sprache, die wir dafür finden“.⁴⁸³

Anstatt das Prinzip der Methodologie der Hermeneutik zu erklären, so Baldermann weiter, konzentrierte sich Gadamer auf das Verstehen als ein besonderes Phänomen des menschlichen Lebens und betonte, dass die Wahrheit sich selbst den Menschen im Sinne des Prozesses des Verstehens erschließen kann. Seine Hermeneutik ist ein Versuch, die Gesamtheit der universellen und allgemeinen Welterfahrung menschlichen Daseins in der Welt zu verstehen: „Wir waren von dem Satz ausgegangen, dass Verstehen schon Auslegen ist, weil es den hermeneutischen Horizont bildet, in dem sich die Meinung eines Textes zur

⁴⁷⁷ Ebd., S. 19.

⁴⁷⁸ Ebd., S. 40.

⁴⁷⁹ Ebd., S. 38.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., S. 39f.

⁴⁸¹ Ebd., S. 41. (dort kursiv)

⁴⁸² Ebd., S. 38f.: „Der Vorgang des Verstehens ist eine ‚Verschmelzung der Horizonte‘. [...] man [hat übersehen], dass ‚die Verschmelzung der Horizonte die eigentliche Leistung der Sprache ist“.

⁴⁸³ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, S. 19.

Geltung bringt“.⁴⁸⁴ Aus der Sicht der philosophischen Interpretation sah Gadamer, dass der Mensch sich und seine umgebende Welt durch eine einzigartige Form des Verstehens wahrnimmt. „Etwas verstehen“ meint hier einen Akt der Frage und Antwort, der von der Wirkungsgeschichte beeinflusst wird.⁴⁸⁵ Mit anderen Worten, der Versuch, einen bestimmten Satz oder ein bestimmtes Thema zu verstehen, ist ein Prozess der Übersetzung einer von der Vergangenheit ausgehenden Sprache und eine Art von Erfahrung, bei der die heutige Person mit der ursprünglichen Sichtweise konvergiert und verschmilzt. Hierfür spielt für Gadamer die Sprache in der „Horizontverschmelzung“ eine wichtige Rolle: „Alles Verstehen ist Auslegen, und alles Auslegen entfaltet sich im Medium einer Sprache, die den Gegenstand zu Worte kommen lassen will und doch zugleich die eigene Sprache des Auslegers ist“.⁴⁸⁶ Gadamer argumentiert, dass die Übersetzung der Sprache ein Modell für den Verstehensprozess darstellt: „Schriftlichkeit ist Selbstentfremdung. Ihre Überwindung, das Lesen des Textes, ist also die höchste Aufgabe des Verstehens. Selbst den reinen Zeichenbestand einer Inschrift etwa vermag man nur richtig zu sehen und zu artikulieren, wenn man den Text in Sprache zurück zu verwandeln vermag“.⁴⁸⁷

Wenn wir den Verstehensprozess in Bezug auf Gadamer betrachten, können wir auch die Auffassung Baldermanns von biblischer Autorität verstehen. Denn die Kontinuität in der Überlieferung ist ein wichtiger Faktor für die Autorität der Erzählung, die die Erfahrungen in der Bibel noch bis heute rechtfertigt. Baldermann geht davon aus, dass die Form der Erzählung die Fähigkeit in sich birgt, „Vergangenes wieder erstehen zu lassen“ und „Entferntes unmittelbar nahekommen zu lassen“.⁴⁸⁸ Kurz gesagt, die Sprache der Bibel ist selbst eine Form der Erzählung und gleichzeitig eine Tradition, deren Interpretationsprozess zur Überlieferungsgemeinschaft gehört. Der sprachlichen Bewegung zu folgen bedeutet nach Baldermann nicht, die Vergangenheit einfach zu wiederholen, sondern an dem Interpretationsprozess teilzunehmen, der die Ursprünge „wieder-holen“ kann.⁴⁸⁹

3.1.2.4. „Unterrichtliche Texterschließung am Leitfaden der sprachlichen Form“

Baldermann stellt sich die Frage, welche Bedeutung und Aufgabe die biblische Erzählung für den Unterricht hat. Hier kommt Baldermanns Hauptansicht zum Tragen, „die Geschichte zu

⁴⁸⁴ Gadamer, Hans-Georg, Wahrheit und Methode, 6. Aufl. Tübingen 1990, S. 399.

⁴⁸⁵ Vgl. ebd., S. 256.

⁴⁸⁶ Ebd., S. 392.

⁴⁸⁷ Ebd., S. 324.

⁴⁸⁸ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 54.

⁴⁸⁹ Ebd.

befreien [...] von dem bloßen Erkennen“, das aus seiner Sicht ein „zerstörerisches Verfügen über die Geschichte“ wäre.⁴⁹⁰ Bei Baldermann gehört die Möglichkeit der Vergegenwärtigung weder zur Fähigkeit noch zur Methodik eines Lehrers, sondern zur Struktur des Textes selbst. In diesem Sinne besteht Baldermann darauf, die „so dichte und geladene Sprache“ in der Geschichte auf verschiedene Weisen zu „entfalten“: Meditation, Gespräch, Predigt, Erzählung, Einsprechen, Memorieren, musikalische Interpretation.⁴⁹¹ Baldermann gibt dafür Beispiele: „Ein Paradoxe Satz will seine Sprengkraft entfalten, eine Erzählung ihre Anschauung, ein Dialog seine Spannung“.⁴⁹² Die Entfaltung der Geschichte verursacht die Spannung für die Hörer und ermöglicht letztendlich eine neue Reflexionsphase. Dies ist das Prinzip der biblischen Erzählung, auf das Baldermann sich ausrichtet, aber es ist für ihn auch das Ziel des Religionsunterrichts. Er argumentiert, dass drei Stufen der Reflexion für die Entfaltung der Sprache notwendig sind. 1) Der erste Schritt dafür ist, die Bewegung der Sprache im Text möglichst genau zu erkennen. 2) Der zweite Schritt ist, dass der „Spannungsbogen, aus dem die Erzählung ihre Kraft zieht“, für das Unterrichtsgespräch ins Spiel kommen kann, indem der Unterricht „etwa in der Form eines mehrfachen Auf- und Abgehens am Text“ verläuft. 3) Der dritte Schritt ist, „eine neue Stufe der Reflexion zu gewinnen“.⁴⁹³

Dass Eindringlichkeit durch diese Entfaltung der Erzählung nur mit akribischen textuellen Beobachtungen erreicht werden kann, zeigt Baldermann auch in seinem Buch „Der Biblische Unterricht“: Dafür spielen die „Zeitform“ und schließlich die Möglichkeiten „direkter“ und „indirekter“ Darstellung durch „Haupt- und Nebensätze“ eine große Rolle.⁴⁹⁴ Darüber hinaus dient die Beachtung von „Adjektiven“ und „Adverbien“ als Mittel, um sich in die Geschichte einzufühlen und die Spannung der Erzählung in ihrer fundamentalen Bedeutung zu maximieren. „Auf Aneignung zielt ja auch der Erzähler, und die Spannung ist sein Mittel, eben diese Fragestellung zu erwecken“.⁴⁹⁵

Diese Form der Sprache macht die Geschichten dramatischer und ermöglicht es, dass der Zuhörer selbst Fragen stellen kann. Wenn ein Text in einer bestimmten Sprachform vorliegt, wird der Hörer in die Geschichte hineingezogen und findet neue Fragen und Antworten. Dies ist didaktisch schwierig, impliziert aber auch besondere Möglichkeiten.⁴⁹⁶ Zusammenfassend ist die biblische Sprache für Baldermann lebendig, spannend, erweiternd und frei. Baldermann bringt es so auf den Punkt: „Was sprachliche Struktur ist, erschließt sich erst dem

⁴⁹⁰ Vgl. ebd., S. 53.

⁴⁹¹ Ebd., S. 55.

⁴⁹² Ebd., S. 56.

⁴⁹³ Ebd., S. 57ff.

⁴⁹⁴ Baldermann, Ingo, Der biblische Unterricht: Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Braunschweig 1969, S. 163.

⁴⁹⁵ Vgl. ebd., S. 172f.

⁴⁹⁶ Vgl. ebd., S. 43.

eindringenden Verstehen, das aber, weil es grundsätzlich unabgeschlossen bleibt, nie in ein geschlossenes System zu fassen ist“.⁴⁹⁷

3.1.3. Textuntersuchungen bei Baldermann: Beispiele

In seinem zweiten Teil der „Biblischen Didaktik“, „Textuntersuchungen als Beispiel“, können wir einige der Beispiele der Beachtung der Sprachform konkret betrachten. Dabei zeigt Baldermann seine Perspektive in der unterrichtlichen Textinterpretation konkret. Die verschiedenen Bewegungen der biblischen Sprache lassen sich an diesem Teil am besten illustrieren.

3.1.3.1. „Episch- konkrete Texte“: Verfremdung als Weg zur Erzeugung von Spannung

Im ersten Fall, dem „Episch-konkreten Text“, kann man sehen, dass die Sprachform des Textes das innere Motiv entfaltet. Kann man einerseits im Allgemeinen in den episch-konkreten Texten keine besonderen Formprobleme erkennen, postuliert Baldermann dagegen andererseits, dass darin eine „sehr ausgeprägte sprachliche Form“ zu entdecken ist.⁴⁹⁸ An der Darstellung der Gefangennahme Jesu (Mk 14, 43-53a) will Baldermann zeigen, wie die Struktur des Epischen im Zusammenhang mit der Gefangennahme Jesu einen didaktischen Bezug hat. Für Baldermann sind die einheitlichen Elemente der Sprache, wie Perspektive und Tempus, nicht nur grammatische Methode, sondern auch ein wichtiges Element, das zeigt, was der Text insgesamt sagen soll.

Auch im Blick auf die Perspektive für die Geschichte könnte davon gesprochen werden, dass es für die Lebendigkeit der Geschichte effektiv ist, die Perspektive frei zu ändern. Um die Geschichte für Kinder attraktiver zu gestalten, müssen weitere Geschichten hinzugefügt und transformiert werden, die nicht im Text enthalten sind. Das folgende Beispiel, auf das Baldermann hinweist, ist hier relevant: Ein Erzählbuch zur Bibel beschreibt die Gefangennahme Jesu wie folgt, damit sich der Hörer in die Gefühle Jesu hineinversetzen soll: „Das war der gemeinste Kuß, den die Erde je gesehen. Er muß dem Heiland auf der Wange

⁴⁹⁷ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 62.

⁴⁹⁸ Ebd., S. 63.

gebrannt und seine Seele mit Abscheu erfüllt haben“.⁴⁹⁹ Baldermann gibt noch weitere Beispiele: „Petrus glühte vor Eifer. Er riß sein Schwert heraus, schlug zu - und ein dunkler Blutstrom lief dem Vordersten über Gesicht und Hals. Der schrie vor Schmerz und Zorn“.⁵⁰⁰

Diese Geschichten sind aus der allwissenden Erzählerperspektive erzählt. Wie hier gezeigt, ist die Ansicht verbreitet, dass man mehr Details zeigen müsse, um die biblische Geschichte effektiv zu erzählen, aber Baldermann kritisiert, dass das ein „billiger Effekt“ sei.⁵⁰¹

Baldermann zufolge wurde in den episch-konkreten Texten der Akzent allerdings anders gelegt. Es geht um eine „Objektivität“, die den Abstand zwischen dem Geschehen und dem Leser absichtlich deutlich macht. Hier bleibt der Leser ein „Außenstehender“.⁵⁰² Dabei darf bei Baldermann jedoch nicht übersehen werden, dass die Frage nach dem „Fehlen der Perspektive“ oder nach der „außenstehenden Perspektive“ für die Effektivität der Erzählung eine elementare Bedeutung gewinnen kann. Darüber hinaus macht Baldermann auf die sprachliche Form des Vergangenheitstempus aufmerksam, durch die die Gefangennahme Jesu dargestellt wurde. Denn „das Geschehen liegt deutlich in der Vergangenheit“, indem der „erzählende Aorist, gelegentlich ergänzt durch das Imperfekt“, als das tragende Tempus genutzt wird.⁵⁰³

Baldermann macht den Sinn dieses Tempus der Vergangenheit im Vergleich mit dem Gegenwartstempus in den Wundergeschichten deutlich. Geht man davon aus, dass in den Wundergeschichten die direkte Rede für den Gebetsruf der Jünger oder die Antwort Jesu in der Gegenwartsform benutzt wird, kann man daran ablesen, dass sich die episch-konkreten Texte mit dem Vergangenheitstempus in eine ganz andere Richtung orientieren. Es wird wahrscheinlich bedeuten, dass der Leser sich nicht auf das Geschehen einlassen kann. Baldermann erklärt die Sprachform der Vergangenheit wie folgt: „Der Leser steht einem Geschehen gegenüber, in das er in gar keiner Weise mehr eingreifen kann, das abgeschlossen, endgültig, nicht mehr zu revidieren ist, eben weil es Vergangenheit ist. Die Vergangenheit in diesem Sinn ist die Domäne des Epischen“.⁵⁰⁴

Welche Rolle spielen die „externe Perspektive“ und die geschlossene „Vergangenheitsform“ in den episch-konkreten Texten? Baldermann weist darauf hin, dass diese Texte den „Abstand“ des Geschehens zeigen. Die Sprachform des Epischen könne durch eine „Objektivierung“, mit anderen Worten, eine „Distanzierung“ einen steigenden

⁴⁹⁹ Anne de Vries, Großes Erzählbuch der biblischen Geschichte, Konstanz 1957, S. 210, zit. nach Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 74.

⁵⁰⁰ Siegfried, Gauger / Lutze, Hermann, Arbeitshilfe für die Evangelische Unterweisung, Teil I/2: Neutestamentliche Texte für die Unterstufe, Möckmühl 1959, S. 131, zit. nach Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 74.

⁵⁰¹ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 74.

⁵⁰² Ebd., S. 64f.

⁵⁰³ Ebd., S. 65.

⁵⁰⁴ Ebd., S. 66.

Spannungsbogen erzeugen und zugleich die Unausweichlichkeit des Geschehens betonen. Das bedeutet, dass wir uns nicht auf den Vorfall einlassen können. Aus Baldermanns Sicht ist es kein Zufall, dass die Texte der Gefangennahme Jesu in der Sprachform des Epischen geschildert und überliefert wurden.

Indem Baldermann den Unterschied zwischen den einfachen Berichten und den episch-konkreten Texte berücksichtigt, versteht er die epische Konkretion, wie z.B. den Kuss des Judas und die Festnahme durch die Häscher bzw. die Verspottung und Kreuzigung Jesu im Zusammenhang mit den Worten des 22. und 69. Psalms sowie Jesaja 53 als eine absichtliche Struktur, die einen Spannungsbogen erzeugt. Eine Konkretion ist „nicht nur die übergeordnete Tatsächlichkeit, auf die sich die gesonderten Tatsachen sinnreich beziehen, sondern auch alles Einzelne in seiner Beziehung und durch seine Bezogenheit“.⁵⁰⁵ Nicht zu übersehen ist, dass die Form der Konkretion an sich selbst schon das Konzept dafür enthält, die verborgenen Bedeutungen in der sprachlichen Struktur durch die Spannungssteigerung aufzudecken. Baldermann versteht unter der Konkretion Folgendes:

„Das Geheimnis der Konkretion liegt also nicht eigentlich in der anschaulichen Darstellung der Einzelheiten, sondern darin, daß die Einzelzüge in ihrer Zusammenordnung auf das Wesentliche des Geschehens hinweisen und so selbst getragen sind von diesem Wesentlichen“.⁵⁰⁶

In den episch-konkreten Texten steigt die Spannung in der Geschichte allmählich durch die Sprachform von den subtil verborgenen Anordnungen und Kontrasten an, da die implizite Fragestellung der Erzählung durch eine solche Schilderung stark kontrastiert wird. Wenn man Konkretion und Spannungsbogen in der Struktur der Texte übersieht, sagt Baldermann, dann „[macht es] für den Bericht keinen wesentlichen Unterschied [...], ob die Verhaftung eines langgesuchten Verbrechers oder die Gefangennahme Jesu von Nazareth berichtet wird.“⁵⁰⁷ Baldermann glaubt, dass die Konkretion zwischen dem Alten und dem Neuen Testament in dieser Struktur nicht nur die Erfüllung oder die Beweise aus der alttestamentlichen Prophezeiung zum Ausdruck bringt, sondern die Geschichten die „Notwendigkeit, daß alles so geschehen muß“, und die „eschatologische Stunde, die zugleich das wahre Wesen der Welt und das wahre Ausmaß der Liebe Gottes offenbart“, auf spannende Weise zeigen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Baldermann nach der Struktur des Textes fragt und dass im Unterricht dieser „Abstand“, den die Struktur der Sprache zeigt und zeigen will, bewahrt werden muss, damit der Text alle seine didaktischen Leistungen ausübt. „Die

⁵⁰⁵ Jolles, André, Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz, Tübingen 1965, S. 211.

⁵⁰⁶ Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 69.

⁵⁰⁷ Ebd.

Sprache des Textes will beachtet sein; an ihr kann man ablesen, worauf gerade dieser Text zielt“.⁵⁰⁸

3.1.3.2. Wundergeschichten: keine Berichte, sondern elementare Erzählungen

Baldermann erläutert auch die Sprachbewegung von Wundergeschichten. Dabei macht er besonders auf die Speisungsgeschichte (Mk 6,30-44) aufmerksam, in der die Erfahrung des Volkes Gottes in der Wüste im Alten Testament und die Erfahrung des Hungers in der Gegenwart vereint sind. Der Grund, warum Baldermann sich speziell mit dieser Geschichte befasst, ist, dass die Speisungsgeschichte „exemplarisch für die menschliche Existenz in dieser Welt“ steht. Denn „die ständige Möglichkeit der Bedrohung durch den Hunger gehört zu den Stigmata der unerlösten Schöpfung“.⁵⁰⁹ Es geht für Baldermann um die existentielle Angst vor dem Tod. Es bedeutet, dass der Mensch aufgrund der noch nicht vollkommenen Erlösung an der Grenze von Angst und Tod steht.

Baldermann zufolge gibt es zwei allgemeine Aspekte, die für das Verständnis und die Interpretation von Wundergeschichten diskutiert werden. Der eine besteht darin, sich auf „die rationale Deutung“ des Wunders zu konzentrieren. Der andere ist eine „symbolische Auslegung“, hinter der das theologische Anliegen in Form eines pauschalen Verdikts steht.⁵¹⁰ Im Gegensatz dazu ist Baldermann überzeugt, dass Wundergeschichten als „tatsächliches Geschehen an bestimmten Menschen der Vergangenheit“ sinnlos sind.⁵¹¹

Für Baldermann ist aus der Erzählung des Speisungswunders bei den Synoptikern die sprachliche Bewegung zu erkennen, die die in der ganzen Bibel elementar mit Gott verbundenen Hoffnungen wie ein roter Faden zeigen will. Zu beachten ist, dass die Zahlen wie z.B. fünftausend oder viertausend auch wichtige Hinweise auf hintergründige Zusammenhänge zwischen sinngeladenen Zahlen und inneren Motiven sind. Laut Baldermann erinnert eine solche Form der Zahlen an das alttestamentliche Gottesvolk in der Wüste und erfüllt die „eschatologische Hoffnung“ im Neuen Testament.⁵¹² Die Erwähnung des „grünen Grases“ (Mk. 6,39) im Text könnte zwar als eine einfache Beschreibung angesehen werden. Aber die biblische Sprache in dieser Geschichte spielt, so Baldermann, eine entscheidende Rolle, um den Lesern eine gesamtbiblische Verbindung anschaulich zu machen. Denn die Rede vom „grünen Gras“ in dieser neutestamentlichen Geschichte kann mit den alttestamentlichen Reden von Hesekeil 34 bzw. Psalm 23, die „die Verheißung des

⁵⁰⁸ Ebd., S. 73.

⁵⁰⁹ Ebd., S. 86.

⁵¹⁰ Ebd., S. 79.

⁵¹¹ Ebd., S. 80.

⁵¹² Vgl. ebd., S. 84f.

einen guten Hirten“ aussprechen, in Beziehung gesetzt werden. Ferner könnte man damit an das alttestamentliche Zitat, „wie Schafe, die keinen Hirten haben“ (4. Moses 27,17), und an die Erfahrung des Volkes Israel in der Wüstenzeit erinnern.⁵¹³

Baldermann zufolge zielen Wundergeschichten darauf, die Bedrohungen und Spannungen dieser unvollkommenen Welt aufzulösen und die Erlösung zu verkünden. D.h. dass solche Geschichten nicht nur heroische Erzählungen oder Fantasie, sondern mit Spannung und der Aussicht auf die Erlösung der Welt verbunden sind. Die Spannungsbögen sind „nicht etwa nur ein Mittel erzählerischer Technik, sondern in der Sache begründet“.⁵¹⁴ Das Problem des Hungers in den Wundergeschichten ist nicht nur ein Symbol, das das Alte und das Neue Testament miteinander verbindet, sondern letztendlich ein Bindeglied, das das Wesen der Gnade im tieferen Sinn verständlich macht. „Das Phänomen des Essens ist in besonderer Weise dazu angetan, Grundstrukturen menschlicher Existenz aufzuweisen“.⁵¹⁵

In diesem Zusammenhang versteht Baldermann die Bedeutung der Wundergeschichten dergestalt, dass es in dem Spannungsbogen dieser Geschichten um die „Überwindung der Unerlöstheit“ geht, nicht um ein „sensationelles Mirakel“.⁵¹⁶ Baldermann betont den grundlegenden Unterschied zwischen den biblischen Wundern und dem Mirakel in der allgemeinen Literatur wie folgt: „Symbole stehen für überzeitlich Gültiges, sie können auf Mysterien verweisen, aber nicht auf Wunder im biblischen Sinn. Die Wunder haben dort ihren Ort, wo es geschichtliches Gebundensein gibt. In diese Bindungen brechen sie ein als Ereignisse, die unlösbare Fesseln aufsprengen“.⁵¹⁷ Baldermann stellt fest, dass die biblischen Wundergeschichten weder eine „nachweisbare Faktizität“ darstellen, die nur in der damaligen Vergangenheit bleibt, noch ein zeitloses Symbol mit allegorischer und spiritueller Bedeutung. Vielmehr handelt es sich um die Erzählung einer geschehenen Geschichte, wobei „das damals Geschehene [...] zum ‚Typos‘ [wird] für das, was wir erfahren, [...] in dem der Hörer seine eigene Erfahrung unterzubringen vermag“.⁵¹⁸

Die Wundergeschichte, wie Baldermann sie versteht, ist kein Beweis für die Wundertaten Jesu, sondern der rote Faden, der mit der Hoffnung auf die neue Erfahrung die ganze Bibel sachlich durchzieht und der die Wirklichkeit des Menschen und der Welt erschließt. „Die Hoffnung auf das Wunder ist eine Sache der Liebe, ein Protest gegen den Zwang der scheinbar unabänderlichen Verhältnisse“.⁵¹⁹ Zentral geht es bei der biblischen Wundergeschichte, so Baldermann, um die „Durchbrechung der gesetzlichen Erfahrung“, die den Menschen

⁵¹³ Ebd., S. 84f.

⁵¹⁴ Ebd., S. 88.

⁵¹⁵ Ebd., S. 86.

⁵¹⁶ Ebd., S. 87.

⁵¹⁷ Ebd., S. 94.

⁵¹⁸ Ebd., S. 95.

⁵¹⁹ Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibeldidaktik, S. 130.

lähmend und blind beherrscht, und um die „Hoffnung für die neue Erfahrung“, damit die Hoffnungslosen wieder leben können.⁵²⁰

3.1.3.3. Dialogisch-dramatische Texte: die Frage nach der Entscheidung

Für Baldermann kennzeichnet die dialogisch-dramatischen Texte, dass einerseits „das Wesentliche [...] in ihnen [geschieht]“ und dass andererseits doch „die besonderer Struktur eines solchen Textes noch nicht scharf genug erfasst [ist]“.⁵²¹ Dabei verweist er zunächst auf die weit verbreitete Auffassung, dass die dialogischen Texte immer von einer theologischen Frage ausgehen und der Ton ganz auf der pointierten Antwort Jesu liegt.

Der Akzent der Bewegung der Sprache, auf den sich Baldermann konzentriert, liegt jedoch darin, dass der dialogische Text „die Entscheidung heischende Anrede“ bedeutet.⁵²²

Baldermann veranschaulicht das an einem Beispiel in der Verleugnungsgeschichte Petri: „Dies ist einer von ihnen!“ (Joh 18, 25). Das Wort der Magd ist ja eine erneute Entscheidungsfrage an Petrus. Baldermann bringt nun die Struktur dieses Dialogs mit dem Sinn der Forderung der letztendlichen Entscheidung zusammen. Petrus' Verleugnung erscheint schließlich als endgültige Entscheidung nach der dreimaligen Wiederholung der Frage. An diesem Punkt lenkt Baldermann den Blick auf die dramatische Funktion der sprachlichen Wiederholung. „Die Wiederholung ist [...] ja nicht die einfache Wiederkehr des schon Dagewesenen, sondern [...] das Wort des Petrus [wird] gewichtiger [...]“.⁵²³

Baldermann zeigt so die besondere sprachliche Kraft des dramatischen Dialogs, dass „der Hörer selbst unmittelbar in das Geschehen mit hineingezogen wird“.⁵²⁴ Im Grunde genommen impliziert der dramatische Dialog in der biblischen Geschichte eine Forderung der Stellungnahme unter akuten Bedingungen, und man kann diese insofern eschatologisch sehen, als sie am Ende abgeschlossen ist. In diesem Zusammenhang argumentiert Baldermann, dass die Situation des Dialogs im Text nicht in Form einer vorschnellen „Ja-Nein-Entscheidung“, also einer dichotomisch geschlossenen Entscheidung, behandelt werden sollte. Vielmehr geht es um „das Verstehen dessen, was eigentlich mit dieser Entscheidung verwirklicht wurde“.⁵²⁵ Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Struktur des dialogischen Textes die Spannung erhöht und dem Hörer ermöglicht, sich an der endgültigen Entscheidung zu beteiligen. Das didaktisch wichtigste Prinzip für Baldermann ist, dass die

⁵²⁰ Vgl. ebd., S. 128f.

⁵²¹ Vgl. Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 104.

⁵²² Ebd., S. 105.

⁵²³ Ebd., S. 107.

⁵²⁴ Ebd., S. 108.

⁵²⁵ Ebd., S. 111.

Struktur der Texte selbst respektiert werden sollte. Im gleichen Sinne versteht er die unterrichtliche Aufgabe mit den dialogisch-dramatischen Texte folgendermaßen:

„Das Herausarbeiten der Spannung, die in der Situation liegt, und das Bemühen um die Frage, was mit der Entscheidung eigentlich geschehen ist, sind echte Arbeitsaufgaben, die als solche genug Impulse für ein Gespräch vermitteln. Dabei kann auch ein genaueres Eingehen auf den Aufbau des Textes sehr hilfreich sein“.⁵²⁶

3.1.3.4. Gleichniserzählungen: Entdeckung der ungewöhnlichen Wirklichkeit

Für Baldermann sind auch Gleichnisse im kritischen Blick auf das theologische und hermeneutische Problem von enormer Bedeutung. Dabei verweist er auf das Missverständnis der Auslegung von Gleichnissen, das von der Konzeption Adolf Jülichers beeinflusst ist, insbesondere durch die Unterscheidung zwischen „Bild- und Sachhälfte“, die sich im Gleichnis „in *einem* Punkte, eben dem *tertium comparationis*, berühren“.⁵²⁷ Hinter dieser Konzeption steht Jülichers feste Überzeugung, dass „Bild- und Sachhälfte“ grundsätzlich auseinandergehalten werden müssen und dass sie zugleich „folgerichtig“ auf einen „Obersatz“, nämlich das „*tertium comparationis*“ hinauslaufen. Jülicher, der die allegorische Auslegung stark kritisch als „uneigentliche Rede“ bezeichnet, weil sie das Gemeinte unter anderen Begriffen verbirgt, weist im Hinblick auf die Einzelzüge der Verkündigung Jesu darauf hin, dass das echte Gleichnis „argumentativen Charakter“ hat.⁵²⁸

Daran findet Baldermann zwei kritische Punkte. Zum einen wurde nach einer logischen Beweisführung mit dem Verfahren der „Deduktion zum Kerngedanken“, der „Induktion zur Anwendung“ und der „Abstraktion zur nachfolgenden Konkretisierung“ im Sinne einer Gleichnisexegese gesucht. Der andere Fehler besteht darin, dass nach Ansicht Jülichers Bild- und Sachhälfte streng voneinander getrennt zu halten sind. Das liegt daran, dass die „Naturfarbe“ des Bildes, die den normalen Ablauf natürlicher Vorgänge zeichnet, „unverletzt“ auf die Sache zu übertragen ist.⁵²⁹ Baldermann sieht die Konzeption Jülichers für das Verhältnis zwischen dem Bild und der Sache „durchlöchert“, denn: „die Naturfarbe wird notwendigerweise des öfteren verletzt, und die Sache wird im Bild an vielen Stellen sichtbar“.⁵³⁰ Aus Baldermanns Sicht ist das Wesen der Gleichniserzählung nicht von dem

⁵²⁶ Ebd., S. 112.

⁵²⁷ Ebd., S. 115. (dort Kursiv)

⁵²⁸ Jülicher, Adolf, Die Gleichnisreden Jesu, 2. Aufl. Tübingen 1910, S. 70; 90; 105f; vgl. Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 115f.

⁵²⁹ Vgl. Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik, S. 116.

⁵³⁰ Ebd., S. 117.

„Schlußverfahren“ her zu verstehen, das Jülicher vorschwebte, sondern von seiner eigentlichen Intention im „Ringeln um Zustimmung der Hörer“ her.⁵³¹

Baldermann behandelt die Parabel vom Sämann (Mk. 4,11ff.) im Rahmen von Erläuterungen zur „Unwahrscheinlichkeit“ der sprachlichen Bewegung. Dabei erwähnt er die Interpretation von Joachim Jeremias, der die Gleichniserzählung vom Sämann vor dem palästinischen Hintergrund als „nichts Ungewöhnliches“ betrachtet. Denn dass trotz des Verlustes vieler Samen andere Frucht bringen und der Ertrag den Verlust übersteigen kann, scheint als „Folgerichtigkeit“, die nicht nur im landwirtschaftlichen Sektor, sondern auch in Dingen des Himmelreiches gefunden werden kann. In diesem Zusammenhang sieht Jülicher bei diesem Gleichnis das „tertium comparationis“ darin, dass „bei jeder Arbeit vieles umsonst, vieles aber auch mit Frucht und Lohn getan wird“.⁵³² Baldermann stellt einen solchen Gedankengang in Frage. Er bezweifelt, dass das Verhältnis von Bild (Saat) und Sache (Himmelreich) in dieser Erzählung ohne die „Voraussetzung der Argumentation“ erkannt werden kann. Mit anderen Worten, ohne den Begriff der „Sache einer Schlußfolgerung“ kann man die beiden nicht auf eine induktive oder deduktive Weise verbinden. Vielmehr schlägt Baldermann den „intuitiven“ Gedankengang vor, der nach dem tertium comparationis sucht, wo elementare Strukturen sichtbar werden.⁵³³ Die Metapher spielt hier für Baldermann eine entscheidende Rolle in der Verknüpfung von Bild und Sache. Denn „diese Verknüpfung [ist] bereits mit dem Ansatz des Gleichnisses gegeben“. „In den Einzelzügen des Bildes, die ausdrücklich ausgesprochen werden, [wird] zugleich auch immer die Sache angesprochen“.⁵³⁴

Allgemeine Interpretationen könnten dazu verurteilt sein, sich in diesem Gleichnis eher auf die Frucht und Ernte als auf den verlorenen Samen zu konzentrieren. Aber Baldermann konzentriert sich darauf, weshalb dieser Text vom verlorenen Samen bildhaft spricht. Baldermann zufolge fordert die Sache, „dass nicht der verlorengelassene Same als die Ausnahme geschildert wird“. Er findet, dass die Darstellungen in dieser Erzählung von dem hart getretenen Weg, den Dornen und Disteln, der zu dünnen Krume über dem Fels mit jedem einzelnen Zug die „anthropologischen Sachverhalte“ unmittelbar sichtbar machen.⁵³⁵ D. h. dass die sprachlichen bildhaften Schilderungen von Liegenbleiben, Wieder-Weggeholt-Werden, Überwuchern die Wirklichkeit der menschlichen Erfahrung erschließen. Baldermann richtet sich im Grunde nicht direkt an der „Pointe des Gleichnisses“ aus. Vielmehr

⁵³¹ Ebd., S. 118f.

⁵³² Ebd., S. 119f.

⁵³³ Ebd., S. 120f.

⁵³⁴ Ebd., S. 121.

⁵³⁵ Vgl. ebd., S. 123.

„erwächst“ umgekehrt „die Pointe“ durch die Spannung, die aus der „Exposition“ heraus erregt wird und die „Lösung“ fordert.⁵³⁶

3.1.4. Zusammenfassung: Die neue Perspektive der biblischen Sprache

Es ist bereits in dem ersten Buch Baldermanns, „Biblische Didaktik“ (1963), klar geworden, dass seine Konzeption der „Sprachform“ einen völlig anderen Sinn hat als den, der bisher z.B. von Dibelius, Bultmann, Jülicher u.a. darunter verstanden wurde. Im Allgemeinen war in der Religionspädagogik anerkannt, dass es die Aufgabe der Bibeldidaktik ist, etwas „über dem Text“ (Theologische Aussage) oder etwas „hinter dem Text“ (Historische Faktizität) zu zeigen. Allerdings setzt sich Baldermann mit der an der externen Sprache orientierten Didaktik auseinander. Zunächst lehnt Baldermann die entstellte Perspektive für die biblische Sprachform ab, dass die Sprache von der Sache getrennt bleibe und auf die Sache nur hinweise, und betrachtet die Sprachform unter einem didaktischen Blickwinkel. Baldermann versteht die Sprachform als „Einprägung“ der Sache bzw. als „elementare Struktur“, so dass die Sache und die Form ganzheitlich als ein Inbegriff bleiben und sich wechselseitig erschließen. Ferner postuliert er, dass die Didaktik den Hörer zur Sache führen kann. Die didaktische Aufgabe ist es dabei, die Sprache für sich selbst sprechen zu lassen, damit der Schüler die Sache in der Sprache selbst erkennt. Insofern bezeichnet er den Verstehensvorgang hinsichtlich der Textauslegung als „Ringens um die Zustimmung“.⁵³⁷ Von daher vollzieht sich die didaktische Aufgabe im Umgang mit der biblischen Sprache nicht durch eine zwingende, deduktive und einseitige, sondern durch eine wechselseitige Erschließung mit der unmittelbaren Begegnung zwischen der Sprache der Bibel und dem Leser. In Hinsicht auf das Eigentliche und die Leistung der Sprache weist Baldermann auf zwei didaktische Grundsätze hin: Der eine ist die didaktische Selbständigkeit aller einzelnen Texte, da jede Erzählung sich selbst auf eine verschiedene Weise entfaltet. Der andere ist die Textauslegung zum Verstehen im Sinne des „Verstehensvorgangs“.⁵³⁸ Die Textauslegung beschränkt sich nicht nur auf deduktiv und induktiv, vielmehr geht es beim Lernen um die sachgemäße Intuition, durch die auch die Kinder selbst die Sache der Texte herausfinden können.

⁵³⁶ Ebd., S. 123.

⁵³⁷ Ebd., S. 118.

⁵³⁸ Ebd., S. 137.

3.2. Elementarisierung mit der Bibel

Seit den 1970er Jahren zeigt sich, dass sich die „Elementare Bibeldidaktik“ zu verschiedenen Formen und Positionen weiterentwickelt hat.⁵³⁹ Verschiedene Perspektiven auf die Elementarisierung können beispielsweise wichtige Hinweise für die Vorbereitung von Religionsunterricht unter veränderten Voraussetzungen oder Bedingungen liefern. Godwin Lämmermann nennt Gisela Kittel und Ingo Baldermann als die „zeitgenössischen Vertreter einer bibelorientierten Religionspädagogik [...], das *Primat der Sache*, mithin der Bibel, neu zu begründen“.⁵⁴⁰ Um den Zusammenhang zwischen Inhalt und Erfahrung bei der Elementaren Bibeldidaktik näher zu betrachten, was in dieser Untersuchung von besonderem Interesse ist, wird in diesem Kapitel untersucht, wie Baldermann Bibel und Elementarisierung miteinander verbindet. Hierfür werden „Bibel und Elementarisierung“ (1979) und „Die Bibel. Das Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik“ (1980) inhaltlich untersucht. Anschließend wird im nächsten Kapitel eine detailliertere Betrachtung des Elementarisierungsansatzes und der damit zusammenhängenden Kindertheologie vorgenommen.

3.2.1. Die Diskussion in „Bibel und Elementarisierung“ (1979)

Die Diskussion, die sich in den späten 1960er Jahren über die Elementarisierung entfacht hatte, führte unterschiedliche Auffassungen im Streit zwischen der Inhalts- und der Erfahrungsorientierung vor Augen. In der Tat ist es nicht immer leicht, dabei die genaue Beschaffenheit des Elementaren im Umgang mit der Bibel zu identifizieren. Im Kern geht es darum, wie das Elementare definiert wird und auf welche Aspekte es fokussieren soll. Im Hinblick auf die theologischen Implikationen und methodologischen Fragen hatte das Comenius-Institut ein neues Projekt zur Elementarisierung in Gang gesetzt.⁵⁴¹ Der Band mit dem Titel „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern“, welcher 1975 sowie in zweiter Auflage 1977 erschien, war eine wichtige Errungenschaft dieses Projekts.⁵⁴² Obwohl hier eine viel ausgefeiltere theologische Arbeit als bisher geleistet wurde, konzentriert sich die Arbeit immer noch auf die Extraktion theologischer Kerninhalte, statt sich auf Schüler als Subjekte des

⁵³⁹ Vgl. Lämmermann, Godwin, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart / Berlin / Köln 1991, S. 154.

⁵⁴⁰ Ebd. (dort Kursiv)

⁵⁴¹ Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2013, S. 205.

⁵⁴² Ebd.

Lernens zu konzentrieren. Diese Ausrichtung war vor dem Hintergrund der empfundenen Notwendigkeit des theologischen Inhalts und der Methode als Gegenmaßnahme gegen die Vernachlässigung der Theologie in der Religionspädagogik durch den Einfluss des "problemorientierten Religionsunterrichts" entstanden.⁵⁴³

Der Band „Bibel und Elementarisierung“,⁵⁴⁴ den Hans Stock, der das Projekt am Comenius-Institut leitete, Ingo Baldermann, der vehementeste Kritiker des "problemorientierten Religionsunterrichts", und Karl Ernst Nipkow, der theoretische Befürworter des problemorientierten Religionsunterrichts, zusammen veröffentlichten, ist in mindestens zwei Hinsichten im vorliegenden Zusammenhang von Interesse. Zuerst erkennen alle drei Religionspädagogen die Notwendigkeit der Elementarisierung an. In den Details und vor allem bei der Suche nach dem Fundamentalen sind jedoch deutliche Unterschiede zu erkennen. Dennoch herrscht Einigkeit darin, dass in der Religionspädagogik der damaligen Zeit Elementarisierung nötig ist. Allerdings enthält diese Diskussion auch unterschiedliche Auffassungen von Tradition, Theologie, Anthropologie und Erfahrung. Es begegnen sich verschiedene Antworten darauf, was man unter Elementarisierung in der Bibeldidaktik versteht. Dabei sind aber in der Entwicklung der Bibeldidaktik immer wieder weiterreichende Fragen und Diskussionen aufgebrochen, denen wir uns nun zuwenden müssen. Letztlich geht es bei den verschiedenen Akzentuierungen der Elementarisierung darum, wie man das Elementare in der Bibel wahrnehmen kann, und vor allem darum, was aus dieser Wahrnehmung für das christliche Leben folgt. In dieser Hinsicht ist es notwendig, die Denkrichtung und den Fokus der biblischen Didaktik Baldermanns im Zusammenhang mit der Elementarisierung zu beleuchten. Dabei werde ich die Positionen von Baldermann, Nipkow und Stock zum Thema „Elementarisierung und Bibel“ miteinander vergleichen, um zu sehen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihre Schwerpunkte aufweisen.

⁵⁴³ Schweitzer, Friedrich et al. , Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, S. 150.

⁵⁴⁴ Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979.

3.2.1.1. Ingo Baldermann: „Originale Begegnung“ mit den Texten

In „Bibel und Elementarisierung“ bezieht Baldermann Stellung für die Priorität und die Gültigkeit der „Biblischen Theologie“⁵⁴⁵ in der Auseinandersetzung zwischen bibelorientiertem und problemorientiertem Religionsunterricht, indem er evangelische Ansätze als elementare Kategorie versteht. Bei seiner biblisch-theologischen Sicht der Bibeldidaktik gelangt er zu kritischen Anfragen insbesondere an den problemorientierten Religionsunterricht, der sich nicht mehr an der Tradition, sondern an den Problemen der Gegenwart und Zukunft orientieren wollte.

Im Zusammenhang mit der Forderung, dass Religionsunterricht streng schülerorientiert durchgeführt werden müsse,⁵⁴⁶ stellt sich Baldermann die Frage, ob die Forderung der Schülerorientierung zu biblischen Inhalten im Widerspruch stehe und ob die biblischen Inhalte für die gegenwärtigen Probleme keine befriedigenden Antworten geben könnten. Baldermann argumentiert mit Nachdruck, dass, wenn Schülerorientierung heißt, das für den Schüler Notwendige zu tun, Theologisches nicht ausgeschlossen, sondern gerade dringend gefordert ist. Mit anderen Worten, Schülerorientierung ohne Begegnung mit der Bibel ist keine echte Schülerorientierung. Baldermann ist überzeugt, dass „gerade von der Bibel immer wieder Impulse zu geschichtlicher Erneuerung ausgegangen sind und die Forderungen der Bibel dabei die Bedürfnisse der Menschen wider [spiegeln]“.⁵⁴⁷ In dieser Hinsicht kann für ihn die Schülerorientierung des Religionsunterrichts nicht, im echten Sinne verwirklicht werden, ohne dass die Sache der evangelischen Theologie berücksichtigt wird. Vielmehr betont er, dass die elementare Sprache der Bibel auf die Bedürfnisse gegenwärtiger Schüler eingeht: „Nach dem Ansatz der evangelischen Theologie ist die entscheidende Sache der Theologie die Rechtfertigung allein aus Gnade, die Annahme des Menschen durch Gott ohne Rücksicht auf seine Leistung“.⁵⁴⁸ Diese eigene Sprache der Bibel muss nicht durch unsere Methoden wieder

⁵⁴⁵ Baldermann, Ingo, Biblische Theologie als Weg des Lernens. Didaktische Strukturen in der Theologie Luthers, Bonhoeffers und dem Selbstverständnis des Kirchenbundes. In: Jahrbuch für Biblische Theologie 1/1986, S. 182-198, 191, weist auf seine bibel-theologische Sicht so hin: „Wie kann Biblische Theologie in diesem Sinne im Unterricht Gestalt gewinnen? [...] In Anlehnung an den großen Aufsatz von F. Rosenzweig [...] begreift er [M. Buber] die betonte Wiederaufnahme bestimmter Stichworte, die er ‚Leitworte‘ nennt, als ein wesentliches Strukturelement des innerbiblischen Dialogs. [...] Das Prinzip, das M. Buber und F. Rosenzweig hier entdeckt und verfolgt haben, erlaubt es, die Einheit der Einen Schrift zu wahren, ohne die Unterschiedlichkeit ihrer theologischen und ethischen Aussagen zu nivellieren“.

⁵⁴⁶ Vgl. Kaufmann, Hans-Bernhard, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In: Rickers, Folkert / Dressler, Bernhard (Hg.), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse, Neukirchen-Vluyn 2003, S. 145-151.

⁵⁴⁷ Baldermann, Ingo, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 9-21, 10.

⁵⁴⁸ Ebd., S. 13.

zum Sprechen gebracht werden, sondern kann in der Bibel so eindeutig gefunden werden, dass sie ohne methodische Auslegung verstanden wird. In diesem Sinne sollten die Schüler im biblischen Unterricht eine sachgemäße Sprache finden. „Sachgemäß“ impliziert dabei den Bezug zur Sache sowie eine „originale Begegnung“, die in der biblischen Didaktik Baldermanns obersten Stellenwert hat. Der Begriff der „originalen Begegnung“, der von Heinrich Roth geprägt wurde, drückt aus, dass Kinder ohne weitere Hilfe durch die direkte Begegnung mit dem Gegenstand sachgemäße Antworten finden können. Heinrich Roth erklärt dies wie folgt:

„Das erste Beginnen jeder Methodik muss deshalb sein, das originale Kind, wie es von sich aus in die Welt hineinlebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigentlichen Wesen nach ist, so in Verbindung zu bringen, dass das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat“.⁵⁴⁹

Baldermann nimmt diese didaktische Bedeutung der „originalen Begegnung“ auf und plädiert wie folgt: „Die rechte Lehre [...] kann nur durch so etwas wie eine ‚originale Begegnung‘ erfolgen. Das Besondere der biblischen Texte aber ist, daß sie diese originale Begegnung tatsächlich zu stiften vermögen“.⁵⁵⁰

Man kann in Baldermanns Beitrag leicht erkennen, dass er in der Bibeldidaktik als ein Verfechter der „theologischen Anthropologie“ zu gelten hat. Was Schüler in ihrer Wirklichkeit in der Welt anspricht, lässt sich in biblische „Grundbegriffe“⁵⁵¹ für das Verhältnis von Gott und Mensch wie zum Beispiel „Gerechtigkeit Gottes“, „Bund Gottes“, „Gottes Herrschaft“, „Feindesliebe“ einordnen, weil dem Elementaren im Leben elementare Sachstrukturen in der Bibel entsprechen.⁵⁵² In diesem Sinn bleiben biblische „Grundbegriffe“ nicht einfach von der anthropologischen Erfahrung abgekoppelt, sondern sind mit ihr als elementare Kategorie verbunden. Mit anderen Worten, „die biblischen Inhalte sollen sich ja dem Menschen so erschließen, dass er für sie erschlossen wird“.⁵⁵³ Wie leicht zu erkennen, ist der

⁵⁴⁹ Roth, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 11. Aufl. Hannover 1969 [1957], S. 111, zit. nach Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, S. 71.

⁵⁵⁰ Baldermann, Ingo, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 9-21, 14.

⁵⁵¹ Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, 4. Aufl. Göttingen 1996, S. 60.

⁵⁵² Vgl. Baldermann, Ingo, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie, S. 17ff.

⁵⁵³ Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung biblischer Inhalt: Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 35-73, 51.

Ausgangspunkt seines didaktischen Gedankens die Rezeption der bildungstheoretischen Frage von Wolfgang Klafki nach dem Elementaren, die im Rahmen der Kategorialen Bildung gestellt wurde. Klafki plädiert für die pädagogische Möglichkeit, durch „doppelseitige Erschließung“ den Konflikt zwischen materialer und formaler Bildung im Unterricht didaktisch zu überwinden.⁵⁵⁴ Sehr vereinfacht gesagt:

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir - im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen - unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossenheit dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt [...]. Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Bildung ist eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis“.⁵⁵⁵

Baldermann nimmt dieses grundlegende Anliegen der „doppelseitigen Erschließung“ auf und führt es weiter, indem er das Verhältnis zwischen Angst und Hoffnung als elementare Kategorien bezeichnet, die über die Zeitabstände hinweg mit dem biblischen Inhalt und der menschlichen Erfahrung überlappen: „Die elementaren Kategorien der Theologie sind zugleich solche der Anthropologie“.⁵⁵⁶ In diesem Sinne sollen bei Baldermann Schüler im biblischen Unterricht erkennen, dass in der Bibel eine Sprache der Ermutigung zu finden ist, die auf der Beziehung zwischen Gott und Mensch basiert.; dieser kann man in entsprechenden biblischen Texten begegnen. Baldermann charakterisiert das Elementare auch als das „ganz Einfache“, das zu finden sei, indem Kinder sich der didaktischen Leistung biblischer Texte anvertrauen. Baldermann stellt fest:

⁵⁵⁴ Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, S. 70; vgl. Klafki, Wolfgang, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 2. Aufl. Weinheim 1963, S. 298; vgl. ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963; vgl. Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011, S. 45; vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, 4. Aufl. Göttingen 2013, S. 204.

⁵⁵⁵ Klafki, Wolfgang, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 2. Aufl. Weinheim 1963, 297f., zit. nach Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, S. 70.

⁵⁵⁶ Baldermann, Ingo, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht, S. 21.

„Tatsächlich ist dies ein Weg, der vom Komplexen zum immer Einfacheren, ja am Ende zu ganz einfachen und das heißt grundlegenden, elementaren Kategorien zurückführt. Wo diese elementaren Kategorien fehlen, bleiben notwendigerweise auch die komplexeren Sachverhalte [...] verschlossen“.⁵⁵⁷

Baldermann beachtet besonders den Vorgang der Offenbarung im Blick auf die „wechselseitige Erschließung“, in der sich die Sachen oder Themen den Menschen erschließen sollen, und umgekehrt die Menschen für die Sachen oder Themen erschlossen werden sollen. Baldermann nimmt dieses grundlegende Anliegen der wechselseitigen Erschließung auf und führt es weiter, indem er die biblische Offenbarung als Doppelbewegung zwischen Gott und Person versteht. Baldermann beschreibt das wie folgt: „Der von Klafki geprägte Begriff der ‚wechselseitigen Erschließung‘ beschreibt vielmehr sehr genau ein charakteristisches Moment auch der biblischen Offenbarung“.⁵⁵⁸ Seiner Ansicht nach kann der Vorgang der Offenbarung weder als eine Vermittlung theologischer Inhalte noch als ein pädagogischer Vorgang aufgefasst werden. Vielmehr ist er als elementare Kategorie zu verstehen, in der sich Hörer und Text überlappen. Hier spielen die biblischen Texte an sich keine zielgerichtete oder methodische Rolle im materialen Sinne. Baldermann beschreibt die Funktion der biblischen Texte so: „Biblische Texte sollen im Unterricht dazu helfen, Kategorien für Erfahrungen mit der Wirklichkeit Gottes zu gewinnen: Doch können die Assoziationen, die Kinder von vornherein mit dem Wort Gott verbinden, alles Gesagte in sein Gegenteil verkehren“.⁵⁵⁹

Baldermann ist überzeugt, dass Kinder in der Begegnung mit den biblischen Überlieferungen ihre Vorurteile und Vorverständnisse zu korrigieren vermögen, indem sie die elementaren Sprachformen finden. Daher behauptet Baldermann, dass Kinder im biblischen Unterricht aus dem mitgebrachten Vorverständnis Gottes als der „Gestalt des großen Aufpassers“ oder der des „listigen Zauberers“ befreit werden müssen. Seiner Ansicht nach brauchen Kinder keine „Assoziationen“ an solche Klischees, sondern sollen die elementaren Worte finden, „die ganz unmittelbar von und mit Gott sprechen - etwa die Verheißung ‚Ich bin bei euch‘, ‚Ich will mit dir sein‘, die Thora ‚Du sollst ...‘, aber auch der Hilfeschrei im Gebet und sein Gegenstück: die Worte der Freude im Loben und Danken“.⁵⁶⁰

Eindeutig klar ist, dass Baldermann die elementare biblische Struktur im Sinne des elementaren Dialogs zwischen Gott und Menschen thematisiert, genauso wie es bei seinem

⁵⁵⁷ Ebd., S. 17.

⁵⁵⁸ Baldermann, Ingo, Elementare Psalmentexte im Unterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 23-34, 23.

⁵⁵⁹ Ebd., S. 24.

⁵⁶⁰ Ebd., S. 26.

Verständnis der Psalmen der Fall ist. Was der Psalm darstellt, ist für Baldermann eine elementare Bewegung der biblischen Sprache, die sich von der menschlichen Klage in der Angstsituation bis hin zum Lobpreis in der Beziehung zu Gott bewegt: „Die Klage führt in den Psalmen immer wieder zu Worten des Vertrauens und schließlich zum Lobpreis. Diese Worte des Vertrauens aber sind nicht weniger elementar als die der Angst“.⁵⁶¹ Die Sprache der Angst und der Hoffnung greifen im Blick auf die Bezeichnungen für Gott ineinander und können sich wechselseitig ergänzen. Kinder sollten im Namen Gottes in den Psalmen, wie z.B. „Du bist mein ‚Fels‘, ‚Licht‘, ‚mein Psalm‘, ‚meine Stärke‘, ‚mein Hort‘, ‚Zuflucht‘, ‚Hirt‘ usw.“, das „Gegenbild der Angst“ entdecken und wie ein Puzzle zusammensetzen.⁵⁶² Aus Baldermanns Sicht sind diese Aufgaben der Zuordnung um der Klarheit der Bilder und ihrer wechselseitigen Erschließung willen so wichtig.⁵⁶³ Im folgenden Teil (3.3) wird Baldermanns Ansatz im Zusammenhang mit den Klageliedern in den Psalmen noch weiter vertieft.

3.2.1.2. Hans Stock: Elementarisierung als Elementartheologie

In „Bibel und Elementarisierung“ vertiefen sich die Kontroversen zwischen den drei Autoren im Blick auf das Verhältnis theologischer Inhalte oder Traditionen auf der einen und gegenwärtiger Erfahrungen auf der anderen Seite. Zum einen ist relevant, dass die Elementarisierung im Horizont der Theologie diskutiert wird, indem man sich auf die Vereinfachung der theologischen Inhalte im Zusammenhang mit der elementaren Struktur konzentriert. Zum anderen ist zu beachten, dass die Elementarisierung den Akzent auf die Person sowie auf deren Entwicklungsbedürfnisse legt. Die Diskussion um Elementarisierung geht von diesem zweipoligen Verhältnis zwischen Sache und Person aus.⁵⁶⁴ In diesem Zusammenhang präsentiert Hans Stock in diesem Projekt sein Konzept der Elementarisierung auf der theologischen Ebene. Stock formuliert: „Theologische Elementarisierung will die konkrete Lebensbedeutung des Christentums, des christlichen Glaubens, verständlich und erfahrbar machen“.⁵⁶⁵ Wenn die Bibel im Unterricht elementarisiert werden muss, etwas ausgewählt, vereinfacht und tradiert werden will, muss sie zuvor im Bereich des Christentums verortet werden, und zwar auch in der Theologie. Für Stock ist die Elementarisierung einer theologisch „ermittelnden Vermittlung“ zentral.⁵⁶⁶

⁵⁶¹ Ebd., S. 31.

⁵⁶² Vgl. ebd., S. 31.

⁵⁶³ Ebd., S. 32.

⁵⁶⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011, S. 29.

⁵⁶⁵ Stock, Hans, *Theologische Elementarisierung und Bibel*. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt am Main 1979, S. 75-86, 75.

⁵⁶⁶ Ebd., S. 75.

Stock versteht die Elementarisierung unter hermeneutischem Aspekt so, dass die Bibeldidaktik dem Verstehen des Prozesses der biblischen Überlieferung dienen soll. Insofern ist es für Stock eine bleibende Aufgabe und Herausforderung, den Schülern zu sachgemäßer Erschließung der Bibel zu verhelfen. Denn „Überlieferung des Christlichen kann nicht einfach als Weitergeben von fixierten Größen – Lehren, Texten, Fakten - verstanden werden. Was da an *Objektivierung* entstanden ist und transportabel erscheint, ist sekundär und relativ im Verhältnis zum *Grundgeschehen*, das sich als Geschichte Gottes mit dem Menschen und des Menschen mit Gott versteht; dieses Grundgeschehen ist nicht selbst tradierbar“.⁵⁶⁷ In diesem Sinne weist Stock auf den hermeneutischen Bedarf beim Verstehen der „Überlieferung des Christlichen“ hin: „aber andererseits bedarf dies alles der kritischen Zurücknahme in der Primärerkenntnis ihres durchgehenden Hinweischarakters und ihrer Situationsgebundenheit“.⁵⁶⁸

Für Stock wird es im Bemühen um die Elementarisierung biblischer Inhalte wichtiger, sich auf die elementare Theologie zu fokussieren. Die theologische und didaktische Grundlage der Bibel findet Stock ebenso wie Baldermann in Form von Überlieferung. Ähnlich wie bei Baldermann ist für Stock wichtig, dass die biblischen Texte im Sinne der Überlieferung sehr geschätzt werden. Baldermann ist davon überzeugt, dass „geschichtliche Überlieferung, wie sie in den biblischen Erzählungen zu Worte kommt, [...] ein Wieder-Holen der Ursprünge“ ist.⁵⁶⁹ Ähnlich meint Stock, dass „Geist‘, ‚Glauben‘ und ‚Nachfolge‘ [...] nicht direkt tradierbar [sind], sondern im Umgang mit der allein faßbaren Überlieferung immer neu entbunden und erfahrbar sind“.⁵⁷⁰ Stock bringt sein Verständnis für die Überlieferung wie folgt zum Ausdruck: „Stets dieselbe und niemals die gleiche“.⁵⁷¹ Er versteht die Überlieferung als einen geschichtlichen Prozess, Vergangenes aufzunehmen, zu sich zu holen und in einem neuen Licht gegenwärtiger Bedeutung zu interpretieren, ebenso wie Baldermann. Durch die Überlieferung des Geistes Jesu ist der Inhalt der Bibel einerseits gegenständlich tradierbar und andererseits unwandelbar. In diesem Sinn ist für Stock die Bibel als ein Medium wichtig, in dem der „Geist Jesu Christi“ nicht überzeitlich, aber „jederzeitig aktuell tradiert“ wird.⁵⁷² Diese theologische Akzentuierung, die die Elementarisierung im Horizont der Theologie verstehen will, zeigt teilweise einen gemeinsamen Nenner mit den Auffassungen Baldermanns. Für beide ist die didaktische Voraussetzung klar: Im Blick auf die elementare Struktur ist in dem Prozess der Überlieferung wahrzunehmen, dass die Sprache der Bibel mit

⁵⁶⁷ Ebd., S. 76. (dort kursiv)

⁵⁶⁸ Ebd.

⁵⁶⁹ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 54.

⁵⁷⁰ Stock, Hans, *Theologische Elementarisierung und Bibel*, S. 76.

⁵⁷¹ Ebd., S. 77.

⁵⁷² Ebd., S. 78.

den heutigen Erfahrungen übereinstimmt. Baldermann bezeichnet dies als „anthropologisches Grundphänomen“,⁵⁷³ und Stock beschreibt es als „existentielle Betroffenheit“.⁵⁷⁴ Dagegen kritisiert Nipkow jedoch, dass eine solche Denkrichtung in gewissem Sinne für eine „theologische Kategorie des ‚Neuen‘“ unzureichend ist.⁵⁷⁵ Denn schließlich kann die menschliche Erfahrung innerhalb des „urgeschichtlichen Strukturalismus“ identifiziert werden, sodass „ein Logisch-Allgemeines beim fachwissenschaftlichen und ein Anthropologisch-Allgemeines beim anthropologischen Ansatz [...] festgehalten wird“.⁵⁷⁶

Auch Stock hält die sprachlichen Strukturen in der Bibel für entscheidend und vertritt in dieser Hinsicht ähnliche Ansichten wie Baldermann. Stock zufolge gibt es in der biblischen Sprache eine „sonderbare und einmalige Kongruenz von Sprache und Intention“.⁵⁷⁷ In diesem Sinne ist die biblische Sprache in ihrer Mehrdimensionalität zu beachten und zu bewahren, ohne Trennung zwischen den elementaren Sprachformen und den Inhalten. So betrachtet stellt Stock heraus, wie unentbehrlich es ist, die biblische Sprache in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Aus dieser Sicht schlägt sich das theologie- und textorientierte Elementarisierungsverständnis bei Stock wie folgt nieder:

„Elementarisierung biblischer Tradition hat es wesentlich mit dieser ‚Mitte der Schrift‘ zu tun, sie fragt nach einem Summarium, einem tragenden Grund. Dabei wird die historisch-kritische Bibelwissenschaft nicht geschmälert, sondern unter neuen Aspekten in Dienst genommen“.⁵⁷⁸

Im Religionsunterricht ist die Suche nach den grundlegenden Inhalten der Bibel unverzichtbar. Insofern muss zwischen dem biblischen Fundament als einer ausdrücklichen Zielsetzung im Namen des Primats der Bibel auf der einen Seite und einer Elementartheologie als der Suche nach den Elementen der Bibel auf der anderen Seite klar unterschieden werden. Auf einem anderen Blatt steht freilich, dass auch die Suche nur nach der elementaren Struktur durchaus elementartheologisch motiviert sein könnte, selbst wenn sie es vielleicht nicht eingesteht. Stock zufolge rechtfertigt die Kontinuität der Textüberlieferung ihre theologische und didaktische Verwendung. Im Zentrum hermeneutischer Auffassungen der Elementarisierung bei Stock steht demnach die These, dass alle menschlichen Lebensaspekte innerhalb des christlichen und kirchlichen Kontextes mit den Texten der Bibel erschlossen werden können.

⁵⁷³ Baldermann, Ingo / Kittel, Gisela, Die Sache des Religionsunterrichts: zwischen Curriculum und Biblizismus, Göttingen 1975, S. 145.

⁵⁷⁴ Stock, Hans, Theologische Elementarisierung und Bibel, S. 79.

⁵⁷⁵ Vgl. Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung biblischer Inhalte. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 35-73, 57.

⁵⁷⁶ Ebd., S. 59.

⁵⁷⁷ Stock, Hans, Theologische Elementarisierung und Bibel, S. 79f.

⁵⁷⁸ Ebd., S. 81.

In diesem Sinne könnte man hier nach Stock auch von einer „Elementartheologie“ insofern sprechen, als Theologie und Tradition nicht nur als ihre Voraussetzung, sondern ihr auch als Zielsetzung zugehörig sind. Ein Vertrauen in die Texte und Traditionen scheint für Stock klar zu sein.

„Problemorientierte Daseinsauslegung und Lebenshilfe, geleitet auch von Kriterien theologischer Systematik und nicht ohne Kontakt mit christlicher und kirchlicher Lebenspraxis bilden den Horizont für produktiven Umgang mit Texten der Bibel. [...] Die Texte haben dabei nicht illustrierende, exemplifizierende, sondern letztlich fundamentale, konstituierende Bedeutung“.⁵⁷⁹

Im Großen und Ganzen lässt sich sagen, dass das Interesse Stocks an der Elementarisierung im Sinne der Vereinfachung und der Vermittlung von Theologie durch die Ermittlung der biblischen Tradition und Sprache von der Elementartheologie ausgegangen ist. Nicht übersehen werden sollte aber auch hier, dass dieser Auffassung der Elementarisierung noch etwas fehlt, um das Gleichgewicht von theologischen Inhalten und gegenwärtigen Erfahrungen im Umgang mit der Bibel aufrechtzuerhalten. Denn Stock bemüht sich um eine theologische Elementarisierung stärker im Zusammenhang mit den systematischen bzw. systematisch-theologischen Bestimmungen, während Baldermann und Nipkow auch die Wahrnehmung der Kinder auf ihrer Erfahrungsebene ernsthaft berücksichtigen. Insofern weist Schweitzer zu Recht darauf hin, dass es in dieser vielfältigen Akzentuierung des Elementarisierungsverständnisses eine sorgfältige Unterscheidung zwischen Elementartheologie und Elementarisierung braucht.⁵⁸⁰

3.2.1.3. Karl Ernst Nipkow: Die dritte Dimension der „Entwicklung“

Bei Stock zeigte sich die Fokussierung auf die Ebene der sogenannten Elementar-Theologie. Der Akzent wurde durch ihn darauf gelegt, durch Bibelauslegung elementare Inhalte und Themen zu ermitteln. Baldermann geht bei der Formulierung dessen, was die elementare Struktur in der Bibel sei, weiter als Stock, der die Erfahrung nur als eine methodische Maßnahme des Geistes Jesu Christi gesehen hat. Die elementaren Strukturen und Begriffe in der biblischen Sprache sind von Natur aus unmittelbar, und sie sind durch menschliche

⁵⁷⁹ Ebd., S. 80.

⁵⁸⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2013, S. 206ff.

Grunderfahrungen erfassbar, so dass auch Kinder ihre diesbezügliche Betroffenheit erkennen können.

Grunderfahrung ist für Baldermann nicht mehr eine Methode, den elementaren Inhalt zu ermitteln, sondern ein Berührungspunkt, durch welchen die elementaren Begriffe der Bibel bestätigt werden. Die Seite der menschlichen Erfahrung spielt für Baldermann eine genauso gewichtige Rolle wie die Inhalte. Sowohl bei Stock als auch bei Baldermann ist jedoch aus der Perspektive Nipkows eine folgenreiche Verengung der Elementarisierung zu konstatieren. In beiden Akzentuierungen ist die Elementarisierung allein unter der Prämisse, dass die elementaren Texte der Bibel - im Sinne des Primats der Theologie - an die menschliche Erfahrung angepasst werden, verstanden worden.

Nipkow geht es darum, die Denkrichtung der Elementarisierung umzukehren. Kritisch gegenüber einer Form der Vermittlung vorab festliegender theologischer Inhalte eingestellt, ist Nipkow überzeugt, dass in der Auswahl der biblischen Inhalte die Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnisse der Kinder primär als theologischer Aspekt berücksichtigt werden müssen: „Diese Dimension des Elementaren ist die primäre, die lebensursprünglichere“.⁵⁸¹ D. h. bei der Elementarisierung sollten Inhalt und Erfahrung nicht getrennt werden, und selbst wenn die Erfahrung bei der Auswahl des Inhalts schon berücksichtigt wurde, sollte man den entwicklungspsychologisch eruierten Wahrnehmungsprozess von Kindern beachten.

Nipkows Meinung nach zeigten diese wissenschaftlichen theologischen Arbeiten „eine hohe Kunst“ darin, „das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden“.⁵⁸² Angesichts der „Mehrschichtigkeit der Elementarisierung“ – das heißt, das Thema muss aus verschiedenen Sinnrichtungen beleuchtet werden - ist die Sicht der Fachwissenschaften, also (auch) die der Theologie, unentbehrlich. Ob sich das Problem der Elementarisierung darin erschöpft oder ob Elementarisierung nur als Simplifizierung verstanden wird, steht für Nipkow auf einem anderen Blatt. Für Nipkow ist es besonders notwendig für den Elementarisierungsansatz, die Suche nach der elementaren Struktur von der sogenannten Elementartheologie, die sich auf die Bibel als einen inhaltlichen Gegenstand beschränkt, zu unterscheiden. Der Grund dafür ist, dass dieses biblische Elementare zwar nicht Gegenstand der Suche ist, aber in seinem „konstitutiven und konkreten Charakter“ beleuchtet werden muss. Wenn das inhaltliche Elementare in der Bibel für den Lernenden nicht das große Ganze erschließen kann, ergibt es an sich für die Elementarisierung der Bibel keinen Sinn. In dieser Hinsicht ist für Nipkow die erste Sinnrichtung der elementaren Strukturen wichtig, weil ihre

⁵⁸¹ Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung biblischer Inhalte. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 35-73, 52.

⁵⁸² Ebd., S. 36.

Bedeutungs-, Sprach- und Überlieferungsstrukturen unerlässliche Elemente für Lernende enthalten.⁵⁸³

Für Nipkow lässt sich die Elementarisierung der Inhalte dadurch rechtfertigen, dass durch sie die „elementare[n] Bedeutungsstrukturen biblischer Inhalte“, die sich auf „Handlungen“ beziehen, gelesen werden können.⁵⁸⁴ Nach ihm transpotiert die Sprache in den Psalmen und Klageliedern Handlungen in Form von Lob und Klage, Dank und Bitte. Sie ist nicht buchstäblich in Bezug auf die Wissensbasis beschränkt. Vielmehr bezieht sich eine solche Sprache auf das Glaubensleben und seine konstituierenden Handlungen.⁵⁸⁵ Darüber hinaus verdeutlicht Nipkow, dass auch Einzelelemente an sich in den sprachlichen Formen im Zusammenhang von Handlung und Bedeutung eingebunden sind. Diese Formstruktur gilt auch für den Prozess der Überlieferung.⁵⁸⁶

Unbefriedigend bleibt dennoch für Nipkow die ausschließliche Konzentration auf ein Elementares biblischer Inhalte, auch wenn das Anerkennen seiner Bedeutung für die Elementarisierung unentbehrlich ist. Auf „hierarchische“ Weise dienen die Befunde der biblischen Inhalte bei den elementaren Strukturen als Hintergrund oder Folie, vor denen Denkrichtungen in „logischer Allgemeinheit“ gedeutet werden. Dabei stellt Nipkow fest, dass „das jeweils Besondere [...] unter ein jeweils Allgemeines subsumiert [wird]“.⁵⁸⁷ Nipkow hält eine solche Denkrichtung im Zusammenhang mit der elementaren Struktur zum Teil für unentbehrlich. Er warnt jedoch vor der Gefahr, dass dabei die menschlichen Erfahrungen einfach unter allgemeinen theologischen Aussage untergeordnet werden könnten. Daher sind nach Nipkow verschiedene Anstöße zu einer Weiterführung für die „Auswahlproblematik“ biblischer Inhalte im Blick auf die Elementarisierung wichtig und notwendig. Zugespitzt postuliert Nipkow, dass nicht nur Kirche und Theologie, sondern auch die „Erwartungen der Gesellschaft“ und die „pädagogische Verantwortung gegenüber den Schülern“ für die Elementarisierung berücksichtigt werden müssen.⁵⁸⁸ Die Frage nach der elementaren Erfahrung gehört für Nipkow zu den Voraussetzungen der Didaktik. Denn „[d]er Religionsunterricht kann nicht nur eine elementarisierte Theologie vermitteln. Der Schüler soll nicht nur durch die Brille der Wissenschaft - hier besonders der Exegese - elementare Strukturen erkennen, sondern er soll eigene elementare Erfahrungen machen“.⁵⁸⁹

Darüber hinaus erklärt Nipkow, dass auch die vielschichtigen Erfahrungsebenen berücksichtigt werden müssen, weil die Texte in der Überlieferung mit den drei Ebenen Wort,

⁵⁸³ Vgl. ebd., S. 37.

⁵⁸⁴ Ebd., S. 38.

⁵⁸⁵ Vgl. ebd., S. 38f.

⁵⁸⁶ Vgl. ebd., S. 40.

⁵⁸⁷ Ebd., S. 41.

⁵⁸⁸ Vgl. ebd., S. 44.

⁵⁸⁹ Ebd., S. 45.

Person und Situation verbunden sind. Die erste Sinnrichtung bezüglich elementarer Struktur und Wissen, die ihren Schwerpunkt auf das „Logisch-Allgemeine“ legt, muss mit der zweiten Sinnrichtung der Elementarisierung, der persönlich bedeutsamen Erfahrung mit dem Schwerpunkt auf dem „Existentiell-Konkreten“, verbunden werden.⁵⁹⁰ Daneben ist Nipkow fest davon überzeugt, dass in der Diskussion die dritte Sinnrichtung der „elementaren Anfänge“ nicht vernachlässigt werden darf. Diese Ansicht stammt daher, dass das lateinische Wort „elementum“ neben der Bedeutung „Grundstoff, Grundbestandteil“ auch die diejenige von „Anfangsgründe, Anfänge“ besitzt.⁵⁹¹ In der dritten Dimension der Elementarisierung stützt sich Nipkow nicht nur hinsichtlich der Problematik der Auswahl, sondern auch hinsichtlich des Verfahrens und der Zielsetzung im Umgang mit biblischen Inhalten auf die Entwicklungspsychologie. Soweit die entwicklungspsychologische Dimension der Elementarisierung beachtet, dass Kinder die biblischen Inhalte auf andere Weise erfassen als Erwachsene, stellt sie noch immer eine wichtige Perspektive für die Diskussion der Elementarisierung dar. In diesem Sinne kritisiert Nipkow eine einseitig an Erwachsenen ausgerichtete Perspektive: „Unsere gesamte theologische Denktradition ist seit alters her am erwachsenen Menschen orientiert“.⁵⁹²

Für Nipkow sind die entwicklungspsychologischen Untersuchungen von Jean Piaget zum Verständnis des „Egozentrismus“ des Kindes entscheidend. Bezeichnend für den Egozentrismus ist etwa „die Personifizierung“ von Dingen durch das Kind. Hierfür nennt Piaget Beispiele: „Die Luftballons steigen in die Luft, ‚weil sie die Luft mögen‘, sagt ein 6½ jähriges Kind“. „Ein 6-7 Jähriger Junge erklärt, dass er einen Bruder hat, dass dieser Bruder seinerseits aber keinen Bruder habe“.⁵⁹³ Aus dieser Untersuchung Piagets folgert Nipkow, dass „in dieser Entwicklungsstufe die Kinder noch nicht in der Lage sein werden, den anderen als anderen zu verstehen“.⁵⁹⁴ Nipkow fordert ausdrücklich, im biblischen Unterricht die Verstehensweise der Kinder zu berücksichtigen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Nipkow verweist dafür auf die stufenweise Entwicklung des Kindes beim Verstehen von biblischen Bedeutungen, die beispielsweise beim Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-15) wahrgenommen wurde. Gottes Gerechtigkeit, das Grundkonzept dieser Geschichte, werde je nach Entwicklungsstadium der Kinder unterschiedlich verstanden und angewendet.

⁵⁹⁰ Ebd., S. 50f.

⁵⁹¹ Ebd., S. 61.

⁵⁹² Ebd.

⁵⁹³ Piaget, Jean, Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1972, S. 86, zit. nach Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung biblischer Inhalte. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, S. 66.

⁵⁹⁴ Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung biblischer Inhalte, S. 67.

„Im Alter von 7-8 Jahren werden Kinder in der Grundschulzeit weithin noch Gerechtigkeit mit der Autorität der Erwachsenen gleichsetzen [...] In einem nächsten Stadium, zwischen 8-11 Jahren nach Piaget, siegt bei den Kindern ein striktes Gleichheitsdenken. [...] Erst mit dem 11. und 12. Lebensjahr beobachtet Piaget die Milderung des strengen Gleichheitsverständnisses durch die Berücksichtigung der besonderen Lage des einzelnen“.⁵⁹⁵

An solchen Forderungen wird deutlich, dass die Zugänge des Kindes zu den biblischen Inhalten tatsächlich weit verschiedener und altersabhängiger sind, als im Unterricht gemeinhin beachtet wird. Die Vielschichtigkeit der Elementarisierung nach Nipkow, besonders die Berücksichtigung der Entwicklung des Kindes, führte bei der bibeldidaktischen Elementarisierung zu der kritischen Rückfrage, ob und wie eine altersangepasste Unterrichtsgestaltung für biblische Geschichten möglich ist. Aus dieser Perspektive Nipkows lässt sich die theologische Denkrichtung Baldermanns so kritisieren: „Baldermann verzichtet leider auf eine nähere überzeugende Verortung dieser Erfahrungsseite“.⁵⁹⁶

Zusammenfassend gilt für die Elementarisierung bei Nipkow: Wirkliche Elementarisierung biblischer Inhalte kann sich nicht in einem bestimmten Gegenstandsbereich erschöpfen. Dass der Elementarisierungsansatz auch ausdrücklich verschiedene Richtungen einschließen muss, ist für Nipkow ebenfalls schon deutlich geworden - vor allem am Beispiel des Gleichnisses von den „Arbeitern im Weinberg“, für das zumindest die drei Elementarisierungsrichtungen noch immer eine Rolle zu spielen scheinen, während der herkömmliche Bibelunterricht allzu ausschließlich nur an die theologische Aussage von Gottes Gerechtigkeit denkt. Nipkow beschreibt dies zusammenfassend wie folgt:

„Bei dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg zielt die *elementare Wissensstruktur* auf Einsicht in die unverdiente Güte Gottes, umschließen die *elementare Erfahrungen*, um diese Einsicht annähernd zu fassen, unsere Erfahrungen von Gerechtigkeit, Ungerechtigkeit und Billigkeit, liegen die *elementaren Anfänge* dort, wo die Kinder zunächst ihr autoritätsgebundenes Gerechtigkeitsverständnis überwinden und dann ihr an einem strikten Gleichheitsdenken orientiertes Gerechtigkeitsempfinden hinter sich lassen“.⁵⁹⁷

3.2.1.4. Baldermanns Stellung in der Diskussion zur Elementarisierung

Im vorigen Abschnitt wurde deutlich, dass sich in der Diskussion zur Elementarisierung seit den 1970er Jahren unterschiedliche Schwerpunkte finden. Hans Stock, der die theologische

⁵⁹⁵ Ebd., S. 70.

⁵⁹⁶ Ebd., S. 57.

⁵⁹⁷ Ebd., S. 71.

Elementarisierung der Bibel mit dem Schwerpunkt auf der hermeneutischen Interpretation sowie den Geist Jesu betonte, hat sich ebenso wie Baldermann, der die elementaren Kategorien der Theologie mit denen der Anthropologie gleichsetzen wollte, in seiner Denkrichtung an den biblischen Aussagen und der überlieferten Tradition orientiert. Hierbei ist die „wechselseitige Erschließung“ und die „originale Begegnung“ für Baldermann entscheidend. Demgegenüber sieht Nipkow die kindlichen Sichtweisen je nach Entwicklungsstufe als andere Sinnrichtung der Elementarisierung.

Die verschiedenen Aspekte der Elementarisierung, die sich aus den Unterschieden dieser drei Konzeptionen ergeben, und die damit eng verknüpfte Analyse biblischer Didaktik bei Baldermann werden später ausführlicher erörtert. Dennoch weisen diese drei Ansätze schon in ihrer Übereinstimmung auf die Notwendigkeit der biblischen Elementarisierung hin. Aber auch im Hinblick auf ihre Gesamtausrichtung auf eine erfahrungsbezogene Bibeldidaktik weisen sie bedeutsame Ausgangspunkte auf und können sich insofern wechselseitig ergänzen.

Die Elementarisierung von Inhalten und Erfahrungen bietet der Bibeldidaktik bei Baldermann eine didaktische Grundlegung und Einbettung, ohne die die Sprache der Bibel im Unterricht nicht erschlossen werden kann. Baldermanns Hauptanliegen ist es, grundlegende Inhalte und Wahrnehmungen zu beachten. Die Frage nach den elementaren Erkenntnisstrukturen stellt an die Bibeldidaktik die Anfrage, inwiefern sie die Erschließung der biblischen Texte zu leisten vermag. Die menschliche Grunderfahrung ist für Baldermann das Hauptkriterium, um die Elementarisierungsmöglichkeit der biblischen Inhalte aufzuzeigen und zu bestätigen. Der Kerninhalt der Bibel wirkt so, dass Kinder im Zusammenhang mit ihren eigenen Erfahrungen direkt angesprochen werden und sich die Texte selbst erklären sollten. Der Schlüssel zu Baldermanns Bibeldidaktik liegt darin, diesen Berührungspunkt in der Bibel zu finden.

3.2.2. Die elementaren biblischen Strukturen: „Die Bibel - Buch des Lernens“ (1980)

Zu Recht wird von Baldermann in der Diskussion der Elementarisierung hervorgehoben, dass der biblische Unterricht entscheidend davon profitieren kann, wenn die Sprache der Bibel selbst neu erschlossen und wahrgenommen und in den biblischen Unterricht einbezogen wird. Die zentralen Anliegen Baldermanns in Bezug auf die Didaktik der Bibel selbst werden in seinem Buch „Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik“⁵⁹⁸ weiterentwickelt, indem er die elementaren biblischen Begriffe und Strukturen eingehender untersucht. Baldermann formuliert programmatisch: „Erst wer sich von der Bibel auf den Weg bringen läßt, dem wird sich erschließen, was sie sagt. Solches Lernen allein macht uns als Christen mündig“.⁵⁹⁹ „Unter solchen Fragen erweist es sich, daß die Bibel nicht nur für Spezialisten zugänglich ist“.⁶⁰⁰

3.2.2.1. Die Bibel spricht die gegenwärtige Menschheit an

Im Zentrum steht für Baldermann die Frage, „ob und wie es möglich sein könne, Texte über einen [zeitlichen] Abstand hinweg noch sachgemäß zu verstehen“.⁶⁰¹ Unter Beachtung der zunehmend bedrohlichen gesellschaftlichen, politischen Situation in den 1980er Jahren stellt er fest, dass biblische Geschichten wie die Schöpfungsgeschichte, die Turmbaugeschichte und die Geschichte von der Sintflut nicht mehr nur als Geschichten aus der Antike gelten, sondern auch direkt mit den Erfahrungen des modernen Menschen zusammenhängen, die eindeutig von der gegenwärtigen „Katastrophe“ bedroht sind.⁶⁰² Der Grund für die aktuelle Bedeutung der Bibel liegt nicht einfach in ihrer Autorität als Heilige Schrift, die den zeitlichen Abstand überwindet, sondern vielmehr darin, dass die konkreten Bedrohungen der Menschheit und die Hoffnung auf die Erlösung, die sie überwinden würde, zugleich in der Bibel einerseits und in der gegenwärtigen Erfahrung andererseits gefunden werden. Baldermann drückt das so aus: „[es] heißt nicht, dass die biblischen Texte zeitlos sprächen;

⁵⁹⁸ Baldermann, Ingo, Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980; ders., Einführung in die Bibel, Göttingen 1988, ist die 3. neubearbeitete Auflage von „Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik“. In der vorliegenden Untersuchung wird die Einführung in die Bibel, 4. Aufl. Göttingen 1993, zitiert.

⁵⁹⁹ Baldermann, Ingo, Die Bibel - Buch des Lernens, S. 5.

⁶⁰⁰ Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, 4. Aufl. Göttingen 1993, S. 6.

⁶⁰¹ Ebd., S. 10.

⁶⁰² Vgl. ebd., S. 9f.

wir verstehen sie ja gerade nicht als allgemeine Sätze, sondern aus den konkreten Bedrohungen und Hoffnungen ihrer und unserer Zeit“.⁶⁰³ Sein Kerngedanke ist, dass die Bedrohungen, denen die Menschen in der Bibel ausgesetzt sind, in ihrer Grundstruktur den heutigen Bedrohungen entsprechen und die Bibel davon spricht, sie zu überwinden und das Leben zu verändern. Kurz gesagt: „In den biblischen Schriften findet sich die Sensibilität für das Geschick der Menschheit“.⁶⁰⁴

An dieser Stelle soll ein exemplarisches Beispiel genauer aufgenommen werden. Es fällt bei Baldermann auf, dass mehrere Stellen in der Bibel als „ätiologische Erzählungen“ die ursprünglichen Gründe für die gegenwärtige Realität sichtbar machen.⁶⁰⁵ Nach Baldermanns Auffassung legt die ätiologische Sprache der Bibel exemplarisch offen, aus welcher Ursache die gegenwärtige Realität rührt. Um dies zu verdeutlichen, erklärt Baldermann einige zentrale Motive der biblischen Ätiologie anhand der Geschichte vom Turmbau zu Babel: Es ist eine Zeit, in der alle Menschen einerlei Sprache und einerlei Worte hatten (Gen.11).⁶⁰⁶ Hierin liegt, so Baldermann, ein Ausdruck der Bewunderung des *Alle-Miteinander-Verstehen-Könnens*. Baldermann hebt bei dieser Geschichte besonders den biblischen Ausdruck „noch nicht“ im Sinne der Sehnsucht nach friedlicher Zeit hervor: „Das ‚noch nicht‘ unserer Erzählung hat vielmehr den Klang der Sehnsucht: Es war eine Zeit, die noch nichts wußte von dem Elend der heutigen Welt“.⁶⁰⁷ Baldermann sieht hier einen Bezug zur gegenwärtigen Realität des „Einander-Nicht-Verstehen-Könnens“. Die „Verwirrung der Sprachen“ in der Turmbaugeschichte ist für den unersättlichen menschlichen Wunsch, „sich selbst einen Namen [zu] machen“, von entscheidender Bedeutung. Für Baldermann ist in der ausführlichen Betrachtung der Sprache die ätiologische Bedeutung deutlich wahrnehmbar.

„Die einzelnen Elemente des Planes sind vom Erzähler offenbar im Sinne einer Steigerung angeordnet. Das tritt wiederum im hebräischen Text noch deutlicher hervor, der hier einfach durch ‚und‘ aneinanderreicht: Wohlan, lasst uns eine Stadt bauen- und einen Turm - und seine Spitze bis in den Himmel - und so werden wir uns einen Namen machen“.⁶⁰⁸

Hinsichtlich der elementaren Wirklichkeit ist Baldermann zufolge zu erkennen und anzuerkennen, dass sich die biblischen Texte auf die elementaren gegenwärtigen Erfahrungen beziehen. Der Ausgangspunkt, dass die Sprache der Bibel mit der menschlichen

⁶⁰³ Ebd.

⁶⁰⁴ Ebd., S. 11.

⁶⁰⁵ Vgl. ebd., S. 154.

⁶⁰⁶ Ebd., S. 155ff; Baldermann, Ingo, Der biblische Unterricht: Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Braunschweig 1969, S. 37-58, erläutert die didaktische Behandlung der Geschichte vom Turmbau zu Babel (1. Mose 11, 1-9) sehr eingehend.

⁶⁰⁷ Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, S. 155.

⁶⁰⁸ Ebd., S. 156.

Grunderfahrung zusammenhängt, deutet an, dass die Bibel niemals durch die Sprache der Erklärung oder der Abstraktion geschrieben worden sein kann. Vielmehr spricht die Bibel von der gegenwärtigen Wirklichkeit sehr elementar und konkret.

3.2.2.2. „Ansatzpunkte selbstständigen Lernens“

Die Überschrift des zweiten Kapitels: „Ansatzpunkte selbstständigen Lernens“ zeigt deutlich, dass Baldermann hier von seiner Sicht der didaktischen Perspektive in der Bibel ausgeht. Dabei zielt er darauf, nicht etwa die bis dahin geläufige akademische Vorgehensweise der Interpretation der Bibel zu rechtfertigen, sondern auf die herkömmlich verstellte Blickrichtung zu reflektieren und diese dahingehend zu korrigieren, dass die Bibel „kein Lehrbuch, sondern ein Buch des Lernens“ ist.⁶⁰⁹ Baldermann plädiert dafür, dass die Bibel einen wesentlich didaktischen Charakter besitzt, der „selbstständiges Lernen“ ermöglicht. Dabei handelt es sich um die Verbindung zwischen der elementaren Struktur der Bibel und der elementaren menschlichen Erfahrung als Ermöglichung des Lernens. Baldermann begründet so den wahrhaft didaktischen Charakter der Bibel. Er entwickelt die Eigenschaften der biblischen Sprache aus didaktischer Sicht. Hinsichtlich des Lernens drückt Baldermann dies so aus:

„Das Lernen könnte hier sein [scil., des Menschen] Selbstbewusstsein und die Sicherheit seines Urteils erschüttern. Lernen kann tatsächlich schmerzhaft sein. Sobald es um Dinge geht, die mich existentiell betreffen, um ethische Fragen, um das Verstehen meiner selbst und anderer Menschen, kann jedes Dazulernen mich selbst in Frage stellen. Es wird sich immer wieder ereignen, daß mir die Augen aufgehen und ich manches völlig anders sehe und mein bisheriges Urteil und Verhalten erheblich korrigieren muss. Dieses Lernen schließt die Möglichkeit ein, dass ich es als notwendig erkenne, umzukehren. Und dies erst kann als die eigentlich menschliche Möglichkeit des Lernens gelten: Lebenslang fähig zu bleiben, neue Perspektiven zu gewinnen, Urteile zu korrigieren, sein Verhalten zu ändern“.⁶¹⁰

Diesbezüglich kann darauf verwiesen werden, dass in Baldermanns Auffassung des Lernens bereits das didaktische Ziel im Sinne des Bildungskonzepts mitgesetzt ist, nämlich die Selbstbildung in der Bibeldidaktik, indem Leser für sich selbst Perspektivenwechsel oder zumindest Schritte in Richtung solcher Umsetzung vornehmen. Die Ansatzpunkte des „selbstständigen Lernens“ gehen für Baldermann von drei Prämissen aus: „Die Bibel ist kein Lehrbuch, sondern ein Buch des Lernens“. (2.1); „An der Bibel lernen heißt, ihrer Sprache zu

⁶⁰⁹ Ebd., S. 21.

⁶¹⁰ Ebd., S. 20.

folgen“(2.2); „An der Sprache der Bibel lernen heißt, sie den täglichen Erfahrungen auszusetzen“(2.3).⁶¹¹

Zunächst stellt Baldermann fest, dass die biblische Offenbarung für alle verständlich sei. Er ist fest davon überzeugt, dass die Bibel sich selbst mit ihrer eigenen Sprache der Menschheit offenbart. Die biblischen Offenbarungsvorgänge, auf die Baldermann hinweist, sind ganz anders als die geheimnisvollen Offenbarungen wie beim Buch „Mormon“ oder bei der „Vereinigungskirche“ des Koreaners San Myung Mun. Im Unterschied dazu liegt für Baldermann auf der Hand, dass die Bibel „immer wieder neu entdeckt werden“ müsse.⁶¹² Die folgende Aussage Baldermanns zur biblischen Offenbarung zeigt deutlich die Bedeutung der wechselseitigen Erschließung im Blick auf das Lernen: „Die Bibel will den Hörer nicht überwältigen, sondern überzeugen; der Hörer soll nicht hinnehmen, sondern wahrnehmen“.⁶¹³ Sodann arbeitet Baldermann heraus, dass sich das Lernkonzept der Bibel nicht auf Allgemeingültigkeit richtet, sondern auf neue Lernerfahrungen. Deshalb soll die Bibeldidaktik nicht mit Fragestellungen wie „Was sagt der Text uns?“ oder „Was will der Autor eigentlich damit sagen?“ gearbeitet werden.⁶¹⁴ Denn solche Fragestellungen versuchen, bei der Arbeit mit der Bibel die Lehre einfach auf dem Weg der „Abstraktion“ im Sinne von „Allgemeingültigkeit“ zu vermitteln.⁶¹⁵ Nicht zuletzt setzt Baldermann voraus, dass die biblische Sprache und die persönliche Erfahrung eine wechselseitige Beziehung aufweisen, die zu einem tieferen Verständnis führt. Diese Prämisse der wechselseitigen Erschließung wird deutlicher, wenn er feststellt: „Nicht nur lässt die Sprache die Bibel mich manche Erfahrungen besser verstehen, sondern umgekehrt lassen auch meine Erfahrungen mich die Bibel neu und anders verstehen.“⁶¹⁶ Insofern hängen die Bibel und die Selbständigkeit beim Lernen in wechselseitiger Weise miteinander zusammen. Selbständigkeit im Sinne des Lernens mit der Bibel ist nichts anderes als ein Ja zu ganz einfacher, öffentlicher, unmittelbarer Offenbarung der biblischen Sprache, und eben mit diesem Ja werden auch die Leser und Hörer Nachfolger, sodass sie ohne weitere Bedingungen selbständig die neue Glaubenserfahrung im Alltag verwirklichen. Nach Baldermanns Ansicht geht es darum, dass Leser und Hörer wirklich den Kern einer Sache in der Bibel entdecken, also das, worum es bei der biblischen Sprache in den Texten elementar geht. Darüber hinaus ist diese Entdeckung aus der menschlichen Grunderfahrung heraus möglich und zugleich auf neue

⁶¹¹ Ebd., S. 21, 25, 28.

⁶¹² Ebd., S. 22f.

⁶¹³ Ebd., S. 24.

⁶¹⁴ Vgl. ebd., S. 25.

⁶¹⁵ Vgl. ebd., S. 26f.

⁶¹⁶ Ebd., S. 28.

Erfahrungen gerichtet. Die Erschließung der biblischen Sprache lässt den Menschen nicht nur als selbstständig gelten, sondern macht ihn durch das Lernen tatsächlich selbständig.

3.2.2.3. „Die elementaren Strukturen“

Im Hinblick auf biblische Inhalte ist das Ziel Baldermanns die Identifizierung elementarer Glaubens- und Sprachstrukturen in den biblischen Worten. Das dritte Kapitel: „Die elementaren Strukturen“ besteht aus fünf Abschnitten: „Die Sprache der Ermutigung: Verheißung“ (3.1), „Die Menschlichkeit: Die Tora - das Gebot“ (3.2), „Die Sprache der Angst: Klage und Bitte“ (3.3), „Die Sprache der Freude: Lob und Dank“ (3.4), „Die Sprache der Einsicht: Sprichwort und Formel“ (3.5). Baldermanns Ansatz ist von den elementaren Redeformen biblischer Sprache geprägt, in denen sich die biblischen Inhalte konstitutiv kristallisieren können. In diesem Sinne sind für Baldermann die biblischen Texte elementar, die in der „Grenzsituation“ des Menschen direkt standhalten. Aus dieser Perspektive arbeitet er die fünf „elementaren Strukturen“ der Bibel als Lob, Bitte, Klage, Verheißung, Weisung und Spruchweisheit heraus.

Hinsichtlich der menschlichen elementaren Erfahrung, so Baldermann, gilt es zu erkennen und anzuerkennen, dass die biblische Sprache als die Verheißung Gottes auf die „Mutlosigkeit“ menschlichen Lebens direkt antwortet.⁶¹⁷ Der Verheißung Gottes ordnet Baldermann eine Form von „Ermutigung“ zu, die im Kern die Zusage ist, dass Gott nahe ist. Das Wort Gottes für die Ermutigung, das Baldermann in der Bibel gefunden hat, ist immer wieder das Gleiche: „Ich will mit Dir sein, spricht der Herr“.⁶¹⁸ Im Anschluss an Martin Buber und Franz Rosenzweig⁶¹⁹ sieht Baldermann, dass diese Zusage, schon vor den Propheten, in der ermutigenden Wirklichkeit Gottes im Namen „JHWH“ offenbart ist, der aus der hebräischen Verbform für „Ich bin“ abzuleiten ist (2. Mose 3, 14).⁶²⁰

„Der Name klingt an das hebräische Wort ‚ich bin‘ an, das in der hebräischen Sprache aber nicht ein in sich ruhendes Sein bezeichnet, sondern - Franz Rosenzweig und Martin Buber haben bei ihrer Übersetzung des Alten Testaments diese Entdeckung gemacht - ein Geschehen, ein da-sein,

⁶¹⁷ Vgl. ebd., S. 34.

⁶¹⁸ Vgl. ebd., S. 35.

⁶¹⁹ Rosenzweig, Franz, „Der Ewige“. Mendelssohn und der Gottesname. In: Buber, Martin / Rosenzweig, Franz, Die Schrift und ihre Verdeutschung, Berlin 1936, S. 184-210, 185f.; Buber, Martin, Zu einer neuen Verdeutschung der Schrift; Beilage zu dem Werk „die fünf Bücher der Weisung“, Olten 1954, S. 28ff.; Ders., Moses, Heidelberg 1952, S. 63ff.; Kittel, Gisela, Die Sprache der Psalmen, Göttingen 1975, S. 98ff., weisen darauf hin, dass der Name Gottes „JHWH“ ursprünglich das Beisein Gottes anspricht.

⁶²⁰ Vgl. Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, S. 36; Vgl. Moberly, Walter, The Old Testament of the Old Testament, Minneapolis 1992, S. 18, zeigt die ähnliche Auffassung für die hebräische Verbform des Seins.

gegenwärtig-sein meint. Die Übersetzung des namens JHWH als ‚Ich bin, der ich bin‘ ist zu sehr von abendländischem Denken geprägt, in alttestamentlichem Sinne muss man übersetzen: Ich bin da, ich bin bei euch. [...] Dieser Name enthält die Zusage der Rettung, die Verheißung in ihrer elementaren Form; und es ist kein Zufall, dass uns diese gleiche Zusage im Neuen Testament in den Worten des Auferstandenen als der Kern und die Zusammenfassung des Ostergeschehens wieder begegnet: ‚Ich bin bei euch alle Tage‘ (Mt. 28,20)“.⁶²¹

Die im Namen Gottes eingeprägte Verheißung ist für Baldermann der Kern aller biblischen Strukturen und entfaltet sich auch in anderen Sprachen. Diese sprachliche Einprägung von Mut und Verheißung in eine Kategorie zusammenzufassen spielt für Baldermann eine entscheidende Rolle in der Verbindung zwischen der menschlichen Erfahrung und der biblischen Zusage. Die Sprache der Verheißung, die im Namen Gottes elementarisiert ist, spielt, so Baldermann, eine entscheidende Rolle, um das Ganze der Bibel als Einheit wahrnehmen zu können. In diesem Sinne betont Baldermann, dass die Tora in sich die Verheißung schon berge, wohingegen das Gebot die Vorbedingung der Verheißung ist. Denn der erste Satz der Zehn Gebote „Ich bin JHWH, dein Gott“ zeige als „Vorbedingung der Verheißung“ dieses Verhältnis.⁶²²

Im Kontrast zum herkömmlichen Verständnis des „Gesetzes“ sieht Baldermann die Tora als „die Anweisung“, „ein Wort der Befreiung, ein Licht in der Dunkelheit“ insofern, als sie den „Umgang der Menschen mit Gott und miteinander regelt“ und sie die Grundlage für das Alltagsleben des Volkes Israel mit Freude bilden konnte.⁶²³ Unter dieser Berücksichtigung entspreche die Tora den elementaren Redeformen Gottes, „[in denen es] um die Wahrung der Menschlichkeit [geht]“.⁶²⁴ Wichtig für Baldermann ist, dass die Weisung des Lebens, die in der Tora erscheint, nicht nur die religiösen Regeln der Juden darstellt, sondern selbstverständlich für alle Menschen gilt. Dies bedeutet, dass sich die Tora nicht nur an einen Einzelnen oder an eine bestimmte Gruppe richtet, sondern an die menschliche Gemeinschaft. Darüber hinaus sieht Baldermann im negativen Imperativ der Gebote, die in der Tora mit der Form: „Du sollst nicht“ vorkommen, einen Ausdruck für die leidenschaftliche Anforderung Gottes für die künftige Entscheidungssituation.

⁶²¹ Baldermann, Ingo, Elementare Psalmentexte im Unterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 23-34, 34.

⁶²² Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, S. 37.

⁶²³ Ebd., S. 38f.

⁶²⁴ Ebd.

„Doch die Übersetzung ‚Du sollst nicht‘ ist zwar möglich, aber keineswegs zwingend. [...] Statt dessen stehen die Verben einfach in der Form des Futurs, so dass man streng übersetzen müsste; ‚Du wirst nicht morden. Du wirst nicht ehebrechen. Du wirst nicht stehlen. Du wirst nicht begehren‘“.⁶²⁵

Aus dieser Perspektive Baldermanns könnte die Tora eine andere Form der Verheißung in der Lebensethik sein, um zum Leben zu ermutigen und es zu schützen, indem sie in die menschlichen Entscheidungssituationen mit ihren ganz einfachen, direkten Redeformen hineinspricht. Geht man davon aus, dass die Verheißung und die Tora in den elementaren Reden Gottes zu Menschen sprechen, dann werden sie mit elementaren menschlichen Worten in der Bibel als Antwort aufgenommen: die Sprache der „Angst“, der „Freude“ und der „Einsicht“. In dieser elementaren Sprache findet Baldermann eine kategoriale Begegnung mit dem Elementaren des Glaubens insofern, als solche Erfahrungen in den Sprachformen der Psalmen deutlich wahrnehmbar sind. Er zeigt, dass die Erfahrung der Angst in den Psalmen unmittelbar mit einer Sprache präsentiert wird, die wir verstehen: „Das Wasser steht mir bis zur Kehle. Ich versinke im tiefen Schlamm, wo kein Grund ist“. (Ps 69, 1f.) Diese Sprache kann die elementare Erfahrung mit Bildern, die auch Kinder in ihrem Leben exemplarisch wahrnehmen, ausdrücken.⁶²⁶ Baldermann zufolge ist zu beachten, dass die in den Psalmen verwendete Bildsprache der Ängste auch für moderne Menschen, insbesondere für Kinder, Alpträume anspricht: „Das Wasser steht mir bis zur Kehle. Ich versinke im tiefen Schlamm, wo kein Grund ist“ (Ps. 69, 1f.); „Riesige Bullen haben mich umstellt“, „ich bin ausgegossen wie Wasser, meine Knochen fallen auseinander“ (Ps. 22,13. 15).⁶²⁷ Hier geht Baldermann davon aus, dass diese Psalmtexte so elementar sind, dass sie unmittelbar zeitlose menschlichen Alpträumen berühren.

Für Baldermann ist der wiederholte eindringliche Appell an Gott, dessen Name JHWH selbst ja die Verheißung seines Beiseins enthält, in den elementaren Psalmtexten zu beobachten. Der Ansatzpunkt für die Überwindung der Angst bis zum Vertrauen sei also die „Konkretion des einen, alle Erfahrungen der Hilfe umfassenden Namens Gottes, JHWH“, die das Vertrauen in die Verheißung Gottes verdeutlicht: „Du bist mein Licht, mein Heil, meine Burg, mein Schutz, mein Fels, mein Hirte, mein Lied, meine Hilfe, meine Zuflucht“.⁶²⁸ So findet Baldermann, dass man in den Psalmen die Sprache der menschlichen Angst und zugleich der Verheißung Gottes elementar entdecken kann. Das wird in seinem späteren Band „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ ausführlicher behandelt (dazu noch unten).

⁶²⁵ Ebd., S. 41.

⁶²⁶ Vgl. ebd., S. 43.

⁶²⁷ Ebd.

⁶²⁸ Ebd., S. 45.

Baldermann geht davon aus, dass die Redestruktur der Psalmen von Angst bis zur Freude auf eine elementare Weise aufgebaut ist. Er hält fest, dass die Sprache von Freude, Lob und Dank in den Psalmen nicht auf eine kognitive Weise entstand, sondern unmittelbar aus einer existenziellen Erfahrung; „Das Lob ist hier nicht nur eine Sache der Pflicht und der theologischen Einsicht, sondern darüber hinaus ein Ausdruck der unmittelbaren vitalen Freude am wiedergewonnenen Leben“.⁶²⁹ In dieser Hinsicht sind Lob und Dank eine Sprache menschlicher Hoffnung für das Leben und die Sprache des Dialogs über die Gabe Gottes. Baldermann beschreibt das wie folgt: „Leben heißt Gott zu loben. Zum wirklichen Leben gehört das bewusste Wahrnehmen dessen, was uns geschenkt ist. Das ist der innerste Kern der Freude und die Wurzel des Lobes“.⁶³⁰ Darüber handelt Baldermann ausführlicher in seiner Schrift „Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien“ (dazu noch unten).

Die elementare Form der Weisheit versteht Baldermann als sprachlichen Versuch, „das Rätselhafte und Widersprüchliche des menschlichen Verhaltens zu erfassen“.⁶³¹ Es ist nicht nur die Sprache selbst, sondern auch die Struktur, in der die Sprüche angeordnet ist, die dazu dient, die in der menschlichen Erfahrung vorhandene Wahrheit visuell zu enthüllen. Außerdem ist es die Dynamik dieser Grundstruktur, die zu einer Einsicht aus dem „Parallelismus“ führt.⁶³² Dieser Parallelismus in der Weisheit vernachlässigt nach Baldermanns Auffassung einerseits niemals die menschliche Erfahrung, sondern entwickelt sich gleichzeitig zu einer Sprache des Vertrauens im Glauben: „Solche Worte der Weisheit [sind] im Grunde Worte des Vertrauens“.⁶³³ Zentrale Anliegen sind in der Weisheit die Anerkennung und Würdigung der Treue Gottes einerseits, die Warnung vor der Gottes- und Menschenverachtung andererseits. Insgesamt liegen die Grundstrukturen der biblischen Sprache, wie sie von Baldermann aufgezeigt wurden, der Verheißung und der Thora sowie der Klage, des Lobes und des Danks niemals in einer dichotomen Konfrontation miteinander. Vielmehr ergänzen sie sich strukturell gegenseitig. Baldermanns Ansicht, dass die Vielfalt der in der Bibel dargestellten Wahrheiten zu einer Einsicht führt, wird als nächstes zusammenfassend gezeigt: „In dieser Frage steht tatsächlich alles auf dem Spiel, auch das Gewicht der Tora und schließlich die Wahrheit und Verlässlichkeit der alles begründenden Zusage: Ich bin JHWH, euer Gott!“⁶³⁴

⁶²⁹ Ebd., S. 48.

⁶³⁰ Ebd., S. 52.

⁶³¹ Ebd.

⁶³² Ebd., S. 55.

⁶³³ Ebd., S. 57.

⁶³⁴ Ebd., S. 58.

3.2.2.4. „Biblische Grundbegriffe“

Hinsichtlich der biblischen Sprache ermittelt Baldermann vier Grundbegriffe: 1) „Gerechtigkeit und Ehre“; 2) „Bund und Opfer“; 3) „Gottes Herrschaft und die Herrschaft der Götter“, 4) „Tod und Leben“.⁶³⁵ Aus diesen Grundbegriffen, so Baldermann, ließe sich das elementare Motiv der biblischen Sprache herauskristallisieren, das etwa die leidenschaftliche Beziehung Gottes mit dem Mensch voraussetzt. Darüber hinaus will Baldermann zeigen, dass die nur scheinbar jeweils für sich stehenden Konzepte der Bibel nicht voneinander getrennt, sondern in einem zentralen Motiv vereint sind. Kurz gesagt, das zentrale Motiv sei die „Leidenschaft Gottes für Menschen“ in der Verheißung.

Als ersten der biblischen Grundbegriffe bespricht Baldermann „Gerechtigkeit“. Untersucht man Baldermanns Verständnis des Begriffs Gerechtigkeit genauer, so tritt neben der allgemeinen Erklärung des Begriffs das letztendliche Ziel der biblischen Sprache deutlich hervor. Baldermann bezweifelt die Möglichkeit, Gerechtigkeit ohne Ansehen der Person zu betrachten, weil die Realisierung der Chancengleichheit nicht nur im pädagogischen Raum, sondern auch unter den Bedingungen des freien Marktes schwierig sei. Baldermann stellt die Frage, ob eine Unparteilichkeit ohne Ansehen der Person der biblischen Gerechtigkeit entspricht. Denn die Gerechtigkeit im biblischen Sinne sei etwas „anderes als jene blinde Justitia“, die die Unparteilichkeit „ohne Ansehen der Person“ beinhaltet.⁶³⁶

Die biblische Gerechtigkeit meint für Baldermann die Beziehung zwischen Gott und Menschen. Er hebt aufgrund des hebräischen Sprachgebrauchs das Kernmotiv der Gerechtigkeit hervor, das in Zusammenhang mit Treue steht und in dem es darum geht, „Treue zu einem bestehenden Gemeinschaftsverhältnis“ zu bewahren.⁶³⁷ Baldermann erläutert den biblischen Sinn von Gerechtigkeit in drei Punkten: Zunächst ist die Gerechtigkeit „in der Beständigkeit der Zuwendung [...] und in der Treue [...] in der helfenden Barmherzigkeit“ zu sehen.⁶³⁸ Zweitens stellt Baldermann im Zusammenhang mit dem Gebrauch von „rascha“ in der Bergpredigt (Mt. 5,22) den Sinn von „Ungerechtigkeit“ im hebräischen Sinn neu fest: „der ‚rascha‘ ist einer, der ohne Skrupel bereit ist, [...] andere Menschen zugrunde zu richten“.⁶³⁹ Damit versteht nun Baldermann die „Menschenverachtung“ als das Gegenbild der

⁶³⁵ Ebd., S. 60.

⁶³⁶ Ebd., S. 60f.

⁶³⁷ Ebd., S. 62.

⁶³⁸ Ebd., S. 63.

⁶³⁹ Ebd., S. 63f.

biblischen „Gerechtigkeit“. Seiner Ansicht nach führt „Menschenverachtung“ für Andere zu der elementaren Erfahrung des „zuschande Werdens“ oder des „Sich-schämen-Müssens“. ⁶⁴⁰ Drittens sieht Baldermann den Sinn der „Gerechtigkeit“ im Zusammenhang mit dem biblischen Wortstamm für „Ehre“, insofern als „ehren“ eine Bedeutung von „schwer machen“ oder „Gewicht verleihen“ habe. Aus dieser Sicht sagt Baldermann: „Die schwer verständliche Rede von der ‚Ehre‘ und ‚Herrlichkeit‘ Gottes spricht davon, welches Gewicht er in unserer Welt hat, und unser Lob vermehrt das Gewicht seines Namens“. ⁶⁴¹ D.h., dass die Ehre in einer Wechselbeziehung verstanden wird, wie bei Gerechtigkeit. Ohne Berücksichtigung jedes Menschen gibt es keine Gerechtigkeit Gottes, und zugleich kann ohne diese Gerechtigkeit, die seine Zuwendung und Treue zum Menschen zeigt, die Ehre Gottes nicht begründet werden.

Als zweites ist Baldermann davon überzeugt, dass auch die Begriffe „Bund“ und „Opfer“ im biblischen Sinne neu entdeckt werden müssen, denn diese Worte sind sehr fremd und implizieren für heutige Menschen schwer zu begreifende Vorstellungen. Versteht man den „Bund“ im heutigen Sinne als einen „technischen“ Begriff, dann basiere er auf Bedingungen, die sich gegenseitig erfüllen und jederzeit gebrochen werden können, falls die Bedürfnisse der Betroffenen nicht befriedigt werden. Baldermanns Ansicht nach ist jedoch der Bund im biblischen Sinne als die „Besiegelung“ des Vertrauens auf „Treue“. ⁶⁴²

Ausgehend von dem Brauch „[blutiger] Opfer zur Besiegelung des Bundes“ beschreibt Baldermann den biblischen Sinn des Bundes so: Zunächst „[sei] die Treue gegen den Bund eine Sache von Leben und Tod“. Darüber hinaus spiele das Zeichen des „Blutvergießens“ eine Rolle als „die [notwendige] Warnung des Sühnopfers“. Weiterhin bezeichne der Bund mit dem blutigen Opfer eine Erfahrung der Freude wie beim Wein des Festes oder des letzten Mahls Jesu: „Dies ist mein Bundesblut!“ ⁶⁴³ Zusammenfassend sind für Baldermann die Begriffe von Bund und Opfer kein Zeichen der Abgrenzung zwischen dem Alten und dem Neuen Testament, dem Judentum und dem Christentum, sondern ermöglichen die Erschließung des Willens Gottes und der Hoffnung, ihn zu verwirklichen.

Als drittes vergleicht Baldermann Gottes Herrschaft mit der Herrschaft der Götter. Baldermann weist darauf hin, dass zunächst die Realität Baals, der im Alten Testament andere Götter repräsentiert, wahrgenommen werden muss, und was es heißt, an ihn zu glauben. Hierfür konzentriert sich Baldermann in erster Linie auf die Vergegenwärtigung der Bilder für „Baal“. Er hält „Baal“, der „Herr“ heißt, für eine „urtümliche Formel der Faszination“ für die „Verehrung der biologischen Mächte der Fruchtbarkeit“. Mit den Attributen von Baal, dessen Figur durch

⁶⁴⁰ Ebd., S. 64.

⁶⁴¹ Ebd., S. 66.

⁶⁴² Ebd., S. 70.

⁶⁴³ Ebd., S. 71ff.

einen jungen Stier symbolisiert wird, konzeptualisiert Baldermann die Verheißung des „Baal“ im gegenwärtigen Sinne wie folgt: „Vitalität, Jugendlichkeit, Kraft der Selbstdurchsetzung, Steigerung der Potenz“.⁶⁴⁴ Ein anderes Attribut des baalischen Glaubens im Gegensatz zu Gott ist, so Baldermann, dass „Menschenopfer“ in der Verehrung der baalischen Mächte der Fruchtbarkeit gefordert werden.⁶⁴⁵ Auf den ersten Blick könne der Ingrim Gottes gegen den Glauben an Baal im Allgemeinen von den Kindern als Eifersucht für seine einzigartige Autorität verstanden werden. Aber dieser Ingrim Gottes muss Baldermanns Ansicht nach nicht als Eifersucht, sondern als „Leidenschaft für den Menschen“ zur Bewahrung des menschlichen Lebens aufgefasst werden.⁶⁴⁶ Baldermann erläutert, dass diese Leidenschaft in der biblischen Sprache sichtbar wird: „Der Abscheu gegen die Bereitschaft zum Menschenopfer durchzieht das ganz Alte Testament“, indem die biblische Sprache absichtlich Details über die Kinderopfer zu erwähnen vermeidet und die Götternamen entweder verändert oder karikiert werden, um ihre Faszination in der Sprache zu zerstören.⁶⁴⁷

Baldermann will nicht einfach die Symbolik des baalischen Glaubens im Zusammenhang mit dem Volk Israels erklären, sondern mit den gegenwärtigen Herausforderungen der „technischen Welt“, die sich auf „unerschöpfliche Möglichkeiten“ richtet, in Beziehung setzen.⁶⁴⁸ Dies lässt sich auch anders sagen: Rechtfertigt man persönliche Opfer mit der Zielsetzung auf Ergebnis, Leistung bzw. Fruchtbarkeit, indem man vor der Menschenverachtung die Augen verschließt, dann kann man sagen, dies wäre die andere Gestalt des Baal. Die Herrschaft Baals mit dem Menschenopfer und der Abscheu Gottes dagegen zeigen dramatisch Gottes Liebe und Verheißung an den Menschen. Dazu warnen sie zugleich vor der Möglichkeit der Baalisierung der Menschheit. Baldermann schreibt dazu:

„Die Grenze zwischen der Herrschaft Gottes und der des Baal verläuft nicht dort, wo sich das Geschlechtliche bemerkbar macht, sondern allemal dort, wo der andere Mensch zum Opfer der Aggression wird, Material für meine Selbstverwirklichung, ein zu überwindender Widerstand auf dem Wege der Selbstdurchsetzung“.⁶⁴⁹

⁶⁴⁴ Ebd., S. 74.

⁶⁴⁵ Vgl. ebd., S. 74f; Die alttestamentlichen Texte über Menschenopfer finden sich beispielsweise in den folgenden Stellen: 2. Kön. 3,27; 16,3; 21,6; 17,17; 23,10; Jer. 32,35; 3,24; Hes. 20,31; 23,37 u.ö.

⁶⁴⁶ Vgl. ebd., S. 75.

⁶⁴⁷ Ebd., S. 75.: „So wird der Name Baal („Herr“) in ‚Boschet‘ abgewandelt, und das bedeutet: Schande. Eine dem Baal ganz ähnliche Göttergestalt, der ‚Melech‘ („König“) wird [...] zum ‚Moloch‘, und dieser Name bis heute der Inbegriff des Menschenopfer heischenden Götzen“.

⁶⁴⁸ Ebd.

⁶⁴⁹ Ebd., S. 79.

Schließlich behandelt Baldermann „Tod und Leben“ als Grundbegriffe der Bibel. Hier kritisiert er die geläufige Auffassung, die den Tod als „einen Durchgang zu einem besseren Leben“ sieht. Er zeigt, dass die biblischen Texte ganz anders reden, nämlich von Diesseitigkeit und in biblischem Realismus. Zunächst betrachten die biblischen Texte den Tod und das Leben aus der diesseitigen Perspektive, und nicht aus der jenseitigen.⁶⁵⁰ Baldermann weist darauf hin, dass die Jenseitsvorstellungen aus der Nachbarschaft Israels, z.B. Ägypten, Persien, zu einer falschen Sicht des biblischen Verständnisses von Leben und Tod führen können.⁶⁵¹ Bedenkenswert ist, dass er in Verbindung mit Tod und Leben das „Lob“ thematisiert, wie schon oben beschrieben, indem er die biblische Sprache in den Klagegedichten zum Vergleich heranzieht; „Die Toten loben Gott nicht“ (Ps 115,17); „Der Lebende, nur der Lebende lobt dich, wie ich es heute tue (Jes. 38, 19)“.⁶⁵² D. h. mit dem Lob ist kein zukünftiges Lob gemeint, sondern ein Lob für das Überleben aufgrund der vollständigen Errettung. Baldermanns Ansicht nach ist die biblische Rede von Tod und Leben kein abstrakter Ausdruck mit oberflächlicher Bedeutung, sondern Ergebnis einer realistischen Sicht auf den Menschen.

3.2.2.5. Elementare biblische Sprache

Mit dem 5. Kapitel wird erneut sichtbar, wie Baldermann im Hinblick auf die didaktische Begründung seiner Überlegungen insgesamt die sprachliche Eigenart der Bibel würdigt. Ähnlich wie Baldermann bereits in seinem ersten Buch „Biblische Didaktik“ die eigenartige didaktische Leistung der Sprache charakterisiert, argumentiert er auch hier, dass die biblische Sprache in der Bibeldidaktik keine methodische Rolle spiele, sondern eine wegweisende. Er beschreibt die Merkmale der Bibel als „Buch des Lernen“ nun so:

1) Die Bibel bringt „das ganze Gewicht des Wirklichen“ zur Sprache.⁶⁵³ Daher muss die biblische Sprache, die „wirklichkeitsgemäß“ die Versöhnung und Erlösung, von Liebe und Hoffnung zum Ausdruck bringt, selbstverständlich „schwer“ sein und zugleich von Leser in einem anderen Leseverhalten erlernt werden.⁶⁵⁴

2) Die bildhaften Begriffe in der Bibel, wie z.B. Wasser, Brot, Boot, Wein usw., werden von Baldermann nicht als „Bilder“, sondern als „Zeichen“ elementarer Wirklichkeit verstanden:

⁶⁵⁰ Vgl. ebd., S. 84.

⁶⁵¹ Ebd., S. 85.

⁶⁵² Ebd., S. 83.

⁶⁵³ Ebd., S. 96.

⁶⁵⁴ Vgl. ebd., S. 97.

„elementar‘ nennen wir ursprüngliche Erfahrungen, die unsere ganze Existenz betreffen, Geistiges und Leibliches, Intellekt und Emotionalität, Äußeres und Inneres. In diesem Sinne spricht die Bibel in elementaren Zeichen“.⁶⁵⁵

3) „Die Bibel spricht mit vielen Stimmen“. D. h. die biblischen Texte - besonders die Psalmen - enthalten ganz variable Akzente. Baldermann stellt fest: „Die Bibel insgesamt spricht nicht unisono, sondern in einer sehr weit ausgreifenden Vielstimmigkeit - so weit, daß es dem Hörer manchmal schwer gemacht wird, darin noch einen harmonischen Zusammenklang wahrzunehmen“.⁶⁵⁶ In diesem musikalischen Sinne ist in der „Vielstimmigkeit der Bibel“ ein „cantus firmus“ zu beobachten, der das Ganze der Bibel hervorhebt und ihre Sache, noch deutlicher und intensiver macht.

4) Die Bibel ist „das Buch der Menschlichkeit“.⁶⁵⁷ Für Baldermann spricht die Bibel von Offenbarung im Sinne des Sich-Erschließens Gottes⁶⁵⁸, wobei sich Gott selbst im Dialog mit Menschen offenbart. Das Verständnis Baldermanns wird im Folgenden deutlich:

„Er erschließt sich selbst dem Menschen Schritt für Schritt; er läßt ihn erfahren, wer er, Gott, eigentlich ist, und zugleich erfährt der Mensch in diesem Dialog, wer er selbst ist. Es ist ein Vorgang gegenseitiger Erschließung, der Vertrauen fordert, weil nur in einem Raume des Vertrauens der Mensch sich wirklich erschließt. Dieses Vertrauen nennt die Bibel ‚Glauben‘. Die biblische Offenbarung will, dass der Mensch sich für Gott erschließt“.⁶⁵⁹

5) „Die Bibel ist kein religiöses Buch“.⁶⁶⁰ Baldermanns Ausdruck für die Bibel „Menschliches Buch“ gilt als entscheidender Hinweis für die didaktische Begründung des Bibelunterrichts. Die Menschlichkeit der Bibel ist eine weitere Grundlage der biblischen Didaktik. Eines der Ziele der biblischen Didaktik ist für Baldermann, „ein Betroffensein durch menschliches Leid und die Unmenschlichkeit im menschlichen Zusammenleben“ zu finden.⁶⁶¹ Baldermann zufolge setzt sich das Alte Testament mit der Frage auseinander, „ob mit dem Tode alles aus sei“, indem es kritisch der Welt der Religionen, die mit dem Kult der Toten verbunden sind, gegenübersteht. In diesem Sinne ist die Bibel „nicht ein Buch der Religion, sondern der Religionskritik“.⁶⁶² Baldermann lehnt dabei einen Gebrauch der Bibel in der Didaktik ab, der

⁶⁵⁵ Ebd., S. 103.

⁶⁵⁶ Ebd., S. 106.

⁶⁵⁷ Ebd., S. 109.

⁶⁵⁸ Ebd., S. 113.

⁶⁵⁹ Ebd., S. 114.

⁶⁶⁰ Ebd., S. 116.

⁶⁶¹ Ebd., S. 117.

⁶⁶² Ebd., S. 116f.

die Bibel zum Medium der Mission macht. Stattdessen fordert er, die biblische Sprache, durch die „die spannungsreiche menschliche Wirklichkeit sichtbar“ wird, wahrzunehmen und ihr zu folgen.

6) „Die biblische Sprache will die Welt nicht interpretieren, sondern verändern“. Baldermann stellt fest, dass die Bibel von HörerInnen verlangt, ihre gewöhnlichen Verhaltensweisen zu verändern. Diese Forderung der Bibel als Reaktion auf die kritische Frage nach der „spannungsreichen menschlichen Wirklichkeit“ kann man nicht nur in der sprachlichen Form, sondern auch in der inhaltlichen Struktur der Bibel, die vom „Gesetz“ bis zum „Evangelium“ reicht, finden.⁶⁶³ Zusammenfassend ruft die Bibel für Baldermann Hoffnung auf eine neue Erfahrung hervor, die die gewöhnliche Menschenverachtung und die Angst wahrnehmen und überwinden will.

7) „Das Pathos der biblischen Sprache ist die Leidenschaft Gottes für Menschen“.⁶⁶⁴ Aufgrund der Grundbegriffe der Bibel, die Baldermann identifiziert und einander zugeordnet hat, ist es für Baldermann zu einer Umkehrung des Grundmotivs der biblischen Sprache gekommen, so dass er sagt: „Man könnte meinen, das Pathos der biblischen Sprache sei zunächst und vor allem die Leidenschaft für Gott. [...] Die Leidenschaft für Gott aber ist kein Schlüssel für das Verständnis der Bibel insgesamt.“⁶⁶⁵ Die „Leidenschaft Gottes für Menschen“ und das sprachliche „Pathos“ führt die HörerInnen zu einem elementarisierenden Verstehen der Bibel. Beides ist für Baldermann miteinander verbunden als „ein roter Faden, der die Bibel von ihrem Anfang bis zu ihrem Ende durchzieht“.⁶⁶⁶ Denn die Leidenschaft Gottes für Menschen, besonders für die Armen, die Hungernden und die Kranken, erschließt die Identität Gottes auf der einen Seite und auf der anderen Seite zugleich die menschliche Erfahrung, die die Nähe Gottes spüren darf. Die Leidenschaft Gottes für den Menschen spielt in den verschiedenen biblischen Redeformen eine entscheidende Rolle, um die elementare Struktur und Wahrheit in der Bibel wahrzunehmen und um ihre elementaren Zugänge und die menschlichen Erfahrungen zu erkennen. „Pathos entwickelt eine Sprache, wenn sie aufstören, erschüttern, in Bewegung setzen will“.⁶⁶⁷ „Die Wahrheit ist: Des Menschen vermeintliche Leidenschaft für Gott macht ihn allzuoft blind für den anderen Menschen; die Erfahrung der Leidenschaft Gottes für den Menschen dagegen macht ihn sehend“.⁶⁶⁸

⁶⁶³ Ebd., S. 121f.

⁶⁶⁴ Ebd., S. 122.

⁶⁶⁵ Ebd., S. 124.

⁶⁶⁶ Ebd.

⁶⁶⁷ Ebd., S. 122.

⁶⁶⁸ Ebd., S. 125.

3.2.2.6. „Knotenpunkte“

Baldermann fasst den Prozess des Lernens mit der Bibel mit einem Wort zusammen: „Knotenpunkte“. „Die einzelnen Kapitel dieses Buches sind ein Versuch, auf solche Knotenpunkte des Lernens hinzuweisen“.⁶⁶⁹ Sein Ziel besteht nicht darin, für eine vorgefasste biblische Aussage eine Bestätigung zu finden, sondern sich zu vergewissern, dass Knotenpunkte der Bibel im Einklang mit menschlichen Erfahrungen zu dem Thema sind. Im 9. Kapitel „Knotenpunkte“ fasst Baldermann schließlich die grundlegenden Inhalte der Bibel in drei elementaren Strukturen zusammen: „Schöpfung“ (9.1); „Leiden für uns“ (9.2); „Auferstehung“ (9.3).

Zu allererst dient der Begriff der „Schöpfung“ (9.1) in der Bibel als Grundlage des Glaubens, indem er die verschiedenen Texte der Bibel innerlich miteinander und den Inhalt der Bibel mit der menschlichen Erfahrung in der Welt verbindet. Was ist die Begründung des Schöpfungsglaubens als Knotenpunkt? Baldermann stellt dazu fest:

„Deutlich ist: Das Besondere des biblischen Schöpfungsglaubens ist nicht die Übersetzung, dass die Welt einen Schöpfer habe; [...] Das Besondere der Bibel ist vielmehr, dass sie von dem Schöpfer der Welt spricht, ohne seine Identität aus dem Erscheinungsbild der Welt abzuleiten. Wer Gott ist (sein Name) wird zuerst an anderer Stelle offenbar und eindeutig: für das Alte Testament beim Auszug aus Ägypten, für das Neue Testament in Jesus Christus. Hier wie dort ist die Grunderfahrung des Glaubens die der Befreiung und Erlösung; Gott wird als Anwalt des Menschen gerade im Widerspruch zu den scheinbar unüberwindlichen Macht- und Elendsstrukturen dieser Welt erfahren, als ein Gott der Barmherzigkeit und Menschlichkeit, nicht als Garant der Ordnungen dieser Welt. Die Kühnheit des biblischen Schöpfungsglaubens aber ist, dass er diese befreiende Macht, den Gott des Auszuges aus der Sklaverei, den Vater Jesu Christi, nun auch als den Schöpfer dieser Welt identifiziert“.⁶⁷⁰

Die biblische Schöpfung kann nicht durch Beobachtung der bestehenden Ordnung der Welt erkannt, sondern mit der Grunderfahrung der befreienden Barmherzigkeit Gottes für die Welt, die die Bibel von Anfang bis zu ihrem Ende durchzieht, erschlossen werden. In diesem Sinne geht es für Baldermann „in den Schöpfungserzählungen um gegenwärtige Wirklichkeit“.⁶⁷¹

Betrachtet man die zweite elementare Struktur, „Leiden für uns“ (9.2), so fällt auf, dass es sich dabei vielfach um Fragen handelt, die als einfach und erfahrungsbezogen wie auch als anthropologisch bezeichnet werden können. In der geläufigen theologischen Behandlung des biblischen Motivs „Leiden für uns“ finden sich Themen wie etwa „Leiden Jesu“,

⁶⁶⁹ Ebd., S. 246.

⁶⁷⁰ Ebd., S. 247.

⁶⁷¹ Ebd., S. 248.

„Stellvertretung“ oder „Sühnopfer“ usw. Im Gegensatz zu dieser Denkweise stellt Baldermann ganz ausdrücklich fest:

„Wir tun gut daran, das Verständnis der Worte ‚für uns‘ nicht gleich mit der ganzen Fracht einer Sühnopfertheologie zu belasten. Zunächst einmal bezeichnen sie ja eine ganz einfache Erfahrung: Im alltäglichen Zusammenleben sind wir ständig darauf angewiesen, daß andere etwas ‚für uns‘ tun“.⁶⁷²

Baldermann stellt die theologische Perspektive in Frage, mit der das Leiden Jesu herkömmlich betrachtet wird. Dabei findet er, dass es in der Bibel bei ihrer elementaren Erschließung von Wirklichkeit keineswegs um eine von den menschlichen Grunderfahrungen losgelöste theologische Beschäftigung geht. Wenn Baldermann die Auffassung vertritt, dass in Jesaja 53 „[d]ie Zeugen [des] Todes [Jesu] [...] einen Nachruf [schreiben], in dem sie bekennen, wie ihnen im Rückblick die Augen aufgegangen sind“, so wird zutreffend gezeigt, dass das Leiden jedenfalls im biblischen Sinne niemals als bloßer Beweis der Göttlichkeit Jesu Christi aufgefasst werden kann. Baldermann versteht die Zeugen in Jes. 53 so: „sie entdecken, daß die Qualen, die er auf sich nahm, im Grunde die Krankheit ihrer Gemeinschaft waren, ihre Blindheit, ihre Unfähigkeit, die Sache des anderen wahrzunehmen“.⁶⁷³

Das Motiv „Auferstehung“ (9.3) bedeutet für Baldermann über Schöpfung und Leiden hinaus die endgültige Erschließung der Hoffnung. Er weist darauf hin, dass die Frage nach der Auferstehung Jesu besonders spannend ist, weil es nicht um einen Tatsachenbericht für die christliche Gemeinde, sondern ausdrücklich um den Glauben an die neue Hoffnung schlechthin geht. Baldermann stellt fest, dass die Auferstehung kein Maßstab für die Unterscheidung zwischen Judentum und Christentum ist, sondern ein Knotenpunkt, der die alttestamentliche, die neutestamentliche und grundmenschliche Hoffnung miteinander verbindet.⁶⁷⁴ Im Zentrum steht bei der Auferstehung Jesu nicht einfach der Tatsachenbericht als ein Beweis, der die Probleme im Alten Testament auf einmal löst, sondern vielmehr das endgültige Geschehen, das alle Worte der Hoffnung veranschaulicht. Baldermann erläutert dies folgendermaßen:

„Ist dann also in der Auferstehung Jesu nur geschehen, was auch schon von dem Gottesknecht Jesaja 53 gesagt worden ist? Die Kategorien, die zum Verständnis der Auferstehung Jesu notwendig sind, sind tatsächlich schon im Alten Testament zu finden. Aber das Neue Testament nimmt für Jesus in Anspruch, daß in ihm erst wirklich zur Erfüllung gekommen ist, worauf das Alte Testament zielte: In ihm erst kommt die Tora zu ihrer Erfüllung, in ihm erst auch das Maß des Leidens, das in den Klagepsalmen

⁶⁷² Ebd., S. 252.

⁶⁷³ Ebd., S. 253.

⁶⁷⁴ Vgl. ebd., S. 256f.

vorgezeichnet ist; und so kommt auch in ihm erst die Verheißung der unbeirrbar Treue Gottes zu ihrer offenbaren Erfüllung und damit auch der Lobpreis, der in den Psalmen vorgezeichnet ist“.⁶⁷⁵

Die Auferstehung Jesu ist aus neutestamentlicher Sicht nicht nur ein einmaliges Ereignis, sondern verbindet alle Strukturen der gesamten Bibel in Bezug auf die menschliche Hoffnung in dieser Welt. Diese Auffassung kommt nicht nur aus der theologischen Auslegung der Bibel, argumentiert Baldermann, vielmehr sei das Wort Auferstehung einfach allein verständlich. Er weist darauf hin, dass das Wort „aufstehen“ im Griechischen kein „spezifisch theologischer Begriff“ ist:

„Aufstehen heißt, den Zustand der Ruhe zu beenden. Die Ruhe kann unterschiedlicher Art sein; nicht aufzustehen, kann heißen, zu träge zu sein, aber auch: gelähmt zu sein, hoffnungslos darniederzuliegen. Man kann einem Menschen so zusetzen, daß er ‚umfällt‘, Ja man kann ihn auch umlegen‘; ‚der steht nicht wieder auf‘ heißt dann der zynisch befriedigte Kommentar“.⁶⁷⁶

Für Baldermann kulminiert die Sprache der Hoffnung in dem Wort „aufstehen“. Dieses Wort bildet die Grundlage für das Verständnis der biblischen Sprache der Hoffnung; die Auferstehung Jesu ist eine Fortsetzung der hebräischen Schriften und enthält ihre Erfüllung. Der Sinn der „Auferstehung“ in der Bibel kann nicht sein, dass er die in der Bibel konstitutiv stehende Frage nach der Hoffnung überflüssig macht. Ohne Bezug auf die wirkliche Erfahrung auf der menschlichen Seite wäre die Auferstehung Jesu sinnlos. In diesem Sinne spielt das biblische Wort „Auferstehung“ eine konstitutive Rolle; es fasst die ganze Bibel mit der endgültigen Hoffnung zusammen und erschließt die Sache der Bibel und des Menschen.

3.2.2.7. „Zusammenhänge“

Für Baldermann ist es der Kern der Bibeldidaktik, beim Umgang mit der Bibel die biblischen Zusammenhänge zu entdecken. Zunächst zeigt die biblische Sprache den „elementaren Zusammenhang“ in „Leitworten“.⁶⁷⁷ Im Anschluss an Martin Buber und Franz Rosenzweig⁶⁷⁸

⁶⁷⁵ Ebd., S. 261.

⁶⁷⁶ Ebd., S. 261f.

⁶⁷⁷ Ebd., S. 268.

⁶⁷⁸ Vgl. Buber, Martin, Leitwortstil in der Erzählung des Pentateuchs. In: Buber, Martin / Rosenzweig, Franz, Die Schrift und ihre Verdeutschung, Berlin 1936, S. 211-238, 211.: „Unter Leitwort ist ein Wort oder ein Wortstamm zu verstehen, der sich innerhalb eines Textes, einer Textfolge, eines Textzusammenhangs sinnreich wiederholt: wer diesen Wiederholungen folgt, dem erschließt oder verdeutlicht sich ein Sinn des Textes oder wird auch nur eindringlicher offenbar“.

glaubt Baldermann, dass die hebräischen Worte an sich eine elementare Form der Texte bleiben. Dass die Bibel durch das „Leitwort“ ihre implizite und selbständige Didaktik sichtbar macht, liegt für Baldermann auf der Hand:

„Man lernt daran, ohne ausdrücklich belehrt zu werden; man wird zur Reflexion angestoßen, ohne in die Abstraktion gedrängt zu werden. [...] Im Entdecken solcher Zusammenhänge können schon Kinder Einsichten gewinnen und festhalten, die abstrakt zu formulieren sie noch gar nicht in der Lage wären“.⁶⁷⁹

Als zweites sollte man den „theologisch hergestellte[n] Zusammenhang“ erkennen, dass „es [...] sich um einen langen und immer bewußter vollzogenen Prozeß theologischer Verarbeitung [handelt]“.⁶⁸⁰ Die theologische Arbeit der „Redaktoren“ für die Überlieferung könne ja nicht einfach deshalb übergangen oder gelehrt werden, weil sie anhand ihres je eigenen Verständnisses die Überlieferung einer Redaktion unterzogen. Die Redaktionen bilden die Grundlage für das Verständnis der komplexeren Fragen im Zusammenhang mit dem Glauben, und die Überlieferung und die Aufnahme ihrer theologischen Arbeit als Bekenntnis der Gemeinde sind eine Weiterentwicklung mit dem Ziel der verdeutlichenden Erschließung. Insofern geht es bei dieser menschlichen Arbeit mit den überlieferten Worten immer schon um die elementare Struktur, die den Menschen komplexe Sachverhalte greifbar machen will. Anstatt die einzelnen Geschichten in der Bibel als fragmentarische Stücke zu verstehen, ist es für Baldermann wichtig, über die Struktur und die Zusammenhänge der ganzen Bibel nachzudenken, um herauszufinden, in welcher Sprachform und mit welcher Absicht die Geschichten erzählt werden. Baldermann fasst dies so zusammen:

„Nie darf man den Zusammenhang als selbstverständlich vorgegeben einfach hinnehmen. Er ist immer das Ergebnis eingehender theologischer Arbeit und selbst ein Impuls zu tieferem Verstehen. Das besondere Licht aber, das durch die Arbeit des Redaktors der Zusammenhang der einzelnen Erzählung oder Szene und diese wiederum dem gesamten Zusammenhang aufsetzt, kann man nur wahrnehmen, wenn man beide Stimmen, die des Erzählers und die des Redaktors, sorgfältig in der Interpretation auseinander hält“.⁶⁸¹

Als drittes soll der „umfassende Zusammenhang“ berücksichtigt werden, mit dem „die Einheit der Schrift“ gemeint ist.⁶⁸² Das hängt mit der didaktischen Einheit in der Bibel zusammen. Biblische Texte führen einen lebhaften Dialog miteinander, und die Leser fühlen sich von

⁶⁷⁹ Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, S. 271.

⁶⁸⁰ Ebd., S. 273.

⁶⁸¹ Ebd., S. 276.

⁶⁸² Ebd.

diesem Dialog angezogen, indem sie die Verbindung zwischen den Texten klar erkennen. Für Baldermann lässt sich wohl sagen, dass es die Aufgabe des biblischen Lernens ist, den einheitlichen Zusammenhang der Bibel an diesem Dialog zu lernen. In diesem Sinne sind das Alte und das Neue Testament miteinander verbunden und benötigen einander gegenseitig. Baldermann drückt dies so aus:

„Alle neutestamentlichen Texte sprechen in einem Dialog mit dem Alten Testament. Die in ihnen enthaltenen Leitworte verweisen unüberhörbar auf den Zusammenhang. Sie brauchen den Zusammenhang mit der alttestamentlichen Überlieferung, um das Ihre überhaupt sagen zu können“.⁶⁸³

Baldermann kommt zu einer definitiven Schlussfolgerung mit der letzten Überschrift: „die Bibel - das letzte Wort?“ Es ist eine ironische Fragestellung, mit der er betont, dass die biblische Hoffnung immer noch für zukünftige Möglichkeiten offen ist. Baldermann bleibt bei seiner Überzeugung: „Das Wort der Bibel bleibt ein Wort für den Weg; sie ist nicht selbst das letzte Wort und will auch nicht das letzte Wort behalten“.⁶⁸⁴

Das Elementare der Bibel lässt sich nicht auf die Frage nach einem bestimmten einfachen Satz beschränken, und selbst dort, wo es um das Elementare des Glaubens geht, wird die elementare Sprachform der Bibel doch keineswegs einfach auf eine theologische Aussage verengt. Angesprochen ist vielmehr die Leidenschaft Gottes für den Menschen, besonders die ermutigende Hoffnung Gottes, und diese Hoffnung ist für die ganze biblische Struktur das Entscheidende. Die Verheißung in der Tora, Klagen und Leiden in den Psalmen und der Priesterschrift, die Kreuzigung und die Auferstehung Jesu in den Evangelien sind miteinander verbunden, um die biblische Hoffnung zu zeigen, und um für den Menschen diese Hoffnung im Leben Wirklichkeit werden zu lassen. In diesem Sinne handelt sich bei der Bibel um ein „didaktisches Prinzip“, das zu immer neuen Lernimpulsen im Dialog ermutigt.

⁶⁸³ Ebd., S. 278.

⁶⁸⁴ Ebd., S. 284.

3.2.3. Zusammenfassung: Eine bibeltheologische, elementare Bibeldidaktik

Fassen wir die Aufzählung der Ansatzpunkte bei Baldermann zusammen, so erweist sich sein bibeldidaktisches Anliegen als ein äußerst bibeltheologisches und elementares. Dieser Ansatz lässt sich nicht auf die Frage nach der Autorität der Bibel und ihre Vermittlungsmethode beschränken, und selbst dort, wo es um das Verstehen des biblischen Glaubens geht, wird die Bibeldidaktik doch keineswegs einfach auf eine dogmatische oder wissenschaftliche Belehrung verengt. Angesprochen ist vielmehr der Grund des einheitlichen Verstehens der biblischen Grundbegriffe, besonders der menschlichen Grunderfahrungen und der Leidenschaft Gottes für den Menschen, und dieser Grund ist bei Baldermann das Entscheidende für die Bibeldidaktik. Das bibeltheologische Verständnis bedeutet, in den beiden Testamenten der Bibel den einheitlichen Gott zu erkennen und der Sprache der Bibel im Gegenüber zur menschlichen Erfahrung zu vertrauen. Anhand dieses bibeltheologischen Verständnisses versteht Baldermann unter der elementaren Bibeldidaktik, dass die Bibel keine losgelöste Religion, sondern gegenwärtige menschliche Erfahrungen zum Ausdruck bringt. In diesem Sinne setzt Baldermann die unmittelbare Selbstwirksamkeit der Bibel in der elementaren Didaktik voraus. Gerade im Blick auf die elementare Sprache der Bibel gilt diese Voraussetzung für Baldermann auch für den kindlichen Umgang mit den biblischen Texten. Davon wird im nächsten Teil zu handeln sein.

3.3. Bibelunterricht als Entdeckungen mit Kindern

Wir wollen uns nun den zwei Bänden Baldermanns zuwenden: „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ (1986), und „Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien“ (1991). In Baldermanns Arbeit geht es eigentlich immer um das Eine: Kindern einen selbständigen Zugang zur Bibel zu erschließen. Damit geht seine entschiedene Ablehnung der Theologisierung des Umgangs mit der Bibel im Unterricht einher. In der Untersuchung Baldermannscher Perspektive lassen die beiden Bände, die wir in diesem Teil genauer ansehen, die didaktischen Anliegen und Prinzipien Baldermanns noch klarer hervortreten.

3.3.1. Emotionale Didaktik mit den Psalmen: „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ (1986)

Zu den zentralen Themen des biblischen Lernens für Kinder im Umgang mit den Psalmen gehört für Baldermann notwendig die Begegnung mit elementaren Erfahrungen und der biblischen Sprache. Ein zentraler Inhalt ist dabei die Frage der Selbständigkeit, insbesondere der wechselseitigen Selbständigkeit, die nicht nur auf der biblischen Seite, sondern auch auf der Seite der Kinder eine didaktische Rolle spielt. Die didaktische Interpretation Baldermanns im Band „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ kann dafür exemplarisch stehen.

Der Titel „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ macht Leser und Kinder neugierig darauf, was eigentlich mit „Wer“ gemeint ist, und inspiriert zu der Frage, wie die Antwort darauf in der Bibel gefunden werden kann. Anstatt den Kindern durch die Lehrenden vorschnell die Antwort „Gott“ auf die Frage „Wer?“ geben zu lassen, ist es für Kinder didaktisch ertragreicher, dieses „Wer“ in der Sprache der Bibel zu „entdecken“. Das selbstständige Entdecken steht für Baldermann im Zentrum seiner Didaktik. Insofern erklärt er: „Das Du, das hier angeredet ist, ist Gott! Eine solche Identifikation bleibt bestenfalls kognitiv; im schlechteren Falle aber kann sie bei vielen Kindern die Tür des Verstehens zuschlagen“.⁶⁸⁵ Dagegen findet Baldermann die besondere didaktische Stärke der Psalmen darin, dass Kinder die persönliche, existenziale Sprache, nämlich das „Du“ in den Psalmen, mit Hilfe ihrer eigenen Sprache verstehen können und sollen. Baldermann zielt in dieser Psalmendidaktik darauf, „den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, Erfahrungen zu verstehen und auch selbst zu machen, die nicht nur mit dem Wort ‚Gott‘, sondern mit dem Namen dieses

⁶⁸⁵ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, S. 63.

Gottes verbunden werden“.⁶⁸⁶ Am leichtesten nachzuvollziehen ist Baldermanns Ansatz, wenn die einzelnen Kapitel nacheinander vorgestellt werden.

3.3.1.1. Die Prinzipien der Zugänge mit Kindern

Das erste Kapitel mit der Überschrift: „Wie finden wir Zugang?“ zeigt die Voraussetzungen und die erwarteten Zugänge im Umgang mit den Psalmen. Die Voraussetzungen für die Bibeldidaktik bei Baldermann, welche die didaktische Selbstständigkeit garantieren sollen, umfassen mehr als die doppelte Begründung einer an den „elementaren Texten“ der Bibel ausgerichteten Unterrichtsweise einerseits und andererseits einer ausschließlichen Anerkennung der Person, besonders der Kinder, ohne dass der biblischen Eigenbedeutung eine Rolle beigemessen würde.⁶⁸⁷ Für Baldermann kommt mit der Verbindung dieser beiden Formen vielmehr das Bemühen ins Spiel, nach selbständigen Zugängen zu suchen, die sowohl die lernende Person als auch die zu lernende biblische Sprache zu einem Berührungspunkt führen. Bemerkenswert ist die bibeldidaktische Suche nach einem Berührungspunkt zwischen Sprache und Erfahrung nicht zuletzt auch deshalb, weil sie nicht nur einen von der wissenschaftlichen Theologie, besonders von der historisch-kritischen Exegese, programmierten Unterricht überwinden, sondern mit dem selbstständigen Lernen in der Bibel auch ein biblisches Glaubensleben reflektieren kann, wobei Traditionen und Haltungen hinterfragt und korrigiert werden. Sein grundlegendes Anliegen selbständiger Zugänge zur Bibel führt Baldermann weiter, indem er die Psalmen als Basistexte versteht, die selbständige Zugänge ermöglichen.

„Zu dieser Rechenschaft über die eigenen Intentionen gehört freilich auch die selbstkritische Frage, ob und auf welche Weise ich denn selbst tatsächlich von und mit biblischen Texten lebe und was dies für Texte sind. Ich entdecke dabei, daß es in erster Linie Worte aus Psalmen sind, die mich begleiten, die mir ihre Sprache leihen, wenn mir selbst die Sprache versagt. [...] und es sind abermals Psalmen, die es mir ermöglichen, den neuen Tag als das große Wunder wie in der Schöpfungsgeschichte zu begrüßen. [...] aber die Worte aus den Psalmen sind die Basistexte; auch die Sprache der Evangelien ist von ihnen geprägt, und es ist kein Zufall, daß gerade die Passionsgeschichte fortwährend Worte aus den Psalmen aufnimmt“.⁶⁸⁸

⁶⁸⁶ Ebd., S. 64.

⁶⁸⁷ Vgl. ebd., S. 26.: „Da standen Sätze von solcher Unmittelbarkeit, daß sie auch für Kinder ohne vorausgeschickte Erläuterungen und ohne angestrengte hermeneutische Bemühungen einfach verständlich sein mußten“.

⁶⁸⁸ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (Weg des Lernens 4), 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 1993, S. 10.

Zugleich überschreiten die Zugänge, die für Baldermann vorausgesetzt sind, die herkömmliche theologische Ausrichtung durch die Perspektive der Kinder, welche das Verständnis der Psalmen entscheidend vertiefen kann: „Wer Kinder unterrichtet, hat die Chance, die Welt der Bibel neu zu entdecken. Er ist genötigt, die Bibel mit den Augen der Kinder zu lesen“.⁶⁸⁹ Dies gilt bereits für die Anlage der erfahrungsbezogenen Bibeldidaktik, die ausdrücklich Anschlussstellen für die Kindertheologie ausweist, sowie weiterführend für die Diskussion der Elementarisierung, die für die Weiterentwicklung der Bibeldidaktik eine entscheidende Rolle spielen kann. Baldermann plädiert dafür, die elementaren Sätze in den Psalmen, die „sich Kinder auch emotional unmittelbar aneignen können“, sorgfältig auszuwählen, eben weil sie oft Grundemotionen der Kinder betreffen. Dabei möchte er insbesondere den Kindern ermöglichen, dass sie einen direkten Zugang zu biblischen Texten in den Psalmen gewinnen, indem sie ihre Erfahrungen vergleichen mit dem, was in den Psalmentexten beschrieben ist.⁶⁹⁰ Es liegt auch für Baldermann auf der Hand, dass nicht alle Psalmen gleichermaßen für den Unterricht geeignet sind und für die Kinder einen direkten Zugang ermöglichen können. Er möchte mit seinen Bemühungen die für Kinder geeigneten Texte in den Psalmen identifizieren, er will zeigen, dass die Emotionen von Kindern bei der Auswahl der Inhalte nicht einem anderen Grund zugeschrieben werden als dem, der in der Begegnung von Texten und Emotionen der Kinder wechselseitig erschlossen wird. Im Licht der „originalen Begegnung“ ist für Baldermann weder eine Bibeldidaktik zulässig, die die Emotionen von Kindern methodisch instrumentalisiert, um theologische Aussage zu formulieren, noch kann es das Ziel der Bibeldidaktik sein, nur an ihre Gefühle zu appellieren. Dies führt unmittelbar weiter zu den elementaren Texten, die ohne komplizierte Auslegung den eigenen Erfahrungen der Kinder entsprechen. Dass dazu die Gattung „Klagelieder des Einzelnen“ zählt, leuchtet Baldermann unmittelbar ein:

„Ich habe eine Reihe von Stellen entdeckt, zu denen auch Kinder direkt Zugang gewinnen können, ohne den schwierigen Umweg historisch-kritischer Verfremdung; aber es handelt sich dabei durchweg um Texte aus der gleichen Gattung: [...] innerhalb dieser Gattung um die Form der Klage im engeren Sinne, also um die Bilder der Angst und Bedrohung“.⁶⁹¹

Ist die Emotion „Angst“ im Unterricht zu verleugnen? Hat sie auch etwas mit elementaren Erfahrungen zu tun oder geht es hier nur um ein pädagogisches Hindernis? Die „erste Entdeckung“ für Baldermann ist, dass es häufig als unnötig und ausweichend angesehen wird, im Unterricht Angst zu zeigen, weil es bedeutet, eigene „Schwäche zu zeigen“.⁶⁹² M.E. könnte

⁶⁸⁹ Ebd.

⁶⁹⁰ Ebd., S. 11; vgl. Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 29f.; vgl. Baldermann, Ingo, Psalmen. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Reents, Christine (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001, S. 135-156, 135.

⁶⁹¹ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 11.

⁶⁹² Ebd., S. 12.

dabei daran gedacht werden, dass Kinder ganz im Sinne des Leistungsprinzips unterwiesen werden sollen, damit sie ihre ängstlichen Emotionen möglichst früh kontrollieren und diese überwinden können. In dieser Hinsicht kann die Angst der Kinder als Mangel an Kompetenz angesehen werden, was bedeutet, dass sie durch Lernen überwunden werden muss. Baldermann weist zu Recht darauf hin, dass die Emotion Angst gerade im Unterricht und von den Kindern her keineswegs unterschätzt werden dürfe. Warum soll die Angst überhaupt als Ausgangspunkt bei der Bibeldidaktik mit den Psalmentexten verwendet werden? Den Anstoß dazu gaben in vieler Hinsicht die im vorherigen Abschnitt beschriebene biblische Verheißung Gottes und vor allem dann die elementaren Strukturen der Klagelieder des Einzelnen. Wenn in den biblischen Texten tatsächlich die menschlichen Ängste elementar beschrieben wurden, so überlegt Baldermann, dass Sachverhalte der Angst in der Bibel im Zusammenhang mit der kindlichen Erfahrung nicht von vornherein gering geschätzt werden dürfen. Baldermann vertritt die Auffassung, dass die Emotion der Angst von Kindern auch elementar und entscheidend bei der Psalmendidaktik beachtet werden soll:

„Der Psalm aber hat den Kindern eine Sprache für ihre Angst angeboten, und das ist viel: So bekommt die diffuse und namenlose Angst einen Namen und wieder eine greifbare Gestalt; der Psalm durchbricht das Tabu, daß man von solchen Ängsten besser gar nicht spricht, weil das nur Schwäche oder Ungehorsam offenbart. Er gibt uns die Möglichkeit, davon zu sprechen, ohne daß wir uns gefährliche Blößen geben. Fangen wir an, so die Psalmen zu lesen, so werden wir immer mehr Sätze entdecken, die den Kindern unmittelbar zugänglich sind. Natürlich deckt sich die Sprache der Psalmen nicht mit dem Code, den die Kinder untereinander sprechen“.⁶⁹³

Baldermann zieht dafür einige Beispiele heran: Einsamkeit und Elend (Ps. 25,16f.), Müdigkeit vom Weinen (Ps. 6,7), Kraftlosigkeit (Ps. 22, 15ff.), Angst des Nicht-Wissens (Ps. 35,11).⁶⁹⁴ In diesem Zusammenhang ist zu beachten, welche Texte in den Psalmen für Kinder so geeignet sind, dass alle Kinder diese Texte ohne komplizierte Auslegung als Berührungspunkte zwischen den Texten und ihren Erfahrungen im eigenständigen Entdecken und Deuten erfahren können. In diesem Sinne müssen Texte, die dies ermöglichen, für den Unterricht ausgewählt werden, und diese müssen natürlich der Sprache der Angst entsprechen. Denn: „Im Angesicht der Angst hat nur eine ganz einfache Sprache noch Bestand, und so kommen

⁶⁹³ Ebd., S. 13.

⁶⁹⁴ Ebd.: „ICH BIN EINSAM UND ELEND / DIE ANGST MEINES HERZENS IST GROSS (25,16f); ICH BIN SO MÜDE VOM WEINEN (6,7), ICH BIN AUSGESCHÜTTET WIE WASSER / MEINE KRÄFTE SIND VERTROCKNET WIE EINE SCHERBE / KRAFTLOS SIND MEINE HÄNDE UND FÜSSE / SIE ABER STEHEN DA UND SCHAUEN AUF MICH HERAB (22,15-18); SIE FORDERN VON MIR / WO-VON ICH NICHTS WEISS (35,11)“

wir mit jeder gelungenen Vereinfachung dem Sinn des Originals noch näher“.⁶⁹⁵ Dabei hält Baldermann den Fortgang des Gesprächs mit Kindern im Unterricht für sehr wichtig. Denn dabei können die neu entdeckten Bedeutungen im Dialog mit den Kindern die Psalmen weiter auslegen, und auf diese Weise können neue Bedeutungen hinzugefügt werden, die Erwachsene noch nicht gefunden haben. Beispielsweise hat Baldermann Kinder danach gefragt, wie sie den „Hilfeschrei“ in den Psalmen verstehen, besonders in Psalm 69: „Das Wasser geht mir an die Kehle. Ich versinke im tiefen Schlamm, wo kein Grund ist“.⁶⁹⁶ Im Fortgang des Gesprächs entdeckt er, dass Kinder aus einer solchen Beschreibung angstbesetzter Situationen einen Bezug zu ihren Träumen herstellen können: Ein Kind erinnert seinen Traum:

„Im fahrenden Zug mußte ich mir einen Platz suchen und fand keinen und mußte immer weiter durch den Zug gehen. Plötzlich kam ich an einen Wagen, der voll war mit wilden Tieren; mir blieb keine Wahl, ich mußte hindurch, aber in diesem Augenblick bekam ich eine Spritze in den Hals, die alles lähmte: die Stimme und Hände und Füße“.⁶⁹⁷

Solche Gespräche und Beispiele unterstreichen noch einmal, dass die Traumbilder von Kindern den Texten in den Psalmen entsprechen und dass sie die Texte verständlich machen können. Insofern ist zutreffend, dass Kinder sich in solchen angsterfüllten Situationen, die in den Texten zum Ausdruck kommen, einfühlen, indem sie sich selber in die jeweilige Situation hineinversetzen, sich mit der Angst in den Texten identifizieren und diese durch das weiterführende Gespräch mit ihren Erfahrungen in Beziehung setzen.

Für Baldermann sind die sprachlichen Bilder der Angst in Kinderträumen entscheidend und wichtig.⁶⁹⁸ Es geht um eine Grundemotion aller angsterfüllten Situationen nicht nur im Alltagsleben, sondern auch in den Texten der Psalmen. Baldermanns Sichtweise dazu ist, dass die Bildsprache als Metapher „die präziseste mögliche Formulierung von Erfahrungen, die sich anders nicht zur Sprache bringen lassen“, ist.⁶⁹⁹ Mit anderen Worten: Die Wirklichkeit kindlicher Ängste ist durch die metaphorische Bildsprache der Ängste in Träumen zu erschließen. Dabei übernimmt Baldermann Jüngels Auffassungen zum Verständnis der Metapher, dass „metaphorische Rede weder uneigentliche noch vieldeutige Sprache, sondern eine besondere Weise eigentlicher Rede und eine in besonderer Weise präzisierende

⁶⁹⁵ Ebd.

⁶⁹⁶ Ebd., S. 14.

⁶⁹⁷ Ebd.

⁶⁹⁸ Vgl. Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 30.: „Das Gespräch gibt einen Hinweis, woher die Kinder die Fähigkeit nehmen, so überraschend direkt und sachgemäß mit den Metaphern der biblischen Sprache umzugehen: Sie kennen diese Bilder oder ähnliche offenbar aus ihren Träumen“.

⁶⁹⁹ Ebd.

Sprache [ist]“.⁷⁰⁰ Jüngel zufolge spielt die Sprache der Metapher in der biblischen Sprache eine besondere Rolle und erbringt die Leistung, die Wirklichkeit neu zu beschreiben und neue Existenz zu entdecken. Aus diesem Grund sieht Jüngel die Metapher als ein „Ereignis innovatorischer Freiheit in der Sprache“.⁷⁰¹ Die Sprache des christlichen Glaubens als Diskurs über Gott in der Welt und Jesus Christus als Gott, der in die Welt gekommen ist, ist in besonderer Weise metaphorisch. In diesem Sinne handelt es sich also um eine Metapher, die der biblischen Sprache innewohnt. Dies wurde bereits von Jüngel als „Sprach-Ereignis christologischer Metaphern“ bezeichnet.⁷⁰² Damit sind wir an dem Punkt angelangt, an dem deutlich ist, wieso Baldermann auf die Sprache der emotionalen Angst von Kindern und der Psalmen für die elementaren Zugänge zur biblischen Sache eingeht. In einem solchen, für metaphorische Reden über die Angst geöffneten Unterricht liegt eine wichtige Chance für die Zugänge zur elementaren Sache der kindlichen Erfahrungen einerseits und andererseits zu biblischen Sachverhalten.

3.3.1.2. Der erste Schritt: Elementare Texte

Baldermann weist auf die Herausforderungen der Psalmendidaktik hin, elementare Sätze auszuwählen, in deren elementaren Bedeutungen sich auch Kinder wiederfinden können. Dies beschreibt Baldermann wie folgt:

„Auch die grammatische Konstruktion ist für die Kinder noch zu umständlich: Sei mir eine Burg. Wir müßten sagen: Sei du meine Burg! So nimmt dann auch der folgende Vers diese Bitte auf: Denn du bist... meine Burg. Freilich ist das unscheinbare Wort mir durch das meine nicht wirklich ersetzt. [...] [Er] ist für die Eröffnung eines ersten Gesprächs noch nicht geeignet. [...] Wir brauchen einen noch einfacheren Satz“.⁷⁰³

Dabei bespricht Baldermann exemplarisch, dass es ausgesprochen einfache Sätze gibt, wie z.B. „Ich bin geworden wie ein zerbrochenes Gefäß“ (Ps.31,13) oder „Ich kann alle meine Knochen zählen, sie aber schauen zu und sehen auf mich herab“ (Ps 22,18).⁷⁰⁴ Diese Aussagen in den Psalmen sind nicht nur biblische Ausdrücke, sondern können eine unmittelbare Wirklichkeit bezeichnen, die Kinder häufig in ihrem täglichen Leben erfahren.

⁷⁰⁰ Ebd., S. 15; Jüngel, Eberhard, *Metaphorische Wahrheit*. In: Ricoeur, Paul / Jüngel, Eberhard, *Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache (Sonderheft Evangelische Theologie)*, München 1974, S. 71-122, 119.

⁷⁰¹ Jüngel, Eberhard, *Zur Freiheit eines Christenmenschen, Eine Erinnerung an Luthers Schrift*, München, 3. Aufl. 1991, 44f.

⁷⁰² Ebd., S. 48.

⁷⁰³ Baldermann, Ingo, *Wer hört mein Weinen?*, S. 27.

⁷⁰⁴ Ebd.

Hier ist schon deutlich, dass Baldermann die elementaren Sätze als eine emotionale Verbindung zwischen der Erfahrung der Kinder und den Texten ansieht; die Parallelen sind für Kinder in den Texten ersichtlich. Der Ausgangspunkt der biblischen Didaktik bei Baldermann ist es, Gespräche aus einem solchen Austausch von Emotionen heraus zu beginnen und Kinder zur tieferen Bedeutung des Klagewortes zu führen.⁷⁰⁵ Der elementare Ausgangspunkt bei der Psalmendidaktik sind aber nicht die Sätze an sich, mit ihrer theologischen Bedeutung. Vielmehr liegen solchen Sätzen immer schon die emotionalen Begegnungen und die situationelle Sympathie mit diesen Sätzen voraus.

„sie reden davon nicht in der Distanz und Objektivität theologischer Aussagen, sondern aus eigener Erfahrung, aus der Tiefe der Angst oder aus überquellender Freude, sie reden nicht *über* Gott und das Leid, sondern von ihrem Leid und ihrem Glück reden sie *mit* Gott, und das in einer Unmittelbarkeit, die alle rituellen Formen sprengt“.⁷⁰⁶

Das macht den Umgang mit den schwierigen Sätzen in den Psalmen einfach und dialogisch. Zugespielt kann man sagen, dass Kinder zwar nicht jede konkrete Bedeutung der Sätze im Prozess des Unterrichts verstehen, dass sie aber die Situation in den Texten verstehen und zum Ausdruck bringen können, im Rahmen ihrer Erfahrungen und Perspektiven. Mit anderen Worten: Sie verstehen den Text mit ihren Augen und Worten, abhängig von ihrer Fähigkeit, den Text auszulegen. Insofern finden die elementaren Arbeitsformen im Unterricht immer schon Erfahrungen der Kinder vor, auf die sie sich beziehen müssen. Die Ausgangsform des Unterrichts, die Baldermann vorschlägt, kann als eine Art Spiel angesehen werden, das aus ausgewählten Sätzen neue Konversationen erzeugt. Die biblischen Texte in den Psalmen laden zu einer Fülle von Aktivitäten mit Kindern ein, zum Sprechen, Bewegen, Singen und Malen und zum ästhetischen und spielerischen Gestalten, zu allen Lernformen also, die es auch den Kindern erleichtern, in den Texten keinesfalls bloß einen geschriebenen Gegenstand zu sehen, sondern deren elementare Bedeutung zu erfassen.⁷⁰⁷ In diesem Zusammenhang beginnt Baldermann einfach mit dem Spiel, aus der Perspektive der Dinge im Text zu sprechen, indem Kinder mit einem Satz wie z.B. „Ich bin wie ein zerbrochenes

⁷⁰⁵ Vgl. Baldermann, Ingo, Psalmen. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Reents, Christine (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001, S. 135-156, 137.: „Die Ps helfen wie kein anderes Medium, einen unmittelbaren Zugang zur Bibel zu gewinnen. Für Kinder und Jugendliche hängt alles daran, dass sie selbst einen solchen direkten Zugang finden; anders kommen sie nicht zu einem selbständigen Verstehen, das auch kritischen Erfahrungen standhält“.

⁷⁰⁶ Ebd., S. 135. (dort kursiv)

⁷⁰⁷ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 41. Baldermann weist auf die elementaren Arbeitsformen hin, die sich unter den Rahmenbedingungen praktischen Unterrichts aus der Begegnung von Kindern mit elementaren Texten ergeben. Hier findet Baldermann die folgenden wichtig: „das assoziierende Gespräch“, „Aneignung als kreatives Lernen“ und „nonverbale Gestaltung“ wie z.B. „Malen, Pantomime, Klangbilder“.

Gefäß“ und „Wenn so ein Gefäß sprechen könnte?“ einen Dialog anfangen.⁷⁰⁸ Dafür wird ohne Kommentar ein elementares Psalmwort, das interessante und eingehende Gespräche initiieren kann, an die Tafel geschrieben. Baldermann bringt den Kindern das Thema Angst in der Klage einerseits durch ein Rollenspiel für den Perspektivwechsel mit dem Text (ein zerbrochenes Gefäß) und andererseits durch Erlebnisse von Kindern näher. Dies ist dann eine Art Rollen- oder Sprachspiel. Zugleich wird dabei nicht allein das Sprachspiel, das Kinder nicht nur im Unterricht interessiert, ermöglicht, sondern auch die Betrachtung des Textes aus vielfältigen Perspektiven. Kinder können sich durch das einleitende Gespräch in die Situation dessen, der am Boden liegt, hineinversetzen, mit der Folge, dass sie an die Emotion der Angst im Zusammenhang mit diesem Psalmsatz anknüpfen: „Wenn man was fallen lässt, hat man zuerst immer Angst“.⁷⁰⁹ Baldermann wählt dann einen anderen Psalmvers, der als Trostwort den Worten der Angst entgegenstellt werden kann: „Du siehst mein Elend an“.⁷¹⁰ Kinder erweitern den Gesprächsverlauf in Verbindung mit einem hilfreichen Hinschauen auf dieses Wort. Von verschiedenen kindlichen Äußerungen und Perspektiven ausgehend beschreibt Baldermann, wie sich die beiden Psalmverse der Angst und des Trostes als hilfloses Hinschauen und hilfreiches Hinschauen im Kontrast zueinander erweisen. Darüber hinaus erwähnt Baldermann eine Äußerung eines Kindes, die diesen Psalmvers und seine Implikation mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter verbindet. Baldermann berichtet, dass ein Kind zu dem Psalmwort „Du siehst mein Elend an“ folgende Aussage macht:

„Jan: Das ist genauso wie die Geschichte vom barmherzigen Samariter. Das Gefäß ist dann der eine Mann, der überfallen wurde; sie aber schauen zu und sehen auf mich herab: Das sind dann die Priester und die da kamen; du siehst mein Elend: Das war der Samariter. Das ist, wo er den dann ins Gasthaus bringt“.⁷¹¹

Baldermann beschreibt mit diesem Beispiel, dass Kinder im Text der Psalmen einen entscheidenden roten Faden in der Bibel entdecken können. Es zeigen sich drei Möglichkeiten, die er durch Gespräche mit Kindern gefunden hat: Erstens drücken Kinder mit Sicherheit die Situation der Texte in der Bibel mit ihren eigenen Erfahrungen aus, auch wenn dies meistens von der Grundbedeutung der Texte abweicht. Das zweite ist, dass Kinder im Verlauf des Gesprächs mit ihrer eigenen Sprache die Gefühle der Angst ausdrücken können, die im Alltagsleben vielfach verschwiegen werden. Drittens werden im Dialog- und Ausdrucksprozess neue Bedeutungen gefunden, die ursprünglich nicht sichtbar waren. Das

⁷⁰⁸ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 29.

⁷⁰⁹ Ebd., S. 30.

⁷¹⁰ Ebd., S. 31.

⁷¹¹ Ebd.

Gespräch mit Kindern im Unterricht wird dadurch so lebendig, dass die Kinder hier die Gelegenheit haben, aus ihrem Erlebten Eigenes in das Gespräch einzubringen. Baldermann erläutert dies so: „An keiner Stelle kam es zu einer bloßen Reproduktion angelernter theologischer Formeln. Das aber ist für den Unterrichtenden eine bewegende Erfahrung: im Gespräch über biblische Texte von den Kindern selbst lernen zu können“.⁷¹²

3.3.1.3. Der zweite Schritt: Emotionale Erziehung

„Emotionale Erziehung“ ist für Baldermann ein Schlüsselbegriff seiner Bibeldidaktik.⁷¹³ Für den Umgang mit den Psalmen ist es für ihn von Anfang an wichtig, dass Kinder ihre tieferen Emotionen einbringen und dass sie dies auch tun sollen. Wie das oben beschriebene Beispiel aus den Gesprächen der Kinder über den Satz „Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß“ deutlich werden lässt, darf die emotionale Dimension, so Baldermann, gerade bei der Bibeldidaktik mit den Klageliedern und von den Kindern her keineswegs unterschätzt werden. Dem ist angesichts der von den Kindern geführten Gespräche zuzustimmen. Gerade bei solchen Gesprächen nehmen emotionale Zugänge offenbar eine auch existenzielle Bedeutung an, die nicht übergangen werden darf. Für Baldermann sind auch in dieser Hinsicht didaktisch gesehen emotionale Dimensionen der Angst im Umgang mit den Klageworten der Psalmen unverzichtbar. Dazu gehört etwa das existenzielle Gespräch mit der Seele angesichts der Emotion der Angst: „MEINE SEELE IST SEHR ERSCHROCKEN / ACH DU HERR WIE LANGE / WENDE DICH UND ERRETTE MEINE SEELE / DENN IM TODE GEDENKT MAN DEINER NICHT (Ps 6,4ff)“⁷¹⁴ - eine Charakterisierung der Seele als „das verletzte, geängstete, vom Tode bedrohte Leben“; „GOTT HILF MIR / DENN DAS WASSER GEHT MIR BIS AN DIE SEELE [(Ps 69,2)]“; „Was BETRÜBST DU DICH MEINE SEELE / UND BIST SO UNRUHIG IN MIR / HARRE AUF GOTT ... (Ps 42,6.12; 43,5)“.⁷¹⁵ Bei Baldermann werden alle diese sowie weitere Sätze aufgenommen, die eine existenzielle Dimension der lebendigen Seele aussagen. Ihm zufolge sollte die Emotion der Angst im Umgang mit der Bibel nicht fehlen, sondern ein wichtiges Thema des Religionsunterrichts insofern sein, als es im Religionsunterricht zur produktiven Verwandlung verschiedener Formen der Angst kommen soll.⁷¹⁶

⁷¹² Ebd., S. 32.

⁷¹³ Ebd., S. 43; vgl. Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 34.

⁷¹⁴ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 48.

⁷¹⁵ Ebd., S. 49.

⁷¹⁶ Ebd., S. 44.

„So wird die Frage nach der Lehrbarkeit von Gefühlen zur didaktischen Kernfrage schlechthin; und Richard Kabisch empfiehlt dementsprechend für den ersten Anfang des Religionsunterrichts, auf ein ‚eindrucksvolles kosmisches Ereignis‘ zu warten, etwa auf ein Unwetter [...]. Und immerhin kann noch Helmut Thielicke in seiner ‚Theologischen Ethik‘ die Angst als den ‚Rohstoff, aus dem der Glaube geformt wird‘ bezeichnen“.⁷¹⁷

Indem Baldermann sagt: „Ich wehre mich aber gegen die allgemeine und abstrakte Rede von der Angst“,⁷¹⁸ formuliert er die Leitvorstellung seiner Psalmendidaktik in Form der emotionalen Erziehung, die sowohl die existenzielle Ebene der Person in der Wirklichkeit als auch die biblische Bedeutung der Angst konstitutiv berücksichtigt. Seine in diesem Sinne emotionale Psalmendidaktik beschreibt er in drei Punkten. Zunächst sind „die Erfahrungen mit tiefen Ängsten“ ein wichtiger Ausgangspunkt, wobei „die Versprachlichung der Gefühle schon ein wesentlicher und schwieriger erster Schritt“ ist. Dafür ist deshalb „die Sprache der Bibel unentbehrlich“, um den vor Angst verschlossenen Mund öffnen zu lassen.⁷¹⁹ Dabei ist der Gedankengang hilfreich: „Die Psalmen aber haben einen Namen dafür, der das Emotionale nicht zu einem Mittel zum Zweck und auch nicht zum Objekt macht, sondern tatsächlich zu so etwas wie einem Gesprächspartner“.⁷²⁰ Im Zusammenhang mit den verschiedenen Beschreibungen von Angst in den Psalmen stellt Baldermann seinen beherrschenden Grundgedanken heraus:

„Emotionale Erziehung im Unterricht kann nur heißen, an den Emotionen der Kinder zu arbeiten, nicht im Sinne einer entmündigenden Manipulation, sondern so, dass die Kinder ihre Emotionalität (ihre Seele) wahrzunehmen und ernst zu nehmen lernen, um selbst besser damit umgehen zu können, und zwar zuallererst mit ihrer eigenen Angst“.⁷²¹

Die Überzeugung, dass das biblische Wort „nefesch“ נֶפֶשׁ, das meist mit „Seele“ übersetzt wird, als ein zentraler anthropologischer Begriff das „Leben“ und das „Ich“ meint, liegt Baldermanns Auffassung von Emotionen im Ganzen zugrunde. Im Zusammenhang mit dem Begriff „nefesch“ erläutert Hans-Joachim Kraus:

„In besonderer Weise kennzeichnet der Begriff נֶפֶשׁ das Wesen und sich-Äußern des Menschen. Schon sehr früh hat man in der alttestamentlichen Forschung erkannt, daß ein wichtiges Bedeutungsmoment von נֶפֶשׁ auf die konkrete Lokalisierung in der ‚Kehle‘ des Menschen weist. So ist נֶפֶשׁ Organ der

⁷¹⁷ Ebd., S. 45.

⁷¹⁸ Ebd.

⁷¹⁹ Ebd., S. 47; vgl. Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 35.

⁷²⁰ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 48.

⁷²¹ Ebd., S. 57

Nahrungsaufnahme und Sättigung (Ps 107,5.9). Doch damit wird sogleich auf die Bedürftigkeit des Menschen aufmerksam gemacht. [...] Der Mensch ist abhängig von Nahrungszufuhr; er ist begierig, Hunger und Durst der נפש zu stillen (Ps 42,2f.; 143,6). Das ganze ungestüme Verlangen und Begehren, Trachten und Sehnen menschlicher Vitalität beinhaltet die נפש (Ps 24,4; 35,25; 42,2f.). Sie repräsentiert aber auch den Ort und den Prozeß seelischer Empfindungen und innerer Zustände. In solchen Relationen ist es zutreffend, נפש mit ‚Seele‘ zu übersetzen (Ps 31,8; 35,9; 42,6f.12; 43,8 u.ö.). Bemerkenswert ist sodann die Bedeutungsnuance, in der es gilt, daß der Mensch נפש ist und nicht [...], daß ihm נפש eignet‘ [...]. Der hebräische Begriff ist in solchen Fällen approximativ als auf die ‚Person‘weisend zu verstehen. Hier liegt die Voraussetzung für die in den Psalmen so wichtige Gegebenheit, daß נפש mit ‚Ich‘ übersetzt werden kann: ‚Ich‘ in der Ganzheit meines bedürftigen Lebens (Ps 54,6; 84,3; 103,1 u.ö.). In jedem Fall aber wird zu erklären sein, daß נפש vornehmlich auf den bedürftigen, nach Leben trachtenden und insofern lebendigen Menschen hinweist...[...]. Wenn dieser bedürftige Mensch sich selbst aufruft und anspricht ‚Harre auf Jahwe‘ (Ps 42,6.12; 43,5), so wird damit angezeigt, wo die bedürftige, abhängige und begierige נפש hingefälligen Menschen Hoffnung und Leben sucht und findet“.⁷²²

Vor allem den Begriff „lebendige Seele“ hält Baldermann für den Ausgangspunkt und die Quintessenz der biblischen Klagelieder unter anthropologischem Blickwinkel. Man kann die Bedeutung der Seele (Emotion) bei Baldermann wie folgt zusammenfassen:

Erstens ist die allgemeine Vorstellung der ewigen oder unsterblichen Seele nach der biblischen Anthropologie zu korrigieren. Wie bereits im vorangehenden Abschnitt gesehen, entstammt Baldermanns Schlüsselbegriff des Lebens der diesseitigen Lebendigkeit, der das Leben mit den konkreten menschlichen Erfahrungen reflektieren und beschreiben will. Die Lebendigkeit der Seele ist ein biblisch-anthropologischer Begriff zur Wesensbestimmung des Lebens. Baldermann versteht unter dem Charakter der Seele, dass sie „die Angst bis hin zur Todesangst erleidet“ und dass sie „schreit“ (Ps. 42,2), „betrübt [ist]“ (Ps. 42,7) und „[sich] sorgt“ (Ps. 13,3).⁷²³ Die Seele ist für Baldermann „das Subjekt der Gefühle“, „das emotionale Zentrum des Menschen“, und der hebräische Begriff will die menschlichen Erfahrungen zum Ausdruck bringen.⁷²⁴ Nach Baldermanns Ansicht geht es bei der Seele in den Psalmen um eine konkrete und unmittelbare Erfahrung. In Bezug auf die Lebendigkeit der Seele wird das Menschsein als Gottesgabe wahrgenommen. Baldermann sieht die Bedeutung der Seele in Beziehung mit der Schöpfung Gottes: „Der lebendige Mensch hat darin Anteil an Gottes Lebendigkeit; der Atem in ihm, das Geheimnis des Lebens, ist Gottes Atem“.⁷²⁵ Deshalb hat

⁷²² Kraus, Hans-Joachim, Theologie der Psalmen, BKAT XV / 3, Neukirchen-Vluyn 1979, S. 181.

⁷²³ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 48.

⁷²⁴ Ebd.

⁷²⁵ Ebd., S. 49.

das Wort „nefesch“ im Ps 69,2 interessanterweise die Doppelbedeutung von „Seele“ und „Kehle“, was einerseits eine lebendige Emotionalität anzeigt und andererseits eine unmittelbare körperliche Lokalisierung des Atems beschreibt.⁷²⁶ Deshalb hat die Erfahrung der Seele ihren Platz in der realistischen Schöpfung Gottes als Darstellung der Lebendigkeit Gottes.

Zweitens konzentriert sich Baldermanns Anliegen bezüglich der emotionalen Sprache im Umgang mit den Psalmen auf das Gespräch mit der Seele. Auffallend ist, dass er die „Versprachlichung der Gefühle“ als ersten Schritt der „differenzierten Selbstwahrnehmung“ sieht. Baldermann lehnt es zunächst ab, Emotionalität als objektiven Gegenstand oder Mittel zum Zweck zu erkennen: „Ich kann jetzt nicht nur über sie reden, in der Distanz eines herrschaftlichen Ich-Es-Verhältnisses, sondern ich kann ein Gespräch mit ihr versuchen, wie es die Psalmen vorzeichnen“.⁷²⁷ Bei der Kommunikation der Kinder erweist sich das Gespräch mit der Seele, das in den Klagepsalmen häufig beschrieben wird, nämlich als elementar für die Kinder. In diesem Zusammenhang weist Baldermann als Beispiel darauf hin, wie Kinder mit Teddybären spielen.

„Jetzt wollen vielen von ihren Gesprächen mit solchen fiktiven Gesprächspartnern erzählen, und dabei nimmt das Gespräch plötzlich noch einmal eine unerwartete Wendung:

Michael: Aber manchmal rede ich auch mit meinem Teddybär: Dann frage ich den: Was soll ich denn jetzt mal machen?

Christoph: Ich rede auch abends manchmal noch mit dem Teddybär, ich spiele auch mit dem. [...]

Jens: Wenn ich nicht schlafen kann, ich habe da auch so ein SchlafTier, da sage ich dann: Lumpi, du musst schlafen“.⁷²⁸

Die Bildsprache der Psalmen wurde bereits oben als im Einklang mit den Alpträumen der Kinder beschrieben. Deshalb findet Baldermann in den Psalmen die direktesten und grundlegendsten Sätze über die Emotionen der Kinder: „Das finstere Tal, das Tal des Todesschattens (Ps 23,4), das tiefe Loch, die grausige Grube (Ps 69,16; 40,3) oder auch die Unterwelt (Ps 86,13; 116,3)“. Es gibt jedoch noch einen anderen Grund, warum die Bildsprache der Psalmen für die Bibeldidaktik elementar ist.

Drittens sind die Klagelieder des Einzelnen in den Psalmen nicht nur als Texte zum Verständnis der individuellen Angstemotion besonders wirksam geworden. Sie zeigen, was oft weniger bewusst ist, auch Gegenbilder zur Schöpfung auf. Wie die soeben erwähnten Bilder der Bedrohungen in den Psalmen zeigen, wird dabei vor allem der Widerspruch gegen

⁷²⁶ Vgl. ebd., S. 49.

⁷²⁷ Ebd., S. 51.

⁷²⁸ Ebd., S. 53.

die Schöpfung deutlich. Mit anderen Worten: Die Namen der Bedrohungen, nämlich Finsternis, Todesschatten, ‚Loch usw., entsprechen „Gegenbildern zur guten Schöpfung“: Der Mensch, der sich über diese Bedrohungen beschwert und betet, erwartet ängstlich die Errettung Gottes und geht dabei zugleich auf den biblischen Schöpfungsglauben zurück. Denn das Licht, das die Dunkelheit erleuchtet, das Leben, das durch den Atem Gottes erlangt wird, und die Gründung der Erde, die den Menschen stützt, sind die Bilder der ersten Schöpfungsgeschichte der Bibel. Solche Gegenbilder der Schöpfung in den Psalmen werden als bedrängende Angst der Seele ausgedrückt. Hier ist bemerkenswert, dass die Sprache der Seele angesichts dieser Bedrohungen „die Kostbarkeit des einmaligen und verletzlichen Lebens“ voraussetzt. Baldermann findet eine sehr interessante und elementare Bedeutung für die Kostbarkeit des Lebens in dem Wort „die Einzige“. Wie bereits im vorangegangenen Teil betont, bezieht sich dies auf Gottes Leidenschaft für das Leben, die die Bibel von ihrem Anfang bis zu ihrem Ende durchzieht: „Sie heißt ‚die Einzige‘; es ist der gleiche Name, der etwa in der Geschichte von Isaaks Opferung dem einzigen, geliebten Kind beigelegt wird“(Gen 22,2.12.16).⁷²⁹

3.3.1.4. Der dritte Schritt: „Worte gegen die Angst“

Baldermann ist besorgt über das Verschwinden dieser klagenden Sprache und kritisiert, dass die Theologie den tieferen Sinn der Klage unterschätzt. Seine Infragestellung der theologischen Argumentation gegen die Klage lautet wie folgt:

„Dieses Misstrauen gegen die Klage ist offenbar theologisch tief begründet. Die Klage ist als Äußerung des Glaubens zunehmend für unschicklich empfunden worden; der Glaube klagt nicht, sondern schickt sich drein und ist am Ende der Erlösung gewiß. Unschicklich ist die Klage, weil sie gerade nicht die Sprache des Sich-Fügens spricht, sondern die des Protestes, [...] Das darf nicht sein, sagen unsere theologischen Traditionen“.⁷³⁰

In der Sprache der Klage in den Psalmen spiegelt sich für Baldermann, dass das Aussprechen der Angst letztendlich bereits einen Kampf gegen die Angst und einen Hilferuf voraussetzt:

⁷²⁹ Ebd., S. 55.; vgl. Baldermann, Ingo, Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980, S. 68.: „Auch die bekannte Geschichte, in der Abraham seinen einzigen Sohn Isaak als Opfer schlachten will (1. Mose 22), muß man jedenfalls auf dem Hintergrund dieses Kampfes lesen. Sollte man sie dann wirklich als eine Geschichte lesen dürfen, die zeigen will, daß Gott selbst dies verlangen könne, daß auch in diesem Falle unbedingter Gehorsam geboten sei? [...] Gerade um die Abweisung des Menschenopfers geht es doch in dieser Geschichte; und Abraham ist eben nicht das Vorbild des bedingungslosen Glaubens, sondern [...] ein Zerrbild“.

⁷³⁰ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 60.

„Mit der Klage beginnt das Alphabet der Hoffnung“.⁷³¹ In diesem Sinne ist die biblische Klage nicht eine Sprache für die „wehleidige Spiegelung der eigenen Angst, sondern Auflehnung gegen die Angst als letzter Versuch“.⁷³² „Gott hat jeden Menschen lieb!“ Baldermann moniert in dieser kurzen theologischen Aussage, wie abstrakt und dürftig Argumente angesichts ihrer starken Erfahrung sind, die Liebe Jesu Christi zu Kindern verstehen zu lassen.⁷³³ Solche Sätze theologischer Belehrung werden es nach Ansicht Baldermanns nicht leisten können, emotionale Tiefe zu erreichen. Im Gegensatz zu dieser abstrakten theologischen Aussage schlägt Baldermann vor, dass der Kern seiner Didaktik darin bestehen soll, die „unmittelbare Nachbarschaft“ der Sprache der Angst und der des Vertrauens in den Psalmen zu entdecken.⁷³⁴ Die Bildsprache der Angst in den Psalmen ist mit ihren Gegenbildern verbunden: als „Lichter in der Nacht“, als „Felsen gegen Brandung“, als Macht in Ohnmacht, in der sich der Körper nicht bewegt, als Beisein gegen die unbeantwortete Einsamkeit. Wie bereits erwähnt, wurden die Emotionen der Angst in den Psalmen mit einem bestimmten Namen ausgedrückt. Ebenso werden, so Baldermann, die Gegenworte der Angst in den Psalmen in der gleichen Weise dargestellt:

„Du BIST MEIN HELFER (63,8) / MEINE ZUVERSICHT (61,4) / MEIN SCHILD MEINE EHRE (3,4) / MEIN FELS MEINE BURG MEIN RETTER (18,3) / MEIN SCHIRM (32,7) [...] DER HERR IST MEINE MACHT UND MEIN PSALM UND IST MEIN HEIL (118,14) / MEIN LICHT UND MEIN HEIL MEINES LEBENS KRAFT (27,1) / MEIN HIRTE (23,1) [...] DU BIST BEI MIR (23,4)“.⁷³⁵

Die verschiedenen Namen Gottes, die in den Psalmen zum Ausdruck kommen, sind weder rhetorisch blumenreiche Rede noch Formen theologischer Aussage, sondern persönliche Erweiterungen des Namens Gottes JHWH. Gottes Existenz drückt sich hier nicht in einer objektiven Erklärung aus. Vielmehr ist der Name Gottes mit persönlichen Erfahrungen und Emotionen verbunden und spiegelt sich in einer existenziellen und persönlichen Erweiterung des Namens Gottes als Gott bei mir, nicht als „Gott, der ganz Andere“.

Wie schon erwähnt, versteht Baldermanns den Namen Gottes im Sinne von Martin Buber. Daher kommt es für Baldermann darauf an, dass dieses Beisein Gottes in der Klage der Psalmen für Kinder zu entdecken ist. Dass Gott in Gestalt einer Erfahrung eingreifen will, spiegelt sich schon in der hebräischen Verbform von „Ich bin“ mit dem Sinn eines „Geschehens“, nicht als mit dem eines „in sich ruhenden Seins“. In diesem Sinne gehen die

⁷³¹ Baldermann, Ingo, Psalmen. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Reents, Christine (Hg.), Elementare Bibeltex-te. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001, S. 135-156, 138.

⁷³² Ebd.

⁷³³ Vgl. Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 62.

⁷³⁴ Ebd.

⁷³⁵ Ebd., S. 62f.

Implikationen des possessiven Ausdrucks „mein“ über den Ausdruck bloßer persönlicher Gefühle hinaus. Dies ist die Sprache des Glaubens, die die eigene Beziehung zu Gott bekennt und die Bedeutung des Beiseins Gottes in seinem Namen versteht. So sind die verschiedenen Namen des Vertrauens in den Psalmen eine Versprachlichung und ein Bekenntnis von Gottes Namen in der eigenen Erfahrung. Baldermann beschreibt es so: „Der eine Name ist der Inbegriff und Grund allen Trostes, und das entdecken auch Kinder. Die vielen Namen konjugieren den einen Namen durch all die unterschiedlichen Erfahrungen der Angst“.⁷³⁶ Die Auffassung Baldermanns von Gottes Namen ist für die Übersetzung der Bibel sehr aufschlussreich. Denn er sieht die spezifischen Implikationen des Namens JHWH anders als die „freudlose“ Übersetzung „Herr“ und als die „abstrakte“ und „allgemeine“ „Gott“: „Mein Gott“, „Ich bin bei euch“ oder „Du bist meine...“⁷³⁷: Alle diese Sätze lassen auf das Beisein Gottes schließen. Das genaue Verständnis des Namens Gottes JHWH: Ich bin bei euch, ist für Baldermann von wesentlicher Bedeutung, um nicht nur die Psalmen, sondern auch die gesamte Bibel zu verstehen. Leider, so Baldermann, sei aber die Bedeutung dieser biblischen Sprache und der Namen Gottes weithin verloren gegangen. Beispielsweise zeige die Übersetzung von „Gott“ (Adonai, אֲדֹנָי) schon einen Verlust der possessiven Bedeutung von „mein“.⁷³⁸

3.3.1.5. Die Aufgabe: „Gibt es einen anderen Weg zum Lob?“

Die Struktur der Klagepsalmen spiegelt den Fluss der Emotionalität wider, der sich allmählich von Ängsten bis zu Dank und Lob entwickelt. Dadurch, dass die Sprache der Klage im Lob Schritt für Schritt entfaltet wird, taucht die didaktische Fragestellung auf, wie das Verständnis der Kinder in Übereinstimmung mit der Sinn- und Sprachrichtung der Sprache in den Psalmen entwickelt werden kann. Zunächst fragt Baldermann danach, was „Lob“ im biblischen Sinne meint.

⁷³⁶ Ebd., S. 65.

⁷³⁷ Ebd.

⁷³⁸ Ein Beispiel hierfür ist auch die Frage der Übersetzung der Bibel in moderne Fremdsprachen. Im Fall der koreanischen Bibelübersetzung wird meist vermieden, Gott direkt als „Du“ zu benennen. Unter dem Einfluss der koreanischen konfuzianischen Kultur wird Gott immer mit der höflichsten Form der dritten Person „Herr“ (주님) angeredet. Dies ist ein Thema, das weiter betrachtet werden muss, aber es ist jedenfalls problematisch, dass die Übersetzung nicht die Bedeutung von Gottes Namen ausdrückt. Die Bitte um Gottes Hilfe in der Klage enthält eine unmittelbare und dialogische Bedeutung zwischen Gott und Beter. Aber wenn Kinder auf Koreanisch mit den Sprachformen der dritten Person und zugleich mit der höflichsten Grammatik diese Sprache der Klage lesen müssen, ist es notwendig zu überdenken, ob die wahre Bedeutung der Namen Gottes richtig vermittelt wird und ob sich Kinder direkt in diese Sprachformen emotional einfühlen können.

Zunächst bringt Baldermann die geläufige Schwierigkeit des Verständnisses von Loben zur Sprache. Er kritisiert, dass zum Lob vermeintlich immer pädagogische Bedingungen gehören, nämlich eine Voraussetzung „stärkerer Leistung“. Baldermann weist darauf hin, dass ein solcher pädagogischer Umgang mit Lob im Grunde eine Verbesserung der Leistung von schwach zu stark impliziert. Darüber hinaus hat das pädagogische Lob eine einseitige Richtung, nämlich von oben nach unten oder umgekehrt. Doch Baldermann findet im Gespräch mit den Kindern andere Denkanstöße: „Wir können aber auch erleben, dass die Kinder ein für uns so belastetes Wort ganz frisch und neu in seinem ursprünglichen Sinn wiederentdecken. Ein Zehnjähriger sagte: ‚Loben - das ist doch wie Lieben‘“.⁷³⁹ Er ist davon überzeugt, dass hierbei die biblische Bedeutung des Lobens eine andere Rolle spielen kann, weil sich das Lob im Sinne der Liebe von pädagogischen Denkrichtungen unterscheidet.

Als zweites weist Baldermann darauf hin, dass das Lob im theologischen Bereich häufig in Zusammenhang mit Dank zur Sprache gebracht wird. Vorausgesetzt wird hier, dass „die Formel ‚Lob und Dank‘ zu einem Hendiadyoin (eins durch zwei) werden lässt. Das Gotteslob wird in dieser Verbindung als eine Dankeschuld verstanden, als ein pflichtgemäß abzustattender Dank“.⁷⁴⁰ Das Problem dabei ist, dass die Bedeutung von Lob als Hilfsmittel für den Dank und als Aufgabe zur Erfüllung des Zwecks zum Dank verstanden werden kann. Im Anschluss an Claus Westermann unterscheidet Baldermann die tiefere Bedeutung von Lob und Dank. Zusammenfassend erhöht das Lob den Gelobten, und hier ist der Gelobte Subjekt. Westermann zufolge lässt das Loben auf die „Freiheit“, die „Spontaneität“ und das „Forum“ schließen. Im Danken übernimmt der Dankende die Rolle des Subjektes. Darüber hinaus sind im Danken Verpflichtungen enthalten.⁷⁴¹ Westermann weist darauf hin, dass die hebräischen Schriften keine Worte enthalten, die genau dem modernen Begriff des Dankes entsprechen.⁷⁴² Insofern ist die sprachliche Analyse von Lob und Dank wesentlich für ein klares Verständnis des Begriffs „Loben“ im biblischen Sinne. Denn sonst wird das Loben eher der „Dankbarkeit“ untergeordnet und darauf beschränkt.

Der dritte Grund, warum das Konzept des Lobes schwer zu verstehen ist, besteht darin, dass das Loben in den Psalmen oft „in imperativischer Form“ zur Sprache gebracht wird.⁷⁴³ Solche Aufforderungen zum Loben kommen besonders in den Psalmen vor, aber - so Baldermann - diese entsprächen nicht vollständig der Grundbedeutung des Lobes: „Wie sollen die Kinder

⁷³⁹ Baldermann, Ingo, *Wer hört mein Weinen?*, S. 82.

⁷⁴⁰ Ebd., S. 83.

⁷⁴¹ Ebd; Baldermann zitiert Westermann, Claus, *Lob und Klage in den Psalmen*, 5. erw. Aufl. Göttingen 1977, S. 22.

⁷⁴² Westermann, Claus, *Lob und Klage in den Psalmen*, Göttingen 1977, S. 20.: „Im Alten Testament ist diese Differenzierung noch nicht vollzogen; es gibt noch kein Verb, das nur ‚danken‘ bedeutet“, zit. nach Baldermann, Ingo, *Wer hört mein Weinen?*, S. 83.

⁷⁴³ Baldermann, Ingo, *Wer hört mein Weinen?*, S. 84.

an der Aufforderung zum Lob lernen, was ‚Loben‘ heißt? [...] zunächst einmal müssten wir in den Psalmen mehr als nur die Aufforderung entdecken können: Die Aufforderung ist ja noch nicht das Lob selbst“.⁷⁴⁴

An den Schwierigkeiten für das Verständnis von Loben ist abzulesen, dass das Lob, das Baldermann meint, an die diesseitige Lebendigkeit gerichtet werden sollte und dass dies einen didaktischen Zweck haben sollte. Baldermanns Anliegen bei der Entdeckung der biblischen Rede vom Loben konzentriert sich daher auf das umfassende Leben. Das Lob des Lebens sei weder eine Konsequenz noch eine künftige Erwartung, sondern die wechselseitige Erschließung, die Lob und menschliche Erfahrung einerseits und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft andererseits miteinander verbindet. Psalmensätze wie z.B. „Von Mutterleib an bist du mein Gott!“ oder „Der dein Leben vom Verderben erlöst“ meinen für Baldermann kein Vergangenes oder Zukünftiges, sondern „tatsächlich tägliche Erfahrungen“.⁷⁴⁵ In diesem Zusammenhang bedeutet das Lob in den Psalmen nicht, Lebensbedrohungen abzuwenden und konsequentes Danken folgen zu lassen, sondern die spannungsreiche Koexistenz des Lobes und der Angst bzw. schöpferische Lebensfreude zu bekennen. Deswegen bezeichnet Baldermann die Alltagserfahrung als „Loskaufen“, „durch die nicht ermüdende Güte Gottes, die alle Morgen neu ist“, alle Bedrohungen des Lebens auszugleichen.⁷⁴⁶ Nicht zu übersehen ist, dass eine besondere Aussage der Psalmen über das Loben Gottes die wirkliche Lebendigkeit zeigt: „Die Toten loben Jahwe nicht“.⁷⁴⁷ In diesem Zusammenhang bemerkt Westermann: „Der Satz hat seinen ursprünglichen Platz im Bittpsalm des Einzelnen als ein die Bitte unterstützendes Motiv, das Gott zum Eingreifen bewegen soll [...] Alle diese Sätze haben den Sinn: *nur* dort, wo Tod ist, gibt es Lob nicht. Wo Leben ist, gibt es Lob“.⁷⁴⁸ Wer in den Psalmen nur auf die imperativische, pflichtschuldig erstattete Dankbarkeit schaut und die biblischen Lobtexte in den Psalmen allein darauf beziehen will, wird sich dessen nicht mehr bewusst. Dass die Wahrnehmung der Lebendigkeit in der menschlichen Erfahrung in der Form der Sprache der Emotion ermöglicht werden kann, liegt für Baldermann auf der Hand. Das Lob der Klagepsalmen bringt eine elementare menschliche Emotion zur Sprache: Die Freude des Lebens. Schon mit dem Wortfeld des Lobens entdeckt er die eigentliche Form: „die dazugehörigen hebräischen Verben sprechen vom Singen und Spielen, vom Jauchzen und Jubeln, vom Lachen und von der Freude. Dies alles gehört konstitutiv zum Loben hinzu“.⁷⁴⁹

⁷⁴⁴ Ebd.

⁷⁴⁵ Ebd., S. 86.

⁷⁴⁶ Ebd., S. 87.

⁷⁴⁷ Westermann, Claus, *Lob und Klage in den Psalmen*, Göttingen 1977, S. 120, schreibt, dass das Loben in den Psalmen direkt mit dem diesseitigen Leben verbunden ist: „Die Toten loben Jahwe nicht. hōdāh“. Westermann verweist auf Ps. 6,6; Ps. 30,10; Ps. 88,11;12; Jes. 38, 18f.; Ps.115,17; Ps 88,12; vgl. Ps. 118,17; Ps. 119,175; Jes. Sir.17,27f.

⁷⁴⁸ Ebd., S. 121.

⁷⁴⁹ Baldermann, Ingo, *Wer hört mein Weinen?*, S. 87.

Das ist ja ein Bekenntnis des Schöpfungsglaubens. Ein folgenreiches Bekenntnis, wie daran abzulesen ist, dass diese Freude des menschlichen, weltlichen Lebens zugleich eine unverlierbare Hoffnung auf Lebendigkeit begründet. Laut Baldermann gehören in der Bibel die Lebensfreude und Lebensliebe mit dem Schöpfungsglauben zum Gotteslob: „Es gibt kein Lob ohne die Liebe. Es gibt auch die Freude, die zum Lob führt, nicht abseits der Liebe“.⁷⁵⁰

3.3.1.6. Das Ziel: Elementare Didaktik des Lobens

Baldermann formuliert: „das Lob gehört zur performativen Sprache“.⁷⁵¹ Was er durch den elementaren Satz im 104. Psalm: „Du bist schön“ zum Ausdruck bringen will, ist die didaktische Entfaltung der Sprache, nämlich die wechselseitige Erschließung der biblischen Texte und der kindlichen Erfahrung, welche den erfahrungsbezogenen Knotenpunkt im Lob des Schöpfers berücksichtigt. „Das biblische Lob des Schöpfers zielt aber nicht auf irgendein höheres Wesen, sondern nennt den Angeredeten mit Namen. Das Du ist keine rhetorische Figur, sondern wird an früheren Erfahrungen identifiziert“.⁷⁵² Dahinter stehen seine biblische Auffassung des Namens Gottes als Gott des Auszugs aus Ägypten und der Beiname als Gott „aller persönlich erfahrenen Hilfe“. Baldermann macht auf die elementaren Sätze aufmerksam, die für Kinder umgangssprachlich verständlich sind, wie z.B. „Du bist schön und prächtig geschmückt“ (Ps 104,2). Insbesondere spricht Baldermann über den Zusammenhang zwischen Luthers Übersetzung und der ursprünglichen Bedeutung der hebräischen Texte: „Luthers Übersetzung trifft zwar nicht den Wortlaut, aber die Elementarität und die emotionale Farbe des Originals: Du bist schön und prächtig geschmückt!“.⁷⁵³ Angesichts der Übersetzung Luthers von Ps 104,2: „Licht ist dein Kleid, das du anhast“, ist, so Baldermann, zu erkennen und anzuerkennen, dass sich der tiefere Sinn der Kleidung auf „ein[en] Teil der Kommunikation“ bezieht.⁷⁵⁴ Überdies weist Baldermann darauf hin, dass der Psalm den Himmel auch als die „Wohnung Gottes“ anspricht.⁷⁵⁵ Dies ist auch eine Metapher für den Beziehungs- und Kommunikationscharakter Gottes wie im Fall von Kleidung. Diese metaphorische Rede vom Lob des Schöpfers in den Psalmen ist kein rhetorischer Ausdruck, sondern eine elementare Metapher, die den grundlegenden Sinn der Schöpfung Gottes mit der Sprache alltäglicher Erfahrung greifen will. Außerdem habe das Lob des Lichts eine didaktische Wirkung, die uns eine umfassende Sicht auf die Bibel gibt:

⁷⁵⁰ Ebd., S. 92.

⁷⁵¹ Ebd., S. 95.

⁷⁵² Ebd., S. 96.

⁷⁵³ Ebd., S. 97.

⁷⁵⁴ Ebd., S. 98.

⁷⁵⁵ Ebd.

„Luthers Übersetzung ‚Licht‘ legt es nahe, die Verbindung zu den ersten Sätzen der ersten Schöpfungsgeschichte zu suchen (Gen 1,3f). Luther meint ja nicht irgendein Licht, [...] sondern ‚Alles Licht‘ [...] Das Stichwort ‚Licht‘ schlägt eine Brücke zwischen beiden Formen des Lobes; in den Vertrauensworten der Psalmen kann Gott auch als ‚mein Licht‘ angeredet werden“.⁷⁵⁶

Im oben geschilderten Zusammenhang hat für Baldermann der Umgang mit dem 104. Psalm die didaktische Aufgabe, die verschiedenen Ausdrucksformen des Lobes, die von der überwältigen Schönheit und Freude in Form von Metaphern handeln, dem Kinde nahe zu bringen. An dieser Stelle entsteht die Frage, ob dem Kind diese Sprache zugänglich ist und wie es möglich ist, Kinder in die Sprache der Psalmen ganz und gar eintauchen zu lassen. In dieser Hinsicht gibt Baldermann ein Beispiel für einen didaktischen Vorgang.

Zunächst sollen die Kinder ihre Emotionen in einen Baum einbringen. Baldermann stellt den Kindern Fragen, die der Beginn von Assoziationen sein könnten: „Ich denke mir, ich wäre ein Baum“.⁷⁵⁷ Dann schreiben Kinder nach diesem Vorschlag Gedichte in ihrer eigenen Sprache. Baldermann macht in diesem Prozess zwei Beobachtungen. Das erste ist, dass die Sprache der Kinder verschiedene Aspekte des Baumes mit ihren Gefühlen verbindet. Zum Beispiel drücken Kinder die Lebensfreude in Sprache aus, indem sie die Wurzeln, die reichen Blätter und die vielen Tiere um sie herum ansprechen. Eine weitere Entdeckung ist, dass Kinder ihre Gefühle unmittelbar in Sprache ausdrücken. Es zeigt sich nicht nur positive Freude, sondern es werden auch die Sorgen und Ängste der Kinder deutlich, über die sie normalerweise nicht sprechen. Das zeigt ein Gedicht eines Kindes, das hier von Baldermann wiedergegeben wird: „Ich denke mir, ich wäre ein Baum. [...] Ich fühle die Kälte in mir aufsteigen, die Angst vor dem nächsten Tag. Doch da, Wärme [...] ich wache auf [...]“.⁷⁵⁸ Baldermann betrachtet die Sprache der Kinder als intuitiv und erfahrungsbezogen. In diesem Sinne ist eine Erläuterung dazu, was die Zeder des Libanon in diesem Psalm bedeutet, aus Baldermanns Sicht nicht notwendig. Alles, was bei der Psalmendidaktik benötigt wird, ist eine Anleitung für die Kinder, um ihre Erfahrungen im Bild der Psalmen zu erkennen und auszudrücken und die Wirklichkeit der Welt wahrzunehmen. Dafür werden drei Arten von Umgang mit dem Bild der Bäume vorgestellt, die dies ermöglichen.

„Sie müssen nach Spielen suchen, die die Wahrnehmungsfähigkeit steigern“.

⁷⁵⁶ Ebd.

⁷⁵⁷ Ebd., S. 99.

⁷⁵⁸ Ebd., S. 100.

„Das Blindenspiel: Jeweils zwei Kinder bekommen die Aufgabe, ihre nähere Umgebung zu erkunden. Dabei ist das eine blind: Ihm werden die Augen verbunden, und das andere soll nun das blinde Kind behutsam mit seiner Umgebung vertraut machen, es Bäume und Blätter, Gräser und Blumen, den Weg und den Wegrand durch Erasten und andere Sinneseindrücke wahrnehmen lassen. Dabei wird das sehende Kind dem blinden schildern, was es sieht. [...]

Oder das Baumspiel: Kleine Gruppen von Kindern sitzen um einen Baum, den sie sich selbst ausgesucht haben. Sie müssen Zeit haben, den Baum genauer anzuschauen. dann bekommen sie die Aufgabe, den Baum erzählen zu lassen, was er erlebt. Irgendjemand muß den Anfang machen: ‚Ich bin schon 60 Jahre alt. Der letzte Winter war sehr kalt...‘.⁷⁵⁹

Zusätzlich wird noch ein weiteres Beispiel für die Lehrmethode vorgestellt, bei der das Bild des Baums verwendet wird: 1) der Satz aus Ps 1,3 und die Umrisszeichnung eines Baumes mit Ästen und Wurzeln, aber ohne Blätter werden zusammen an der Tafel gezeigt. 2) Die Kinder werden aufgefordert, ihm Blätter zu malen. 3) Auf den Blättern sollen Sätze stehen, die der Baum selbst sagt. 4) Die Kinder schreiben Lobpsalmen in ihrer Sprache.⁷⁶⁰ Baldermann stellt dabei fest, dass Kinder ihre Lebensgefühle auf das Objekt eines Baumes projizieren und in ihrer Sprache in neue Lobpsalmen übersetzen. - Erstaunlicherweise werden in ihrer Sprache die Entdeckung der Welt der Schöpfung, die ganzheitliche Integration der verschiedenen thematischen Bilder der Psalmen und die Spiegelung ihrer tieferen Gefühle sichtbar.

3.3.1.7. Die Psalmendidaktik als eine „Symphonie“ des Lebens

Mit dem 7. Kapitel wird die Summe der Didaktik Baldermanns umfassend und schlüssig nachvollziehbar. Wie die Unterüberschrift dieses Kapitels „Wir machen das schönste Lied der Welt“ deutlich macht, orientiert der Lobpsalm sich an der performativen Freiheit, etwa dem Akt, ein neues Lied zu machen. Baldermann hat schon oben die Charakteristika des biblischen Lobes thematisiert. Auffallend ist dort, dass das biblische Lob nicht informativ, grammatisch und pflichtschuldig gemeint ist, sondern performativ mit der Lebensfreude einhergeht. Häufig übergangen und vergessen wird, dass das Lob in der Bibel selbstverständliche und ursprüngliche menschliche Freude in Form von „Singen“, „Spielen“, „Klatschen und Tanzen“ einschließen kann.⁷⁶¹ Diese Form der Freude ist ein spontanes Verhalten des Menschen, das niemals wirklich erzwungen werden kann. In diesem Zusammenhang bietet nach Baldermann ein bestimmter Satz die Chance, die Kreativität des Lobens zu eröffnen:

⁷⁵⁹ Ebd., S. 101f.

⁷⁶⁰ Vgl. ebd., S. 103f.

⁷⁶¹ Ps 144,9 / 150,3-5 / 148,7-10 / Jes 55,22

„Ich will dir singen“ (Ps 144,9). „Sie ist am stärksten, wenn er nicht mehr, ich soll‘ oder, ich muß‘ heißt, sondern ganz mit mir identisch ist: Ich will“.⁷⁶² Baldermann nimmt diesen Satz als Eingangsimpuls wie die Sätze der Klage: „Ich will dir singen ein neues Lied“. Dieser Satz ist Ausdruck der menschlichen Bereitschaft, seine Freude vollständig zur Sprache zu bringen. Ähnliches geschieht jeweils zu Beginn der Klage. Denn die neue Freude des Lebens ist zugleich das Ende allen menschlichen Leidens. Baldermann findet einige elementare Gesichtspunkte dazu, warum wir eigentlich ein Lied singen, im Protokoll von Gesprächen mit den Kindern, die mit diesem Satz „Ich will singen ein neues Lied“ begannen: Kinder singen, wenn sie glücklich sind oder sich wohl fühlen, aber auf der anderen Seite singen sie ein Lied, um ihre Angst abzuwehren.

„ - damit ich einschlafen kann

- Wenn einer alleine ist, und es ist dunkel, dann singt er auch aus Angst.

- Ich singe, wenn ich in den Keller gehe. Ich habe nämlich Angst vor Spinnen“.⁷⁶³

Erneut wird deutlich: Das Loben mit Singen ist kein Spezifikum der Theologie, sondern auch die elementare Sprache, die eine ursprüngliche Spiegelung von Emotion ist und die die grundlegende Emotionalität des Menschen zum Ausdruck bringt, unabhängig von der Situation der Freude oder der Angst. Zumindest laut Baldermanns Protokoll ist dabei klar, dass die Gesprächsbeiträge der Kinder zu einer unerwarteten Vervollständigung biblischer Sprache führen können.

„Das Protokoll liest sich hier fast wie eine Inhaltsangabe von Psalm 104, den die Kinder aber noch gar kennen. Doch was heißt jetzt: ‚Dir‘? Die Kinder machen eine lange Liste, wem sie ihr Lied singen könnten, sie beginnt mit den Eltern und Großeltern, nennt dann Traurige und Kranke, am Ende auch ‚Gott‘, und danach: [...]

- Wenn man traurig ist!,

- Ich geh immer in den Keller zu meinem Hasen, nehm‘ ihn auf den Arm und denke dann: Ich bin nicht allein!

Immer bringen die Kinder auch ganz Unerwartetes in das Gespräch ein; ich hatte nicht erwartet, daß sie (in einem 3. Schuljahr!) unter den Anlässen zum Singen auch die Totenklage nennen würden. [...] Nicht erwartet hätte ich auch, daß die Aufzählung der Inhalte schon fast selbst den Klang eines Psalms bekommen würde“.⁷⁶⁴

⁷⁶² Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 60.

⁷⁶³ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 117; vgl. ders., Einführung in die biblische Didaktik, S. 61.

⁷⁶⁴ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik. S. 62.

Oben wurde bereits deutlich, dass für Baldermann die Sprache der Lebensfreude nicht mit einem theologischen bzw. wissenschaftlichen Beweis Gottes identifiziert werden kann, sondern die Rolle eines didaktischen Weges zum Beisein Gottes spielt. Dadurch kommt es zur Aufgabe der biblischen Didaktik, besonders derjenigen mit den Psalmen, die Kinder in die biblische Verheißung Gottes einzuführen, damit sie selbst dadurch Gottes Begleitung spüren und hören können. Baldermann hält mit der zusammenfassenden Unterüberschrift „Eine Psalmensymphonie entsteht“ fest, dass das auf der Kreativität der Kinder basierende Bibelverständnis seinen Platz im Umgang mit den biblischen Texten hat und dieser Platz nicht verloren gehen darf.⁷⁶⁵ Er sieht, dass die Hauptsätze der Psalmen durch den kreativen Dialog der Kinder in neue Bedeutungen integriert werden und sich zu einem umfassenden Verständnis entwickeln, als ob sie eine „Symphonie“ wären. Dies bedeutet nicht, dass die Sprache der Psalmen als fragmentarisch angesehen wird. Vielmehr ist sie an einem gemeinsamen und elementaren Bild Gottes ausgerichtet, das der rote Faden ist, der die Klagepsalmen von ihrem Anfang bis zu ihrem Ende durchzieht. Der elementare Name Gottes sei über die Psalmen gleichsam verstreut, als Gegenwort des Vertrauens, das der elementaren Angst des Menschen entspricht. Darin lässt sich ein „Rhythmus der Sprache“ entdecken, mit dem die Sprache der Angst und die des Vertrauens kontinuierlich in eine Wechselwirkung treten. Baldermann drückt das so aus: „die Sprache der Angst und die des Vertrauens sind nur verschiedene Antworten auf die gleiche Erfahrung. Sie gehören zusammen wie zwei Seiten einer Münze“.⁷⁶⁶ D. h. dass für Baldermann die Psalmensymphonie bedeutet, einen Rhythmus der Angst und des Vertrauens in den Psalmen zu finden, der einerseits das Elementare der Bibel ist und andererseits der elementaren Erfahrung der Kinder entspricht. Kurz zusammengefasst: Der Rhythmus der Psalmensymphonie soll durch die didaktische Unterstützung auch von den Kindern gefunden und in ihrem Leben gesungen werden.

⁷⁶⁵ Vgl. Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 117.

⁷⁶⁶ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 52.

3.3.2. Hoffnungslernen mit den Evangelien: „Gottes Reich - Hoffnung für Kinder, Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien“ (1991)

In diesem Teil werden Wege biblischer Hoffnung vorgestellt und wie sich das von den Kindern in den Psalmen gefundene Motiv der Hoffnung im Neuen Testament fortsetzt. Mit seinem Buch „Gottes Reich- Hoffnung für Kinder- Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien“ (1991) macht Baldermann seine Perspektive auf die Bibel als elementarisierende Gesamtgeschichte deutlicher. Nach der Arbeit an den Psalmen wollte Baldermann zeigen, dass auch die visionäre Hoffnung Jesu in den Evangelien den Kindern mit ihrem Erfahrungshorizont erkennbar sein kann.

Es trifft zu, dass es leicht ist, wenn wir das Reich Gottes im Zusammenhang mit der Geschichte Jesu betrachten, sich die Geschichte Jesu einfach als eine religiöse Geschichte von einer göttlichen und übermenschlichen Figur wahrzunehmen, sodass sie von der Lebenserfahrung in der Wirklichkeit wegweist. Darüber hinaus scheint den Kindern der Begriff des Reiches Gottes als der nur in Kirchen verwendeten religiösen Sprache zugehörig, ohne Verbindung mit ihren eigenen Erfahrungen. Aber was ist bei Baldermann eigentlich mit „Hoffnung Jesu auf das Reich Gottes“ gemeint? Das werde oft so missverstanden, dass die Leser vorschnell die Geschichte Jesu mit der Erfüllung aller alttestamentlichen Prophezeiungen identifizieren. Aber Baldermanns Auffassung der Geschichte Jesu ist klar: Die Sprache der Bibel selbst offenbart das zentrale Motiv in dieser Geschichte. Dieses Motiv findet sich nicht nur in den Psalmen, sondern auch in den Evangelien, auf dieselbe Art. In diesem Sinne ist es notwendig, die inhaltlichen Ausführungen auch in diesem Band genau zu betrachten, um seine Gedankengänge nachzuzeichnen.

3.3.2.1. Die Versprachlichung der Hoffnung auf das Reich Gottes als Notwendigkeit

Zunächst handelt das erste Kapitel vom Problem bzw. den Umwegen im Verhältnis zum Reich Gottes im Blick auf Hoffnung für die Welt, in der Absicht, den genuin biblischen Charakter des Reiches Gottes zu erfassen. Dafür weist Baldermann darauf hin, dass es hinsichtlich des Reiches Gottes auch Missverständnisse gibt: „Im Zusammenhang der bei uns weithin wirksamen religiösen Tradition und Sozialisation kann das nur im Sinne einer Jenseitshoffnung verstanden werden“.⁷⁶⁷ Darüber hinaus setzt sich Baldermann mit einer

⁷⁶⁷ Badermann, Ingo, Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien (Wege des Lernens 8), 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2002, S. 13.

„Museumsdidaktik“, wie er geläufige hermeneutische Verfahren mit der Erklärung der Vergangenheit und deren Anwendung in der Gegenwart bezeichnet, auseinander. „Dies kann nicht der Weg sein, von der Herrschaft Gottes zu reden. Wenn Jesu Hoffnung noch eine Chance haben soll, zu unserer Hoffnung zu werden, dann darf ich sie nicht einsiegeln in die Salzstöcke des Damals“.⁷⁶⁸ Deswegen stellt Baldermann die didaktische Frage, ob Kinder auf eine einfache, direkte Weise Zugang gewinnen können zu dem, was Jesus vom Reich Gottes sagt und zeigt. Mit anderen Worten: Ist es im Umgang mit der Bibel möglich, Kinder zur „wechselseitigen Erschließung“ oder zur „originalen Begegnung“ zu führen, ohne Erzählung des Damals?

Bei alledem geht Baldermann davon aus, dass das „Reich Gottes [...] eine Kategorie der Hoffnung [ist]“⁷⁶⁹ und dass Gottes Reich, über das Jesus gesprochen hat, als die „kommende Hoffnung“ in der Gegenwart verstanden werden soll. Wenn das Reich Gottes kommende Hoffnung ist, meint es nicht etwas Vergangenes oder Jenseitiges, sondern eine gegenwärtige Hoffnung, so dass es für den Menschen heute greifbar und von ihm zu erwarten ist. Im Grunde genommen identifiziert Baldermann Gottes Reich nicht mit der Sehnsucht nach der himmlischen Gottesherrschaft. Nach ihm ist Gottes Reich „eine Vision auf dieser Erde“, mit der man etwas von Gottes Herrschaft auf Erden in gegenwärtigen Welterfahrungen spüren kann,⁷⁷⁰ d.h. die Hoffnung auf Gottes Reich meint Visionen, Erwartungen und Träume von einer Welt, „die die Wirklichkeit nicht fliehen, sondern verändern“. Dazu gehören für Baldermann auch reale Visionen in politischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts. Er zählt auf: „Visionen: Dietrich Bonhoeffers Vision von dem kommenden Tag, [...] aber auch Michail Gorbatschows Vision einer Welt ohne Atomwaffen; die Arbeit der Friedensbewegung, [...] aber auch der Kampf gegen die Apartheid im südlichen Afrika [...] [von] Martin Luther King [...]“.⁷⁷¹ Wie es diese Beispiele von Visionen nahelegen, sieht Baldermann die Seligpreisungen am Anfang der Bergpredigt als elementare Bilder, mit denen Jesus zeigt, wie das Reich Gottes zu einer neuen Vision auf Erden wird. Er findet die Fassung bei Matthäus (Mt 5,3-7), in der über die Armen und Hungernden in der dritten Person gesprochen wird, viel objektiver und stärker als die bei Lukas (Lk 6,20f.), in der die Form der direkten Anrede an die Armen und Hungernden verwendet wird. Baldermann übersetzt die Fassung bei Matthäus wie folgt: „Den Armen gehört das Reich Gottes: Die Trauernden werden getröstet, die Hungrigen werden gesättigt, die Barmherzigen werden Barmherzigkeit finden, den Sanftmütigen wird die

⁷⁶⁸ Ebd., S. 15.: „Und in den Sog dieser Museumsdidaktik gerieten dann auch all die Figuren, mit denen Jesus zu tun hatte, die Pharisäer und die Zöllner, die Zeloten und natürlich die Römer und so auch die Armut der Menschen, ihr Zorn und ihre Hoffnungen“.

⁷⁶⁹ Ebd., S. 13.

⁷⁷⁰ Vgl. ebd., S. 16.

⁷⁷¹ Ebd.

Erde gehören“.⁷⁷² Diese Proklamation Jesu ist das Bild einer „Hoffnung auf das anbrechende Reich Gottes“ bzw. einer menschlichen Erwartung, die Albträume, Gewalt und Unrecht in der Welt zu überwinden und zu verändern. So wie Baldermann schon in den Klagepsalmen die Sprache des Vertrauens als „Ant-Wort“ auf die Angst findet, hält er auch den Traum der Hoffnung für ein Gegenwort zu unseren Albträumen. In diesem Sinne solle die Hoffnung auf das Reich Gottes in einer konkreten Sprache zum Ausdruck kommen, wie die Angst und das Lob bei den Psalmen. Sofern die Botschaft Jesu die konkrete Versprachlichung des Bildes der Hoffnung als die „Ant-Wort“ gegen die Albträume ist, ist die Hoffnung auf das Reich Gottes kein Begriff, den Kinder nicht verstehen können. Denn „in solcher Intensität träumen schon Kinder den Traum von einer veränderten Welt“.⁷⁷³

Wir haben schon oben Baldermanns Arbeitsform mit den Psalmen als eine dialogische und spielende Weise des Unterrichts behandelt und als einen didaktischen Vorgang mit freien, spontanen Gesprächen beschrieben. Baldermann wendet diese Art von Unterricht nicht nur für die Psalmen, sondern auch für die Evangelien an. Ähnlich wie die oben beschriebene Arbeit an den Psalmen beginnt er mit einem Satz an der Tafel, der die Vision so elementar wie möglich ausspricht: „Weinende werden lachen, Hungernde werden satt, Sanftmütige werden die Erde besitzen“.⁷⁷⁴ Bemerkenswert ist, dass diese Übersetzungen, die von Baldermann weiter bearbeitet wurden, nach der Matthäusversion eine futurische Perspektive einnehmen. Dies offenbart den Traum Jesu von einer zukünftigen Veränderung in der realen Welt. Wie verstehen die Kinder für sich diese Hoffnung auf eine Veränderung, von der in den Bibelstellen gesprochen wird? Baldermann stellt in den Gesprächen mit Kindern fest, dass mit dem Wort „sanftmütig“ eine Ausweitung der Gedanken der Kinder einsetzt. Zu dem Satz haben Kinder etwa gesagt: „Sanftmütige wollen eine sanfte Welt. - Da fahren keine Tanker. - Da muß es keine Autos geben, sondern Fahrräder! - Hartmütige werden die Erde zerstören [...]“.⁷⁷⁵ Diese Aussagen der Kinder fasst Baldermann so zusammen:

„die Sanftmütigen aber werden ganz ausgesprochen zu Hoffnungsträgern für die Kinder. Ganz erstaunlich ist, was da in den Gesprächen zutage kommt: wie die Kinder leiden an der Gewalt [...], die an der Schöpfung geschieht, besonders an den Tieren [...] Dafür eben stehen die Sanftmütigen“.⁷⁷⁶

⁷⁷² Vgl. ebd., S. 17.: „allererst euch, ihre Armen, gehört das Reich Gottes. Ihr, die ihr jetzt hungert, werdet satt werden, ihr, die ihr jetzt weint, werdet lachen!“ (Lk 6,20f.)

⁷⁷³ Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 20.

⁷⁷⁴ Ebd., S. 22.

⁷⁷⁵ Baldermann, Ingo, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 22; Heide, Anke, Auf der Suche nach dem Reich Gottes- Die Predigt Jesu zeigt uns einen Weg, Staatsarbeit zur Zweiten Prüfung [masch.], Manderbach 1988, S. 44f.

⁷⁷⁶ Baldermann, Ingo, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 22.

Die Erweiterung des Denkens der Kinder hört hier nicht auf. Baldermann setzt das Gespräch fort, indem er als Gegenteil zum Wort „sanftmütig“ das Wort „die Rauhen...“ an die Tafel schreibt. Er berichtet, dass ein Mädchen diesen Satz so entfaltet: „Die Rauhen werden sanft!“⁷⁷⁷ Baldermann ist überzeugt, dass in solchen unerwarteten Antworten der Kinder die elementare Hoffnung der Bibel „im Munde der Kinder“ verstanden werden kann. Die Entfaltung des Gedankengangs der Kinder zeigt hier, dass die biblischen Hoffnungen und Erwartungen für die Veränderung der Wirklichkeit, nämlich der Gewalt an den Menschen und an der Schöpfung, nicht nur im Zeugnis der alten biblischen Sprache zu finden sind. Die alttestamentliche Sprache der Hoffnung (Jes 2,4; 11,6-8; Mi 4,3) führt zur Vision Jesu und zur Vision der Offenbarung (Offb 21,4). Bemerkenswert ist, dass dies sich nicht nur in der Sprache der Bibel ausdrückt, sondern auch im Mund der Kinder durch deren Sprache.⁷⁷⁸ Für Baldermann hängt der Begriff „Reich Gottes“ an diesen fast einheitlichen Bildern der Hoffnung. Die Predigt Jesu über das Reich Gottes handelt auch von dieser Hoffnung. Denn „Jesus spricht davon in elementaren, emotional unmittelbar ansprechenden Bildern“.⁷⁷⁹ Die von Baldermann vorgeschlagene und verfolgte biblische Didaktik soll diese Vision durch die Form von Sprache im Unterricht herausarbeiten und systematisieren. „Es ist eine Art von Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung [...] wir müssen den Wortschatz der Kinder erweitern und ihre Grammatik bereichern“.⁷⁸⁰

3.3.2.2. Die biblische Bedeutung von Kind-Sein

Die geläufige Botschaft des „Kinderevangeliums“, in naiver Form ausgedrückt, lautete: „Jesus ist der Freund der Kinder!“. Nun fragt Baldermann, was in diesem Kinderevangelium, als Jesus verkündigt: „Für eure Kinder kommt das Reich Gottes!“, eigentlich erzählt wird. Er weist darauf hin, dass in dieser Geschichte die Einladung Jesu an die Kinder eine tiefere Bedeutung für die Hoffnung auf das Reich Gottes hat, indem sie die Wirklichkeit der Schwachen wie der Kinder erschließt, die damals und heute gleicherweise von den Großen eingeschüchtert wurden und werden. Er glaubt, dass Kinder immer Opfer vieler politischer und sozialer Bedrohungen sind; weil sie aber schwächer und sensibler sind, liegt es ihnen zugleich näher, von der Hoffnung auf das Reich Gottes zu träumen:

⁷⁷⁷ Ebd., S. 23.

⁷⁷⁸ Ebd., S. 24; Jes 11,6ff.: „Aus Schwertern machen sie Pflugscharen, sie werden den Krieg nicht mehr lernen!“ (Jes 2,4; Mi 4,3); „Wölfe wohnen bei den Lämmern, Panther bei den Ziegen, Kuh und Bärin weiden zusammen, und das Kind spielt am Loch der Otter“; Offb 21,4.: „Der Tod wird nicht mehr sein, und Leid und Geschrei und Schmerz wird nicht mehr sein“.

⁷⁷⁹ Baldermann, Ingo, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 25.

⁷⁸⁰ Ebd., S. 24.

„sie begreifen in ihrer Wehrlosigkeit manches anders und besser als die Großen. Kinder haben in der Zeit der Raketendiskussion ergreifende Briefe an die beiden Präsidenten der Supermächte geschrieben und sie gebeten, endlich aufzuhören mit dem Unsinn der Rüstung und der Drohung mit Bomben“.⁷⁸¹

Baldermann versteht das „Kinderevangelium“ nicht als einfache Erzählung für Kinder, sondern als eine elementarisierende Geschichte, die die Hoffnung auf das Reich Gottes mit den „Sanftmütigen“ in Beziehung setzt. Er fordert, beim Umgang mit dieser Geschichte die verschiedenen sozialen Wirklichkeiten, die hinter dem Geschriebenen verborgen sind, zu entdecken und mit den gegenwärtigen Erfahrungen zu verbinden. Er weist darauf hin, dass trotz der „knapp und sparsam“ erzählten Geschichte hier nicht nur Kinder, sondern auch Mütter von Kindern, nämlich Frauen, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. „Sie brachten Kinder zu ihm, dass er sie anrührte‘ (Mk. 10,13): Ein dürrer Satz, aber was beschwört er nicht alles: Sie, die die Kinder bringen, sind natürlich keine Männer“.⁷⁸² So beachtet Baldermann in der Geschichte auch die Realität der Frauen, die von Männern unterdrückt oder diskriminiert werden und trotzdem immer um ihre Kinder besorgt sind. Bemerkenswert ist, dass Baldermann in diesem Zusammenhang oft ein koreanisches Gedicht von einem Mädchen mit dem Titel „Meine Mutter heißt Sorge“ zitiert und erwähnt.

„Meine Mutter heißt Sorge / im Sommer sorgt sie sich um Wasser / im Winter sorgt sie sich um Kohle,
und das ganze Jahr sorgt sie sich um Reis /

Am Tage sorgt sie sich um das Essen / in der Nacht sorgt sie sich um die Kinder / jeder Tag ist ausgefüllt
mit Sorgen. / So heißt meine Mutter Sorge, / mein Vater heißt Zorn, / er ist oft betrunken, / und ich - ich
heiße: Tränen und Seufzer“.⁷⁸³

Natürlich sind die Sorgen von Kindern und Müttern, die in diesem Gedicht geschildert werden, weit von der heutigen Situation in der koreanischen Gesellschaft entfernt. Die Armut und die Unterdrückung von Frauen in Korea bis in die 1990er Jahre sind heute kein Thema mehr. Trotzdem macht dieses Gedicht angesichts der koreanischen Situation Sinn, da Kinder und Frauen gesellschaftlich immer noch zu den Schwachen gehören und in einer leistungsorientierten Gesellschaft in anderem Sinne unter Unterdrückung leiden.

⁷⁸¹ Ebd., S. 52

⁷⁸² Ebd., S. 54.

⁷⁸³ Ebd., S. 38, 54; Ich fragte Baldermann persönlich, wie er das Gedicht kennengelernt habe und wieso er sich für die Situation in Korea interessiere. Er hatte eine einzige koreanische Doktorandin, Chun-Sun Lee, und hörte von ihr dieses Gedicht und über die Situation in Korea. (Beim persönlichen Treffen am 20.01.2021 in Siegen)

Baldermann zeigt an diesem Text des Kinderevangeliums elementar, dass das Reich Gottes nicht nur für Kinder spricht, sondern für alle, die so schwach sind wie Kinder. Ein einfacher Satz: „Ihnen, den Kindern, gehört das Reich Gottes“ und ein nonverbales Verhalten Jesu, das „Anrühren“ oder „Umarmen“, sind für Baldermann eine „anders einfacher[e]“ und „elementare Botschaft“ Jesu von der Hoffnung auf das Reich Gottes, das allen offen steht, die sanftmütig und unterdrückt sind, so wie Kinder.⁷⁸⁴ Die Fülle des in dieser Geschichte Gemeinten ist nicht nur auf die Freundschaft Jesu zu Kindern oder auf die Betonung der Reinheit von Kindern zu reduzieren. Vielmehr bringen diese Geschichten in ihrer Form das Kleinsein und die Hoffnung auf das Reich Gottes miteinander in Verbindung. Baldermanns Standpunkt dazu spiegelt sich auch in seinen anderen Schriften wieder.

„So hart kann das Kleinsein sein, nicht nur für Kinder, auch politisch. Die ‚kleinen Leute‘ müssen tun, was die Großen ihnen vorschreiben [...] Der oder die ‚kleine Angestellte‘ kann wenig tun, sich gegen Ausbrüche ihres Chefs zu schützen [...] Für die ‚kleinen Leute‘ ist es schwer, sich selbst zu finden, den Mut zu eigenen Entscheidungen zu fassen, den Mut zum Widerspruch und den Entschluß, etwas ganz Neues zu beginnen [...] Und trotzdem sind es gerade die kleinen Leute, die zu Jesus kommen, sie sind es, auf die er hört und mit denen er redet“.⁷⁸⁵

3.3.2.3. Das Gottesbild der Kinder: „Christologie für Kinder“

Mit dem 8. Kapitel wenden wir uns der Christologie der Kinder zu, die nicht nur für das Verstehen Jesu an sich, sondern auch für das Gottesbild der Kinder und ihre religiöse Entwicklung eine entscheidende Rolle spielen soll. Baldermann zufolge können Kinder über die Identität Jesu in der Geschichte Jesu nicht nur unterrichtet werden, sondern sie auch selbst entdecken. Es ist sein Anliegen, wie der biblische Unterricht mit Kindern sachgemäß mit der christologischen Frage umgehen kann: „Was aber die Kinder von Jesus selbst wahrnehmen, das hängt an unserem Umgang mit den biblischen Erzählungen, also auch an der Art, wie wir von Jesus erzählen“.⁷⁸⁶ In diesem Sinne ist für Baldermann nun die Frage Jesu: „Was sagt denn ihr, wer ich bin?“ ganz elementar. Im Zusammenhang mit der „Christologie für Kinder“ schreibt er: „Dann fragt Jesus sie selbst und auch uns. [...] Worte der Psalmen

⁷⁸⁴ Vgl. ebd., S. 55.

⁷⁸⁵ Baldermann, Ingo, *Der Himmel ist offen, Jesus aus Nazareth. Eine Hoffnung für heute*, München / Neukirchen-Vluyn 1991. S. 31; ders., *Einführung in die biblische Didaktik*, S. 119, beschreibt auch die Angst vor den Großen und den Kampf gegen die Angst anhand der Geschichte vom Kampf Davids mit dem riesigen Goliath (1. Sam 17): „David ist der Inbegriff des Kleinen, der den Kampf mit dem Großen aufnimmt und gewinnt“.

⁷⁸⁶ Baldermann, Ingo, *Einführung in die biblische Didaktik*, S. 81.

fallen mir ein, sicher auch den Kindern: Er ist einer, der mich versteht und tröstet. Er hört mein Weinen. Du hältst mir den Kopf hoch! Du siehst mein Elend an. [...] Vielleicht halten die Kinder noch ganz andere Namen für ihn bereit“.⁷⁸⁷ Baldermann wirft auch die Frage auf, ob Jesus für Kinder wirklich anhand seines Namens als Gott verstanden wird: „Aus den Psalmen kennen [Kinder] Namen für Gott. [...] Das ist ein auch für die Kinder sprechender Name. Die Titel des Christus, des Messias, wie auch der des Sohnes Gottes sprechen dagegen für die Kinder zunächst gar nicht“.⁷⁸⁸ Wir müssen uns nochmals daran erinnern, dass Baldermann die Psalmendidaktik als die Entdeckung der Gottesnamen, die in der Erfahrung der Kinder verankert sind, bezeichnet. In diesem Zusammenhang halten wir fest, dass Baldermann im Vertrauen, das aus den Kindern spricht, das Prinzip der biblischen Didaktik findet, die im Grunde als erklärender Zugang eher einen erfahrungsbezogenen als einen theologisch-dogmatischen Charakter besitzt. Dieses Schlüsselprinzip, das für Kinder wichtig ist, um die Psalmen und das Alte Testament zu verstehen, gelte gleichermaßen für die neutestamentliche Christologie: „Elementar ist, wie durch die Psalmenworte die Gestalt Jesu mit Erfahrungen des Vertrauens verbunden wird [...] Elementar geht es in unserem Verhältnis zu Jesus um Vertrauen“.⁷⁸⁹ Baldermann weist darauf hin, dass sich die theologische Christologie weitgehend auf die Übermenschlichkeit Jesu bezieht, die meistens durch Hoheitstitel wie zum Beispiel „Sohn Gottes“ oder „wahrhaftiger Gott“ betont wird. Er findet dies „gefährlich mißverständlich“, weil Kinder Jesus als eine Art „Halbgott, jedenfalls eine Gestalt, die nicht mehr im eigentlichen Sinne Mensch ist“, verstehen können.⁷⁹⁰ In diesem Sinne stellt sich die Frage, ob ein neuer Ansatz der Christologie, in dem die Menschlichkeit und die Verständlichkeit im didaktischen Sinne erhoben oder untersucht werden sollen, auch schon eine Form haben kann, in der das bestehende Verständnis der Christologie ergänzt und vervollständigt wird. Gewiss kommen hier die messianischen Hoheitstitel zum Tragen, wie z.B. „Christus“, „Gottes Sohn“, „Menschensohn“, „Knecht“ und „Sohn Davids“.⁷⁹¹ Für Baldermann soll nun von seinem Hoffnungsansatz her gefragt werden, welchen Beitrag messianische Titel zum Thema Hoffnung auf das Reich Gottes leisten können und, in umgekehrter Perspektive, welche Anregungen und Möglichkeiten dafür, einen neuen Blick auf das Verständnis der Bibel zu eröffnen, darüber hinaus geboten werden sollten. Mit der „messianische Hoffnung“ ist daher gemeint, dass solche Begriffe nicht die übermenschliche, religiöse Göttlichkeit Jesu betonen, sondern Kindern aus der Sicht menschlicher Hoffnung eine Erleuchtung bieten, die der ultimativen Erwartung des Retters aus der menschlichen Notsituation heraus entspricht.

⁷⁸⁷ Baldermann, Ingo, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 97.

⁷⁸⁸ Ebd., S. 99.

⁷⁸⁹ Ebd.

⁷⁹⁰ Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 100.

⁷⁹¹ Ebd; ders., Einführung in die biblische Didaktik, S. 82.

Baldermann interpretiert die christliche Terminologie im Blick auf die messianische Hoffnung: „[Alle] christologischen Titel haben Wurzeln, die tief ins Alte Testament zurückreichen. Es werden [...] visionäre Sätze sein, weil dies nun einmal die ureigene Sprache der Hoffnung ist“.⁷⁹² Baldermann beschreibt solche Titel als „[elementare Sätze] [...] in der Form der direkten Rede“, die leidenschaftliche Erwartung enthalten. Er weist darauf hin, dass das Wort „Christus“ mit der Deutung „der Gesalbte“ den „Verheißungsträger“ meint, der mit dem Geist Gottes „einen neuen Aufbruch in Gang bringt und damit alles verändert“.⁷⁹³ Ebenso weist der Titel „Sohn Gottes“ auf die messianischen Hoffnungsträger für den Menschen hin. Die messianischen Figuren, die hier erscheinen, zeigen keine Gestalt wie die Heroen der antiken Mythologie, sondern einen Hoffnungsträger mit dem leidenschaftlichen Geist Gottes. An dieser Stelle können die Titel „Knecht“ und „Sohn Davids“ aus dem gleichen Blickwinkel gelesen werden. Laut Baldermann hat der Auftrag dieser messianischen Gestalt „politische“ und „menschliche Dimensionen“.⁷⁹⁴ Für Baldermann liegt auf der Hand, dass die Fülle des in den messianischen Titeln Gemeinten die kommende Hoffnung ist.

„Das alles sind Worte, die wir Kindern nicht lange erklären müssen: sie können sie selbst füllen mit eigenen Bildern, Erfahrungen, Träumen. Einige dieser messianischen Sätze werden wir auf Wortkarten festhalten [...] Der gemeinsame Nenner, der unter dem Strich bei allen erkennbar bleibt, ist die Hoffnung: Es muß einer kommen!“⁷⁹⁵

3.3.2.4. Leben und Tod Jesu in neuem Licht

Im 10. Kapitel wird die didaktische Bedeutung der „Sühnopferlehre“ untersucht. Für Baldermann ist nun zu bedenken, wie Kindern das Bekenntnis, dass „Christus für uns gestorben“ ist, den Weg zu einem neuen Verständnis der Sühnopferlehre weisen kann.⁷⁹⁶ Beim Zusammenhang zwischen der Vergebung für alle und dem Verständnis des Kreuzes Jesu haben sich für Baldermann folgende Problembereiche herauskristallisiert: Erstens sei die theologische Erklärung, dass Jesus für die Vergebung der Sünde aller gestorben ist, in den Augen der Kinder schwer zu verstehen. Zweitens werden die Akzente dabei nur auf den Tod Jesu gelegt.⁷⁹⁷ Aus diesen Gründen kommt Baldermann darauf zu sprechen, wie man im Umgang mit der Bibel neue Zugänge zur Sühnopferlehre findet, die für Kinder verständlich

⁷⁹² Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 102.

⁷⁹³ Ebd., S. 103.

⁷⁹⁴ Ebd., S. 104.

⁷⁹⁵ Ebd., S. 105.

⁷⁹⁶ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 86f., beschreibt auch die Bedeutung von „Für uns gelebt – für uns gestorben“.

⁷⁹⁷ Vgl. Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 121.

sein können. Diesbezüglich fordert er, dass die Worte „für uns“ stärker beachtet werden sollten, weil im Umgang mit ihnen die Erfahrungen der Kinder leicht „verkürzt“ werden können. Zunächst widmet sich Baldermann der terminologischen Klärung des Worts „für“. Er weist darauf hin, dass „das Wort [...] ‚für‘ einen eigenartigen Doppelsinn [hat]“. Das Wort „für“ wird zwar einerseits im Sinne von „zugute, zugeeignet, bestimmt“ gebraucht, doch kann es auch „an [meiner] Stelle“ bedeuten.⁷⁹⁸ Er stellt fest, dass diese oft miteinander verbundene Bedeutung für Kinder die elementare Erkenntnis ergeben kann, dass Jesus sein Leben für uns lebt und hingibt. Laut Baldermann muss man dabei jedoch berücksichtigen, welche Rolle die Bedeutung von „für uns“ im Blick auf die Grundfrage des Lebens spielt, anstatt sie einfach als Leben „nur für andere“ zu interpretieren.⁷⁹⁹ Aus Baldermanns Sicht war der Tod Jesu ein Ereignis, bei dem jeder erkennt, dass Jesus für ihn/sie und für alle Menschen gelebt hat. In diesem Sinne erkennt Baldermann, dass „die Einsicht, daß Jesus für die anderen und für uns *gelebt* hat, der Zugang zu dem Bekenntnis [ist], daß er ‚für uns gestorben‘ ist“.⁸⁰⁰ Dies ist eine didaktische Reflexion über die Voraussetzungen und die Begründung für den Tod Jesu. Dadurch verändert sich die Denkrichtung, wobei sich der Schwerpunkt in der Geschichte vom Tod Jesu weg verlagert. Eine biblische Didaktik, die für Kinder verständlich sein kann, sollte nicht länger die theologische Lehre voraussetzen, dass Jesus für die Vergebung sterben musste, sondern die Leidenschaft und Hoffnung Jesu vermitteln, der für alle lebte. Bestimmte theologische Auffassungen und Inhalte von biblischer Geschichte haben ebenfalls dazu beigetragen, dass Gott vor allem als ein rechthaberischer Gott erlebt wurde, der Opfer fordert. Eine wichtige Ursache für unangenehme Gefühle bezüglich der Sühnopferlehre im Zusammenhang mit dem Kreuz Jesu liegt jedenfalls in einem gesetzlichen Ansatz, der die biblische Hoffnung und Freude des Lebens übersieht. Deshalb ist es wichtig, dass sich nicht nur der Unterrichtsstil im Umgang mit dem Tod Jesu verändert, sondern auch eine neue Verstehensperspektive eingeführt wird, warum der Tod Jesu in elementarer Weise über die traditionelle theologische Lehre hinausgeht. Insofern ist es Baldermann im didaktischen Sinne sehr wichtig, dass Jesus in der Tischgemeinschaft mit den Jüngern Brot und Wein austeilte und sagt, dass dies die Essenz seines Lebens für sie ist. Denn „Brot und Wein sind [...] das letzte tröstliche Wort Jesu für die Seinen, ein befreiender Trost, den sie nicht nur mit dem Verstand verstehen, sondern mit allen Sinnen leibhaftig wahrnehmen sollen“.⁸⁰¹

⁷⁹⁸ Ebd., S. 122

⁷⁹⁹ Ebd.

⁸⁰⁰ Ebd., S. 124.

⁸⁰¹ Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S. 127.

3.3.2.5. Auferstehung als Hoffnungsbewegung

Baldermann verweist darauf, dass sich der Sinn der Auferstehung Jesu nur als Befreiung wahrnehmen und erfahren lässt.⁸⁰² Er versteht das Verhältnis von Tod und Auferstehung metaphorisch aus dem Blickwinkel von Angst und Hoffnung. Der Tod und die Auferstehung Jesu, in denen die menschlichen Klagen und die biblische Hoffnung elementar abgebildet sind, werden durch den Zusammenhang mit anderen biblischen Texten erst als befreiende Bewegung erkennbar. Diese Bewegung wird nicht als objektive Tatsache festgestellt, sondern im Zusammenhang mit der Erfahrung des Menschen wahrgenommen. Dadurch wird die Auferstehung als wirkliche „Ant-Wort“ auf die menschliche Klage unter der Bedrohung des Todes erkennbar. Insofern kann die Wahrnehmung der Auferstehung Jesu weder ein theologischer Beweis noch ein didaktisches Überreden sein, wie Baldermann ausführt:

„Jedenfalls nicht so, daß ich die Kinder mit aller Macht von der Wahrheit der Auferstehung Jesu zu überzeugen versuche. Damit mache ich gleich zwei Fehler in einem: einen theologischen, indem ich die Auferstehung zu einer Tatsachenbehauptung mache [...], und einen didaktischen, indem ich die Kinder überreden will, statt ihnen die Freiheit zur Wahrnehmung zu geben [...] [diese] Container-Methode, mit der ich Tatsachen in die Köpfe der Kinder wie in Container hineinfülle, ist für das Ostergeschehen vollends ungeeignet“.⁸⁰³

Im Zusammenhang der Wahrnehmung der Auferstehung Jesu weist Baldermann auf den wichtigen Punkt hin, dass die Epiphanie in der Ostergeschichte mit dem „Passiv des Wortes: ‚sehen‘: ‚er ist gesehen worden‘, ‚er ließ sich sehen‘“ angesprochen wird.⁸⁰⁴ Daher ist er der Ansicht, dass die Auferstehung Jesu nicht als Tatsachenbericht erzählt wird. Vielmehr spielt die Erfahrung der Sehenden in der Wahrnehmung eine entscheidende Rolle. Insofern ist das Osterereignis, von dem die Bibel im Passiv erzählt, de facto kein empirisches Faktum, das jedem neutralen Beobachter sichtbar erscheint. Vielmehr ist es als ein nur in der befreienden Erfahrung erfassbares Bekenntnis zu verstehen. Dieser Hinweis führt zu einem didaktischen Rahmen für die Behandlung der Auferstehungsgeschichte im Zusammenhang mit anderen Texten. Insofern ist die Auferstehung Jesu in erster Linie nicht als ein Bericht des göttlichen Sieges, der alle Bibeltexte und menschlichen Erfahrungen auf einmal beweist,

⁸⁰² Ebd., S. 138.

⁸⁰³ Ebd., S. 139.

⁸⁰⁴ Ebd.

sondern im Rahmen der befreienden Erfahrung zu lesen, die auch in anderen Geschichten ausgedrückt wird. Hier ist mit der befreienden Erfahrung, so Baldermann, die Erfahrung des „aufrechten Stehens“ gegen das „Darniederliegen“ gemeint.⁸⁰⁵ Mit anderen Worten, dies ist kein einmaliges Ereignis, das nur Jesus widerfuhr, sondern eine menschliche Erfahrung, die Jesus den Kranken angedeihen ließ und die für die Menschen heute auch gilt. Dementsprechend bemüht sich Baldermann, die elementare Ebene der Auferstehung in den einfachen Sätzen zu entdecken, die das Wieder-Aufrecht-Stehen gegen das „Am-Boden-Liegen“ elementar erschließen, indem sie mit den anderen Texten und gleichsam der gegenwärtigen Erfahrung verbunden werden. Baldermann betont bei der Suche nach der elementaren Sprache für die Auferstehung die Anschaulichkeit einerseits, die den „Vorgang des Betrachtens und Nachdenkens aus Distanz [...] [überwinden kann]“,⁸⁰⁶ andererseits die Ganzheitlichkeit, die verschiedene Aspekte des Todes zeigen kann. Er stellt dazu fest: „Es gibt nur eine Sprache, die dieser Erfahrung angemessen ist: die Sprache der Klage“.⁸⁰⁷ Dafür gibt es für Baldermann einige Begründungen, und diese kann man als die Hauptidee der biblischen Didaktik bei Baldermann verstehen. Erstens, die Klage in den Psalmen spricht von der Angst vor dem Tod insgesamt und konkret. Die Todes-Erfahrung wird über den einfachen biologischen Tod hinaus in verschiedenen Formen erlebt, die das Leben bedrohen. Zweitens, die Sprache der Klage „[gibt] den Kindern die Möglichkeit, eigene Begegnungen mit Todeserfahrungen in Worte zu fassen, von denen zu sprechen sie sich sonst weigern würden“.⁸⁰⁸ Drittens, die Klage ist an der Hoffnung als Antwort orientiert, und die Kinder selbst können diese Antwort in den vielfältigen Texten der Bibel entdecken. Beispielsweise setzt Baldermann die Klage in Psalm 69: „ich bin in tiefe Wasser geraten, und die Flut will mich verschlingen“ (69,3) mit der Geschichte von dem großen Sturm (Mt 8, 24) in Beziehung. Dies ist wiederum mit der Auferstehungsgeschichte Jesu verbunden, bei der Jesus „schief“ und „aufstand“.⁸⁰⁹ Diese Auferstehung Jesu hat auch einen Zusammenhang mit Vers 18 aus Psalm 118: „Ich werde nicht sterben, sondern leben“.⁸¹⁰ Baldermann zufolge kann die Vernetzung der Hoffnungsworte so an verschiedenen Stellen der Bibel beobachtet werden. Diese Vernetzung ist für Baldermann „[jedenfalls] ein Grundprinzip biblischer Sprache“.⁸¹¹

⁸⁰⁵ Ebd.

⁸⁰⁶ Ebd., S. 141.

⁸⁰⁷ Ebd.

⁸⁰⁸ Ebd., S. 142.

⁸⁰⁹ Vgl. ebd., 141f.

⁸¹⁰ Ebd., S. 144.

⁸¹¹ Ebd., S. 151.

3.3.2.6. Zusammenfassung: Entdeckung der biblischen Hoffnung mit Kindern

Fassen wir diese von Baldermann ausgewählten biblischen Hoffnungsmotive in den Evangelien zusammen, so erweist sich die biblische Hoffnung als äußerst elementar. Baldermann bleibt auch mit dieser Arbeit, die auf der gleichen Logik wie die Arbeit mit den Psalmen basiert, beharrlich bei seinem Thema: Durch die biblische Sprache können Kinder das Elementare der Bibel entdecken. Anders als bei einem didaktischen Umgang mit den Evangelien, bei dem die Göttlichkeit Jesu und die theologischen Deutungen im Vordergrund stehen, lässt sich diese elementare Sprache nicht auf den Vorgang des Nachweises eines historischen Tatsachenberichtes und einer theologischen Aussage beschränken, und selbst dort, wo es um die Christologie geht, wird die biblische Didaktik doch keineswegs einfach auf theologische Verkündigung verengt. Angesprochen sind vielmehr die Wahrnehmung und die Empfindung der Hoffnung, besonders auch der Hoffnung für Kinder auf das Reich Gottes, und diese Wahrnehmung ist für Baldermann das Entscheidende. Von der Bibel zu lernen bedeutet für ihn, die Hoffnung der Verheißung und des Reiches Gottes als den roten Faden, der sie von ihrem Anfang bis zu ihrem Ende durchzieht, in der Bibel entdecken zu können. Sein Anliegen besteht darin, Kindern so von Jesus zu erzählen, dass sie in der Erzählung Jesu die Hoffnung auf Gott finden und dabei die gesamte Bibel und ihre eigenen Erfahrungen einbeziehen. Um dies zusammenzufassen, sollen nun Baldermanns Überlegungen noch einmal in knapper Form dargestellt werden.

Erstens: Dass die biblischen Aussagen allesamt nur an der Übermenschlichkeit und der Göttlichkeit Jesu orientiert seien, ist ein Zugang zur Bibel, der auf einem verengten theologischen Verständnis der biblischen Erzählungen beruht. Die Erzählungen von Jesus in den Evangelien sind weder übermenschlich noch dogmatisch ausgerichtet. Vielmehr zielen sie auf eine auch von Kindern erkennbare und visionäre Hoffnung auf Gott sowie auf die menschlichen Erfahrungen. Wenn Kinder die Menschlichkeit Jesu und den Berührungspunkt mit ihren Erfahrungen in den Evangelien entdecken, werden sie diese Hoffnung wahrnehmen. Zweitens: Viele der auf herkömmliche Weise verstandenen Zugänge zu den Seligpreisungen, zu Wundergeschichten, zur Tischgemeinschaft, zu Gleichnissen, zu Tod und Auferstehung Jesu sollen den Kindern zu weiterführenden Klärungen für ihre Erfahrungen verhelfen. Aus den Erfahrungen der Kinder heraus wird die biblische Hoffnung in diesen Geschichten wahrgenommen, und diese Erzählungen von Jesus erschließen den Kindern die befreiende Hoffnung angesichts ihrer Erfahrungen. Mit anderen Worten, die Worte der Bibel und die Erfahrungen der Kinder erschließen sich wechselseitig um das Hoffnungsmotiv. In diesem

Sinne sollen diese Geschichten als „Verzweiflungs- und Hoffnungsgeschichten“ gelesen werden.⁸¹² Drittens, beim Verständnis der Geschichten Jesu muss „die distanzierte Sprache des Darüber-Redens“, womit bei Baldermann dogmatisch-theologische oder moralische Ausdrucksformen gemeint sind, vermieden werden. In der Geschichte Jesu geht es um die „elementare Sprache der Klage“ und der Hoffnung.⁸¹³ Schließlich verbindet die Entdeckung dieser elementaren Sprache der Klage und der Hoffnung die Worte der Psalmen und der Evangelien miteinander. Diese Vernetzung ermöglicht es den Kindern, die Bibel als Gesamtgeschichte wahrzunehmen. Dazu ist es für Kinder wichtig, das darin Wiederkehrende und Elementare der biblischen Hoffnung zu begreifen.

⁸¹² Vgl. Baldermann, Ingo Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, S 35f.

⁸¹³ Ebd., S. 142.

3.4. Zusammenfassende Würdigung

Bisher sind wir zu einem Überblick über den grundlegenden bibeldidaktischen Ansatz Baldermanns gelangt. Am Ende dieses Teils sollen noch einmal wichtige Aspekte seiner Kerngedanken in gebündelter Form aufgenommen werden. Die Bibeldidaktik, die Baldermann seit den 70er Jahren mit seiner Arbeit entwickelt hat, war eine spezifische didaktische Bemühung in der Geschichte der biblischen Didaktik, zwischen Bibel und Erfahrung eine Brücke zu schlagen. Wir haben die inhaltlichen Angaben seiner entscheidenden Bände in drei Kategorien betrachtet: (1) Die eigene Didaktik der biblischen Sprache (3.1); (2) Elementarisierung mit der Bibel (3.2); (3) Bibelunterricht als Entdeckungen mit Kindern im Umgang mit der Bibel (3.3). Bei dieser Untersuchung ergibt sich, dass diese drei Kategorien keine getrennten Bereiche darstellen, sondern miteinander verbunden sind, sich wechselseitig ergänzen und zusammen weiterentwickelt werden. Sofern Baldermanns bibeldidaktischer Ansatz auf den Voraussetzungen des Vertrauens auf die Bibel und den Zugängen der Kinder zur Bibel basiert, scheint er mir, angesichts der immer wieder gestellten Fragen der Bibeldidaktik, die sich um den Graben zwischen Leben und Glauben der Kinder in der Gegenwart drehen, insbesondere um die Trennung zwischen Religion und Alltagsleben der Kinder in Korea, von grundlegender didaktischer Bedeutung zu sein.

Im ersten Teil geht es um das didaktische Potenzial der biblischen Sprache. Was von Baldermanns „Biblischer Didaktik“ (1968) her im Auge zu behalten ist, ist seine didaktische Bemühung, einen anderen Zugang zu den biblischen Texten zu ermöglichen. Baldermann versucht, die scharfe Trennung zwischen dogmatisch-theologisiertem Bibelunterricht, der an der Verkündigung theologischer Aussagen orientiert ist, und dem Unterricht mit der Ausrichtung auf formgeschichtliche Bibelkritik, die sich für die Merkmale der Texte unter dem Blickwinkel der Wissenschaft und des Historismus interessiert, didaktisch zu überwinden. Hinsichtlich der sprachlichen Form entstand für Baldermann zunächst das Bedürfnis, dass die biblische Sprache an sich für den Unterricht berücksichtigt wird, da ihr Gestalt und Gehalt zusammen eingepreßt sind. Der Unterricht mit der Bibel soll sich deshalb nicht nur um das Verständnis des Inhalts, sondern auch um die Betrachtung der sprachlichen Form bemühen. Baldermann sieht eine Art didaktische Bewegung in der Form der Sprache, dergestalt, dass die menschliche Erfahrung in die Sprache eingepreßt ist. Denn im Verlauf der Überlieferung wird die Erfahrung der Gesellschaft durch die Form der Sprache ausgewählt und tradiert. Deshalb achtet die biblische Didaktik nach Baldermann darauf, dass die in der Sprache eingepreßten didaktischen Bewegungen im Unterricht nicht vernachlässigt werden. Die

Aufgabe der biblischen Didaktik besteht darin, die Ebene der Erfahrung in der Sprache zu entdecken und diese durch die Entfaltung der Erzählung zu vergegenwärtigen.

Insbesondere geht es dabei um das Verhältnis zwischen Bibeldidaktik und Elementarisierung. In dieser Hinsicht ist zu fragen, wie die Elementarisierung in die bibeldidaktische Diskussion einzuordnen ist. In diesem Zusammenhang wird der Ansatz der Elementarisierung seit etwa den 1970er Jahren vermehrt diskutiert. Die Diskussion in dem Band „Bibel und Elementarisierung“ (1979), in dem Ingo Baldermann, Karl Ernst Nipkow und Hans Stock ihre unterschiedlichen Auffassungen von Elementarisierung darstellen, zeigt verschiedene Perspektiven auf die Elementarisierung in der Bibeldidaktik. Hier stellt Baldermann seinen klaren und beherrschenden Grundgedanken heraus: „Die elementaren Kategorien der Theologie sind zugleich solche der Anthropologie“.⁸¹⁴ Sein Standpunkt betont eine erfahrungsbezogene Bibeldidaktik und bezeichnet eine andere Sichtweise als diejenige von Stock, der für die Elementartheologie plädiert, und diejenige von Nipkow, der bei der Elementarisierung für die Bibeldidaktik die Berücksichtigung der Entwicklungspsychologie hervorhebt. Bei der Betrachtung seiner Veröffentlichung „Die Bibel - Buch des Lernens: Grundzüge biblischer Didaktik“ (1986) offenbart sich Baldermanns Anliegen, die elementaren Strukturen der Bibel, die die ganze Bibel als ein roter Faden durchziehen, in ihrem didaktischen Sinnzusammenhang ins Gespräch zu bringen (zu Baldermanns Verständnis des Elementaren s.u., oben 3.2.1). Dabei versteht Baldermann unter den elementaren Strukturen, die Leidenschaft Gottes für den Menschen in der gesamten Bibel wahrzunehmen und sie als eine Einheit zu elementarisieren. Dies ist eine völlig neue Sicht, die dem herkömmlichen Zugang zur Bibel widerspricht, bei dem immer von der menschlichen Leidenschaft für Gott ausgegangen wird. Die in Gottes Namen offenbarte Verheißung, die die Bibel als Gesamtgeschichte vom Alten Testament bis zum Neuen Testament trägt, ist der Kern der elementaren Strukturen. Diese elementaren Strukturen sind in vielen Geschichten der Bibel selbsterklärend, und sie zwingen den Lesenden keine religiösen Lehren auf, sondern führen zu einem Lernweg, auf dem jeder Gottes Leidenschaft für den Menschen erkennen und entdecken kann.

Im dritten Teil geht es um seinen kindgemäßen Ansatz zur Psalmendidaktik. Durch die Arbeit in „Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen“ (1986) stellt Baldermann sich nicht nur einem biblischen Zugang, bei dem die Angst der Kinder nicht thematisiert wird, sondern auch einem theologisierten Zugang zu den Psalmen entgegen.

⁸¹⁴ Baldermann, Ingo, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 9-21, 21.

Seiner Ansicht nach zeigt sich die Sprache der Klage in den Psalmen als elementare Bilder der Angst und den Ohnmachtserfahrungen von Kindern entsprechend und spielt damit eine Rolle als unmittelbarer und selbstständiger Zugang zum Lob der Lebensfreude, deren Sinn häufig in der Erfahrung des Alltagslebens verloren geht. In diesem Zusammenhang hat die biblische Didaktik die Aufgabe, die direkten Worte in den Klagepsalmen, die auch zur Angsterfahrung der Kinder passen, zu entdecken und beim Gespräch mit Kindern zu thematisieren. Für Baldermann findet sich die elementare Struktur der Klagepsalmen, die sich von der Angst des Todes her bis zur Lebensfreude entwickeln, auch in den Evangelien. Nach der Arbeit mit den Psalmen geht es in seiner Arbeit in „Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien“ (1991) darum, wie Kinder die elementaren Strukturen in der Geschichte Jesu finden, die direkt mit ihren Erfahrungen verbunden sind und denen sie vertrauen. Auch in der Geschichte Jesu in den Evangelien ist den Kindern die elementare Sprache der Psalmen für die befreiende Hoffnung Gottes wiederkehrend erkennbar.

3.4.1. Baldermanns Ansatz in der Diskussion

Baldermann kann insofern als einer der einflussreichsten Bibeldidaktiker im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts bezeichnet werden, als sein Ansatz eine richtungweisende Rolle in der bibeldidaktischen Diskussion gespielt hat. Der Erfolg seines Ansatzes wurde in zwei Aspekten sichtbar. Einer davon ist, dass er in Auseinandersetzung zwischen bibelorientiertem und problemorientiertem Religionsunterricht eine „angemessene Vermittlung von Tradition und Situation, Bibel und Alltag“ versuchte.⁸¹⁵ Besonders bemerkenswert an seinem Ansatz war, dass er versucht hat, die Antinomie der Evangelischen Unterweisung und der historisch-kritischen Exegese in der Bibeldidaktik zu überwinden, indem er auf eine neue Art und Weise seine „bibelzentrierte Position“ entwickelte.⁸¹⁶ Der andere Einfluss des Ansatzes von Baldermann besteht darin, dass er die Rolle der Kinder in den Vordergrund des Umgangs mit der Bibel stellte. Dabei könnte von subjektorientierter Bibeldidaktik im Umgang mit der Bibel gesprochen werden. In diesem Sinne schätzt Fricke den Ansatz Baldermanns als einen „Meilenstein in der modernen Bibeldidaktik der Primarstufe“ ein.⁸¹⁷ Insgesamt kann man

⁸¹⁵ Wegenast, Klaus, Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick. In: JRP 3/1987, S. 127-152, 139.

⁸¹⁶ Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltex te im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für eine Primarstufe, Göttingen 2005, S. 82.

⁸¹⁷ Ebd., S. 86.

sagen, dass der Schlüsselbegriff in seiner Bibeldidaktik das selbständige Lernen mit dem „unerwarteten Aufschwung“ sei.⁸¹⁸ Dabei sind jedoch Kritikpunkte nicht auszuschließen.⁸¹⁹

3.4.1.1. Die Frage nach dem Konzept des „unerwarteten Aufschwungs“

Es war der Vorrang der „originalen Begegnung“ und ein reines Vertrauen in die biblische Sprache und die Emotionalität der Kinder, die dem Baldermannschen Ansatz einige Kritik eintrugen. Aber genauer genommen handelt es sich eigentlich nicht um eine scharfe Kritik, sondern um die Frage nach der Unplanbarkeit und der Unsicherheit des Unterrichts mit der Bibel. Matthias Günther stellt die Frage, ob angesichts dieser Unplanbarkeit das Baldermannsche Ziel der Begegnung zwischen Kindern und Bibel im Religionsunterricht wirklich erreichbar ist. Er fragt sich, ob ohne weitere Kenntnis wirklich im Unterricht die „der Bibel implizite Didaktik [...] nur zu entdecken“ ist.⁸²⁰ Dabei schließt die Kritik Günthers ein, dass Baldermann die Fähigkeit der Kinder überschätze, mit ihren Emotionen die Bibel richtig zu interpretieren. Ähnlich kritisiert Isolde Karle, dass „der Ausdruck von vorhandenen Gefühlen und Erfahrungen zu sehr im Vordergrund stehe“.⁸²¹ In diesen Zusammenhang gehört auch die Kritik von Christina Kalloch und Bettina Kruhoffer an der Betonung der emotionalen Erziehung bei Baldermann. Sie schreiben:

„Ist die Problematik der emotionalen Erziehung nicht wesentlich komplexer, als dass sie durch ein Gespräch mit der Seele aufgearbeitet werden könnte? Darüber hinaus bleibt es fraglich, ob die Kinder die Sprache der Psalmen tatsächlich so verinnerlichen, dass diese Sätze zu ihren eigenen werden, mit denen sie eigene Ängste und Vertrauenserfahrungen zur Sprache bringen“.⁸²²

Ein anderer Aspekt, der als bei Baldermann überschätzt kritisiert wurde, ist, dass er zu sehr von einer der Bibel innewohnenden Didaktik überzeugt sei, obwohl diese Annahme nicht ausdrücklich bewiesen werde und auch empirisch nicht belegt werden kann. In diesem Zusammenhang kritisiert Michael Fricke:

⁸¹⁸ Ebd., S. 82; beim persönlichen Treffen mit Ingo Badermann am 20. Jan. 2020 in Siegen berichtete Baldermann von seinem Unterrichtsstil so: „Ich habe dann den Jugendlichen bzw. der Klasse einen Psalm gegeben, den sie im Unterricht analysieren sollten, ohne Zielvorgabe“.

⁸¹⁹ Kalloch, Christina / Kruhoffer, Bettina, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die Bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns. In: Loccumer Pelikan 2/2001, S. 59-64, 59.

⁸²⁰ Günther, Matthias, „...Soll ich meines Bruders Hüter sein?“ (Gen 4,9): Geschwistergeschichten im biblischen Unterricht und die Frage nach dem „didaktisch Notwendigen“. In: Loccumer Pelikan 4/2001, S. 176-183, 177f.

⁸²¹ Karle, Isolde, Die Bibel als Medium der Identitätsbildung. Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53/2001, S. 6-22, 17.

⁸²² Kalloch, Christina / Kruhoffer, Bettina, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen?, S. 64.

„Baldermann setzt m.E. die unmittelbare Selbstwirksamkeit der Bibel zu uneingeschränkt voraus. [...] Die Tatsache, dass einzelne biblische Passagen heute Beachtung finden, belegt nicht ein allgemein vorauszusetzendes Interesse gegenüber der Bibel. Auch die Behauptung Baldermanns, dass die Bibel uns immer wieder voraus sei, ist empirisch nicht zu überprüfen“.⁸²³

Wie oben beschrieben, ist dem didaktischen Ansatz von Baldermann darüber hinaus kritisch entgegengehalten worden, dass er die spezifischen Ziele und Aufgaben verfehle, die einen kontinuierlichen und wissenschaftlich fundierten Fortgang des Unterrichts ermöglichen.

3.4.1.2. Kritik am „Autarkiemodell“

Über die Konzeption des „unerwarteten Aufschwungs“ hinaus wird die biblische Begründung der didaktischen Denkrichtung Baldermanns kritisiert, nach welcher die Bibeldidaktik vom Primat der Bibel her und auf diese hin lebe.⁸²⁴ Trotz der Bemühung Baldermanns, seinen Ansatz von allen Formen der Theologisierung in der Bibeldidaktik zu unterscheiden und zu distanzieren, muss resümierend mit Godwin Lämmermann, Markus Tomberg, Christina Kalloch und Betina Kruhöffner kritisch festgestellt werden, dass Baldermanns Didaktik eine Form von „Autarkiemodell“ ist.⁸²⁵ Godwin Lämmermann schreibt:

„Die eigentliche Tradition des Autarkiemodells wird heute - in relativierter Form - von der elementaren Bibeldidaktik fortgesetzt, wie sie z.B. I. Baldermann vertritt. Hier wird nämlich die Theologie selbst zur Didaktik erhoben und es wird versucht, schon in der Bibel jene didaktischen Strukturen zu rekonstruieren, die unmittelbar dann auch für den schulischen Lernprozeß maßgeblich sind. Allerdings haben dabei didaktische Überlegungen eher heuristische, keinesfalls aber konstitutive Funktionen“.⁸²⁶

Am Autarkiemodell Baldermanns kritisieren Kalloch und Kruhöffner, dass, „wenn Theologie aber zur Didaktik erhoben wird und diese Form der Didaktik meint, von der Pädagogik nichts mehr lernen zu können, die Gefahr fundamentalistischen Umgangs groß [ist]“.⁸²⁷ Darüber

⁸²³ Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 86.

⁸²⁴ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 2005, S. 3; Baldermann formuliert immer wieder seine grundlegende Einsicht über die der Bibel innewohnende Didaktik so: „Der Text ist in diesem Lernprozess nicht Objekt meiner Didaktik, sondern selbst ein didaktisches Subjekt“.

⁸²⁵ Lämmermann, Godwin, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart 1998, S. 81; Markus, Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit: Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 7), Göttingen 2010, S. 3; Kalloch, Christina / Kruhöffner, Betina, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen?, S. 64.

⁸²⁶ Lämmermann, Godwin, Grundriß der Religionspädagogik, S. 81.

⁸²⁷ Kalloch, Christina / Kruhöffner, Betina, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen?. S. 65.

hinaus wurde mit Günther festgestellt, dass „Baldermanns Postulat einer der Bibel impliziten Didaktik, die es nur zu entdecken gelte, zwangsläufig einen deduktiven Weg ergibt.“⁸²⁸

3.4.1.3. Die spannungsvolle Haltung Baldermanns zur historisch-kritischen Exegese

Die Spannung in Baldermanns Verhältnis zur wissenschaftlichen Exegese hat von Anfang an heftige Kritik hervorgerufen. Die Kritik an seiner Ablehnung der historisch-kritischen Methode im Unterricht und der Betonung der unmittelbaren Begegnung mit den biblischen Texten wurde noch weiter zugespitzt, da seine Interpretation der Bibel einerseits zwar auch auf historisch-kritischer Exegese basiere, er aber andererseits den Wert dieser Exegese übersehe. Einer der Kritikpunkte von Fricke ist, dass eine erkennbare Beziehung zwischen der fachwissenschaftlichen Reflexion Baldermanns und der historisch-kritischen Exegese besteht, Baldermann diese Form der Exegese aber für im Unterricht selbst irreführend hielt: „Fast alle Kapitel von Baldermanns ‚Einführung in die Bibel‘ (1993) sind exegetische Betrachtung!“⁸²⁹ Ähnlich äußert Gerd Theißen, dass „die Methodendistanz Baldermanns zur formgeschichtlichen Methode freilich Selbsttäuschung [ist]“.⁸³⁰ Daher entsteht die Frage: Kann man wirklich sagen, dass der Unterricht völlig frei von exegetischen Methoden ist, wenn man sie im Unterricht nicht aufnimmt? Kann der Lehrer einen Lehrplan selbstständig und kreativ aufbauen, ohne die fachwissenschaftlichen exegetischen Methoden beachten zu müssen?

Die Kritik an der Distanzierung Baldermanns von der historisch-kritischen Exegese ergibt sich nicht nur aus seinen Arbeitsformen bei den Psalmen, sondern auch aus der Unentbehrlichkeit einer wissenschaftlichen Betrachtung im Umgang mit den alttestamentlichen Texten. Kalloch und Kruhoffer weisen darauf hin, dass sich die gegenwärtige Welt der Kindererfahrung von der der alttestamentlichen Erfahrung unterscheidet. Sie behaupten, dass die Tora wie auch Teile von Prophetenworten aus den besonderen Umständen der damaligen Zeit und der Religion stammen, weshalb es nicht ausreicht, die heutige Erfahrung der Kinder mit den Themen zu verbinden, die im fremden Hintergrund der fernen Zeit verwurzelt sind.⁸³¹ In diesem Sinne muss mit Fricke festgestellt werden, dass Baldermann kaum „die in der neueren

⁸²⁸ Günther, Matthias, Soll ich meines Bruders Hüter sein? Biblische Geschwistergeschichten für Gemeinde und Schule, Göttingen 2007, S. 31.

⁸²⁹ Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltex te im Religionsunterricht, S. 87.

⁸³⁰ Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, 2003, S. 99.: „I. Baldermann ist durch die formgeschichtliche Methode geprägt, insbesondere durch deren Erkenntnisse zu den elementaren Redeformen in Psalmen und Prophetie (C. Westermann)“.

⁸³¹ Vgl. Kalloch, Christan / Kruhoffer, Bettina, Das Alte Testament unmittelbar erschließen?, S. 64.

alttestamentlichen Exegese entdeckte Religionspluralität“ sieht.⁸³² Beispielsweise versteht Baldermann die Geschichte von Abrahams Opferung Isaaks als „Zerrbild“ der Versuchungsgeschichte, nicht als „Vorbild“ in der Gehorsamsgeschichte.⁸³³ Dies ist sicherlich eine Perspektive, die mit den bestehenden Methoden der biblischen Interpretation nicht übereinstimmt und umstritten ist. Diesbezüglich antwortet Baldermann: „Es ist willkürlich zu verstehen, dass alle Enzyklopädie-Antworten in der Bibel zu finden sind“.⁸³⁴ Die heftigen Vorwürfe, Baldermanns Konzept erlaube keine Distanz zur Bibel, und daher könne es nicht ausreichen, die alten biblischen Texte mit Kindern ohne exegetische Klärung zu behandeln, scheinen mir aus didaktischer und theologischer Sicht diskutabel zu sein. Denn dies ist nicht nur ein Kritikpunkt an dem Ansatz Baldermanns, sondern betrifft auch Probleme, die heute wie damals in verschiedenen Formen der biblischen Didaktik weiterhin vorhanden sind. Die Kritik trifft meinem Verständnis nach aber auf Baldermanns Didaktik nicht zu. Denn die Kritik setzt bereits eine andere Zielsetzung des biblischen Unterrichts voraus. Bei solchen Vorwürfen wird gefragt: Sollte der Zweck der Bibeldidaktik darin bestehen, die Bibel genau zu kennen? Ist hier Genauigkeit möglich? Können die Kinder durch die Exegese der Bibel alle richtigen Antworten darin erfassen? Sollten sich Kinder im Bibelunterricht immer auf wissenschaftliche Arbeit verlassen?

3.4.1.4. Die Frage nach der entwicklungspsychologischen Perspektive

Baldermanns Distanzierung von den exegetischen Methoden lässt sich auf entwicklungspsychologische Überlegungen zurückführen.⁸³⁵ Ferner stehen für Baldermann Kinder und ihre Wahrnehmung der biblischen Texte im Zentrum. In diesem Zusammenhang könnte gefragt werden, ob der Ansatz Baldermanns die entwicklungspsychologische Dimension der Kinder wirklich berücksichtigt. Die Antwort wäre Ja und Nein. Die folgenden Aussagen gehören zu Baldermanns Bemerkungen zu Stock, in denen Baldermann sein Verständnis der Entwicklung des Religionsunterrichts mithilfe der Bibelexegese beschreibt.

„Nur wird man prüfen müssen, von welchem Alter an man in dieser Art mit den Schülern arbeiten kann. Noch mit den Zehn- bis Zwölfjährigen wird das nicht möglich sein, denn die Besinnung auf den Text als

⁸³² Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 86.

⁸³³ Vgl. Baldermann, Ingo, Einführung in die Bibel, S. 77.

⁸³⁴ Beim persönlichen Treffen am 20. Jan. 2020 im Siegen.

⁸³⁵ Vgl. Harz, Frieder, Die Bibel verstehen lernen. Anregungen zu einer religionspädagogisch verantworteten Rezeption historisch-kritischer Forschung. In: Ritter, Werner / Rothgangel, Martin (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998, S. 321-339, 324.

Text, das Zurückfragen hinter den Text, zumal die Reflexion auf den Erzähler und seine Situation, um zu verstehen, wie es zu solcher Art der Erzählung kommt. [...] Die extrem realistische Geisteshaltung in der Phase des kindlichen kritischen Realismus läßt solche Erörterungen jedenfalls noch nicht zu“.⁸³⁶

Es ist klar, dass Baldermann der Meinung ist, dass die Entwicklung der kindlichen Verstehensweisen im Umgang mit den biblischen Texten berücksichtigt werden sollte. Insbesondere die Phase des kindlichen „kritischen Realismus“ spielt für ihn in seinen Zugängen zur biblischen Geschichte eine wichtige Rolle, um die Geschichtlichkeit getrennt von den Tatsachen zu verstehen. Es wird jedoch kritisiert, dass seine entwicklungspsychologische Betrachtung in ihrer knappen Form verkürzt ist. In diesem Sinne ist Baldermann der Kritik ausgesetzt, dass sein Ansatz die komplexe Entwicklung der Kinder vorschnell verallgemeinert. Diese entwicklungspsychologische Ansicht hat auch Friedrich Schweitzer und fragt in seiner Rezension des Buches „Gottes Reich - Hoffnung für Kinder“: „Warum werden all die gewichtigen [...] entwicklungspsychologischen Entscheidungen [...] nicht wenigstens durch kurze Anmerkungen und Hinweise nachvollziehbar gemacht?“⁸³⁷

3.4.2. Bibeldidaktische Bedeutung: Elementare Brücken zwischen Bibel und Erfahrung

Von der Zusammenfassung des Ansatzes Baldermanns her ist festzuhalten, dass seiner didaktischen Arbeitsform und seinen Zugängen zu Texten im Umgang mit der Bibel anthropologische, bibeltheologische, hermeneutische und bildungspolitische Begründungen zugrunde liegen. Er reflektiert kritisch die herkömmlichen Zugänge des Bibelunterrichts und versucht, das Vertrauen auf die Bibel im Unterricht nicht zu verlieren. Darüber hinaus werden die Ebenen der Emotion und der Erfahrung, insbesondere die Bilder von Kinderträumen und die Alltagserfahrungen der Kinder, als ein entscheidender Pol in seiner Didaktik herangezogen. Insofern liegen seine frühen didaktischen Anliegen bezüglich der Sprache der Bibel auf einer kontinuierlichen Linie mit seinen späteren Gedanken. In diesem Sinne ist die Bibeldidaktik bei Baldermann als ein exemplarisches Modell hochzuschätzen, insofern als sie eine konsequente didaktische Beziehung zwischen Bibel und Lernen herausgearbeitet hat. Zusammenfassend stelle ich drei Grundperspektiven seiner bibeldidaktischen Gedanken fest:

⁸³⁶ Baldermann, Ingo, *Biblische Didaktik*, S. 13f.

⁸³⁷ Schweitzer, Friedrich, Rez. zu: Baldermann, Ingo, *Gottes Reich- Hoffnung für Kinder, Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*, Neukirchen-Vluyn 1991. In: *Der evangelische Erzieher* 44/1992, S. 296-297, 297.

1) entdeckendes Lernen mit der Erfahrung; 2) biblisch-theologische Elementarisierung; 3) Hoffnung-Lernen mit den ermutigenden, befreienden Texten.

3.4.2.1. „Entdeckendes Lernen“ mit der Erfahrung im Unterricht und in der eigenen Lebensgeschichte Baldermanns

Baldermann versteht das Lernen von Hoffnung in der Bibel wie folgt:

„wir [haben] begreifen müssen, daß Hoffnung sich nicht mehr wie ein Wissensgut vermitteln läßt, etwa als die kirchliche ‚Lehre von den letzten Dingen‘ oder als ein esoterisches Wissen von den Geheimnissen eines Lebens nach dem Tode. Die Seele fragt nach Hoffnung; dabei geht es um die Wurzeln unserer Vitalität, das bekommen wir täglich zu spüren“.⁸³⁸

Im Grunde genommen zielt die Bibeldidaktik Baldermanns auf die „neu begriffene Mündigkeit der einzelnen“ sowie darauf, die „Container-Methode“ zu überwinden.⁸³⁹ In diesem Sinne steht für Baldermann „entdeckendes Lernen“ im Zentrum.⁸⁴⁰ Damit ist gemeint, dass der Umgang mit der Bibel ein erfahrungsbezogenes, subjektorientiertes Verstehen verfolgen soll. Paolo Freire beschreibt in seinem Band „Pedagogy of Hope“ seine Lebenserfahrungen als „tapestry“ (Bildteppich) und „fabric“ (Struktur), die sein pädagogisches Denken erweitern.⁸⁴¹ Er meint damit, dass Lebenserfahrungen zusammenkommen müssen, um einen entscheidenden Gedanken bilden zu können. Diese Beobachtung ist meines Erachtens dieselbe wie die von Baldermann. Denn der didaktische Ansatz Baldermanns ist nicht einfach das Ergebnis wissenschaftlicher Arbeit, sondern auch ein Zeugnis und ein Bekenntnis seines ganzen Lebens. Deshalb stelle ich seine Lebenserfahrungen kurz vor, um seinen Ansatz verständlicher zu machen. Dabei greife ich auf eine persönliche Darstellung Baldermanns zurück, die ich bei einem Besuch videografisch dokumentieren konnte.⁸⁴² Die Darstellung im Folgenden stellt eine Paraphrase der Äußerungen Baldermanns dar.

⁸³⁸ Baldermann, Ingo, Auferstehung sehen lernen: Entdeckendes lernen an biblischen Hoffnungstexten (Weg des Lernens 10), Neukirchen-Vluyn 1999, S. 18.

⁸³⁹ Ebd., S. 19.: „Paolo Freire hat (in seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten‘) mit Zorn und Spott von der Container-Methode gesprochen, nach der Kinder, aber auch lernende Erwachsene wie leblose Behälter mit Wissen angefüllt werden. Die Methode hält sich bis heute überaus zäh am Leben, bis weit in den tertiären Bildungsbereich hinein“.

⁸⁴⁰ Ebd.

⁸⁴¹ Freire, Paolo, 희망의 교육학 (Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed), aus dem Englischen von Educational Culture Community, Seoul 2002, S. 25. (Koreanisch)

⁸⁴² Am 20. 01.2020 in Siegen.

Baldermann erinnert sich sehr gut an den Krieg, wobei er am Ende des Krieges erst 15 Jahre alt war. Er erzählt weiter von einer Rede, die er am 16. Dezember in Siegen anlässlich des Feuersturms in Siegen am selben Tag hielt. Diesen Feuersturm hatte er in Berlin schon erlebt, weil seine Familie von Berlin nach Siegen gezogen war. Seine Freunde und er waren es gewohnt, die Fliegeralarme mehr als Abenteuer zu erleben, da früher meistens nichts weiter passiert war. Darüber hinaus hatten sie sich beschützt gefühlt, und dann war auch am nächsten Tag noch schulfrei.

Nur eines Tages, am 1. März 1943, brannte es dann doch. Alle Leute kamen auf die Straße und riefen nach der Feuerwehr. Aber es war sinnlos, da es diese wohl schon nicht mehr gab. Dies war der Tag, an dem Berlin brannte. Eigenartig war auch, dass am selben Tag ein Mann von den Nazis hingerichtet wurde. Sie fuhren dann auf einem Lastwagen nach Pommern. Sein Vater sagte ihm, dass er, wenn ihm kalt sei, sich die Jacke über den Kopf ziehen und sich mit seinem Atem warm halten solle. Das rettete ihm wohl das Leben. Sein Vater und er machten auch aus, sich bei Verwandten in Wolfenbüttel zu treffen, sollte der Krieg verloren werden. Baldermann war der erste, der dort ankam. Seine Mutter freute sich sehr.

1945 kam dann der Aufruf zum Volkssturm, um die Heimat zu verteidigen. Das waren die wahnsinnigsten Tage seines Lebens. Er hätte sich leicht drücken können, da es für Leute aus dem Osten kein Melderegister gab. Aber er drückte sich nicht, auch weil sein Vater Offizier war und er als Jugendlerner vereidigt worden war und geschworen hatte, „allezeit meine Pflicht zu tun in Liebe und Treue zum Führer“ und zur Fahne. Sie sangen „Die Fahne führt uns in Ewigkeit, die Fahne ist mehr als der Tod“. Das verursacht ihm noch heute Gänsehaut, wenn er daran zurückdenkt. Er war kein ganz überzeugter Hitlerjunge, aber er zog nach dem Aufruf los. Er erzählt, dass sie für den Kampf gar nicht ausgebildet waren. Sie wurden zu dritt als Panzervernichtungskommando zusammengestellt. Er bekam eine Panzerfaust, die anderen ein uraltes Gewehr. Mit fünf Schuss Munition je Gewehr gingen sie dann los, militärisch völlig sinnlos, aber keiner wollte sich drücken.

Er erinnert sich an den 8. April, da war er mit seiner Panzerfaust in Wolfenbüttel unterwegs, schaute bei seiner Mutter zum Fenster hinein. Er war überzeugt, dass sie die Angreifer wieder aus Wolfenbüttel raushauen würden. Sie hatten nicht einmal einen Helm, nur 5 Schuss im Gewehr und er die Panzerfaust. Sie fühlten sich verpflichtet, drei Jungs, die zusammen hielten. Am 9. April rettete ihm ein Bauer wohl das Leben. Der Bauer hatte seine Panzerfaust über Nacht vergraben, weil er sein Grundstück vor Schaden schützen wollte. Baldermann stand dann vor einem herankommenden Panzer, ohne Panzerfaust. Er machte dann eine Handbewegung, die ihm wohl das Leben rettete. Später, als er im Gottesdienst die Hände des Pfarrers beim Segen sah, erinnerte ihn das an die Handbewegung, die ihn vor dem sicheren Tod gerettet hatte.

Er erzählt, dass es für Hitler keinen Sinn machen konnte, zu dem Zeitpunkt Einheiten mit Panzerfäusten loszuschicken. Er dachte damals, er sei ganz unten angekommen. Aber die GIs, die amerikanischen Soldaten, waren ganz freundlich beim Verhör. Sie konnten dann auch ganz einfach durch eine offene Türe hinausgehen. Sie hatten erst das Gefühl, dass sie eine Flucht geschafft hatten, dabei wurden sie von den Amerikanern einfach freigelassen. Sie gingen dann zu Fuß zurück nach Wolfenbüttel. Dieses Erlebnis reicht seiner Meinung nach aus, einen zu einem Mitglied der Friedensbewegung zu machen.

Es war ein wahnsinnig verantwortungsloser Umgang mit Menschen, die losgeschickt wurden in eine völlig hoffnungslose Situation. Dieses Erlebnis steckt ihm immer noch in den Knochen.

Er erinnert sich an die Nachricht, nach der ihr geliebter Führer heldenhaft im Kampf gefallen sei und dass es lange dauerte, bis er verstand, was wirklich damals vor sich gegangen war. Etwas verbittert sagt er, dass Hitler ja in seinem Bunker tief unter der Erde saß und Zyankali-Kapseln schluckte. Also nichts von wegen heldenhaft.

Er erzählt dann davon, dass er mit seiner Frau zusammen das Lehrerexamen machte. Er bekam am Ende des Studiums eine Lungentuberkulose und beschloss damals, an sein Studium auch das Theologiestudium anzuhängen, mit dem er aber im Rückblick sehr unzufrieden ist, trotz guter, prominenter Lehrer. Im Nachhinein wurde ihm klar, dass Antisemitismus oder Antijudaismus damals im Theologiestudium ganz selbstverständlich war. Ganz nach dem Motto, dass die Christen die Liebe entdeckt hätten. Er fragt sich, welche Intensität der Gotteserfahrung es benötigt, um nach dem Holocaust heute als Jude so weiter leben zu können. Der Hochmut der Christen war damals im Studium prägend. Das Studium war auch sehr abstrakt. Es ging darum, die Aussagen des Neuen Testaments im heutigen Kontext zu interpretieren. Das passte für ihn nicht. Er glaubte, dass es doch mehr geben müsse.

Für ihn waren die Psalmen sehr wichtig, z.B. in den sieben Monaten seiner Erkrankung an Tuberkulose, aber auch später bei seiner Arbeit mit Krebspatienten. „Ich glaube aber doch, dass ich noch schauen werde die Güte des Herrn im Lande der Lebendigen“: da steckt viel drin für ihn. Kürzer, „Ich werde nicht sterben, sondern leben“. Er las sich damals nicht ständig Psalmen vor, aber dieser eine Psalm hat ihm gereicht und ihn immer getröstet.

Er erzählt dann, dass damals das Lernziel direkt am Anfang der Unterrichtsstunde bekannt gegeben wurde, was für ihn oft die Spannung aus dem Unterricht genommen hat, weil das Ziel bereits bekannt war. Aufgrund dieses gesetzten Ziels hatten weder der Lehrer noch der Schüler ein tieferes Gespräch im Unterricht geführt. Da ihm immer die Psalmen geholfen hatten, konsultierten andere Lehrkräfte auch die Psalmen. Sie gaben dann den Jugendlichen bzw. der Klasse einen Psalm, den sie im Unterricht analysieren sollten, ohne Zielvorgabe.

Er hatte dann Glück, weil von der Landeskirche Lehrkräfte für das pädagogische Institut gesucht wurden, als er mit dem Theologiestudium fertig war. Der dortige Leiter verstand etwas von Pädagogik, und das Lehrkonzept wurde geändert. Baldermann erkannte in dieser Zeit, dass Didaktik etwas Tolles war. Das Neue Testament wurde damals auf seine Aussagen hin befragt. Das ergab zwar theologisch richtige Sätze, war aber für Baldermann noch immer wenig sinnreich. Der Leiter des Instituts war ein leidenschaftlicher Pädagoge, der sich auf den Umgang mit Jugendlichen verstand. Es wurde klar, dass man den Texten nicht irgendeine merkwürdige Didaktik überstülpen muss (erst die Aussage rausfinden und dann auf die Jugendlichen anwenden), sondern dass die biblischen Texte ihre eigene Didaktik haben. Wenn Jesus z.B. sagt, „glücklich sind die Armen, ihnen gehört das Reich Gottes“, dann ist das keine Aussage über das Reich Gottes, sondern eine Ansage an die Verzweifelten, um ihnen die Augen zu öffnen.

Aus Baldermanns Lebenserfahrung in der Kriegszeit, im Krankenhaus und in der Schule als Religionslehrer lässt sich m. E. folgern, dass sein Ansatz, mit dem Wort Freires gesagt, die „tapestry“ seiner Erfahrungen darstellt. Seine Erfahrungen eröffneten ihm ein unerwartetes Verständnis der Bibel. Wie oben erwähnt, können Kinder grundlegende Fragen stellen, ohne dass jemand sie zuvor über Gott oder den Tod unterrichtet hat. Tatsächlich ist es schwierig, solche Dinge einfach im Unterricht zu erkennen. Jedoch sind die Angsterfahrungen, die den Tod berühren, bereits in die Sprache der Erfahrungen der Kinder eingepreßt. Nach Baldermanns Ansicht sind die Erfahrungen der Angst keineswegs Zeichen der Schwäche und des Unglaubens, sondern vielmehr Brücken für die Begegnung mit der Bibel. Denn er findet die Emotionen der Angst entscheidend für die Grunderfahrung und Fragen des Menschen, die auch Kindern nicht fremd sind. Für Baldermann sind die Fragen der Kinder, die aus ihrer Erfahrung rühren, beim Bibelunterricht nicht zu übergehen:

„Ein Junge im 4. Schuljahr schrieb uns damals als seine vier wichtigsten Fragen auf:

Wie lange ich noch lebe?

Wie lange lebt mein Hund noch?

Wann geht die Welt unter?

Warum es soviel Ungerechtigkeit gibt?

Ich bezog die Fragen der Kinder selbstkritisch auf meinen Bibelunterricht und fragte mich: Spielt denn in meinem Leben die Bibel tatsächlich eine so entscheidende Rolle – außerhalb des beruflichen Umganges mit biblischen Texten?“⁸⁴³

Insofern bietet die kindliche Erfahrung eine Möglichkeit, den Sinn des Glaubens in der Bibel zu entdecken. Dies liegt daran, dass ein vollständiges Verständnis ohne Berührungspunkte mit dem Erfahrungshorizont, welcher ein Axiom des Verstehens ist, unmöglich ist. Baldermanns didaktische Überlegungen in Bezug auf die Erfahrung der Kinder und ihre Emotionalität werden in der Untersuchung der Klagepsalmen und der Geschichten Jesu konkretisiert. Bei der Ostergeschichte im Johannesevangelium (Joh 20,19-21) macht Baldermann beispielsweise auf die ersten elementaren Worte „Abend“, „Angst“ und „verschlossene Türen“ aufmerksam. Dadurch entdeckt er den Weg biblischer Sprache, der Kinder dazu führt, das Gesagte durch ihre Erfahrungen ohne deutende Erklärung besser zu verstehen. Dabei weist er darauf hin, dass das Jesuswort „Friede sei mit euch!“ ein Gegenwort zu diesen angsterfüllten Bildern ist. Diese Bilder von Erfahrungen, die jedes Kind haben kann, ermöglichen es Kindern, die menschliche Angst und Gottes Verheißung aufeinander zu beziehen. Diesbezüglich kann die Perspektive Baldermanns wie folgt zusammengefasst

⁸⁴³ Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, S. 25.

werden: Ohne Erfahrung kein Verstehen. Aus diesem Grund kann seine Bibeldidaktik als erfahrungsbezogener Ansatz bezeichnet werden.

3.4.2.2. „Biblische Theologie“ und Elementarisierung

Baldermann vertritt eine elementare Bibeldidaktik, die auf der „Biblichen Theologie“ basiert. Als ein erster Herausgeber des „Jahrbuchs für Biblische Theologie“ erklärt er grundsätzlich, dass die „Biblische Theologie als Weg des Lernens“ verstanden werden soll.⁸⁴⁴ Hierfür gilt es für Baldermann in erster Linie, in der Bibel „die Einheit der Einen Schrift zu wahren, ohne die Unterschiedlichkeit ihrer theologischen und ethischen Aussagen zu nivellieren“.⁸⁴⁵ Nicht nur Baldermann, sondern auch die Biblische Theologie wenden sich „einem inhaltlichen Schwerpunktthema zu, das freilich als Cantus firmus die gesamte Diskussion um die Biblische Theologie beherrscht, der Frage nach ‚dem einen Gott der beiden Testamente‘“.⁸⁴⁶ Dabei hebt Baldermann hervor, dass die Bibel einheitlich vom „leidenschaftlichen Gott“ spricht und dass deshalb der Emotionalität biblischer Texte [...] Aufmerksamkeit zuzuwenden“ ist.⁸⁴⁷

Baldermann versteht die Aufgabe und die Leistung der Bibeldidaktik als Eröffnung eines elementaren Zugangs zur biblischen Hoffnung. Dies hat zwei Aspekte: Der eine ist die elementare Struktur, die den ganzen Inhalt der Bibel einheitlich durchzieht, und der andere ist die elementare Verbindung zwischen Erfahrung und Inhalt. Die biblischen Worte ergehen einerseits in elementarisierender Ausdrucksform, die nicht inhaltlich abzukürzen und zu reproduzieren ist, sondern als angemessene Form der elementarisierten Erzählung erscheint, welche die Wirklichkeit über Tatsachen hinweg erschließen kann. Andererseits enthalten die biblischen Worte das Bekenntnis zu Gottes Verheißung in der Überlieferung, nicht im Sinne von Tatsachenberichten, sondern in dem Sinne, dass die Gemeinschaft die biblischen Inhalte als Erzählungsform nach ihrer Erfahrung auswählt und überliefert, um lebendiges Handeln auf ein gegenwärtiges Ziel hin zu ermöglichen. Für Baldermann ist die biblische Didaktik insofern „ein Weg, der vom Komplexen zum immer Einfacheren, ja am Ende zu ganz einfachen [...]“

⁸⁴⁴ Baldermann, Ingo, Biblische Theologie als Weg des Lernens. Didaktische Strukturen in der Theologie Luthers, Bonhoeffers und dem Selbstverständnis des Kirchenbundes. In: Jahrbuch für Biblische Theologie 1/1981, S. 182-197, zeigt, wie die Biblische Theologie mit seinem Ansatz didaktisch verbunden ist.

⁸⁴⁵ Baldermann, Ingo, Biblische Theologie als Weg des Lernens. Didaktische Strukturen in der Theologie Luthers, Bonhoeffers und dem Selbstverständnis des Kirchenbundes. In: Jahrbuch für Biblische Theologie 1/1981, S. 182-197, S. 191.

⁸⁴⁶ Baldermann, Ingo / Lohfink, Norbert, Vorwort. In: Jahrbuch für Biblische Theologie 2/1982, S. 5.

⁸⁴⁷ Baldermann, Ingo, Der leidenschaftliche Gott und die Leidenschaftslosigkeit der Exegese. Anfrage zu einem exegetischen Defizit. In: Jahrbuch für Biblische Theologie 2/1982, S. 137-150, 139.

grundlegenden, elementaren Kategorien zurückführt“.⁸⁴⁸ Dadurch hält Baldermann den Vermittlungscharakter der biblischen Geschichten zwischen Gesetz und Evangelium, menschlicher Erfahrung und göttlicher Antwort, dem alttestamentlichen und dem neutestamentlichen Verständnis fest und plädiert in diesem Zusammenhang für eine elementarisierende Betrachtung, um den einheitlichen Sinn der biblischen Geschichte auch für Kinder erkennbar zu machen. Baldermann ist davon überzeugt, dass die vielfältige biblische Geschichte durch Ernstnahme ihrer elementaren Sprache den Kindern einen lebendigen Sinn erschließen kann. Die wechselseitige Erschließung, um die sich die Bibeldidaktik bemüht, wird erreicht, indem die Kinder durch die biblische Sprache dazu angeleitet werden, biblische Erzählungen in ihrer elementarisierenden Entfaltung wahrzunehmen und zugleich nach dem Sinn zu suchen, der die voneinander unabhängigen Geschichten durchzieht und zusammenhält. Hier werden die Kinder nicht einfach auf die Rolle von Zuschauern oder Empfängern reduziert, sondern sie werden aktive Teilnehmer am Dialog mit der Bibel. Baldermanns Ansicht nach kann erst eine solche didaktische Betrachtung, bei der es um die elementaren Strukturen und Erfahrungen geht, den Kindern eine Lebensbedeutung der Bibel erschließen, die schöpferische Lebensfreude und Veränderungskraft im wirklichen Leben erzeugt. Daher sieht Baldermann das Ziel seiner Didaktik nicht bloß in wissenschaftlich-theologischer Korrektheit, sondern dezidiert im Vorgang des elementarisierenden Gesprächs zwischen Bibel und Kindern.

3.4.2.3. Hoffnung-Lernen mit den ermutigenden, befreienden Texten der Bibel

Baldermann versteht die Leidenschaft der biblischen Texte insgesamt als ermutigend und befreiend. Insofern meint sein didaktisches Verständnis vom leitenden Wort der Bibel - er spricht vom „Leitwort“⁸⁴⁹ - kein dogmatisch-theologisches, sondern ein konkretes Verstehen, das die Kinder anhand ihrer Erfahrungen aus dem Alltagsleben vollziehen können, und keine direkte Provokation zu religiös-moralischer Bewertung, sondern eine Ermutigung zum befreienden Leben als dem Widerstand gegen die Realität. Bemerkenswert ist, dass Baldermann das Muster dieses leitenden Wortes im Namen Gottes JHWH „Ich bin da, ich bin bei dir“ im Sinne der Verheißung des Beiseins Gottes sieht. Diese Grundsprache des Beiseins Gottes entfaltet sich auf verschiedene Weise, angefangen bei der elementaren Wahrheit der alttestamentlichen Geschichten bis hin zu neutestamentlichen Jesusgeschichten. Und diese

⁸⁴⁸ Baldermann, Ingo, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 9-21, 17.

⁸⁴⁹ Siehe oben 3.2.2.7.

entfalteten Geschichten machen die Realität der Menschenverachtung, die nicht nur für das einzelne Kind, sondern auch für die gegenwärtige Welt lebensbedrohlich ist, deutlich sichtbar. Nach Baldermanns Ansicht erweitern sich biblische Geschichten, basierend auf Gottes Namen, in einer fortschreitenden Struktur von Klage und Lob. Mit dieser sprachlichen Entfaltung soll sich die Bibeldidaktik darum bemühen, die Kinder in die als befreiend zu verstehende Bewegung der biblischen Sprache hineinzuführen. Dabei ist eine Veränderungsfähigkeit des kritischen und praktischen Denkens zu erzeugen, so dass Kinder die Ermutung der biblischen Gesamtgeschichte verstehen können, die ebenso den Bereich des individuellen Lebens wie die gesellschaftlichen Zusammenhänge betrifft.

Bei Baldermann kommen zwei Unterrichtsvorgänge vor, die sich des befreienden Verstehens bedienen: Der eine ist der Vorgang, der das verzweifelte Schweigen der Angst durch die Sprache der Klage aufbricht, und der andere besteht darin, in der Bibel die befreienden Worte wahrzunehmen, die den Worten des Beiseins Gottes als Ant-Wort der Klage entsprechen und diese Befreiungsbewegung erneut zeigen.

So stellt Baldermann auch bei der Behandlung der Wundergeschichten Jesu ein didaktisches Vorgehen in zwei Schritten vor: Der erste ist die Wahrnehmung der Ohnmachtserfahrung und der zweite die befreiende Bewegung. Die Wundergeschichten Jesu sind keine Tatsachenberichte, die die übermenschliche Göttlichkeit Jesu beweisen würden. Vielmehr geht es darum, Sachverhalte menschlicher Ohnmachtserfahrung in Form einer Erzählung zum Ausdruck zu bringen, so dass die Kinder erkennen, dass die biblische Wundergeschichte den Anschluss an ihre Erfahrung nicht verloren hat. Zudem ermöglicht dies den Kindern, ihre Erfahrungen in ein offenes Gespräch einzubringen, anstatt die Bibelgeschichte einfach als Zuschauer zu betrachten.

Besonders bei den Wundergeschichten macht Baldermann auf den Bewegungscharakter aufmerksam: Die Wundergeschichten enthalten Befreiungsbewegungen, in denen den Blinden die Augen geöffnet werden, die Hungrigen essen und die Unbeweglichen wieder aufstehen. Für Baldermann legen die biblischen Wundergeschichten den Akzent nicht auf Mirakel und die Frage, ob sie wirklich geschehen sind, sondern auf ihren befreienden Charakter und die Frage, ob durch Jesus die Verheißung Gottes für uns sichtbar ist. Dadurch bringt Baldermann einerseits die neutestamentliche Geschichte mit der alttestamentlichen und andererseits die biblische Geschichte mit unserer Erfahrung in Verbindung. Auf der Basis dieser zwei Vorgänge kommt die biblische Ermutung des Lebens in Gang. Die Bibeldidaktik bemüht sich um die Entdeckung der Rede von der biblischen Hoffnung bzw. ihre Vergegenwärtigung durch die elementarisierende Entfaltung der biblischen Geschichte, bei der es um ein erfahrungsbezogenes Verstehen geht, das wesentlich auf die befreiende biblische Sprache zurückgeführt wird. Durch vernetzte, sich wiederholende und entfaltende

Erzählungen erweitert und vertieft die biblische Sprache die Ermutigung zum Widerstand gegen die Todeserfahrung und die Lebensbedrohung.

4. Wege der Bibeldidaktik zur Elementarisierung, Kindertheologie und Kompetenzorientierung

In diesem Teil werden die vielschichtigen Wege zur Behandlung der Bibel in der Bibeldidaktik in der Gegenwart thematisiert. Wenn hier der Bibelunterricht in einen didaktischen Zusammenhang gestellt wird, so ist damit weder an eine bestimmte Richtung der Theologie oder der Religionspädagogik noch an ein pädagogisches Programm in dem Sinne gedacht, dass es im Unterricht nur noch um pädagogische Regeln ginge. Die Diskussion des Bibelunterrichts steht hier vielmehr in einem weiteren Sinne für das sich mit der Neuzeit – und vermehrt seit den späten 1990er Jahren - immer mehr einstellende Problem, dass das Verstehen des Glaubens in der Bibel auch im Rahmen der Religionspädagogik selbst nicht mehr als ohne weiteres unbefragt gültig und übertragbar verstanden wird. Die damit verbundene Aufgabe einer Bibeldidaktik bezüglich der Zugänglichkeit der Texte von der Gegenwart her ist zu diskutieren, wenn von einem horizonterweiternden und grenzüberschreitenden Bibelunterricht die Rede ist. Der in grundlegender Weise mehrdimensionale Charakter des Bibelunterrichts ist im Zusammenhang mit der Beziehung zwischen Theologie und Pädagogik, zwischen Inhalt und Person, zwischen Kirche, Schule und Gesellschaft in dieser Darstellung schon mehrfach beschrieben worden. Betrachtet man die vielfältigen Antwortversuche in der Entwicklungsgeschichte des Bibelunterrichts, kann man leicht erkennen, dass die kontinuierliche Suche nach dem angemessenen Weg zum Verstehen des biblischen Glaubens eine bleibende Frage darstellt. Die damit verbundene gegenwärtige Frage nach der erfahrungs- und subjektorientierten Bibeldidaktik bricht in der Geschichte der Religionspädagogik in neuer Weise mit dem Elementarisierungsansatz und mit der Kindertheologie an der Wende zum 21. Jahrhundert auf. Dabei sind die kreative biblische Hermeneutik und ihre didaktische Praxis stärker an Kindern und Jugendlichen und deren Verstehen ausgerichtet, wobei der Gegenwartsbezug leitend ist. Noch einen Schritt weiter geht dann die derzeit auch in der Gesellschaft vermehrt diskutierte Gesamtausrichtung an einem Kompetenzerwerb, die dann auch auf den Bibelunterricht sowie die mit diesem verbundene christliche Glaubensbildung bezogen wird. Nun wird gefragt, wie die biblischen Texte im Zusammenhang der didaktischen Balance zwischen Inhalt und Erfahrung verstanden werden können und wie der Bibelunterricht so zu gestalten wäre, dass er nicht nur im Bereich der Kirche, sondern auch in der Gesellschaft zu wahrer Erschließung des biblischen Glaubens führt. Darüber hinaus erwächst aus der wissenschaftlichen Entwicklung und der Betonung kindlicher Subjektivität weiterhin die Frage nach einem Umgang mit der Bibel, der die Wahrnehmung der Kinder nicht vernachlässigt. Auch wenn es übertrieben wäre, im Blick auf den Bibelunterricht einfach von „Kindern als Exegeten“ zu sprechen, ist umgekehrt

die von der Kindertheologie gestellte Frage, durch die die sachgemäßen Verstehensmöglichkeiten des Kindes gegenüber der Bibel in neuer Weise ins Spiel kommen, auch in der weiterführenden Diskussion der Bibeldidaktik nicht zu übergehen. Ausgehend von diesem Anliegen bauen die nachfolgenden Unterteile jeweils auf vier Elementen auf:

- 1) An erster Stelle steht die Beschreibung der vielschichtigen Zugänge zu den biblischen Texten, eine Beschreibung der hermeneutischen und methodischen Vielfältigkeit, die von Horst Klaus Berg vertreten wird. Hier werden die Implikationen und Möglichkeiten der vielschichtigen und kreativen Zugänge im Blick auf die biblische Hermeneutik geprüft.
- 2) Es folgt eine Darstellung der Diskussion und der Entwicklungsrichtung des Tübinger Elementarisierungsansatzes, die im Horizont der didaktischen Balance zwischen Inhalt, Person, Lernform und Ziel weitergeführt wird.
- 3) Darauf aufbauend wird der mögliche Perspektivwechsel für die kinderorientierte Bibelauslegung im Rahmen der Kindertheologie diskutiert. Neben der Berücksichtigung der Erfahrungsebene von Kindern, wie sie durch den Elementarisierungsansatz vertreten wird, werde ich hier weiter für das Recht des Kindes auf ein selbstständiges Verstehen des Glaubens eintreten.
- 4) Der vierte Teil handelt von der kompetenzorientierten Bibeldidaktik. In der Religionspädagogik wird das Thema „Kompetenzerwerb“ vermehrt diskutiert. Dabei muss genau erläutert werden, ob und wie sich die Kompetenzorientierung im Bereich des Religionsunterrichts nicht nur im Sinne der Theologie, sondern auch in dem der Erziehungswissenschaft bewähren kann.

4.1. Vielschichtige Zugänge zu biblischen Texten (Horst Klaus Berg)

Bisher haben wir Baldermanns Ansatz behandelt. Nun werden wir uns einem weiteren wichtigen Bibeldidaktiker, Horst Klaus Berg, zuwenden, ebenfalls einer Hauptfigur auf dem Feld der Bibeldidaktik.

Berg nimmt seinen Ausgangspunkt bewusst bei den Schwierigkeiten mit der Bibel im Unterricht. Dabei ist sein Anliegen, den Lehrkräften und den Schülern als erstes bewusst zu machen, welche enormen „Lernchancen und Lernbedürfnisse“ die Arbeit mit der Bibel für heute enthält.⁸⁵⁰ Wie bei Baldermann steht an erster Stelle auch für Berg die Bibel als eine Quelle von Hoffnung-Lernen. In der Zeit der 1980er Jahre traten zumindest in gewisser

⁸⁵⁰ Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik: Konzepte, Modelle, Methoden, München / Stuttgart 1993, S. 50.

Hinsicht zum ersten Mal die großen ökologischen Probleme zutage. Darüber hinaus hat die nukleare Aufrüstung gezeigt, dass die Welt schon morgen an ein Ende kommen könnte, falls diese Waffen wirklich eingesetzt werden würden. In einer solchen Welt, die zunehmend bedroht ist, plädiert Berg dafür, dass die Bibel ein Lebensmodell der Hoffnung bieten kann. In diesem Sinne stellt er fest, „daß die Bibel so viel an heilsamer Erfahrung, kritischer Kraft und verändernder Dynamik aufbewahrt hat, daß eine anspruchsvolle christliche Erziehung sie nicht ohne Not aufgeben darf“.⁸⁵¹ Als eine Übereinstimmung zwischen Baldermann und Berg ist hier festzustellen, dass beide das Vertrauen auf die biblische Sprache auf didaktische Potentiale der Bibel zurückführen. In diesem Sinne ist Berg ein Bibeldidaktiker, der der Bibelorientierung im Religionsunterricht und damit auch der Didaktik Baldermanns nahesteht. Auf der anderen Seite kritisiert Berg eine Anerkennung des Wortes Gottes im Sinne einer dogmatischen Setzung, ohne kritische Befragung. Hier argumentiert Berg anders als Baldermann dafür, in der Bibelarbeit die hermeneutische Beziehung zwischen den biblischen Texten und der wissenschaftlich verantworteten Grundlage stärker zu berücksichtigen. Hierfür beschreibt er die didaktischen Möglichkeiten vielfältiger exegetischer Wege. Besonders Berg hat in seiner biblischen Didaktik nach Ansätzen gesucht, wie der Umgang mit der Bibel auch in seiner Prozessgestalt einer erfahrungsbezogenen Bibeldidaktik als vielschichtiger und umfassender Lernkultur Raum geben kann. Da auch hier wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der Diskussion der Bibeldidaktik liegen, sei auf den Ansatz von Berg zumindest kurz eingegangen.

4.1.1. Die Frage nach der Erfahrung in der Bibeldidaktik

Berg legt mit seinem dreibändigen „Handbuch des biblischen Unterrichts“⁸⁵² die vielfältigen Wege der biblischen Auslegung im Blick auf das Theorie-Praxis-Konzept dar. Er problematisiert im ersten Band „Ein Wort wie Feuer: Wege lebendiger Bibelauslegung“ (1991) das Phänomen, dass die Bibel heute nicht mehr gelesen wird und nicht mehr vertraut ist. Er nennt dafür mehrere Gründe. Einer davon ist, dass die Sprache der Bibel nur im Sprachbereich der Kirche und der Religion bleibe und keine Relevanz für moderne Menschen habe. Berg weist auch darauf hin, dass die Bibelleser die Bibel noch als „eine Nachricht“ verstehen und „die biblische Botschaft im Widerspruch zu den Gesetzen dieser

⁸⁵¹ Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik, S. 37.

⁸⁵² Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer: Wege lebendiger Bibelauslegung, Handbuch des Biblischen Unterrichts, Bd. 1, München / Stuttgart 1991; ders., Grundriss der Bibeldidaktik: Konzepte, Modelle, Methoden, Handbuch des Biblischen Unterrichts, Bd. 2, München / Stuttgart 1993; ders., Altes Testament unterrichten: Neunundzwanzig Unterrichtsvorschläge, Handbuch des Biblischen Unterrichts, Bd. 3, München / Stuttgart 1999.

Welt“ mit ihrer Erfahrung nicht verbinden können.⁸⁵³ Insgesamt sieht Berg ähnlich wie Baldermann das Problem beim heutigen Bibellesen im „Erfahrungsverlust“, durch den die Erfahrung „im luftleeren Raum erfahrungsferner Theologie und binnenkirchlicher Frömmigkeit zu verkümmern [scheint]“.⁸⁵⁴ Unter diesen Gesichtspunkten sucht er nach einem Weg, die Bibel in Bezug auf eine erfahrungsbezogene Korrelation auszulegen, und zwar wie folgt:

„Ich denke, daß sich im Blick auf den Umgang mit der Bibel bei uns tatsächlich so etwas wie ein Paradigmen-Wechsel anbahnt, eine Umkehr der Sichtweisen und Interessen: Nicht zuerst die Glaubenswahrheit ist gefragt, sondern die Lebens-Orientierung, nicht der Lehrsatz, sondern der Erfahrungsschatz“.⁸⁵⁵

Um die Wege zu dieser erfahrungsbezogenen Bibelauslegung zu finden, ist nach Bergs Ansicht eine Klärung des Verständnisses von Erfahrung verlangt. Anhand von Phänomenen und Strukturen identifiziert Berg drei Dimensionen: 1) Alltagserfahrung, 2) religiöse Erfahrung, 3) christliche Erfahrung. Für ihn ist Alltagserfahrung eine verallgemeinerte „Routine und Wiederholung“. Religiöse Erfahrung sei als „Grenzerfahrung“ gekennzeichnet, im Anschluss an Karl Jaspers. Einerseits „greift Christliche Erfahrung als existentielle Deutungsperspektive diese Grenz-Erfahrung auf“, andererseits wird sie aber in Beziehung mit Gott im Zusammenhang mit dem „Prinzip Hoffnung, dem Vertrauen, daß die größere Zukunft immer noch als Verheißung vor uns liegt“, radikalisiert.⁸⁵⁶

Das Verhältnis dieser drei Dimensionen von Erfahrung bezeichnet Berg als „hin-und-her schwingende Bewegung, die Nipkow treffend als ‚Zirkel der Erfahrung‘ kennzeichnet“.⁸⁵⁷ Für Berg ist die entscheidende Frage, wie die Bibeldidaktik die Bewegungen in diesem Zirkel der Erfahrung initiieren und nachhaltig bewahren kann.

4.1.2. „Zwei Grundtypen des biblischen Unterrichts“

Im zweiten Band Bergs, „Grundriss der Bibeldidaktik: Konzepte, Modelle, Methoden“ (1993), legt er zwei Konzeptionen der Bibeldidaktik vor: „die bibelorientierte Problemschließung“ und „die problemorientierte Texterschließung“.⁸⁵⁸ Im Zusammenhang

⁸⁵³ Vgl. Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer: Wege lebendiger Bibelauslegung, München / Stuttgart 1991, S. 18.

⁸⁵⁴ Ebd., S. 22.

⁸⁵⁵ Ebd., S. 21.

⁸⁵⁶ Ebd., S. 24-28.

⁸⁵⁷ Ebd., S. 29; vgl. Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gemeinsam Leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, S. 92.

⁸⁵⁸ Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik, S. 140.

mit der Beziehung zwischen Bibel und Erfahrung nimmt er die Frage nach Grundlinien der biblischen Überlieferung in den Blick, d.h. welche Grundthemen des Alten und Neuen Testaments als roter Faden der biblischen Aussagen durchgängig zu erkennen sind. Es geht darum, wie diese Erfahrungen in den biblischen Texten als „Grundbescheide“ zu erkennen sind.⁸⁵⁹ Sein Anliegen ist hier ähnlich wie bei dem Versuch Baldermanns, die Sprachbewegung der Bibel im Blick auf elementare Kategorien zu erkennen, z.B. Rechtfertigung, Gerechtigkeit, Bund, Gottesherrschaft, Schöpfung. Dabei schätzt Berg solche Kategorien bei Baldermann folgendermaßen ein: „Baldermanns Vorschläge sind überaus lohnende Versuche, in der Fülle und Komplexität der biblischen Überlieferung das Elementare, das wirklich Tragfähige und Notwendige zu bestimmen“.⁸⁶⁰ Wie Baldermann geht Berg einerseits von der didaktischen Möglichkeit aus, „aus der Bibel selbst Verdichtungen grundlegender Erfahrungen, Einsichten, Bekenntnisse zu gewinnen“.⁸⁶¹ Nach Berg sind die Erfahrungen in der Bibel in Form der sechs „Grundbescheide“ überliefert: „a. Gott schenkt Leben (Schöpfung)“⁸⁶²; „b. Gott stiftet Gemeinschaft (Liebe, Partnerschaft, Bund, Ökumene)“⁸⁶³; c. Gott leidet mit und an seinem Volk (Leiden und Leidenschaft)⁸⁶⁴; „d. Gott befreit die Unterdrückten (Befreiung)“⁸⁶⁵; „e. Gott gibt seinen Geist (Heiliger Geist und Begeisterung)“⁸⁶⁶; „f. Gott herrscht in Ewigkeit (Gottesherrschaft, Schalom)“⁸⁶⁷. Mit diesen „Grundbescheiden“, die von Berg als elementar kategorisiert werden, werden die Texte in der ganzen Bibel miteinander in Beziehung gesetzt.

Auf der anderen Seite sind für Berg die didaktischen Verbindungsmöglichkeiten, die heutigen Erfahrungen der Kinder und der Jugendlichen in der Bibelarbeit konstitutiv zu berücksichtigen. Dabei wird die „Korrelationsdidaktik“ am Anschluss an Paul Tillich und Georg Baudler in den Blick genommen, in der es darum geht, die korrespondierende Verdichtung zwischen heutigen Erfahrungen und biblischer Überlieferung in der Bibeldidaktik zu erschließen.⁸⁶⁸ Darüber hinaus widmet Berg der „Kontextdidaktik“ seine Aufmerksamkeit am Anschluss an Karl Ernst Nipkow und Georges Casalis: „[Karl Ernst Nipkow] versteht unter dem ‚Kontextmodell‘ des Religionsunterrichts die Erschließung christlicher Tradition im Lebenszusammenhang (Kontext) der Schüler in ihrer Welt“.⁸⁶⁹ „Casalis setzt sich nachdrücklich für den ‚Kontextuellen

⁸⁵⁹ Ebd., S. 76.

⁸⁶⁰ Ebd., S. 73.

⁸⁶¹ Ebd., S. 76.

⁸⁶² Ebd., S. 79.

⁸⁶³ Ebd., S. 80.

⁸⁶⁴ Ebd., S. 81.

⁸⁶⁵ Ebd., S. 83.

⁸⁶⁶ Ebd., S. 84.

⁸⁶⁷ Ebd., S. 85.

⁸⁶⁸ Vgl. ebd., S. 119.

⁸⁶⁹ Ebd., S. 127.

Ansatz' ein, weil dieser in seiner Sicht die kritisch-produktive Dynamik der biblischen Überlieferung am besten freisetzt".⁸⁷⁰ Aus dieser kontextuellen Sicht formuliert Berg: „Nach seiner Entstehung ist ein Text jedoch nicht abgeschlossen als ein für allemal ‚fertiges‘ Produkt, sondern durchläuft weitere Stadien der Tradierung, des Wachstums, der Weiterentwicklung".⁸⁷¹

Insofern spielen Situation und Kontext im Prozess von der Textproduktion bis zur gegenwärtigen Rezeption eine konstituierende Rolle. Hierfür stehen die „Grundbescheide“ in der Bibeldidaktik Bergs als „ein Instrument zur Verschränkung von Bibel und Gegenwart".⁸⁷² Zusammenfassend sind die zwei Pole der Bibeldidaktik Bergs, die Grundbescheide und die Kontextdidaktik, die Maßstäbe der Ausrichtung des Bibelunterrichts. Je nachdem, an welchem dieser beiden Pole sich der Unterricht orientiert, definiert Berg die Charakteristik des Bibelunterrichts als „bibelorientierte Problemerschließung“ und „problemorientierte Texterschließung".⁸⁷³ Insofern kann gesagt werden, dass die Ausrichtung der Arbeit mit der Bibel nicht bruchstückhaft, sondern vielfältig und dynamisch sein soll. Dabei sieht Berg die folgenden Prinzipien als Aufgabe für den Unterricht an:

„a. Biblische Überlieferung ist kontextorientiert zu vermitteln; b. Die Rede von Gott im biblischen Unterricht muß plausibel sein; c. Der Charakter der biblischen Überlieferung als Erzählung von ‚Gegenwelten‘ ist durchgängig zu zeigen; d. Biblischer Unterricht muß das kritische Urteilsvermögen der Schüler durchweg in Anspruch nehmen".⁸⁷⁴

4.1.3. Vielfältige Wege zur Bibelauslegung

Wie im ersten Teil dieser Untersuchung bereits beschrieben, ist die geläufige Schwierigkeit des Bibelunterrichts ohne Frage seine Komplexität, und der Umfang macht den Zugang zur elementaren Sache nicht einfach. Komplexität und Umfang werden beim Verstehen der Bibel einerseits häufig als Barrieren verstanden, andererseits kann umgekehrt diese Charakteristik der Bibel auch als Chance gesehen werden, wenn man von der Vielschichtigkeit oder Vielfältigkeit der Bibel ausgeht.

In diesem Zusammenhang stellt Berg in seinem Band, „Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung“ (1991) dreizehn Methoden zur Bibelauslegung vor, darunter sechs diachrone und sieben synchrone Wege. Dabei versucht er zu zeigen, dass es vielfältige Wege der

⁸⁷⁰ Ebd., S. 128.

⁸⁷¹ Ebd., S. 129.

⁸⁷² Ebd., S. 132.

⁸⁷³ Ebd., S. 140.

⁸⁷⁴ Ebd., S. 142.

biblischen Hermeneutik gibt. Auch wenn es um einen bestimmten Text geht, soll für Berg der Bibelunterricht den Schülern hermeneutisch vielschichtige und mehrdimensionale Zugänge bieten. Hierfür verwendet Berg als Referenz zwei biblische Texte, die Geschichte von Kain und Abel (Gen 4,1-16) im Alten Testament und die von der Heilung des Besessenen von Gerasa (Mk 5,1-20) im Neuen Testament. „Ein Wort wie Feuer, Wege lebendiger Bibelauslegung“ zeigt, wie diese beiden Geschichten anhand von dreizehn verschiedenen Interpretationsmethoden vielfältig verstanden werden können.

Auch für die moderne Bibeldidaktik ist die Aktualität der Bibel, also die Frage nach ihrer Zeitlichkeit und Zeitlosigkeit, stets ein zentrales Thema. Insofern wird durch den Diachronie-Begriff der Weg abgebildet, wie die Bibeldidaktik den Text in seinen historischen Zusammenhängen mit der Gegenwart auslegen kann, indem sie von der zeitlichen Differenz zwischen Text und Heute ausgeht. Nach der Klassifikation Bergs gehören zu dem „diachronen Weg“ „die historisch-kritische (1. Kapitel); die ursprungsgeschichtliche (6. Kapitel); die materialistische (7. Kapitel); die feministische (8. Kapitel); die intertextuelle (10. Kapitel); die wirkungsgeschichtliche Auslegung (11. Kapitel)“.⁸⁷⁵ „Synchron“ werden solche hermeneutischen Konzepte genannt, die es erlauben, sich von einer unmittelbaren Beziehung des heutigen Lesers zum Text leiten zu lassen. Berg zufolge gehören dem „synchronen Weg“ die „existentiale (2. Kapitel); die linguistische (3. Kapitel), die tiefenpsychologische (4. Kapitel), die interaktionale (8. Kapitel), die lateinamerikanische Auslegung (9. Kapitel), die Auslegung durch Verfremdung (12. Kapitel), die jüdische Auslegung (13. Kapitel)“ an.⁸⁷⁶ Jeden der dreizehn vielfältigen Wege beschreibt Berg auf dieselbe Weise. Als „Optionen“ werden zunächst die hermeneutischen und methodischen Bedingungen des jeweiligen Ansatzes erläutert. Dann werden didaktische Zugänge, die in dem Konzept ausgestaltet werden können, geschildert. Darüber hinaus würdigt Berg am Ende eines jeden Kapitel die „Chancen“ und die „Grenzen“ der dargestellten Konzeption kritisch. Die hermeneutische Implikation der jeweiligen Konzeption zeigt sich in jedem Kapitel an dem jeweiligen Text (Gen 4,1-16 / Mk 5,1-20). Mit dieser Exemplifizierung argumentiert Berg insgesamt, dass der Text der Bibel vielschichtig ist und dass die Bibelauslegung didaktisch in vielfältiger Weise realisiert werden kann. Die dreizehn hermeneutischen Methoden, die Berg hier beschrieben hat, werden im folgenden Schema zusammengefasst.

⁸⁷⁵ Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer, S. 40.

⁸⁷⁶ Ebd., S. 40.

Legende zum Schema					
E-B: Erfahrungsbezug im Bibeltext / E-Ü: Erfahrungsbezug im Überlieferungsprozess (innerhalb bzw. außerhalb des Bibeltextes) / E-H: Erfahrung in der heutigen Situation / E-G: Erfahrung in der Gruppe / D: Diachroner Ansatz / S: Synchroner Ansatz / D/S: Mischform					
Hermeneutische Ansatz	D/S	E-B	E-Ü	E-H	E-G
1. Historisch-Kritische Auslegung	D	-	X	-	-
2. Existenziale Auslegung	D/S	X		X	-
3. Linguistische Auslegung	S	X	-	X	-
4. Tiefenpsychologische Auslegung	S	X	-	X	-
5. Interaktionale Auslegung	D/S	X	-	X	X
6. Ursprungsgeschichtliche Auslegung	D	X	-	(X)	-
7. Materialistische Auslegung	D/S	X	(X)	X	-
8. Feministische Auslegung	D/S	X	X	X	-
9. Relectura	S		(X)	X	X
10. Intertextuelle Auslegung	S	-	X	X	-
11. Wirkungsgeschichtliche Auslegung	D	-	X	(X)	-
12. Hermeneutik der Verfremdung	D/S	-	-	X	-
13. Jüdische Hermeneutik	D	-	X	(X)	(X)

Abbildung 1: Schematische Zusammenfassung der Auslegungswege nach Berg⁸⁷⁷

Fasst man die bisherigen Beschreibungen der Zugänge zu Texten zusammen, kann man sehen, dass die Interpretation der Bibel nicht nur von einem Prinzip abhängt, sondern dass verschiedene Ansätze miteinander vermischt sind. Es wird ersichtlich, dass unterschiedliche Bezugspunkte multidimensional zusammenwirken. Der Text und die Erfahrung, der Übertragungsprozess, die aktuelle Situation sowie Einzelpersonen und Gruppen beeinflussen die Interpretation der Bibel als verschiedene Variablen. Als Sammlung dieser Variablen reagiert die Bibelinterpretation auf unterschiedliche Situationen und Anforderungen und

⁸⁷⁷ Berg. Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer, S. 422.

entwickelt sich weiter. Deshalb müssen wir die multidimensionale Beziehung des biblischen Verstehens im Zusammenhang all dieser Charakteristiken berücksichtigen, wenn Berg den „Grundbescheid“ der biblischen Überlieferung als die „Annäherungen an die Praxis [...] der erfahrungsbezogenen, mehrdimensionalen Auslegung“ bezeichnet, indem er behauptet: „Ein einziger Weg genügt nicht“.⁸⁷⁸ Bergs Ansicht der biblischen Hermeneutik als „ein Wort wie Feuer“ bezieht sich m.E. in erster Linie im bibeldidaktischen Rahmen auf die dynamischen und vielfältigen Wege des Verstehens. Bergs Ansicht nimmt in diesem Zusammenhang die Rekonzeptualisierung der Bibeldidaktik mit den mehrdimensionalen Zugängen als eine didaktische Art und Weise ernst. Zugleich geht es ihm dabei um das neue Verständnis des Umgangs mit der Bibel. Insofern liegt es für ihn auf der Hand, dass in der Bibelarbeit „ein einziger Weg [nicht] genügt!“⁸⁷⁹ Darüber hinaus argumentiert Berg mit den Aufrufen zum „einfachen Lesen“ und dazu, „die Bibel als fremdes Buch lesen“⁸⁸⁰, dafür, dass die Bibelarbeit nicht nur von einer erfahrungslosen, behrenden wissenschaftlichen Exegese, sondern auch von dogmatisch festgelegten Aussagen befreit werden soll. Dabei bedeutet für Berg Bibelarbeit ein Verstehen „im ganzheitlich-kommunikativen Erleben“⁸⁸¹ mit der Bibel, die wir „in die Gegenwart fortschreiben“.⁸⁸²

Insgesamt plädiert Berg mit dem Durchgang durch die verschiedenen Konzepte dafür, einen erfahrungsbezogenen Zugang zu den biblischen Texten zu finden. Ähnlich wie bei Baldermann spielt das Vertrauen in die Bibel eine entscheidende Rolle im Auslegungsvorgang. Berg sieht Baldermanns Zugang insofern als eine Weiterentwicklung einer spezifischen Ausarbeitung des hermeneutischen Ansatzes an, als das von Baldermann betonte „Erspüren der Existenzbewegung der Sprache“ die Bibelarbeit vom Historismus abgrenzen kann.⁸⁸³ Andererseits bemüht sich Berg um eine Bibelarbeit auf vielschichtigen Wegen, durch die die Erfahrungen der Menschen der Gegenwart mit den Texten beständig zu verbinden sind. Anders als Baldermann, der die unmittelbare Didaktik der Bibel betonte, hebt Berg die Rolle der verschiedenen Hermeneutiken so hervor, dass dadurch das mehrdimensionale Wesen der Bibel für die Leser sichtbar gemacht werden kann. Dafür bezieht sich Berg auf die Dreidimensionalität der Erfahrung in „Ursprungssituationen“, „Wirkungsgeschichte“ und „heutige Rezeptionsgeschichte“.⁸⁸⁴ Die Beziehung dieser drei Aspekte bestimmen die Gesamtrichtung des Verstehens der Bibel, die sich aus dem Quellentext vielschichtig entfaltet. Die folgende Grafik Bergs stellt die genannten Aspekte zusammenfassend dar.

⁸⁷⁸ Ebd., S. 442f.

⁸⁷⁹ Ebd., S. 442.

⁸⁸⁰ Ebd., S. 444.

⁸⁸¹ Ebd., S. 447.

⁸⁸² Ebd., S. 446.

⁸⁸³ Vgl. Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik, S. 102.

⁸⁸⁴ Ebd., S. 67.

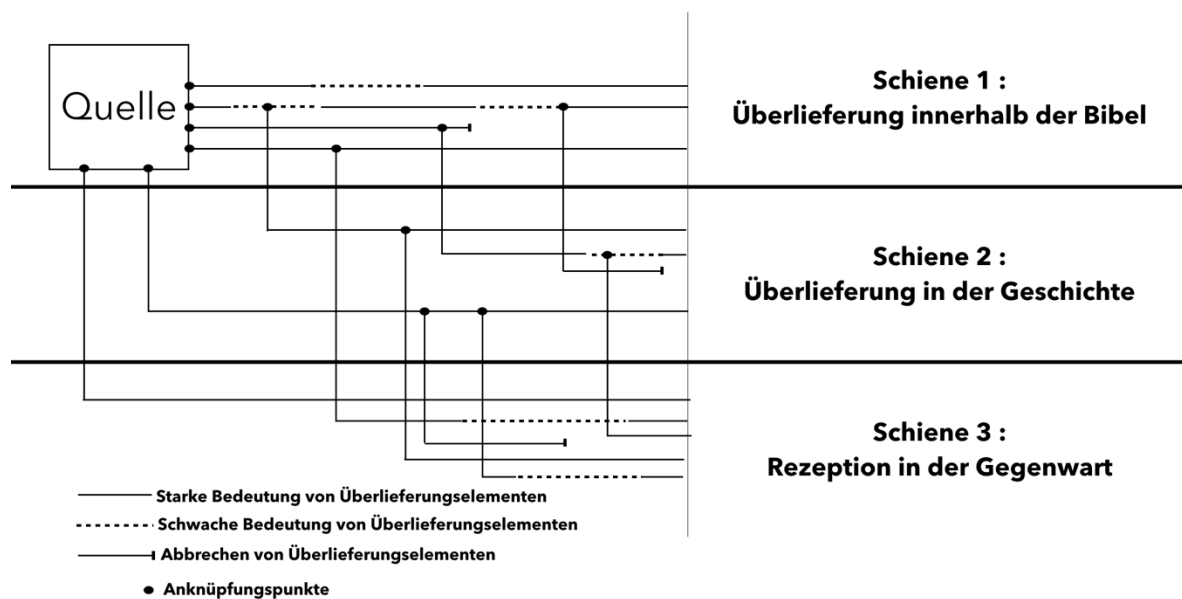


Abbildung 2: Das Verhältnis der 13 Auslegungsmethoden zueinander⁸⁸⁵

In dieser Grafik verdeutlicht Berg das Verständnis von Ursprungssituation, Wirkungsgeschichte und gegenwärtiger Rezeption mit einer Visualisierung der komplexen Schienen, die wie eine Anordnung von Eisenbahnschienen wirken, die von der „Quelle“, die mit einem Hauptbahnhof vergleichbar wäre, abfahren. Die Grafik zeigt Bergs Verständnis der Auslegung, dass in der Arbeit mit der Bibel das Verstehen der Sache verschiedene Deutungs- und Erfahrungsmöglichkeiten einschließen kann. Mit anderen Worten: Die Quelle (die elementare Sache) ist eine einzige, aber die Wege und die Endstation sind immer offen. Mit diesem Verständnis fasst Berg die Aufgabe des Religionsunterrichts in Beziehung zwischen Text und Erfahrung wie folgt zusammen:

„- Das Zentrum des Religionsunterrichts ist die biblische Überlieferung; Religionsunterricht ist biblischer Unterricht.“

⁸⁸⁵ Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie ein Feuer, S. 419. Hier beobachtet Berg die Eigenschaften jeder der dreizehn Auslegungsmethoden in dreifacher zeitlicher Hinsicht; Schiene 1: Überlieferung innerhalb der Bibel, Schiene 2: Überlieferung in der Geschichte, Schiene 3: Rezeption in der Gegenwart. Alle Schienen bestehen aus der Kombination von „starken“ und „schwachen Betrachtungen“, „Abbrechen“ bzw. „Anknüpfungspunkte[n] von Überlieferungselementen“.

- Diese Mittelpunktstellung der Bibel begründet sich nicht aus einem normativ-dogmatischen Anspruch, sondern aus der Einsicht, daß die Überlieferung kritische, befreiende Kräfte in sich schließt.
- Diese können durch geeignete Verfahren erschlossen werden; dazu bietet sich insbesondere die Verschränkung von biblischer Tradition und heutiger Erfahrung an^{. 886}

Es hat sich in diesem Unterkapitel gezeigt, dass die Möglichkeiten der vielfältigen Verbindung zwischen Text und Erfahrung beim Verstehen der Texte für die biblisch-religionspädagogische Hermeneutik stets präsent sind. Dabei ist es die Aufgabe der biblischen Hermeneutik, die didaktische Balance zwischen Text und Erfahrung kritisch zu reflektieren. Das sorgfältige Durchdenken der mehrdimensionalen Variablen fördert schon von seiner Gesamtausrichtung her, aber auch durch die zahlreichen einzelnen Impulse das Verständnis der Überlieferungsquelle und kann insofern für den Leser die Fähigkeit, die Quelle wahrzunehmen und auf sie zuzugreifen, verstärken.

4.1.4. „Freiarbeit“ in der Bibeldidaktik

Neben der Hervorhebung der vielschichtigen Zugänge zur Bibel und der Möglichkeiten ihrer Auslegung plädiert Berg für „Freiarbeit im Religionsunterricht“ als angemessene Lernform. In seiner praxisbezogenen Veröffentlichung „Freiarbeit im Religionsunterricht: Konzepte, Modelle, Praxis“ (1997)⁸⁸⁷ stehen die konkreten Begründungen, Optionen und Lernchancen der praktischen Arbeitsformen mit der Bibel im Zentrum. Anders als bei seiner früheren Schwerpunktsetzung kommt nun das Bemühen ins Spiel, die anderen Pole der Bibeldidaktik, nämlich Kinder und die sie berücksichtigenden Arbeitsformen mehr zu beachten. Wie sich im Titel zeigt, ist der Schlüsselbegriff seiner Didaktik die „Freiheit“ der Lernenden: „Diese Bewegung hat auch den Religionsunterricht erfasst. Dominos, Trminos, Spiele, Arbeitshefte, Arbeitskarten ... Materialien zum freien Arbeiten liegen bereit. Das Interesse jeder Erziehung muß sein, ‚den Menschen hervorbringen‘“.⁸⁸⁸ Dabei spielt für Berg die Freiarbeitsdidaktik nicht nur als rein methodischer Vorschlag, der didaktisches „Know How“ vermittelt, eine Rolle. Vielmehr hält er es für dringend nötig, das „Know Why“ der Freiarbeit im Feld der Bibeldidaktik zu reflektieren.⁸⁸⁹

⁸⁸⁶ Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik, S. 113.

⁸⁸⁷ Berg, Horst Klaus, Freiarbeit im Religionsunterricht: Konzepte, Modelle, Praxis, Stuttgart / München 1997.

⁸⁸⁸ Berg, Horst Klaus, Freiarbeit im Religionsunterricht: Konzepte, Modelle, Praxis, 3. Aufl. Stuttgart / München 2003. S. 10.

⁸⁸⁹ Ebd., S. 11.

Im Anschluss an Maria Montessori begründet Berg den Begriff der Freiarbeit mit der selbstständigen Lernfähigkeit des Kindes: „Hier benutzt Maria Montessori bestimmte, für ihr Denken sehr charakteristische Begriffe: Das Kind muss nicht durch Erziehung ‚gebildet‘ oder ‚gefüllt‘ werden, sondern ist ‚Schöpfer seiner selbst“.⁸⁹⁰ Dabei setzt die Freiarbeitsdidaktik Bergs im Religionsunterricht voraus, dass die Arbeit nur gelingen kann, „wenn das Kind die Möglichkeit hat, sich selbstbestimmt zu entwickeln. Das Kind allein ist der Bildner seiner Persönlichkeit“.⁸⁹¹ Es liegt für Berg auf der Hand, seinen Ansatz vom Kind her zu begründen. An dieser Stelle setzt er die religiöse Anlage des Kindes voraus, die er so beschreibt: „Der Grundgedanke ist, dass der Mensch den lebenspendenden und -erhaltenden Gesetzen des Kosmos – von Maria Montessori als ‚Schöpfung‘ verstanden – unterworfen ist“.⁸⁹² Mit Nachdruck argumentiert Berg: „Allerdings muss – und kann! – diese Grundeinstellung zur Schöpfung schon in früher Kindheit angebahnt und eingeübt werden. Hier kann auch der Religionsunterricht seinen Betrag leisten!“⁸⁹³

Auf der anderen Seite ist zu beachten, dass für die Freiarbeit die „Spannung von Freiheit und Bindung“ didaktisch sorgfältig berücksichtigt werden soll. In dieser Spannung identifiziert Berg die Rolle der Lehrenden wie folgt:

Die „Hilfe, die der Erwachsene beim Prozess der Befreiung geben kann (und muss!), ist eine doppelte:

- Er muss die gewohnte Rolle des Be-Lehrers aufgeben und die des Beraters und Begleiters auf dem Weg zur Selbstbestimmung finden.
- Er muss eine ‚vorbereitete Umgebung‘ bereitstellen, die den Heranwachsenden die Möglichkeit gibt, in Freiheit zu lernen“.⁸⁹⁴

Hierfür sind für Berg zwei Aspekte bei des freien Lernens im Unterricht zu beachten. Der erste Aspekt ist „die freie Wahl der Arbeit“, der zur „prozessbezogenen“ Seite des freien Lernens gehört.⁸⁹⁵ Der zweite Aspekt ist das „Erlernen von Methoden, Erkenntniswegen und Strukturen“, das Berg als „gegenstandsbezogenen Aspekt“ identifiziert.⁸⁹⁶ Wie sollen diese Aspekte für das freie Lernen zum Tragen kommen? Hier schlägt Berg zwei didaktische „Schlüssel“ vor: zum einen „einschließende Inhalte“, zum anderen „Erschließungswege“.⁸⁹⁷ Zusammenfassend geht es bei der Rede von der „Freiarbeit im Religionsunterricht“ darum, wie die Didaktik im Unterricht die Kinder diese „Schlüssel“ erwerben lässt. Dabei formuliert

⁸⁹⁰ Ebd., S. 15.

⁸⁹¹ Ebd., S. 16.

⁸⁹² Ebd., S. 18.

⁸⁹³ Ebd., S. 19.

⁸⁹⁴ Ebd., S. 22.

⁸⁹⁵ Ebd., S. 25.

⁸⁹⁶ Ebd., S. 27.

⁸⁹⁷ Ebd., S. 29.

Berg das didaktische Ziel der Arbeit im Unterricht wie folgt: „Lernende sollen aus Objekten zu Subjekten des Lernens werden‘. Dazu können die ‚Schlüssel‘ einen wichtigen Beitrag leisten“.⁸⁹⁸ Kurz gesagt geht es bei der Freiarbeit im Umgang mit der Bibel, die von Berg hervorgehoben wird, darum, aus dem „Schlüssel-Lernen“, in dem die vielfältigen Wege zu den exemplarischen Inhalten, das Lernen vom Kind her, der dem Kind durchschaubar gemachte Lernprozess und das Lernziel des freien Lernens zusammen kommen, zu den „Kompetenzen“ des Kindes beizutragen.⁸⁹⁹

4.2. Der Elementarisierungsansatz und die Bibeldidaktik

Mit den dreizehn hermeneutischen Modellen hat Berg eine faszinierende Vielfalt unterschiedlichster Zugänge zur Bibel aufgezeigt. Während Baldermann durch die Verbindung der biblischen Sprache und der Emotionalität der Kinder für eine unmittelbare Begegnung mit der Bibel plädiert, zielt Berg mit den verschiedenen Formen der Auslegung der ihrerseits vielschichtigen Bibel auf eine möglichst ganzheitliche Zugangsweise. Beide Bibeldidaktiker, Baldermann und Berg, bemühen sich besonders um den Erfahrungsbezug in der Arbeit mit der Fülle der biblischen Texte. Das Bemühen derer, die schon vor den 1980er und 1990er Jahren versuchten, an der Bedeutung der Bibel für den Religionsunterricht festzuhalten, wird von beiden als besonders wichtig angesehen. Wie oben beschrieben, heben Baldermann und Berg in der bibeldidaktischen Diskussion gleichermaßen die wechselseitige Verbindung von Text und Erfahrung sowie die noch unausgeschöpften Möglichkeiten in diesem Spannungsfeld hervor und bemühen sich darum, die biblische Didaktik unter dem Blickwinkel der Einbeziehung der biblischen Inhalte und der Lebenserfahrung der Personen in einen gemeinsamen Verstehenshorizont zu fassen. Dabei steht das Verhältnis von Text und Erfahrung sowie von Inhalt und Person im Mittelpunkt. Insbesondere diskutiert Berg den Elementarisierungsansatz im Hinblick auf die Frage, wie theologische Inhalte ohne Verlust der Erfahrungsebene im Lernprozess aufgenommen werden können.⁹⁰⁰

In diesem Zusammenhang ist nun die bibeldidaktische Intention des Elementarisierungsansatzes zu beschreiben. Dabei ist zu untersuchen, wie die

⁸⁹⁸ Ebd., S. 35.

⁸⁹⁹ Ebd., S. 39; Berg weist auf die Kompetenzen hin, die durch die Freiarbeit im Unterricht erworben können und sollen, wie folgt: 1) „Wachsende Selbstkompetenz“; 2) „Wachsende Sozialkompetenz“; 3) „Wachsende Methodenkompetenz“; 4) „Wachsende Fachkompetenz“; 5) „Wachsende politische Kompetenz“.

⁹⁰⁰ Vgl. Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik, S. 75f.

Elementarisierung dazu dient, die in der Bibelarbeit immer vorhandene Spannung zwischen Inhalten, Personen und Prozessen zu bearbeiten.

4.2.1. Verständnis der Elementarisierung

Wir haben bereits gesehen, dass das zentrale Anliegen der Elementarisierung beim Umgang mit der Bibel nach wie vor von zentraler Bedeutung ist und dass es hier noch keine abschließenden Antworten gibt.⁹⁰¹ Darüber hinaus zeigte sich, dass es viele Klärungsversuche hinsichtlich der Frage gibt, wie genau eine religiöse und biblische Bildung aussehen kann. Obwohl die Antwort darauf immer noch offen ist, wurde deutlich, dass sowohl in Religionspädagogik und Theologie als auch bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nach wie vor großes Interesse an der Klärung von Glaubens- und Lebensfragen besteht. Daher ist nun die Frage wichtig, wie ein biblisch-didaktischer Ansatz die Anliegen der Elementarisierung möglicherweise in einem Lernprozess integrieren kann. Dafür ist die bisherige Entwicklung des Elementarisierungsansatzes zu beschreiben.

4.2.1.1. Das Verständnis des „Elementaren“

Allgemein wird Elementarisierung verstanden als didaktische Bemühung um eine Vereinfachung der Inhalte im Sinne der Konzentration auf das Wesentliche (das Elementare), durch das fundamentale Sachverhalte zugänglich werden.⁹⁰² Religionspädagogisch zu beachten ist, dass Elementarisierung nicht mit einer Simplifizierung gleichzusetzen ist, sondern eine didaktische Vereinfachung darstellt, um „etwas einfach, überzeugend oder verständlich“ zu machen.⁹⁰³ In diesem Zusammenhang wird verstehbar, was das Elementare im religionspädagogischen Sinne bedeutet. Das Wort „elementar“, das den Grundbestandteil des Begriffes „Elementarisierung“ darstellt, ist abgeleitet von dem lateinischen Wort „elementum“ und umfasst folgende Bedeutungen: „Grundstoff“ oder „Grundbestandteil“ bzw. „Anfangsgründe“ oder „Anfänge“.⁹⁰⁴ Durch beide Bedeutungen des Elementarisierungsbegriffes wird das Bemühen um eine Vereinfachung der komplizierten und schwierigen Inhalte für Lernende, insbesondere für Kinder und Jugendliche, sichtbar. Basierend darauf lässt sich feststellen, dass das zentrale Anliegen des

⁹⁰¹ Siehe oben 3.2.1-2.

⁹⁰² Lämmermann, Godwin, Art., Elementarisierung. In: Mette, Norbert / Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 382-388, 382.

⁹⁰³ Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2007, S. 10.

⁹⁰⁴ Hanisch, Helmut, Unterrichtsplanung im Fach Religion: Theorie und Praxis, Göttingen 2007, S. 143.

Elementarisierungsansatzes keine einseitige „Mini-Theologie“ ist, die sich nur auf die bloße Simplifizierung und Vermittlung festgelegter Inhalte an sich konzentriert, sondern auf einen religionspädagogischen oder didaktischen Vorgang mit dem Ziel wechselseitigen, konstitutiven Verstehens zielt. Dadurch entsteht das Bemühen der Elementarisierung in der Bibeldidaktik, die Verbindung zur Lebenserfahrung der Lernenden nicht zu verlieren. In Anbetracht dieser Zielsetzung fordert die Elementarisierung zunächst einen Lehrplan, der auf Zugänglichkeit angelegt ist, indem er sich auf Wesentliches konzentriert.

Ein grundlegendes Missverständnis der Elementarisierung ist häufig, dass sie als „Mini-Theologie“ oder Elementartheologie verstanden wird. Nicht zu vergessen ist auch, dass der Elementarisierungsansatz keine bloße pädagogische Methodologie oder kein einfaches Programm ist, das erwachsenen Lehrkräften aus rein pragmatischen Gründen hilft. Die verhängnisvollsten Missverständnisse zum Elementarisierungsansatz bestehen aber darin, dass er eine bloße Reduktion und Extraktion biblischer Inhalte sein solle. In diesem Zusammenhang grenzt sich die Elementarisierung klar vom „Programm der Elementartheologie“ oder „Mini-Theologie“ ab. Friedrich Schweizer zufolge ist eine Elementartheologie die „Konzentration und [die] Vereinfachung ganz an der Sache selbst“ und ausschließlich innertheologisch ausgerichtet.⁹⁰⁵ Im gleichen Sinne lässt sich Mini-Theologie wie folgt beschreiben:

„Viele, die nach Elementarisierung verlangen, meinen damit so etwas wie eine ‚Mini-Theologie‘- eine Theologie im Westentaschenformat, die sich, zugespitzt formuliert, nach dem berühmten Modell des Nürnberger Trichters an Kinder und Jugendliche vermitteln lässt“.⁹⁰⁶

Diese Auffassung ist das Ergebnis der Vernachlässigung des Interaktionsprinzips der Elementarisierung. Im Gegensatz zur herkömmlichen Ausrichtung konzentriert die Elementarisierung sich nicht nur auf Inhalte an sich, sondern auch auf die Lebenserfahrungen der Lernenden.⁹⁰⁷ Auf Seiten der Lehrenden soll ein elementarisierendes pädagogisches Sehen und Handeln gefördert werden, hinsichtlich der Lernenden interessieren die Formen elementarer Auseinandersetzung und Aneignung.⁹⁰⁸ Dabei soll die Elementarisierung der wechselseitigen Interaktion zwischen Sache und Person dienen.⁹⁰⁹ Im Mittelpunkt der Aufgabe von Elementarisierung steht die Herausforderung, zu beachten und zu erkennen, wie

⁹⁰⁵ Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 16.

⁹⁰⁶ Ebd., S. 11.

⁹⁰⁷ Vgl. Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung. In: Bitter, Gottfried et al. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 451-455, 452.

⁹⁰⁸ Schweitzer, Friedrich et al., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis, 2. Aufl. Gütersloh 1997. S. 24.

⁹⁰⁹ Ebd., S. 25.

Kinder und Jugendliche für einen elementaren Sachverhalt oder Thema offen sein können und was sich in ihrer Erfahrung und ihrem Bewusstsein tatsächlich abspielt.

Im Diskurs der Elementarisierung spielte die Bildungstheorie von Wolfgang Klafki eine entscheidende Rolle.⁹¹⁰ Die Didaktik von Klafki hat die wechselseitige Erschließung von Person und Sache zum Ziel. Es ist wichtig, sich die Definition von „wechselseitiger Erschließung“ klarzumachen. Die Sachen oder Themen sollen sich den Menschen erschließen, und umgekehrt sollen die Menschen für die Sachen oder Themen erschlossen werden.⁹¹¹ Wie schon bezüglich der „kategorialen Bildung“ beschrieben, muss dazu in den „fundamentalen“ Grundstrukturen biblischer Texte das „Elementare“ für das Leben und das Lernen herausgearbeitet und das „Exemplarische“ ausgewählt werden, das zugleich so fundamental und elementar ist, dass man exemplarisch gewonnene Ergebnisse auf andere Texte übertragen kann.⁹¹²

Während das Konzept der kategorialen Bildung von Klafki im Bereich der Religionspädagogik rezipiert wird, nennen Nipkow und Schweitzer das „Fundamentale“ und das „Elementare“ nicht separat. Vielmehr integrieren sie diese beiden Begriffe und verwenden das „Elementare“ als einen breiteren Begriff, der die Grundlagen der beiden Begriffe umfasst.⁹¹³ Der Elementarisierungsansatz nimmt dieses grundlegende Anliegen der wechselseitigen Erschließung auf und führt es weiter, indem er Lehr-Lern-Prozesse als Doppelbewegung zwischen Person und Inhalten versteht. Dabei muss bewusst gehalten werden, dass Elementarisierung ein Prozess ist, der fundamentale Begriffe und elementare Erfahrungen mit dem Exemplarischen zu verbinden sucht.

Auch hier geht es also um das Gleichgewicht zwischen Inhalt und Erfahrung. Die „wechselseitige Erschließung“, die in der Elementarisierung eine entscheidende Rolle spielt, vermeidet die Gefahr der „materialen Bildung“ einerseits, die allein am Unterrichtsstoff ausgerichtet ist, und der bloß „formalen Bildung“ andererseits, die eine ausschließliche Konzentration auf die Person betont, ohne dass den Inhalten dabei eine Eigenbedeutung

⁹¹⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, S. 175f.

⁹¹¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung: Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011, S. 45.

⁹¹² Siehe oben 3.2.1; Theißen, Gerd. Zur Bibel Motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh 2003. S. 118.

⁹¹³ Vgl. Koh, Won-Seok / Sohn, Sung-Hyun, 성서, 어떻게 가르칠 것인가?, Seoul 2010, S. 465, ist übersetzt aus dem Deutschen (Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003). Koh und Sohn weisen hier in einer Anmerkung darauf hin, dass man den Begriff des Fundamentalen und des Elementaren gut unterscheiden muss, um den Elementarisierungsansatz genau zu begreifen. Der Grund ist, dass der Begriff des Elementaren in der koreanischen Sprache noch nicht eingeführt ist, so dass er einfach mit dem Fundamentalen synonym verwendet werden kann.

beigemessen wird.⁹¹⁴ Berücksichtigt man bei der Bibeldidaktik diese Doppelbewegung der Elementarisierung, könnte m.E. die Kluft zwischen Text und Kontext bzw. zwischen Inhalt und Person überbrückt werden.

4.2.1.2. Die Entwicklung des Elementarisierungskonzeptes

In diesem Teil wird die Entwicklung des Elementarisierungskonzeptes vorgestellt, wie es heute verstanden wird, und es wird gezeigt, was es für die Bibeldidaktik sowie für die Erschließung der Bibel für heutiges Verstehen bedeuten kann. Die Entwicklung der Diskussion über den Elementarisierungsansatz wird anhand von Schwerpunkten und Streitpunkten in dieser Diskussion beschrieben. Es handelt sich also nicht nur um die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung, sondern auch um die Reflexion der Voraussetzungen und die kritische Prüfung der Reichweite des Ansatzes.

4.2.1.2.1. Inhaltsorientierung in der Anfangszeit

Der Begriff „elementar“ wurde in der Religionspädagogik bereits in den 1960er Jahren von Helmuth Kittel und Hugo Gotthard Bloth behandelt.⁹¹⁵ Zwar trifft es zu, dass damals der Begriff des Elementaren vermehrt verwendet wurde, dennoch bleibt die Tatsache bestehen, dass die Beschäftigung damit nicht über den Rahmen der theologischen Inhaltsauswahl hinausging. Mit anderen Worten, es handelte sich noch um eine Elementartheologie, auch wenn sie im Zuge einer Diskussion über die Ablösung des theologischen „Autarkiemodells“⁹¹⁶ begonnen wurde. Das gemeinsame Interesse beider Ansätze lag darin, den Inhalt der Theologie ausführlicher zu betrachten und für Nicht-Fachleute klarer und verständlicher zu machen. Dies basierte auf der Überzeugung von der Existenz elementarer biblischer Inhalte, die theologisch für Laien erschlossen werden sollten. In diesem Sinne sind die Auswahl der biblischen elementaren Inhalte und ihre Struktur zu Schlüsselaufgaben geworden. Dabei gingen bzw. gehen allerdings die Auffassungen darüber, was die elementare Struktur in der Bibel ist und auf welche Weise sie im Umgang mit der Bibel didaktisch erschlossen werden soll, auseinander.

⁹¹⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung: Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh, 2011, S. 45.

⁹¹⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich et al., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1997, S. 147f; vgl. Schweitzer, Friedrich, *Elementarisierung als Religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven*. In: *ZPT* 52/2000, S. 240-252, 240f.

⁹¹⁶ Vgl. Lämmermann, Godwin, *Grundriß der Religionspädagogik*, 2. durchges. und erg. Aufl. Stuttgart / Berlin / Köln 1998, S. 82f.

4.1.2.2.2. Perspektivwechsel und Reflexionszeit

Wie schon oben beschrieben, musste in der Umbruchszeit der 1968er-Jahre der Religionsunterricht einen neuen, für die Praxis gangbaren Weg finden.⁹¹⁷ Im Hinblick auf die theologischen Implikationen und methodologischen Fragen startete das Comenius-Institut ein neues Projekt zur Elementarisierung. Ein Buch mit dem Titel „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden: im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern“ war eine wichtige Errungenschaft des Projekts.⁹¹⁸ In der Diskussion stellte sich unter dem Einfluss des „problemorientierten Religionsunterrichts“ die Frage nach der Bedeutung theologischer Inhalte im Religionsunterricht.⁹¹⁹ Das im Teil 3.2.1. beschriebene Projekt „Bibel und Elementarisierung“, über das Baldermann, Stock und Nipkow gemeinsam diskutierten, kann man als ein gutes Beispiel heranziehen, um die unterschiedlichen Perspektiven der Elementarisierung zwischen einer theologischen Ausrichtung (Hans Stock, Ingo Baldermann) und einer erfahrungsbezogenen Akzentuierung (Karl Ernst Nipkow) zu betrachten. Noch einmal kurz zusammengefasst, legen Stock und Baldermann den Schwerpunkt auf die biblische Sprache und auf die Überlieferungs- bzw. Verstehensprozesse in einer theologischen Ausrichtung. Nipkow stimmt diesem bis zu einem gewissen Grad zu, sieht es jedoch kritisch, dass die biblischen Texte in der Elementarisierung nur im Hinblick auf die elementare Struktur diskutiert werden. Er betont, dass die Perspektiven der Lernenden in der Elementarisierung stärker beachtet werden sollten, um die Gefahr einer übermäßigen Verallgemeinerung menschlicher Erfahrungen zu vermeiden.⁹²⁰ Nipkows Position besagt, dass die Elementarisierung Erkenntnisse der soziologischen Forschung und der Entwicklungspsychologie gezielt berücksichtigen müsse, um dies zu erreichen.⁹²¹

⁹¹⁷ Siehe oben 3.1 über dem Hintergrund des Baldermannschen Ansatzes.

⁹¹⁸ Stock, Hans, Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden: Im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern, Münster 1975/1977.

⁹¹⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich et al., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1997, S. 150.

⁹²⁰ Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979. S. 57.

⁹²¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 207.

4.1.2.2.3. Diskussion um Elementarisierung als theoretisches System

In den 1980er Jahren wurde von Karl Ernst Nipkow ein theoretisches System der Elementarisierung entworfen. Das System hat sich im Laufe der Jahre und in der Zusammenarbeit mit Friedrich Schweitzer zu einer ausgefeilteren und konkreteren Form entwickelt.⁹²² Der Elementarisierungsansatz ist für Nipkow nicht auf innertheologische bzw. innerbiblische Inhalte beschränkt. In diesem Sinne wird für Nipkow das Elementare in vier Dimensionen unterteilt. Auf der Ebene der biblischen Texte stehen die „elementaren Strukturen“ und die „elementaren Wahrheiten“, auf der Ebene der Lernenden die „elementaren Erfahrungen“ und die „elementaren Zugänge“.⁹²³ Von diesen vier Dimensionen wird später im Zusammenhang mit der Bibeldidaktik noch zu sprechen sein. In den 1990er Jahren wurde die Notwendigkeit und Möglichkeit des Elementarisierungsansatzes durch die Erforschung des Religionsunterrichts erkannt.⁹²⁴ Als Ergebnis dieser Untersuchung wurde das erste Buch, das sich mit der Elementarisierung befasst, veröffentlicht.⁹²⁵ Insofern hat der „Tübinger Elementarisierungsansatz“ den theoretischen Diskurs der Elementarisierung in einer didaktischen Form weiterentwickelt, sodass der Ansatz im konkreten Unterricht verwirklicht werden kann.

4.1.2.2.4. Neue Implikationen der Elementarisierung

Was der Tübinger Ansatz neu betont, ist, dass „[sich] Elementarisierung [...] nicht nur auf biblische Inhalte, sondern ebenso auf geschichtliche, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge [bezieht]“. ⁹²⁶ Insofern spielen die sozialen und ideologiekritischen Perspektiven eine entscheidende Rolle in der Tübinger Elementarisierung. Zumindest in gewisser Weise könnte man sogar davon sprechen, dass der Tübinger

⁹²² Die dritte Vorlesung "Grundlegende Wege zur Bibel" von Nipkow, der 1981 Korea besuchte und diese öffentliche Vorlesung hielt, zeigt die Gesamtbedeutung von 요체화(Yoche-hwa), nämlich die Elementarisierung im koreanischen Sinne: In-Thak,Oh, 기독교교육과 신앙(Christliche Erziehung und Glaube), übersetzt aus dem Koreanischen von der damaligen Vorlesung von Nipkow, Seoul 1983, S. 50-73; Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, S. 185-232; vgl. Michael, Fricke, ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, S. 75.

⁹²³ Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik: Bd. 1, Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, 4. Aufl. Gütersloh 1990. S.173f.

⁹²⁴ Vgl. Faust-Siehl, Gabriele et al., 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster 1995.

⁹²⁵ Schweitzer, Friedrich et al., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

⁹²⁶ Ebd., S. 163.

Elementarisierungsansatz einerseits in kritischer Nachfolge zum problemorientierten Religionsunterrichte steht. Er zielt darauf ab, dessen Fehler kritisch zu untersuchen und didaktisch zu korrigieren. Radikale problemorientierte Ansätze werden für ihre Risiken der Instrumentalisierung des Textes der Bibel und die Einbeziehung einer erwachsenen-zentrierten Perspektive kritisiert.⁹²⁷ Auf der anderen Seite wird die Elementarisierung hin auf die Beachtung entwicklungspsychologischer Bedingungsfaktoren der Kinder weiterentwickelt, um einen „guten Unterricht“⁹²⁸ zu planen, der das kindliche Verstehen von biblischen Texten im Zusammenhang mit ihren lebensgeschichtlichen Rezeptionen voraussetzt. Dafür müssen vielfältige Theorien wie z.B. die psychosoziale, kognitiv-strukturelle und religiöse Entwicklung im Kontext des biblischen Unterrichts diskutiert werden. Darüber hinaus weist Friedrich Schweitzer auf eine fünfte Dimension, nämlich die „elementaren Lernformen“, hin, um die das bisherige Modell erweitert werden müsse. Im Anschluss an die aktuelle pädagogisch-didaktische Methodik sucht der Elementarisierungsansatz nach unterschiedlichen Lernwegen und Formen von „kreativen Möglichkeiten der Gestaltung“.⁹²⁹ Das zentrale Anliegen der elementaren Lernformen der Bibeldidaktik ist, dass sie Kinder zu einem kreativen Treffen mit den elementaren Strukturen der Bibel führen wollen. Insofern ist die Suche nach der elementaren Lernform nicht als eine bloße Technik für den Unterricht zu verstehen. Vielmehr ist sie als mehrdimensionaler didaktischer Versuch anzusehen, der auf ästhetische, kreative und den Themen angemessene Ausdrucksformen zielt.⁹³⁰

4.2.2.2.5. Neuere Entwicklungen: Praktische Umsetzung und Kompetenzerwerb

Die Publikation „Elementarisierung und Kompetenz“, die 2008 veröffentlicht wurde,⁹³¹ zeigt eine neue Phase der Diskussion über die Elementarisierung an. Ihr ist die Aussage zu

⁹²⁷ Sung-Hyun Sohn, Problemorientierter Religionsunterricht und Symboldidaktik. Ergänzung oder Alternative?, Neukirchen-Vluyn 2008, S. 27f, weist im Problemorientierten Religionsunterricht auf folgende Probleme hin: (1) Die Bibel wurde instrumentalisiert, um soziale und politische Fragen und Themen anzusprechen. (2) Angeblich wurden die Interessen der Schüler aktiv aufgenommen, in Wirklichkeit aber die politischen Interessen der Erwachsenen in die Interessen der Schüler projiziert. (3) Der Dialog mit der Theologie wurde vernachlässigt, und die Forschungsergebnisse anderer Disziplinen wurden unkritisch akzeptiert. (4) Kognitive Probleme oder Themen werden aufgelistet, die ästhetische Sensibilität der Schüler jedoch nicht berücksichtigt.

⁹²⁸ Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.

⁹²⁹ Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung: Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011, S. 48.

⁹³⁰ Vgl. Nipkow, Karl Ernst, God, human nature and education for peace: New approaches to moral and religious maturity, Aldershot 2003, stellt auch den fünften Bereich, „elementary method“ in der „elementarization“ vor.

⁹³¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.

entnehmen, dass der Elementarisierungsansatz „grundlegend der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit verpflichtet“ sein sollte.⁹³² Das Ergebnis internationaler Schulleistungsvergleiche wie PISA, über die das deutsche Bildungswesen schockiert war, weist darauf hin, dass die spezifische Kompetenz, die durch den Unterricht erlangt werden soll, weiter geklärt und entwickelt werden muss.⁹³³ Vor diesem Hintergrund kam die Frage auf, ob die Elementarisierung im Religionsunterricht zur Entwicklung der Kompetenz von Schülern und Lehrern beitragen könnte. Die gegenwärtigen Elementarisierungsansätze sind dabei, sich weiterzuentwickeln, um diese Fragen zu beantworten. Im Hintergrund steht eine sich rasch verändernde Bildungsperspektive, die vor allem durch weithin zu beobachtende gesellschaftliche Veränderungen notwendig wird. In der Forderung, dass der Erwerb von religiösen Kompetenzen auch zum Alltagsleben der Kinder beitragen muss und dass er nicht nur in das Weitergeben der religiösen Konfession, sondern auch in die Allgemeinbildung einbezogen werden soll, findet die Frage nicht nur nach dem Religionsunterricht in Deutschland, sondern auch nach der kirchlichen Erziehung in Korea eine weitere Zuspitzung. Aus dem religiösen Problem heraus, das in der gegenwärtigen Situation durch die großen Unterschiede zwischen den Glaubensansichten und der Lebensweise angestoßen wurde, werden die Fragen gestellt, ob und wie die Bibeldidaktik die Kinder im Hinblick auf ein ganzheitliches Glaubensleben befähigen kann und welche Fähigkeiten dabei erworben werden können. Darüber hinaus ist die folgende Frage unumgänglich: Wie sind die Aufgaben der christlichen Erziehung und der Bibeldidaktik angesichts dieses Wandels zu bestimmen? In der Tat wird in Deutschland die kompetenzorientierte Elementarisierung vermehrt diskutiert. Wie viele Bereiche allgemeiner Kompetenz der Religionsunterricht berücksichtigen soll, zeigt z.B. die Auflistung des Bildungsplans in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2004: „hermeneutische Kompetenz, ethische Kompetenz, Sachkompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenz, methodische Kompetenz, ästhetische Kompetenz“.⁹³⁴

⁹³² Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kindertheologie, S. 98.

⁹³³ Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000.

⁹³⁴ Friedrich Schweitzer, Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008, S. 14.

4.2.2. Bibeldidaktik und Elementarisierung als gemeinsame Herausforderung

Im Folgenden soll es nun darum gehen, die Bedeutung einer bibeldidaktischen Einbettung des Elementarisierungsansatzes weiter zu verdeutlichen. Da der Elementarisierungsansatz bereits theoretisch dargestellt worden ist, erläutere ich im Folgenden nur die fünf Dimensionen der Elementarisierung insbesondere im Bezug auf den Umgang mit der Bibel.

4.2.2.1. Elementare Strukturen

Im vorangegangenen Teil ist die Hinterfragung der theologischen Ausrichtung der Bibeldidaktik, nämlich ihre „museale Weise“, an der Baldermann heftige Kritik übt, schon deutlich geworden. Diese Fragestellung lässt sich zuerst auf die Problematik der biblischen Inhaltsauswahl zurückführen. Die Frage nach der Bibeldidaktik zielt vor allem auf die Inhalte. Wenn man an die Bibeldidaktik in Korea denkt, kommen die Erzählung der Bibelgeschichten im Gottesdienst und die zwanzigminütigen Aktivitäten der Sonntagschule in den Sinn. Der Religionsunterricht in Korea hat sich von Anfang an auf den Bibelunterricht konzentriert. Was heute mehr betont wird, ist die Notwendigkeit, Kindern eine auf vielfältige Weise verbesserte Form des biblischen Unterrichts zu bieten. Herkömmlich gibt es einen landesweiten „Bibelquiz-Wettbewerb“, und heute werden Inhalte für den Religionsunterricht unter Verwendung verschiedener Medien entwickelt. Diese Bemühungen des koreanischen Religionsunterrichtswesens sind natürlich bedeutsam. Doch das Problem ist, dass m.E. zu wenig über die Auswahl der Inhalte nachgedacht wird.

Die elementaren Strukturen beziehen sich darauf, welche biblischen Inhalte für Kinder elementar erschlossen und wie die elementaren Inhalte im Unterricht angeboten werden sollen. Es gibt jedoch zwei Missverständnisse über die elementaren Strukturen, die noch immer existent sind. Das erste ist, dass im koreanischen Kontext das Wort „elementar“ als etwas Unerlässliches, das jeder unbedingt lernen soll, verstanden wird. Insofern orientiert sich die biblische Inhaltsauswahl an dem religiös Elementaren an sich. Doch „[d]as Elementare ‚an sich‘ gibt es für die Didaktik nicht“. ⁹³⁵ Das zweite Missverständnis ist, dass das Wort „elementar“ in Korea lediglich als etwas für Anfänger, als eine Art Amateursache, verstanden wird. Aus diesem Grund wurde das Wort „Elementarisierung“, wenn es ins Koreanische

⁹³⁵ Schweitzer, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung*, S. 66.

übersetzt wird, bislang nicht als ein einheitlicher wissenschaftlicher Begriff verstanden.⁹³⁶ Diese beiden Missverständnisse des Begriffes „Elementares“ führen die Inhalts- und Themenauswahl bei der Bibeldidaktik in die Irre. Es ist so, als gäbe es in der Bibel ein absolutes Fundamentales, das zeitlos für alle gültig sei. Unter dieser Annahme wird postuliert, dass Kinder als Christen fraglos die fundamentalen Inhalte im biblischen Unterricht erlernen müssen. Viele in Korea sind der Auffassung, dass eine solche Vermittlung der fundamentalen theologischen Inhalte die Aufgabe der christlichen Erziehung in Korea sei. Mir scheint, dass hier folgende Aspekte fehlen: 1) die bereits oben beschriebene Mehrdimensionalität der Bibel, 2) die Wahrnehmung der sich rasch verändernden und pluralisierten Welterfahrungen und 3) die Berücksichtigung des kindlichen Verstehens. In diesem Zusammenhang zieht Schweitzer vielfach das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) als Beispiel für die Frage nach der biblischen Themenauswahl heran:

„Beim Gleichnis vom verlorenen Sohn wurde und wird beispielsweise immer wieder versucht, zwischen einer originalen ersten Hälfte (V. 11-24) und einer sekundären weiteren Hälfte (V. 25-32) zu unterscheiden, so dass nur die Erzählung vom ersten Sohn ursprünglich wäre. [...] die Frage [bleibt] interessant, welche inhaltlichen Gründe sich mit der einen oder anderen Einschätzung in theologischer Hinsicht verbinden können.“⁹³⁷

Schweitzer behauptet, dass die Auswahl und Interpretation des Inhalts didaktisch in Bezug auf die Elementarisierung diversifiziert werden kann. „Bei den Aufgaben von Auswahl, Konzentration, Reduktion und Vereinfachung [soll] nicht allein die Theologie maßgeblich sein.“⁹³⁸ Wenn wir im Unterricht eingehende Gespräche über den Inhalt führen, können wir feststellen, dass sich Kinder mit den grundlegenden Fragestellungen beschäftigen, statt sich mit dem bloß Richtigen zufrieden zu geben oder sich mit Phantasien von epischen Helden auseinanderzusetzen. Diese kindlichen Fragen nach biblischen Inhalten zeigen, dass für Kinder alles daran liegt, welche Inhalte ihren eigenen Fragen und Erfahrungen entsprechen. In der biblischen Didaktik werfen diese Beispiele weitreichende Fragen auf: Kann der Inhalt des geläufigen Unterrichts theologisch überprüft werden? Wenn ja, ist es in der heutigen Zeit möglich, dass die richtige Antwort bereits vorgegeben ist? Welche wechselseitige Wirkung aufeinander haben die Deutungen der biblischen Inhalte und die Erfahrungen der Kinder?

⁹³⁶ Im Allgemeinen übersetzen die meisten Religionspädagogen in Korea das Wort „Elementarisierung“ ins Koreanische „기초화“ (Gi-Cho-Hwa). Da die Konnotationen des koreanischen Wortes „기초“ (Gi-Cho) im genauen Verständnis für die Elementarisierung irreführend sein können, hat Sun-Jae Song, der mit Nipkow in Tübingen zusammengearbeitet hat, die Verwendung des Wortes „요체화“ (Yo-Che-Hwa) vorgeschlagen.

⁹³⁷ Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 17.

⁹³⁸ Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S. 66.

Diese Fragen sollten als leitend im Umgang mit dem biblischen Unterricht im Blick auf die elementaren Strukturen beleuchtet werden. In diesem Zusammenhang weist Fricke in seiner Untersuchung „Schwierige Bibeltex-te“ darauf hin, dass „die Didaktik für einen Religionsunterricht der Grundschule [...] einer Horizonterweiterung [bedarf], so dass im Unterricht die mehrdimensionalen Themen über das „Gute, Wahre und Schöne“ hinaus behandelt werden können.“⁹³⁹.

4.2.2.2. Elementare Erfahrungen

Nach Schweitzer sind die „elementaren Erfahrungen“ wie folgt zu definieren:

„Wahrnehmung und Beschreibung von Erfahrungen und lebensweltlichen Zusammenhängen, von denen her Kinder einem Thema begegnen bzw. auf die hin ein Thema ausgelegt werden kann, z.B. mit Hilfe der Sozialisationsforschung, Kinderforschung u.ä.“⁹⁴⁰.

D.h. die Elementarisierung zielt auf eine lebensbedeutsame und erfahrungsbezogene Bibeldidaktik. Umgekehrt ausgedrückt, ist es beim Arbeiten mit der Bibel ohne ein Verständnis des Sitzes im Leben der Kinder unmöglich, einen „guten“ Unterricht zu gestalten. Wie bereits beschrieben, können biblische Inhalte von Kindern nach ihren Erfahrungen, nämlich den jeweiligen Sitzen im Leben, unterschiedlich wahrgenommen werden. Ferner können Kinder Baldermann zufolge die Bibel mithilfe ihrer eigenen „Emotionalität“ konstitutiv und kreativ verstehen.

Hierbei ist zu beachten, dass die Erfahrungen von Kindern viel stärker nach individuellen Situationen differenziert sind, als Erwachsene vermuten. Darüber hinaus verändern sich die Welterfahrungen, denen die Sitze im Leben der Kinder zuzuordnen sind, noch immer in einer komplexen und unvorhersehbaren Weise. Daher sollte man, wenn man diese Vielfältigkeit der Erfahrungen in Betracht zieht, der Gefahr der Standardisierung der Auslegung in der Bibeldidaktik vorbeugen, die die eigenen Erfahrungen der Kinder und der Gesellschaft nach willkürlichen Maßstäben in einer knappen Form vereinfacht.

Die Bilder der Kinder, die Baldermann in seinem Band „Wer hört mein Weinen?“ zeigt, weisen darauf hin, dass die biblischen Texte von Kindern abhängig von ihren eigenen Erfahrungen auf verschiedene Weise verstanden werden.

⁹³⁹ Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltex-te im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, S. 555; vgl. Mette, Norbert, Bibeldidaktik 1986-2006. Ein Überblick. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 23/2007, S. 175-195, S.183.

⁹⁴⁰ Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S. 48.



Abbildung. 4: Kinderbilder über die Klagelieder in den Psalmen⁹⁴¹

Die biblischen Texte kreisen um Themen wie Angst, Einsamkeit und weitere unangenehme Emotionen, je nachdem welche Sitze im Leben sie bei den Kindern haben. Die Bilder, die Baldermann als Beispiele herangezogen hat, scheinen die elementaren Erfahrungen in gewisser Weise einzufangen. Häufig malen Kinder Bilder zu biblischen Erzählungen, in denen sich ihre eigenen Erfahrungen und ihr Bewusstsein widerspiegeln. Darüber hinaus interessieren sich Kinder mit großer Sicherheit nicht für theologische Erklärungen im Bibelunterricht, vielmehr stellen sie Fragen gerade dort, wo sie die Inhalte mit ihren eigenen Erfahrungen identifizieren können. Dieses von Baldermann aufgeführte Beispiel spricht weitere Aspekte an. Erstens identifizieren sich Kinder selbst als Hauptfigur der Geschichte (Ich-Geschichte). Zweitens wird die Frage gestellt, ob eine Auslegung des Bibeltextes oder eine theologische Aussage für die Kinder mit unterschiedlichen Sitzen im Leben wirklich eine geeignete Botschaft vermitteln kann. In diesem Zusammenhang merkt Schweitzer an: „Das Verständnis des Zusammenhangs von Lernen und Erfahrung darf bei alledem nicht naiv auf die bloße Suche nach Parallelen oder Entsprechungen zwischen verschiedenen Erfahrungen verstanden werden“.⁹⁴²

⁹⁴¹ Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen?, S. 40f.

⁹⁴² Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 21.

4.2.2.3. Elementare Zugänge

In der Religionspädagogik oder der Bibeldidaktik spielt die Entwicklungspsychologie für das Verständnis der Lernenden eine große Rolle, da sie kindliche Verstehensweisen beobachtet, analysiert und erklärt. Dies trägt als anthropologischer Ansatz zum Thema der Glaubensentwicklung bei, die als Interaktion zwischen Gott und Mensch bezeichnet werden kann. Ferner sind die entwicklungspsychologischen Interessen in der Religionspädagogik für die Erforschung der religiösen Entwicklung, für die Gestalt des Unterrichts usw. entscheidend. Als „elementare Anfänge“ bezeichnet Nipkow die Beachtung des Verständnisses der unterschiedlichen Zugänge, denen die religiöse Wahrnehmung, Überzeugung und das religiöse Verstehen in verschiedenen Entwicklungsphasen zugrunde liegen.⁹⁴³ Schweitzer spezifiziert den Begriff „elementare Anfänge“ hin zu „elementare Zugänge“, um eventuellen Missverständnissen entgegen zu wirken.⁹⁴⁴ Unter den Begriffen elementare Anfänge oder Zugänge betonen Nipkow und Schweitzer die Berücksichtigung der Perspektiven von Kindern und Jugendlichen.

Wird nach den elementaren Zugängen zu biblischen Inhalten gefragt, sind konkret die folgenden Fragen relevant: 1) Wie nehmen Kinder die biblischen Inhalte je nach ihren biografischen Phasen wahr? 2) Wie beziehen Kinder ihre Erfahrungen in ein religiöses Symbol (Text) ein? 3) Was ist das Ziel der biblischen Didaktik für die Glaubensentwicklung der Kinder?

Kann man über die Bibeldidaktik nachdenken, ohne sich daran zu erinnern, dass die Fragen nach den religiösen Verständnissen der Kinder und der Glaubensentwicklung mit der biblischen Auslegung verbunden sind? In der Bibeldidaktik werden in Bezug auf die elementaren Zugänge unabhängig von dem zusätzlich kontroversen psychologischen Verständnis zwei sehr unterschiedliche und darum in einem spannungsvollen Verhältnis zueinander stehende Sachverhalte zusammengebracht: biblische Inhalte als Schlüsselthema christlicher Theologie und Wahrnehmungs- sowie Entwicklungsprobleme als pädagogische Fragestellungen der Psychologie. Insofern hebt die Konzeption der elementaren Zugänge die „unterschiedlichen Zugänge“ deutlicher und schärfer hervor. Dabei wird hervorgehoben, dass „Kinder und Jugendliche ihre eigenen Verstehens- und Deutungsweisen mitbringen“ und „im

⁹⁴³ Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, S. 218f.

⁹⁴⁴ Vgl. Vobbe, Frederic, Auch wenn die Welt manchmal wild aussieht, Multimodale empirische Forschung zu einer Kindertheologie des Hiobbuches, Göttingen 2012, S. 36

Blick auf das Verstehen und Deuten biblischer oder anderer Texte [...] auch sonst eigene Weltzugänge und Weltbilder“ aufweisen.⁹⁴⁵ Die mit den unterschiedlichen Zugängen verbundene Aufgabe der biblischen Didaktik bringt mehrere Aspekte für den Paradigmenwechsel des Umgangs mit der Bibel mit sich.

Erstens sollte die naive Perspektive vermieden werden, dass es sich bei der Frage nach der Entwicklung der Kinder nur um die Suche nach möglichen Vermittlungswegen für einen schon ausgewählten Lernstoff handelt. Missverständnisse und vorgefasste Meinungen über die Entwicklungsstufen beruhen größtenteils eher auf der Absicht, sie als Lehr- und Lernplan zu verwenden. Dabei weist Schweitzer auf folgenden Sachverhalt hin:

„In dieser Absicht hat schon im 19. Jahrhundert die von J.F. Herbart ausgehende Tradition der Herbartianer versucht, einen umfassenden Kulturstufenlehrplan zu erstellen: Die individuelle Entwicklung und die kulturelle Entwicklung der Menschheit sollten in diesem Lehrplan so miteinander verknüpft werden, daß von Schuljahr zu Schuljahr und von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde ein entwicklungsgemäßes Fortschreiten vollzogen wird. Ein solcher Lehrplan beruht nicht nur auf höchst fragwürdigen Annahmen über die Parallelität individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Er kann auch nur zur Verschulung der Entwicklung führen. Dieser Lehrplan setzt voraus, daß sich die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen so geordnet und in zeitlich so festliegender Form vollzieht, daß sie in einem Lehrplan abgebildet werden kann“.⁹⁴⁶

Nach der Ansicht von Schweitzer sollte berücksichtigt werden, dass die Lerninhalte und Lernziele auf die verschiedenen Zugänge der Kinder bezogen sein müssen. Umgekehrt sollten sich die vielfältigen Rezeptionen der Kinder bezüglich des Bibeltextes im Bibelunterricht widerspiegeln.⁹⁴⁷ Auch die kognitiv-strukturellen Theorien zum Symbolverständnis wurden bereits in den 1960er Jahren von Ronald Goldman auf biblische Texte angewandt. Ferner ist die Tatsache zu beachten, dass die religiöse Bildung, auf die die Bibeldidaktik zielt, auch nicht planbare Erfahrungen umfasst. Mit anderen Worten: Beim Lehrplan in der biblischen Didaktik sollte man sich die Grenzlinie „zwischen einer *Verschulung der Entwicklung* und einer *entwicklungsbezogenen Erziehung*“ klar machen.⁹⁴⁸ Zweitens sollen beim biblischen Unterricht mit Blick auf die elementaren Zugänge „Kinder als Kinder“ anerkannt werden.⁹⁴⁹ Dies geht über die bloße Identifizierung der Charakteristik von

⁹⁴⁵ Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht. S. 21.

⁹⁴⁶ Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion: Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 7. Aufl. Gütersloh 2010, S. 262.

⁹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 213; Goldmann, Ronald, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964; vgl. auch Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg / Schweiz 1990, u.a.

⁹⁴⁸ Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion, S. 262.

⁹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 213.

Kindern mithilfe wissenschaftlicher Theorien hinaus. Dabei spielt auch die Unterscheidung zwischen „Person“ und „Subjekt“ eine Rolle. Peter Biehl beschreibt den begrifflichen Unterschied zwischen Person und Subjekt wie folgt: „Subjekt muß der Mensch im Prozeß seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon. Bildung ist also Folgephänomen des Personseins“.⁹⁵⁰ Beim Umgang mit der Entwicklungspsychologie in der Bibeldidaktik darf nicht vergessen werden, dass das Wachstum von Kindern nicht als mechanisches Schema hin zu höheren Ebenen verstanden werden sollte. Dabei ist, entgegen vieler Missverständnisse der Stufentheorien, mitzudenken, dass in den Stufentheorien der Entwicklungspsychologie oder der Glaubensentwicklung die kindlichen Stufen keine Phasen sind, die für höhere Ebenen aufgegeben oder beseitigt, sondern die vielmehr vorausgesetzt werden sollten. Das liegt daran, dass die kognitiv-strukturellen Theorien der Entwicklungspsychologie „Entwicklung als geordnete Veränderung und Abfolge von früheren zu späteren Zuständen [...] beschreiben“.⁹⁵¹ Diese Auffassung beruht auf der Logik, dass eine Stufe eine andere voraussetzt. Einerseits trägt das „Zuordnungsprinzip“ als Maßstab zum Verständnis für die kognitive und moralische Entwicklung bei, andererseits setzt diese Logik der Entwicklung ein Perfektionsstreben, das mit Fortschritts- und Wachstumsideologien übereinstimmen kann, voraus. Daher lässt sich der hierarchische Charakter der Stufenfolge der kognitiv-strukturellen Psychologie aus theologischer Position auch insofern kritisch reflektieren, als „die religiöse Entwicklung [...] als ein vielschichtiger Prozeß anzusehen [sei], der sich nicht auf den einfachen Nenner von sechs Stufen bringen lasse“.⁹⁵² Dazu äußert sich Schweitzer wie folgt: „Eine Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen nur durch die Brille von Stufen wäre fatal“.⁹⁵³ Drittens ist jedoch nicht zu leugnen, dass die psychoanalytischen und kognitiv-strukturellen Theorien ein neues Verständnis der religiösen Entwicklung ermöglicht haben. Diese Theorien machen in den erkennbaren Strukturen als jeweils „geschlossenen Ganzheiten“ die Art und Weise klar, wie sich das Verstehen des Ichs und der Welt entwickelt. Es handelt sich nach Ansicht Eriksons um eine Entwicklung des Welt- und Wirklichkeitsverständnisses als wechselseitige Anerkennung durch die Partizipation des menschlichen Ichs an der Welt.⁹⁵⁴ Während das Ich (englisch: Ego) von der Freud'schen Psychoanalyse in der Vermittlung zwischen Wunsch und Außenwelt eine unbewusste, operative Rolle spielt, sei der andere Begriff des Ichs laut Erikson im Rahmen der Interaktion mit der Umwelt ganz bewusst.⁹⁵⁵ Von den Vertretern einer

⁹⁵⁰ Biehl, Peter, Erfahrung, Glaube und Bildung: Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, S. 156, zit. nach Schweitzer, Friedrich, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, S. 157.

⁹⁵¹ Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion, S. 162.

⁹⁵² Vgl. ebd., S. 161f; S.189.

⁹⁵³ Ebd., S. 161.

⁹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 88.

⁹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 88f.

psychoanalytischen bzw. kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorie wie Erik Erikson und Jean Piaget und einer Theorie der Glaubensentwicklung wie James Fowler und Fritz Oser/ Paul Gmünder lässt sich die Sicht von Entwicklung als „Lebenszyklus“, „Lebenskreis“ und „fortschreitende[r] Erwerb kognitiver Fähigkeiten“ lernen. In diesem Sinne ist die religiöse Entwicklung nicht nur als „Reifung einer von Geburt an vorhandenen *Anlage*“, sondern auch als „Anpassung an die Religion“ zu sehen.⁹⁵⁶ Dies soll die Auswirkungen der Außenwelt und die menschliche Reaktion darauf im Verständnis der Entwicklung erfassen, was der Reifungstheorie fehlte. Wie bereits oben bezüglich der Probleme des hierarchischen Strukturalismus der Entwicklungstheorien beschrieben, ist es jedoch sinnlos, eine Antinomie zwischen der Reifungstheorie und kognitiv-strukturellen Theorien aufzustellen. Vielmehr ist Schweitzer zufolge das „Zusammenwirken reifungsbezogener und umweltabhängiger Prozesse“ im Hinblick auf die Religionsentwicklung von grundlegender Bedeutung.

„Weder gibt es eine Reifung unabhängig von der Umwelt noch eine Umwelt unabhängig von der Reifung. Der Mensch wird immer schon von seiner Umwelt beeinflusst, aber welche Umwelt in welcher Weise auf ihn wirken kann, das hängt wiederum von Reifungsprozessen ab“.⁹⁵⁷

Diesen Ausführungen ist zu entnehmen, dass Schweitzer im Zusammenhang mit den elementaren Zugängen drei Überlegungen besondere Bedeutung beimisst: 1) die wirkliche und dynamische Wahrnehmung der Umwelt, die auch „Rückschläge und Vorkehrungen im menschlichen Leben“ umfasst, 2) die theologische Anthropologie, die den Menschen trotz des Strebens nach Vollkommenheit als ein immer noch offenes und unvollendet bleibendes Sein sieht,⁹⁵⁸ 3) die Ich-Geschichte, mit der die eigenen Lebensbedeutungen vom Ich für sich selbst und für die anderen sichtbar erschlossen werden.⁹⁵⁹ Aus diesen Überlegungen heraus verwendet er den Begriff der „Lebensgeschichte“, der die elementaren Zugänge in Bezug auf religiöse Entwicklung, Lebenslauf, Sozialisation und Biographie umfasst.

Aus dem bisher Gesagten folgt für den für die Bibeldidaktik erforderlichen Perspektivwechsel, dass wir an einem offenen Verständnis der elementaren Zugänge festhalten. Dieses soll weder durch den Strukturalismus noch durch ein Modell der Steigerung oder des Fortschritts

⁹⁵⁶ Ebd., S. 169f.

⁹⁵⁷ Schweitzer, Friedrich, *Lebensgeschichte und Religion*, S. 170.

⁹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 173.: „Das Lebensganze aber geht weder im Fortschritt noch in der Abrundung auf, sondern bleibt offen und unvollendet. Daß es auch so offen und unvollendet bleiben darf, wenn der Mensch seinem Streben nach Vollkommenheit und eigener Göttlichkeit nicht erliegt, das zu zeigen ist ein Grundanliegen der theologischen Anthropologie“.

⁹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 174.: „Der Begriff Lebenslauf bezieht sich auf Veränderungen, die von außen beobachtet oder erschlossen werden können oder sogar müssen (dann nämlich, wenn sie dem Individuum nicht bewusst sind). Demgegenüber kann ‚Lebensgeschichte‘ am besten als Erzählung verstanden werden. Als solche besitzt sie einen Autor, der durch äußere Beobachter nicht ersetzt werden kann“.

ersetzt werden. Der Umgang mit der Bibel im Hinblick auf die elementaren Zugänge der Kinder soll beides einschließen: die Offenheit der Kinder für die biblischen Texte und die dynamischen Interaktionen zwischen ihrer Reifung und Entwicklung sowie ihren Lebenskontexten. Ebenso scheint es mir sinnvoll, die elementaren Zugänge nicht auf die Maßstäbe für den biblischen Lehrplan zu beschränken. Vielmehr erlaubt es die Bibeldidaktik, mit dem Bezug auf die Lebensgeschichte der Kinder herausfordernde Fragen im Kontrast zur herkömmlichen biblischen Interpretation zu verknüpfen: „[Dürfen] biblische Geschichten [...] auch ‚unrichtig‘ verstanden werden?“ oder „Kinder und Jugendliche als Exegeten?“⁹⁶⁰ Diese Fragen sind zwar fremd und schwierig zu beantworten, sie tragen aber dazu bei, dass kein wesentlicher Aspekt des elementarisierten Umgangs mit der Bibel im Zusammenhang mit den kindlichen Zugängen von vornherein ausgeschlossen wird. Das Interesse an einer solchen Offenheit führt dazu, sich an einem weiten didaktischen Umgang mit der Bibel auszurichten.

4.2.2.4. Elementare Wahrheiten

Das Wahrheitsverständnis in seiner Abhängigkeit vom christlichen Glauben nachzuzeichnen ist ein Hauptanliegen der Elementarisierung im Hinblick auf die biblischen Texte. Zunächst muss hier geklärt werden, welche Wahrheiten oder Wahrheitsansprüche im Umgang mit der Bibel gemeint sind.

Für Nipkow ist mit den „elementaren Wahrheiten“ die Reflexion auf das „gewissmachend Wahre“ gemeint.⁹⁶¹ Wenn man von der Wahrheit spricht, könnte man wohl Wahrheit im Sinne von unveränderlichen objektiven Tatsachen auffassen, die eine naturwissenschaftliche Neutralität und Nachprüfbarkeit voraussetzen. Insofern weist Schweitzer auf die Schwierigkeit und zugleich die Notwendigkeit der Klärung des Wahrheitsverständnisses im biblischen Glauben hin, damit nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene den Glauben im Verhältnis zu einem durch Nachprüfbarkeit definierten Wahrheitsbegriff verstehen können. Dabei werden im Religionsunterricht auch die Wahrheitsfragen, in der Formulierung Schweitzers, als „Religionskunde“ „über“ die Religion in der „Dritte-Person-

⁹⁶⁰ Vgl. Wegenast, Klaus / Wegenast, Philipp, Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: Bell, Desmond (Hg.), Menschen suchen - Zugänge finden: Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, S. 246-263; vgl. Schweitzer, Friedrich, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. In: ebd., S. 238-245; vgl. Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf die Religion: Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2005; vgl. Zimmermann, Mirjam, Kann Kindertheologie auch unwahr sein?. In: ZPT 68/2016, S. 58-72.

⁹⁶¹ Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Lenhard, Hartmut et al. (Hg.), Arbeitsbuch Religionsunterricht: Überblicke - Impulse – Beispiele, 3. Aufl. Gütersloh 1996, S. 99-103, 101.

Perspektive“ relevant, in ihrer Unterschiedenheit von glaubensbezogenen Wahrheitsfragen.⁹⁶² Es liegt auf der Hand, dass sich die zentralen Anliegen der Elementarisierung hinsichtlich der biblischen Wahrheiten von solchen Wahrheitsverständnissen unterscheiden. Didaktisch bedeutsam ist aber auch der Unterschied zur traditionellen Katechetik: Beim katechetischen Umgang mit der Bibel lag der Akzent fast ausschließlich auf der Bestätigung und der Annahme theologischer Lehrsätze. Gefragt wurde, wie die biblischen Inhalte als richtig nachgewiesen werden können. Bei der Elementarisierung hingegen hat sich der Schwerpunkt der Wahrheitsfragen mehr auf die konstitutive Integration der menschlichen Erfahrungen und ihrer Bedeutung für heutiges Leben und heutigen Glauben verlagert, so dass der unterrichtliche Umgang mit Wahrheitsfragen - einer Formulierung von Nipkow zufolge - als ein „gemeinsamer Suchprozess“ im „elementaren Gespräch“, „das auch den Lehrer als Person und Christ, nicht nur als theologischen Fachmann verlangt“, zu verstehen ist.⁹⁶³ Im gleichen Sinne plädiert auch Schweitzer für die folgende Charakterisierung des Religionsunterrichts in Anlehnung an eine Formulierung der EKD: „Aus evangelischer Sicht sind Lehrerinnen und Lehrer nicht einfach auf theologische Lehren oder Positionen verpflichtet, sondern unterrichten auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens“.⁹⁶⁴ Bzgl. der Wahrheiten im Religionsunterricht wird gefragt, wie mit einer dem Evangelium entsprechenden Form die biblischen Sichtweisen von Leben und Welt angesprochen werden können. Aus den verschiedenen Unterscheidungen im Wahrheitsverständnis resultiert die Notwendigkeit einer Zugangsweise des biblischen Unterrichts, bei der die behandelten Inhalte in den Horizont einer ganzheitlichen Beziehung von Glauben-Person-Bildung gestellt werden.

Reinhold Boschki präzisiert die unumgängliche Notwendigkeit der christlichen Wahrheitsfragen. Denn „Wahrheit ist ‚verletzlich‘ geworden“⁹⁶⁵, sowohl aus der Perspektive der pluralisierten Gesellschaft als auch aus einer theologisch monopolistischen Perspektive, in der die christlichen biblischen Wahrheiten lediglich mit den „Groß- oder Metaerzählungen‘ - Gott hat die Welt erschaffen; in Jesus Christus sind wir erlöst etc.“ identifiziert werden.⁹⁶⁶ Im Gegensatz dazu erläutert er vier didaktische Implikationen von Wahrheitsfragen: 1) elementare Wahrheit für mich/ für uns, 2) elementare Wahrheit auf Hoffnung hin, 3)

⁹⁶² Vgl. Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 27.

⁹⁶³ Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, S. 101.

⁹⁶⁴ Stellungnahme der Kommission I der EKD, Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts (1971). In: EKD, Die Denkschriften der EKD. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, S. 56-63, S. 60. zit. nach Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 28.

⁹⁶⁵ Boschki, Reinhold, Elementare Wahrheiten – Versuch einer Präzisierung. In: ZPT 68(1) /2016, S. 73-84, S. 78; vgl. Körtner, Ulrich, Verletzliche Wahrheit. Die Pluralisierung religiöser Wahrheitsansprüche und der Verlust der Deutungshoheit des Christentums. In: JRP 30/2014, S. 33-42.

⁹⁶⁶ Boschki, Reinhold, Elementare Wahrheiten – Versuch einer Präzisierung, S. 78.

elementare Wahrheit als Weg, 4) elementare Wahrheit in Dialog und Begegnung.⁹⁶⁷ Denkt man über den Begriff der Wahrheit nach, fällt zunächst die singulare Wahrheit ein. Diese beruht m.E. vor allem auf der Betonung der theologischen „Groß- oder Metaerzählung“. Allerdings sind beim Elementarisierungsansatz die „elementaren Wahrheiten“ im Plural formuliert. Dies weist auf die direkte Wahrheit für die konkrete Person hin, nämlich „für mich“ oder „für uns“. Im Anschluss an Luther versteht Nipkow die elementaren Wahrheiten in dem Sinne, dass „[d]er Gesamtsinn des Evangeliums eine gute Nachricht ‚für uns‘ (pro nobis) [ist]“.⁹⁶⁸ So veranschaulicht er die elementaren Wahrheiten der biblischen Botschaft durch Luthers Vergleich aus den Verstehensweisen des Kindes heraus .

„Er vergleicht den Glauben mit einem ‚gulden secklin‘ (77,28), die Liebe mit einem ‚sylbere(n) secklin‘ (78,5) und die einzelnen Seiten von Glauben und Liebe mit kleinen ‚beutlin‘ (77f.) In sie sollen die gelernten Sprüche hineingelegt werden, wie man verschiedene Münzen hineinlegt (‚reynische gulden‘, ‚ungerische‘ gulden usw.; ebd). Ist das nur ein albernes Kinderspiel? Mitnichten. ‚...las sich hie niemand zu klug duncken und verachte solch kinderspiel‘ warnt er (78,12 f.) und er fügt als Begründung hinzu: Christus. da er menschen zihen wolte, muste er mensch werden. Sollen wyr kinder ziehen, so müssen wyr auch kinder mit yhn werden‘ (78,13ff)“.⁹⁶⁹

In dieser Hinsicht weist Nipkow darauf hin, dass die biblischen Wahrheiten in Gottes Menschenfreundlichkeit selbst pädagogischen Sinn erfahren. So gesehen können in der Diskussion der elementaren Wahrheiten die bestimmten Erfahrungen jeder „konkreten Person“ und ihre eigene Art des Verstehens nicht übersehen werden. Der Bezug zur konkreten Person ist einer der wichtigsten Grundsätze der elementarisierenden Bibeldidaktik, wie auch Schweitzer erläutert: „Es geht immer um das Verhältnis zwischen einem Inhalt oder Thema und bestimmten Personen, für die etwas einfach, überzeugend oder verständlich ist oder denen etwas Gewissheit schenkt“.⁹⁷⁰ Das andere Charakteristikum der elementaren Wahrheiten ist ihre Orientierung an der Lebenspraxis. „Wahrheit ist nicht statisch, sondern *dynamisch*. Sie kann nicht einfach ein für alle Mal gesetzt und formuliert werden [...] Wahrheit ist ein Weg, [...] den Menschen wandern und gehen“⁹⁷¹ Boschki weist darauf hin, dass im Anschluss an das jüdische Wahrheitsverständnis von Martin Buber, Franz Rosenzweig und

⁹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 82f.

⁹⁶⁸ Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3. Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, S.189.

⁹⁶⁹ Ebd., S.190; vgl. WA 19: S. 77f.

⁹⁷⁰ Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Kontext neuer Entwicklungen. In: Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred (Hg.), Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen, Stuttgart 2012, S. 234-246, 234. zit.nach Boschki, Reinhold, Elementare Wahrheiten – Versuch einer Präzisierung, S. 81.

⁹⁷¹ Boschki, Reinhold, Elementare Wahrheiten – Versuch einer Präzisierung, S. 79.

vielen anderen die biblische Wahrheit als ein Prozess verstanden wird, mit dem der Mensch in seinem Leben auf Gottes Treue und Verlässlichkeit antwortet. In diesem Sinne ist Wahrheit „nicht *bewiesen*, sondern *erprobt*: wahr ist, was auf die Probe gestellt werden kann. [...] Vom Standpunkt des Menschen ist wahr, wofür er lebt; indem er seinen Glauben lebt, bewährt er ihn, zeugt er als für seinen Teil Wahrheit“.⁹⁷² Insofern kann man das Wahrheitsverständnis am besten als eine lebensgeschichtliche Probe der Sinnsuche mit Blick auf Hoffnung bezeichnen. Das Gesagte kann als dialogische und kommunikative Charakteristik zusammengefasst werden, die helfen soll, zu präzisieren, was unter elementaren Wahrheiten im Lehr-Lern-Prozess und bei den elementaren Lernformen verstanden werden kann. Denn der Elementarisierungsansatz setzt das kommunikative Ganze voraus, nicht nur zwischen Tradition und Person, zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch zwischen Inhalten und Lernformen. Zu diesem dialogischen und ganzheitlichen Umgang mit Wahrheitsfragen schreibt Schweitzer in Anlehnung an Nipkow, der sich auf den dialogischen Ansatz von Martin Buber beruft: „Es kann nicht nur *über* solche Fragen gesprochen werden (3. Person-Perspektive), sondern sie können *zwischen* den Personen verhandelt werden (2. Person-Perspektive: Ich und Du)“.⁹⁷³ Ein Perspektivwechsel des Wahrheitsverständnisses im Hinblick auf die Elementarisierung ist für die biblische Didaktik unumgänglich, um sie von theologisierten Metaerzählungen zu befreien.

4.2.2.5. Elementare Lernformen

Wie in den bisherigen Ausführungen gezeigt, stützt sich das Verständnis der Elementarisierung besonders auf ein offenes, wechselseitiges, dialogisches und weiterführendes Lernen im Religionsunterricht sowie eine entsprechende Bibeldidaktik. Dabei sind Kinder und Jugendliche als Subjekt des Lernens wahrzunehmen. Darüber hinaus richtet sich die Elementarisierung in erster Linie an einem Perspektivwechsel des Lernens aus. Letztendlich geht es darum, dass Erfahrungen sich nicht auf das Klassenzimmer beschränken, sondern sich auch auf den eigenen Erfahrungsraum der Kinder und Jugendlichen beziehen. In diesem Sinne sind elementare Lernformen erforderlich, die dem „elementaren Verlangen

⁹⁷² Mosès, Stéphane, System und Offenbarung. Die Philosophie Franz Rosenzweigs, München 1985, S. 214. zit. nach Woppowa, Jan, Religionspädagogik in der Spur von Nostra Aetate. In: Boschki, Reinhold / Wohlmuth (Hg.), Nostra Aetate 4. Wendepunkt im Verhältnis von Kirch und Judentum - bleibende Herausforderung für die Theologie, Paderborn 2015, S. 61-71, 67.

⁹⁷³ Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 27.

nach Gewissheit, Einfachheit, Überzeugungskraft und Verständlichkeit“ verpflichtet sind.⁹⁷⁴ In diesem Sinne hat Schweitzer darauf hingewiesen, dass die Frage nach elementaren Lernformen als eine weitere Dimension des Elementarisierungsansatzes aufzunehmen ist.⁹⁷⁵ So hat er auch nach zusätzlichen Kriterien dafür gesucht, wie die Lernformen im Prozess der Elementarisierung als „wechselseitige Erschließung“ zu betimmen sind. Zu diesen Kriterien gehören 1) „Lebens- und Handlungsbezug“, 2) „existenzielle Herausforderungen“, 3) „Perspektivenübernahme“, 4) „Subjektorientierung“, 5) „Eigenes Entdecken“.⁹⁷⁶ Offenbar begegnen wir hier Anforderungen an Lernformen, die didaktisch nicht übergangen werden dürfen. Der Bezug auf die Lebenserfahrung und die Verstehensmöglichkeiten der Lernenden markieren die beiden für die elementaren Lernformen grundlegenden Orientierungen, die auf einem wechselseitigen Lernprozess zwischen Person und Sache beruhen. Vor dem Hintergrund dieser Frage nach einem erfahrungsbezogenen Textverständnis einerseits und einem aktiven Lernprozess im Sinne der Subjektorientierung andererseits sollen nun die elementaren Formen der Bibeldidaktik diskutiert werden.

Im Sinne der elementaren Formen des Lernens möchte ich abschließend noch auf vier Zugänge hinweisen, die in der Religionspädagogik und der Bibeldidaktik vermehrt diskutiert werden: 1) Erzählen, 2) Malen, 3) Spielen, 4) Tun. Bei diesen Vorgehensweisen geht es sich um den Versuch, die biblischen Texte im Sinne der Elementarisierung nicht so sehr mit den Augen der Lehrenden, sondern mit denen der Lernenden zu sehen.

4.2.2.5.1. Das Erzählen

Als Erstes denke ich hierbei an den Perspektivwechsel der biblischen Erzählungen, d.h. eine narrative Didaktik, die sich auf die elementare Verstehens- und Erzählweise der biblischen Geschichte bezieht.⁹⁷⁷ Der Grund, warum die Elementarisierung dem Erzählen Aufmerksamkeit schenkt, ist, dass hier keine Methodologie nötig ist, um religiöse Informationen kindgerecht zu erklären, sondern sich vielmehr mögliche Wege bieten, sowohl

⁹⁷⁴ Vgl. Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd 3. Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, S. 191.

⁹⁷⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 187ff; Schweitzer, Friedrich et al., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis, 2. Aufl. Gütersloh 1997, 179f.

⁹⁷⁶ Ebd., 190f.

⁹⁷⁷ Vgl. Comenius-Institut (Hg.), Die Geistes-Gegenwart der Bibel: Elementarisierung im Prozess der Praxis, Münster 1979; vgl. Kaufmann, Hans Bernhard / Ludwig-Steup, Helga / Wrege, Hans Theo (Hg.), Elementar Erzählen: Zwischen Überlieferung und Erfahrung, Münster 1985; vgl. Stock, Hans, Evangelientexte in elementarer Auslegung, Göttingen 1981; vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 192ff.

den Glauben als auch die Menschen und Gemeinschaften auf der elementaren Ebene zu verstehen, auf der die Lesenden oder Hörenden Möglichkeiten, gegenwärtige Probleme zu lösen, selbstständig entdecken können. In diesem Sinne durchbricht das Erzählen allerdings die Gestalt eines häufig anzutreffenden Frontalunterrichts im Sinne des theologischen Erklärens, das hierbei selbst im Verständnis der Bibel als Bericht eine Rolle spielt.

Die Unterschied zwischen Erklären und Erzählen lässt sich an dieser Stelle so auffassen, dass Erklärungen aus der Beobachtungsperspektive erfolgen (3. Person, Sprechen über die Überlieferung), während das Erzählen ein Verstehensprozess in einer dialogischen Beziehung zwischen der Sache und der Erfahrung ist (1. und 2. Person, Sprechen mit der Erfahrung).⁹⁷⁸ Beim Erzählen werden die symbolischen und lebensbedeutsamen Texte in der Bibel nicht durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten erklärt, sondern durch eigene Erfahrung aufgenommen. Insofern sind die Sache der Bibel und die Erfahrungen der Lesenden eng miteinander verbunden. Eine elementare Verbindung von Sache und Erfahrung im Erzählen kann jedoch nur gelingen, wenn die Erzählung einen Spannungsbogen zwischen den Texten und erfahrungsbezogenen Anregungen einschließt und es ermöglicht, neue Einsichten in ihnen zu entdecken.

An dieser Stelle möchte ich anhand eines sehr einfachen Beispiels die Möglichkeiten des Erzählens veranschaulichen. Die folgenden Sätze sollen den Unterschied zwischen Erklärung und Erzählen anhand des Beispiels der Passionsgeschichte in einer knappen Form sichtbar machen: Wenn erklärt wird, „Jesus ist gestorben, *und* er ist auferstanden“, könnte die Passionsgeschichte von Kindern als ein Bericht verstanden werden. Wenn man jedoch die Konjunktion wie folgt ändert, ändert sich auch die Stimmung der Sätze: „Jesus ist gestorben, *aber* er ist auferstanden“. M. E ist die erste Formulierung mit der Konjunktion „und“ dem Erklären zuzuordnen, die zweite Formulierung mit der Konjunktion „aber“ kann hingegen als Erzählen aufgefasst werden. Auch wenn die beiden christologischen Aussagen auf den ersten Blick gleich zu sein scheinen, durchbricht die Konjunktion „aber“ die folgerichtige Denkrichtung in diesen Aussagen und bietet Kindern eine Gelegenheit für einen spannungsvollen Verstehensprozess einerseits und eine Gelegenheit, zu nach dem tieferen Sinn der Passion Jesu zu fragen, andererseits. Von Anfang an wurden die biblischen Texte durch Erzählen überliefert, und die erzählten Texte laden durch ihre eigene Dramatisierung die Lesenden zur selbständigen Entscheidung ein. Bei Timothy J. Martin wird dies so beschrieben:

„Religious narratives dramatize a character's disposition / intention toward acting out of the religious moral code. Because narratives offer a window into the subjective life of a character's inner

⁹⁷⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung*, S. 54; 57, macht den Unterschied zwischen „Erklären und Verstehen“, zwischen „Wahrnehmung und Gespräch“ sichtbar.

deliberations, readers are given access to see and interpret the expressive element of religious belief. What is important is not the clarity of doctrinal content, or how perfectly / flawed the characters live it out. Rather, what makes this characteristic significant is its focus on the dynamic relationship between the characters' inner attitude toward the moral code and their evolving actions in reference to it. This characteristic draws the audience in as we view the shifting inner landscape of a character and how it serves to rearrange the choices and actions of their exterior lives. As we participate in interpreting and judging such choices, we are invited to consider our own lives and choices in relationship to the characters. We oftentimes connect powerfully with those stories and characters that remind us of our own lives; such characters are us and such stories become our stories. I identify this as the dramatic expressive criteria⁹⁷⁹.

Elementarisierungstheoretisch gesehen kann das biblische Erzählen nicht bei der Vermittlung einer biblischen Geschichte als Tatsachenbericht oder als Maßstab für religiöse Normen stehenbleiben. Das biblische Erzählen bliebe sonst didaktisch steril, da die biblischen Geschichten um ihre offenen Möglichkeiten gebracht und Kinder letztlich auf bloße Zuhörer der Nachricht reduziert würden. Stattdessen kommt es darauf an, Kindern plastisch das Elementare des biblischen Erzählens erfahrbar zu machen und sie so zur selbständigen „Probe der Sinnsuche“ mit den biblischen Texten zu ermutigen und dabei zu unterstützen. In diesem Sinne ist das Erzählen in der Bibeldidaktik hinsichtlich der „konstruktivistischen Didaktik“ insofern beachtenswert, als Kinder dabei „nicht belehrt, sondern dazu instand gesetzt werden, selbständig zu Einsichten zu gelangen“.⁹⁸⁰ Petra Freudenberger-Lötz plädiert wie folgt für eine narrative Didaktik im Sinne der konstruktivistischen Didaktik, allerdings in bestimmter Form:

„Wenn der eigenständige Konstruktionsprozess der Schüler/innen unterstützt werden soll, [...], ist [dabei] durchaus eine gewisse Eingrenzung erforderlich, die den Schüler/innen die Chance eröffnet, relevante Problemstellungen und mögliche Lösungswege zu erkennen. [...] Vertreter/innen des ‚Anchored-Instruction-Ansatzes‘ empfehlen, einen ‚narrativen Anker‘ anzubieten, der die Lernenden anregt, Probleme zu identifizieren und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Verstehen und Lösen der Probleme zu richten“.⁹⁸¹

⁹⁷⁹ Martin, Timothy J., *Illuminating the Landscape of Religious Narrative: Morality, Dramatization, and Verticality*. In: *Religious Education* 104/2009, S. 393-405, 398.

⁹⁸⁰ Schweitzer, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung*, S. 76.

⁹⁸¹ Freudenberger-Lötz, Petra, *Theologische Gespräche mit Kindern*, Stuttgart 2007, S. 68.

4.2.2.5.2. Das Malen

Eine zweite Möglichkeit stellt die ästhetische Didaktik mit der Bibel dar. Die Elementarisierung im Umgang mit der Bibel ist, so Schweitzer, auch im Unterricht in der Verwendung von „ästhetischen Ausdrucksformen (Bilder, symbolische Darstellungen usw.)“ und „kontemplativen Lernformen“ erkennbar. Im Anschluss an Jean Piaget versteht er unter aktivem Lernen, dass Lernen nicht immer eine körperliche, sondern auch eine geistige Tätigkeit ist, die „ein aktives Sich-Auseinandersetzen mit Fragen und Widersprüchen sein muss“.⁹⁸² In diesem Sinne kann der Prozess der Interpretation einer Bedeutung und des Ausdrucks in einer künstlerischen Form als elementares Lernen bezeichnet werden.

An dieser Stelle können zwei Zugänge vorgeschlagen werden. Der eine meint die Wertschätzung der auf die Bibel bezogenen Kunstwerke und die Gespräche zu ihrer Interpretation, der andere bezieht sich auf die künstlerischen Darstellungen, die die Kinder selbst als Mittel zum Ausdruck ihrer Vorstellungen hervorbringen, beispielsweise also von Kindern gemalte Bilder zu biblischen Geschichten. In der Tat sind solche Bilder zwar in der Entwicklungspsychologie immer wieder als wichtig dafür angesehen worden, Einblicke in die religiösen Verständnisweisen der Kinder zu gewinnen.⁹⁸³ Die von Kindern gemalten Bilder sind aber noch nicht als zentrales Thema der biblischen Didaktik oder in der Diskussion über die Elementarisierung etabliert.⁹⁸⁴ Schweitzer weist jedoch darauf hin, dass „kindliche Malprozesse als kreative Bewusstwerdung und Konstruktion“ sowohl in Bezug auf den Elementarisierungsansatz als auch bezüglich der Kindertheologie zu beachten sind.⁹⁸⁵ Als eine der elementaren Formen drücken Kinderbilder die kindlichen Vorstellungen der Inhalte auf ihre eigene ganzheitliche Art aus. Kinderbilder als elementare Form sollten daher von Erwachsenen nicht einfach als naive kindliche Ausdrucksformen vernachlässigt werden. Im Gegenteil sind diese besonders wertvoll, weil in ihnen eine Art „Bewusstwerdung“ stattfindet, die von Anfang bis Ende des Malprozess den Inhalt der Bibel mit ihren eigenen Erfahrungen verbindet. Diese Bewusstwerdung wird von Schweitzer so beschrieben:

⁹⁸² Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2013, S. 25.

⁹⁸³ Vgl. Hanisch, Helmut, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes, Stuttgart 1996; vgl. Fischer, Dientlind / Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden: Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000.

⁹⁸⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S.134.

⁹⁸⁵ Ebd., S.135.

„Eine solche Bewusstwerdung ist bereits in sich selbst kreativ, weil sie zuvor vielleicht nur undeutlich vorhandene Vorstellungen weiter entwickelt, sie ordnet und klärt sowie schließlich in eine bildlich darstellbare Form überführt. Die geforderte Kreativität reicht jedoch noch weiter. Gerade beim Malen von Bildern wird Kindern deutlich, welche Fragen eigentlich beantwortet werden müssen, damit sich wirklich ein Bild ergibt. [...] die Bewusstwerdung [kann] sich nicht auf bereits vorhandene Vorstellungen beschränken [...] Kinder [werden] im Prozess des Malens selbst zu immer wieder neuen Konstruktionen herausgefordert. Sie müssen selber Antworten finden auf Fragen, die sie sich zuvor noch gar nicht gestellt hatten“.⁹⁸⁶

So gesehen kann der Malprozess der Kinder im Sinne der elementaren Formen verstanden werden. Dies liegt daran, dass Kinder selbst ihre eigenen Erfahrungen sowie die biblischen Geschichten im Malprozess interpretieren und verstehen. Darüber hinaus können die Bilder Erwachsenen neue Möglichkeiten zum Gespräch mit den Kindern eröffnen und dadurch auch Erwachsenen neue Einblicke in die Bibel gewähren.

4.2.2.5.3. Das Spielen

Das dritte Beispiel der elementaren Formen für die Bibeldidaktik ist das Spielen. Vielleicht kann man sagen, dass Kinder sich ins Leben spielen und im Spiel das Leben lernen. Wenn Johan Huizinga in seinem Buch „Homo Ludens“ schreibt, „dass menschliche Kultur im Spiel - als Spiel - aufkommt und sich entfaltet“,⁹⁸⁷ geht es nicht nur um das einfache Spielverhalten der Kinder selbst, sondern auch um die elementaren Lern- und Lebensvorgänge des Menschen. Das Spielen kann als elementar angesehen werden, da es im Grunde genommen ein Prozess ist, in dem die Sachverhalte in der Wirklichkeit als Spielform wahrgenommen und mit den Lebenserfahrungen verglichen werden. Insofern rechnen viele Spieltheoretiker die folgenden Aspekte des Spiels seinen elementaren Merkmalen zu: 1) die Freiheit und die Offenheit,⁹⁸⁸ 2) die „Erholung und die Freude“,⁹⁸⁹ 3) das spannungsvolle „kompetitive Moment“.⁹⁹⁰ Mirjam Zimmermann und Olivia Rahmsdorf weisen auf ein weiteres Merkmal des Spielens im religionspädagogischen Sinne hin: „eine *dynamische* Feststellung lässt sich aber

⁹⁸⁶ Ebd., S.137.

⁹⁸⁷ Huizinga, Johan, Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 1981 [1938], S. 7.

⁹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 16; Huizinga weist auf die „formalen Kennzeichen“ des Spiels wie folgt hin: „Alles Spiel ist zunächst und vor allem *ein freies Handeln*“; „Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben“; Zweckentlastung, Heterotopie und -chronie, Wiederholbarkeit, Regelmäßigkeit sowie Offenheit.

⁹⁸⁹ Koschorke, Albrecht, Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie, Frankfurt am Main 2013, S. 107f.

⁹⁹⁰ Grätzel, Stephan, Der Ernst des Spiels: Vorlesungen zu einer Philosophie des Spiels, London 2004, S. 14.

dennoch treffen: Das Spiel befindet sich immer im *Dazwischen*⁹⁹¹. Sie sehen das Spiel als einen sinnlichen Brückenschlag im Spannungsraum der „Dualismen“. In Anbetracht dieser Spielmerkmale ist das Spiel aus theologischer, religionspädagogischer und insbesondere bibeldidaktischer Perspektive von großer Bedeutung. Während die negative Sicht des Spiels aus der traditionellen christlichen Sicht einerseits⁹⁹² und aus dem Bildungsverständnis der Aufklärungszeit andererseits entstand, erlebt das Thema Spiel und Religion inzwischen jedoch eine theologische Konjunktur nicht nur in der Systematischen Theologie, sondern auch in der biblischen Theologie und der Praktischen Theologie.⁹⁹³ Die religiöse Bedeutung des Spielens wird deutlich, wenn Susanne Wolf-Withöft schreibt, „Spielen gehört zu den Möglichkeiten, die Gott im Menschen angelegt hat, um die Ganzheitlichkeit des Lebens zu erfahren“.⁹⁹⁴ Es zeigt sich religionspädagogisch offensichtlich, dass das Spiel eine Form des elementaren Lernens ist, um religiöse Bedeutungen durch wechselseitige Erschließung entdecken zu lassen.

Biblich gesehen gibt es das Spielen mit Gottes Schöpfung, die menschliche Freude daran sowie das Lob dafür. Am biblischen Bekenntnis der Schöpfungsgeschichte: „Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut“ (1.Moses, 31) und an der weisheitlichen Aussage: „Ich war seine Lust täglich und spielte vor ihm allezeit; ich spielte auf seinem Erdkreis und hatte meine Lust an den Menschenkindern“ (Spr 8, 31-32) lässt sich die Freude Gottes und des Menschen am Spiel im Zusammenhang mit der biblischen Schöpfung zeigen. Gerade in den Gleichnissen offenbart sich nach Baldermann das Lob der Psalmen, „die dazugehörigen hebräischen Verben sprechen vom Singen und Spielen, vom Jauchzen und Jubeln, vom Lachen und von der Freude. Dies alles gehört konstitutiv zum Loben hinzu“⁹⁹⁵ In (religions)pädagogischen Zusammenhängen berührt das Spielen die Auseinandersetzung mit den Merkmalen von Freiheit, Zweckentlastung und Offenheit. Aus der Sicht der zielgerichteten Didaktisierung sollte die Zweckfreiheit des Spiels, die aus theologischer Sicht zu würdigen ist, pädagogisch aufmerksam reflektiert werden. D.h. es wird

⁹⁹¹ Zimmermann, Mirjam / Rahmsdorf, Olivia, Art., Spielen / Spiel. In: WiReLex, (Erstellt: am Februar 2017) <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100251/> (Aufruf am: 11.11.2020)

⁹⁹² Vgl. Wabel, Thomas, Spiel. Der Ernst des Lebens und die Theologie. In: Berg, Stefan / von Sass, Hartmut (Hg.), Spielzüge. Zur Didaktik des Spiels und seinem metaphorischen Mehrwert, Freiburg 2014, S. 106-135, 106, weist darauf hin, dass die spiefendliche Opposition des Christentums gegen die römischen Kultur des „Brot und Spiele“ schon anfänglich vorhanden war. Auch Tertullianus, *De spectaculis*. Über die Spiele (vor 200 n.Chr.) (Lateinisch/Deutsch), von Weeber, Karl-Wilhelm übersetzt, Stuttgart 1988, S. 3f, zeigt, dass Schauspielerei mit heidnischem Götzendienst in Zusammenhang gebracht wurde.

⁹⁹³ Vgl. Zimmermann, Mirjam / Rahmsdorf, Olivia, Art., Spielen / Spiel. In: WiReLex, (Erstellt: am Februar 2017) <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100251/> (Aufruf am: 11.11.2020).

⁹⁹⁴ Wolf-Withöft, Susanne, Art., Spiel. In: Fechtner, Kristian / Fermor, Gotthard / Pohl Patalong, Uta (Hg.), *Handbuch Religion und populäre Kultur*, Stuttgart 2005, S. 261- 268, 263.

⁹⁹⁵ Baldermann, Ingo, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2011, S. 89.

darauf hingewiesen, dass die Bedeutung der grundlegenden Zweckfreiheit des Spielens nicht der pädagogischen Zielsetzung des Unterrichts und dem Lehrplan entspricht und in der Quasi-Realität im Unterricht nicht verwirklicht wird. Wie soll das Spiel im Rahmen der biblischen Didaktik verstanden werden? Für diese Auseinandersetzung weisen Zimmermann und Ramsdorf auf einen wichtigen Punkt hin:

„In der Auseinandersetzung mag zunächst die Unterscheidung zwischen *spielerischem Lernen*, also der spielerischen Einkleidung des nüchternen Lernstoffes, und *lernendem Spielen* hilfreich sein. Ersteres hat häufig den Charakter eines Funktionstrainings und unterdrückt die schöpferische Kreativität des Kindes, Letzteres lässt der Eigendynamik des Spiels mehr Raum und erwirkt beim Spielenden gerade dadurch das Gefühl von Zweckentlastung“.⁹⁹⁶

Die pädagogische Forderung, die Bedeutung der Freiheit im Spiel zu berücksichtigen, steht im Einklang mit der Argumentation vieler Bibeldidaktiker wie Baldermann und Berg, dass sich der Bibelunterricht von der Vermittlung theologischer Aussagen unterscheiden sollte. Ferner entspricht das Spiel den elementaren Formen in dem Sinne, dass „das Spiel den Teilnehmenden eine mehrdimensionale Begegnung mit der Welt, ein ganzheitliches Erleben und Lernen [erlaubt]: rationale, kognitive, volitive, soziale, emotionale, affektive Dimensionen [...]“.⁹⁹⁷ Darüber hinaus hat das Spiel eine kindertheologische Implikation, denn „es hält sich seine Ergebnisse offen, es ist in kein Kausalitätenkorsett zu zwingen“.⁹⁹⁸ Insofern sollte das Merkmal der kreativen Freiheit im Spiel in der Religionspädagogik und der Bibeldidaktik im Sinne der Elementarisierung und der Kindertheologie als „Ausdruck des kindlichen Welt- und Selbstverständnisses [verstanden werden], der kindlichen Spontantität, Gefühls- und Phantasiewelt, der kindlichen Subjektivität also, die wir Erwachsenen wieder neu verstehen lernen müssen und von der wir so unendlich viel profitieren können“.⁹⁹⁹

4.2.2.5.4. Das Tun: Diakonisches Lernen

Als vierte Möglichkeit der elementaren Lernformen kann man schließlich das „diakonische Lernen“ mit Blick auf „praktisches Lernen“ nennen.¹⁰⁰⁰ Dabei sind zwei Perspektiven der Elementarisierung bedeutsam: 1) Das diakonische Lernen zeigt, dass christlicher Glaube und

⁹⁹⁶ Vgl. Zimmermann, Mirjam / Rahmsdorf, Olivia, Art., Spielen / Spiel. In: WiReLex, (Erstellt: am Februar 2017) <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100251/>, S. 5. (Aufruf am: 11.11.2020)

⁹⁹⁷ Ebd., S. 6.

⁹⁹⁸ Ebd., S. 8.

⁹⁹⁹ Pestalozzi-Bridel, Annette, Die Bedeutung des Spiels im psychoanalytischen und pädagogisch-anthropologischen Verständnis, Zürich 1983, S. 385.

¹⁰⁰⁰ Schweitzer, Friedrich et al., Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 25, 197f.

soziales Handeln in der Gesellschaft sachlich untrennbar miteinander verbunden sind und diese Verbindung auch im Lernprozess der biblischen Didaktik und im Religionsunterricht berücksichtigt werden muss. 2) Durch das diakonische Lernen können die Lernenden die religiösen Inhalte und den tieferen Sinn der Lebenserfahrung nicht nur kognitiv im Klassenzimmer, sondern konstitutiv in der sozialen Praxis verstehen. Es geht nicht darum, Kinder religiös-moralisch zu vereinnahmen und gleichsam ungefragt in Dienst zu nehmen, sondern ihnen eine Möglichkeit zu eröffnen, den ganzheitlichen Zusammenhang zwischen Inhalten und Erfahrungen zu entdecken. In dieser Hinsicht muss in erster Linie ein Missverständnis im Blick auf das diakonische Lernen korrigiert werden.

Harry Noormann, der einer der frühesten Befürworter dieses Konzepts war, argumentiert, dass „diakonisches Lernen‘ etwas anderes sei als Lernen ‚über Diakonie‘“. ¹⁰⁰¹ Ihm zufolge liegt der tiefere Sinn des diakonischen Lernens darin, diakonische Erlebnisse „religionspädagogisch zu durchdringen in ihrem Verweischarakter [...] für die Grundhaltung gegenüber dem Menschsein und seinen Beschädigungen im Licht der guten Nachricht von der Menschenfreundlichkeit Gottes“. ¹⁰⁰² In Anlehnung an Noormann versteht auch Helmut Hanisch das diakonische Lernen aus dem Blickwinkel des „Persönlichkeitslernens“ und kritisiert das Missverständnis des diakonischen Lernens als „Nachdenken über Diakonie und diakonisches Handeln“ oder mit „akademischen Erörterungen über Sinn und Zweck sozialer oder diakonischer Einrichtungen“. ¹⁰⁰³ Von diesem Standpunkt aus betrachtet, setze das diakonische Lernen einen Perspektivenwechsel voraus, bei dem es um die wechselseitige Erschließung zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Inhalten und Erfahrungen und zwischen Unterricht und Lebenspraxis gehe.

Natürlich kann das diakonische Lernen als auf dem biblischen Motiv der Nächstenliebe beruhend angesehen werden, wie von Toasperm beschrieben: das „[bezieht] sich auf das Kennenlernen und Einüben von Nächstenliebe als sozial verantwortliches Handeln“. ¹⁰⁰⁴ Für ihn „[kommt] [die] ausdrückliche Bedeutung“ des diakonischen Lernens und „der biblisch-theologischen und theologisch-ethischen Arbeit in der Reflexion hinzu“. ¹⁰⁰⁵ Ähnlich betont Jens Kramer in Bezug auf das diakonische Lernen die Didaktik des Biblisch-Narrativen und

¹⁰⁰¹ Noormann, Harry, Diakonisches Lernen – eine Zumutung für den Zeitgeist. In: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis 51(2)/1998, S. 6-13, S. 8.

¹⁰⁰² Noormann, Harry, Diakonische Bildung. Lernen am Ernstfall in Schule und Konfirmandenunterricht. In: Loccumer Pelikan 2/2009, S. 53-57, S. 55. zit. nach Fricke, Michael, Art., Diakonisches Lernen, evangelisch. In: WiReLex (erstellt: Februar 2016) <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100314/> (Aufruf am: 12.11.2020), S. 4.

¹⁰⁰³ Hanisch, Helmut, Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Adam, Gottfried (Hg.), Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens, Stuttgart 2006, S. 43f.

¹⁰⁰⁴ Toasperm, Huldreich David, Diakonisches Lernen: Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie, Göttingen 2007, S. 22.

¹⁰⁰⁵ Ebd., S. 276.

die Rolle des Inszenierens. „Dimensionen des diakonischen Lernens sind ‚Erinnerung‘ an biblische Geschichten, ‚Verheißung‘ auf eine Welt göttlicher Gegenwart‘, ‚Verantwortung‘, die sich in fürsorglichem Handeln konkretisiert, ‚Deixis‘, durch die Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Verhalten vor Augen gemalt wird, das sie in der ‚Mimesis‘ genauso oder ähnlich ausführen“. ¹⁰⁰⁶ In dieser Hinsicht können wir davon ausgehen, dass die elementaren biblischen Inhalte als „Widerfahrnis“ der Bildung im Ort der Praxis in selbständige Reflexionen ausgeweitet werden können. ¹⁰⁰⁷ Fricke sieht diese Möglichkeit im Sinne der „originalen Begegnung“, so dass der Lernort mit dem selbstständigen Lernen zusammen wirken kann. ¹⁰⁰⁸ Ähnlich betont Schweitzer einen solchen Lernprozess im gleichen Sinne des praktischen Lernens : „Über Gottesdienste im Unterricht zu sprechen, vielleicht auch anhand eines Filmes oder einer Video-Aufzeichnung, bleibt etwas anderes, als selbst und selbstverantwortlich einen Gottesdienst vorzubereiten und durchzuführen“. ¹⁰⁰⁹ In diesem Sinne ist für Fricke und Dorner das diakonische Lernen ein „integraler Ansatz“, so dass die „erlebnis- und wissensorientierte soziale Bildung in christlicher Perspektive“ miteinander zusammenhängen. ¹⁰¹⁰ Dabei spielen zwei Lernorte, nämlich Klassenzimmer und außerschulischer Lernort, als „zwei Beine“ äquivalente Rollen. Darüber hinaus beruht das diakonische Lernen gleichermaßen auf „Wissen und Handeln“, auf „Kognition und Affektion“, auf „Institution und Welt“ und ist bedeutsam für „kirchliche Schulen und allgemeinbildende Schulen“. ¹⁰¹¹

4.2.3. Zusammenfassung: Die Elementarisierung verstärkt die Bibeldidaktik

Es hat sich in diesem Teil der Arbeit gezeigt, dass aus der Diskussion über Elementarisierung heraus ein neuer Dialog über Gehalt und Gestalt der Bibeldidaktik wünschenswert und notwendig wird. Im Grunde genommen basiert der Elementarisierungsansatz auf der Offenheit des Inhalts, auf der Verbindung mit den Erfahrungen der Kinder und auf der Ganzheitlichkeit des Lernprozesses.

¹⁰⁰⁶ Kramer, Jens, *Diakonie inszenieren: Performative Zugänge zum diakonischen Lernen*, Stuttgart 2015, S. 208.

¹⁰⁰⁷ Vgl. Nipkow, Karl Ernst, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, Bd. 1: *Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung*, Gütersloh 2007, S. 78-89.

¹⁰⁰⁸ Vgl. Fricke, Michael, Art., *Diakonisches Lernen, evangelisch*. In: *WiReLex* (erstellt: Februar 2016), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100314/>, S. 6. (Aufruf am: 12.11.2020)

¹⁰⁰⁹ Schweitzer, Friedrich, *Elementarisierung im Religionsunterricht*, S. 197.

¹⁰¹⁰ Fricke, Michael / Dorner, Martin, *Werkbuch Diakonisches Lernen: Mit einem Beitrag von Elisabeth Buck und einem Geleitwort von Heinrich Bedford-Strohm*, Göttingen 2015, S. 15.

¹⁰¹¹ Fricke, Michael, Art., *Diakonisches Lernen, evangelisch*. In: *WiReLex* (erstellt: Februar 2016), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100314/>, S. 8f. (Aufruf am: 12.11.2020)

Der Elementarisierungsansatz bietet dem Perspektivwechsel des Umgangs mit der Bibel eine didaktische Grundlegung und Einbettung, so dass die biblische Sache einen direkten Einfluss auf das tatsächliche Leben der Kinder gewinnen kann. Die offenen und ganzheitlichen Verstehensmöglichkeiten im Sinne der Elementarisierung machen für die Bibeldidaktik die Frage bewusst, was die Bibel für das christliche Leben und die christliche Glaubensbildung zu leisten vermag.

Die Bibeldidaktik gewinnt durch den Elementarisierungsansatz in all ihren Dimensionen an Zuspitzung unter dem Aspekt von Kindern als selbständig Lernenden. Die Elementarisierung der Arbeit mit der Bibel gibt Kindern den Raum und das Recht, als Subjekte des Lernens in die biblischen Texte einzutauchen, sie selbst zu interpretieren und zu verstehen. Der Elementarisierungsansatz verhindert, dass das biblische Lernen einfach als ein dogmatischer Katechismus in einer Kirchlichkeit oder im theologischen Sprachraum verbleibt. Die Perspektive der Elementarisierung hält für die Bibeldidaktik die Aufgabe bewusst, die öffentliche Vergegenwärtigung des biblischen Glaubens so zu unterstützen, dass Menschen und Erfahrungen in der Öffentlichkeit auch als wichtige Themen wahrgenommen, anerkannt und unterstützt werden.

4.3. Kindorientierte Bibeldidaktik

In dieser Untersuchung steht das biblische Lernen mithilfe der elementaren Didaktik im Mittelpunkt. Es geht um den Umgang mit der Bibel, das Verstehen des Kindes sowie praktische Möglichkeiten, wie die biblische Didaktik in der Gegenwart so gestaltet werden kann, dass sie Kindern gerecht wird. Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit beschrieben, stehen im Hintergrund aktuelle Herausforderungen, die sich aus dem raschen Wandel der religiösen Sozialisation in der Gegenwart ergeben. Insbesondere hat sich die Wichtigkeit und die Notwendigkeit bezüglich der biblischen Didaktik herausgestellt, Kinder und Jugendliche als Subjekte des Lernens wahrzunehmen und anzuerkennen. Vielen Religionspädagogen in Korea wird zunehmend bewusst, dass sich die Frage nach der didaktischen Verbindung von biblischer Lehre und gegenwärtigen Herausforderungen stellt. Trotz der Modernisierung von Lernformen scheint biblischer Unterricht noch als „Frontalunterricht“ stattzufinden. Nicht nur aufgrund der Lernformen, sondern auch aufgrund des Lehrplans nehmen koreanische Kinder noch immer die Zuschauerrolle ein, während überhaupt keine didaktische Bemühung um einen Perspektivwechsel unternommen wird. Dabei ist es gerade für Korea naheliegend, dass die Bibeldidaktik heute eine neue didaktische Orientierung finden muss, die sich gegenüber der gegenwärtigen Erfahrung der Kinder als tragfähig erweist. Der im vorangegangenen Abschnitt hervorgehobene Elementarisierungsansatz stellt eine solche neue didaktische Orientierung dar. Ein durch die Elementarisierung vorbereiteter „guter Religionsunterricht“¹⁰¹² kann nur gelingen, wenn die Bibeldidaktik die veränderte Sicht des Kindes einbezieht. In diesem Sinne kann man davon ausgehen, dass der Perspektivwechsel der Bibeldidaktik ohne Bezug auf Kindertheologie kaum denkbar ist. In diesem Teil wird deshalb insbesondere die Notwendigkeit der Kindertheologie in der Bibeldidaktik beschrieben. Dafür sind die Chancen und Grenzen der Kindertheologie für den notwendigen Perspektivwechsel der biblischen Didaktik zu erörtern.

¹⁰¹² Vgl. Meyer, Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, 2. Aufl. Berlin 2004; vgl. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.

4.3.1. Die Grundmotive der Kindertheologie

In der (Religions-)Pädagogik wird die Kindertheologie seit 1992 vermehrt diskutiert,¹⁰¹³ und 2002 wurde der Begriff der „Kindertheologie“ mit der Veröffentlichung des „Jahrbuchs für Kindertheologie“ etabliert.¹⁰¹⁴ Das Ziel der Kindertheologie ist von Anfang an die Anerkennung und Würdigung kindlicher Verstehensweisen „für eine Hermeneutik der aktiven Aneignung und weniger der Vermittlung“ gewesen.¹⁰¹⁵ Zunächst erfordert dies eine umfassende Wahrnehmung der Marginalisierung des Kindes in der bisherigen Pädagogik und eine Anerkennung des Kindes. Wenn man über die elementare Bibeldidaktik in Bezug auf die Kindertheologie sprechen will, muss mehr denn je bei all dem bewusst bleiben, dass Kinder eigene Rechte haben, auch ein Recht auf das biblische Verstehen. Damit ist an erster Stelle die Anerkennung dessen gemeint, dass Kinder vollwertige Menschen sind, nämlich „Kinder als Kinder“, und dass „biblische Geschichten auch ‚unrichtig‘ verstanden werden [dürfen]“.¹⁰¹⁶ Andererseits ist die Kindertheologie anhand ihrer theologischen Orientierung zu verstehen, da sie von dem Gedanken von „Kindern als Theologen“ ausgeht, wie Anton Bucher und Friedrich Schweitzer in den 1990er Jahren erstmals formulieren. Gerhard Büttner, einer der Gründerväter der Kindertheologie, erinnert sich an die die Diskussion des Titels für eine Publikation folgendermaßen: „Wir wollten den Fokus auf die Manifestationen christlicher Theologie und Frömmigkeit setzen“.¹⁰¹⁷ Ihm zufolge ist Kindertheologie „Programm und Praktik“, für die die theologische Tradition und akademische Theologie einen Rahmen bilden sollen. Aus diesen beiden Schwerpunkten ergeben sich zwei zentrale Dimensionen der biblischen Didaktik in Bezug auf Kindertheologie: die Personen (Kinder) und die Inhalte (Theologie).

In diesem Zusammenhang führte Schweitzer im Jahr 2003 die Charakterisierung der Kindertheologie weiter, indem er die Frage stellte; „Was ist und wozu Kindertheologie“.¹⁰¹⁸ Diese Fragestellung diene dazu, das von Anton Bucher vorgeschlagenen Grundmotiv der

¹⁰¹³ Vgl. Bucher, Anton A., Kinder und die Rechtfertigung Gottes? Ein Stück Kindertheologie. In: Schweizer Schule 10/1992, S. 7-12; vgl. Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011, S. 30.

¹⁰¹⁴ Vgl. Bucher, Anton A. et al. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi 1), Stuttgart 2002.

¹⁰¹⁵ Zimmermann, Mirjam, Art., Kindertheologie. In: WiReLex, (erstellt: Jan, 2015), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100020/>, S. 1. (Aufruf am: 12.03.2021)

¹⁰¹⁶ Wegenast, Klaus / Wegenast, Philipp, Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: Bell, Desmond (Hg.), Menschen Suchen - Zugänge Finden: Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel; Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, S. 246-263.

¹⁰¹⁷ Büttner, Gerhard, Die Kindertheologie und die Theologie. In: „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken (JaBuKi 11), Stuttgart 2012, S. 11-21, 11.

¹⁰¹⁸ Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie. In: „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JaBuKi 2), Stuttgart 2003, S. 9-18, 9.

Kindertheologie als „Theologie der Kinder“ detaillierter strukturieren zu können. Schweitzer zufolge sollte die Kindertheologie anhand von drei Dimensionen weiter ausdifferenziert werden: 1) „Theologie ‚der‘ Kinder / Theologie ‚von‘ Kindern“; 2) „Theologie ‚mit‘ Kindern“; 3) „Theologie ‚für‘ Kinder“. Daraus ergibt sich folgende Vorgehensweise in der Kindertheologie: Als erstes werden verschiedene Deutungsweisen, die von den Kindern selbst hervorgebracht und zum Ausdruck gebracht werden, im Nachdenken über religiöse Vorstellungen diskutiert. Dies kann der „Theologie *der* Kinder“ zugeordnet werden; als zweites werden theologische Impulse und Anregungen gesucht, die das theologische Nachdenken von Kindern besonders unterstützen sollen. Dies wäre dann die „Theologie *für* Kinder“. Als drittes werden die kommunikativen und kreativen didaktischen Wege des Austauschs mit Kindern über theologische Fragen in der Kindertheologie angesprochen. Dies wäre die „Theologie mit Kindern“.¹⁰¹⁹ Unter diesen drei Dimensionen wird das Selbstverständnis der Kindertheologie sichtbar.

4.3.1.1. Wahrnehmung und Anerkennung des Kindes „als Kind“

Die Forderung, Kinder mit ihren Deutungsweisen und Weltzugängen wahrzunehmen und anzuerkennen, anstatt sie einfach unter Erwachsenenperspektiven einzuordnen, wurde bei der Entstehung der Kindertheologie schon mehrfach deutlich hervorgehoben. Dies ist natürlich ein anspruchsvolles Thema, das nach wie vor in der Bildungsgeschichte viel diskutiert wird. Bildungsgeschichtlich gesehen steht diese Forderung nach Anerkennung des Kindes immer im Mittelpunkt der pädagogischen Entwicklung. Darüber schreibt Mirjam Zimmermann, die jüngste Expertin der Kindertheologie, folgendermaßen:

„Wahrnehmung der Andersartigkeit des Kindes in der Antike, der Versuch einer Aufwertung seines Sozialstatus im Neuen Testament, eine Wahrnehmung und Würdigung seines Eigenwertes in der Aufklärung, der Perspektivwechsel einer Pädagogik „vom Kinde aus“ in der Reformpädagogik, die Erforschung der religiösen Entwicklung der Kinder durch entwicklungspsychologische oder religionssoziologische Studien im Rahmen der empirischen Theologie seit den 1970er Jahren des 20. Jhs. und die durch die neue Kinderforschung unterstützte Einsicht in die selbständige Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt“.¹⁰²⁰

¹⁰¹⁹ Ebd., S. 18; vgl. Schweitzer, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung*, S. 51.

¹⁰²⁰ Zimmermann, Mirjam, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*, Neukirchen-Vluyn 2012, S. 400.

Das Interesse an den einzigartigen Werten und Denkweisen des Kindes, das in der Bildungsgeschichte kontinuierlich geweckt wurde, führt zur Wirkungsgeschichte der kindertheologischen Bibeldidaktik. Im ersten Artikel des „Jahrbuchs für Kindertheologie“ aus dem Jahr 2002 gibt Anton Bucher einen Überblick über die Beziehung zwischen Theologie und Kindern aus religionspädagogischer Sicht. An ihr lässt sich festmachen, so betont er, dass es für die Kindertheologie eines Paradigmenwechsels der Denkrichtung sowohl im Theologie- als auch im Bildungsverständnis bedarf. Das folgende Gespräch zwischen Bucher und einem Dogmatiker repräsentiert exemplarisch die Notwendigkeit und Grundperspektive der Kindertheologie.

„Ein Dogmatiker hakte ein: ‚Ja, das ist ja wohl eure Aufgabe als Religionspädagogen, Theologie kindergerecht darzubieten, damit sie zumindest etwas davon verstehen‘. Kindertheologie sei aber, wandte ich ein, anders gemeint: weniger eine Theologie *für* Kinder, sondern vielmehr eine Theologie *der* Kinder: genitivus subjectivus und nicht genitivus objectivus“.¹⁰²¹

Die Kindertheologie wirft in erster Linie die Frage auf, ob Theologie „ein Privileg von Experten oder eine Kompetenz aller“ ist.¹⁰²² Im Anschluss an Karl Rahner stellt Bucher dar, dass „jede und jeder Theologin bzw. Theologe sein kann“ insofern, als Theologie eine umfassende und reflexive Fragestellung meint, vor der jeder Christ und jede Christin als denkender Mensch steht.¹⁰²³

Für die wichtigen Impulse zur Entstehung von Kindertheologie deutet Bucher drei Hintergründe an: 1) „Romantizismus“; 2) „Entwicklungspsychologie“; 3) „Kinderphilosophie“.¹⁰²⁴

Ein epochaler geistesgeschichtlicher Wandel im Bild des Kindes lasse sich in der Romantik beobachten: Für Rousseau sind Kinder „wie alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, von Natur aus gut“.¹⁰²⁵ Infolgedessen formuliert Rousseau: „Jedes Alter, jeder Lebenszustand hat seine ihm gemäße Vollkommenheit, seine Art von Reife, die nur ihm eigen ist“.¹⁰²⁶ Das Kinderbild von Rousseau, dass Kinder anders als Erwachsene seien, trug sicherlich dazu bei, in der pädagogischen Geschichte insofern einen Perspektivwechsel zu ermöglichen, als sich

¹⁰²¹ Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?. In: „Mittendrin ist Gott“: Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JabuKi 1), Stuttgart 2002, S. 9-27, 9.

¹⁰²² Ebd., S. 10.

¹⁰²³ Ebd., S. 11; vgl. Schmid, Margarete, Theologische Kurse für Laien. In: Lebendige Katechese 12/1990, S. 150-155.

¹⁰²⁴ Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, S. 11, 13, 15.

¹⁰²⁵ Rousseau, Jean Jacques, Emile oder Über die Erziehung, besorgt von Schmidts, Ludwig, Paderborn 1981, S. 9.

¹⁰²⁶ Zit. aus Ihne, Hartmut, Menschenwürde und Kinderrechte in der Einen Welt. In: Ebner, Martin et al. (Hg.), Jahrbuch für Biblische Theologie 17/2002, S. 3-20, 6.

Rousseau „von der pädagogischen Reformbewegung des 18. Jahrhunderts abgrenzte, die unter dem Einfluss von Montaigne und Locke stand, dass man die Kinder so ‚früh wie möglich unter das Joch der Vernunft beugen‘ und sie ‚von der Wiege an‘ daran gewöhnen muss, ihre Begierden zu unterdrücken“.¹⁰²⁷

Der zweite Hintergrund der Kindertheologie ist das neue Kinderbild der Entwicklungspsychologie. Piagets Grundthese vom Kind als „Konstrukteur der Wirklichkeit“ wird hier als entscheidende Neuerung aufgenommen.¹⁰²⁸ Nichts verdeutlicht dies prägnanter als ein von Bucher gegebenes Beispiel: „Bei einem Spaziergang durch einen finsternen Wald kann ein fünfjähriges Kind die knorrigen Tannen animistisch als bedrohliche Ungeheuer wahrnehmen; der Erwachsene hingegen als romantisch beruhigende Forstlandschaft“.¹⁰²⁹ Bucher erläutert damit, dass Kinder in der „animistischen Phase“ der Entwicklungspsychologie die Welt auf ihre Weise verstehen. Die wissenschaftliche Entwicklungspsychologie und die vielen Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen deutlich, dass Kinder unterschiedliche und von Erwachsenen unterschiedene Wahrnehmungs- und Deutungsweisen haben. Insofern gewann die Entwicklungspsychologie von Anfang an für die Entstehung der Kindertheologie Bedeutung mit dem Impuls, sich kritisch mit einem einseitig von Erwachsenen ausgehenden Beschreibungen auseinanderzusetzen. Drittens lieferte die Bewegung der Kinderphilosophie ein wichtiges Motiv für die Kindertheologie.¹⁰³⁰ Ein neues Kinderbild der Kinderphilosophie in den 1990er Jahren ging davon aus, dass Kinder eine eigenständige philosophische Kompetenz besitzen. Die Grundgedanken der Kinderphilosophie kommen aus „Philosophie als Kinderprogramm“ von Lipmann. Er behauptet, dass Kinder trotz der gegenteiligen Vermutung der älteren Generationen fragen und denken können. Er beschreibt, dass Kinder die Fähigkeit, philosophisch zu denken, schon besitzen, und Lernformen die Kinder ermutigen sollten, im Unterricht selbst philosophisch zu denken.

„Philosophical thinking can be encouraged and developed among children of virtually any age and any qualified elementary school teacher has the potential to encourage philosophical thinking among children. To encourage children to think philosophically is not the same as teaching them to think. No

¹⁰²⁷ Koh, Won Seok, Kindgemäß, lebendig und dialektisch: Martin Rangs Bibeldidaktik des „tua res agitur“, Münster 2005, S. 56.

¹⁰²⁸ Vgl. Piaget, Jean, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1975; ders., Das Weltbild des Kindes, München 1992.

¹⁰²⁹ Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? S. 14.

¹⁰³⁰ Vgl. Freese, Ludwig, Kinder sind Philosophen, Weinheim 1989; Camhy, Daniela G, Wenn Kinder philosophieren, Graz 1990; Zoller, Eva, Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen, Zürich 1991; Matthews, Gareth B., Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim 1995.

one can actually teach another person to think“.¹⁰³¹ Deutlich erkennbar steht hinter dieser philosophischen Sicht auf Kinder eine ausdrückliche Anerkennung der Fähigkeit von Kindern, die Welt in ihrer eigenen Weise zu deuten. Dies ist leicht an kindlichen Fragen zu erkennen, beispielsweise „Wieso ist es so?“ oder „Was war ich, bevor ich geboren wurde?“ „Kinder sind eifrige Frager und finden, wenn man ihnen den Raum lässt, ganz eigenständige, manchmal erstaunliche Antworten“.¹⁰³² Aus diesen Überzeugungen heraus wird gefordert, dass Kinder als Kinder an sich und Kindsein als eigener Modus des Menschseins gesehen werden sollten. Insofern bietet der Gedanke, dass die eigene Sicht der Kinder in der religiösen Erziehung ernst genommen werden soll, in der Kindertheologie eine Grundlage für die „Theologie der Kinder“.¹⁰³³

4.3.1.2. Die religiösen Fragen von Kindern und „Theologie der Kinder“

Neben der Anerkennung der Andersartigkeit von Kindern gibt es eine weitere Perspektive für die Theologie der Kinder. Es ist die Entdeckung, Anerkennung und Ermutigung der religiösen Fähigkeiten und des Rechts von Kindern auf Religion. Im Zusammenhang mit der Religiosität bei Kindern entwickelt Bucher für die Klärung der Kindertheologie über eine naive Idealisierung von Kindern hinaus diese drei Thesen: 1) „Kinder bringen Gottesbilder hervor“. 2) „Kinder legen biblische Texte auf ihrer Weise aus“. 3) „Kinder als Schöpfungstheologen und Kosmologen“.¹⁰³⁴ Nach dem idyllischen Kinderbild musste sich die Erziehung von der Religion abnabeln, indem sie sich zu einer sogenannten „negativen Erziehung vom Kinde aus“ entwickelte, die natürlich in offenem Widerspruch zur religiösen Lehre stand. In diesem Zusammenhang schreibt Bucher:

„Ist Kindertheologie ein Romantizismus? Unbestreitbar speist sich dieses Programm aus der Höherbewertung des Kindes [...]. Problematisch wäre jedoch, nicht nur Kinder zu idyllisieren und zu verniedlichen, sondern auch ihre Theologie, denn auch sie kennt den Zweifel, das Negative, das Böse. [...] Im Zentrum der theologischen Bemühungen von Kindern steht, das (noch) Unbekannte, Transzendente und vorerst Unbegreifliche an das schon Erfahrene und Bekannte zu assimilieren, wofür insbesondere Metaphern unverzichtbare Dienste leisten“.¹⁰³⁵

¹⁰³¹ Lipman, Matthew / Sharp, Ann Margaret, Teaching children philosophical thinking, New Jersey 1975. S.1.

¹⁰³² Martens, Ekkehard, Kinderphilosophie und Kindertheologie - Familienähnlichkeiten. In: Bucher, Anton A. et al. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (Jabuki 4), Stuttgart 2005, S. 12-28, 17.

¹⁰³³ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertehologie?, S. 11-16.

¹⁰³⁴ Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, S. 17,19f.

¹⁰³⁵ Ebd., S. 27.

Schon in der Kinderphilosophie kann man von den Kinderfragen her eine religiöse Perspektive der Kinder erkennen, in der die eigentlichen Fragen nach der Bedeutung der Welt und des Lebens und somit die religiöse Sinnsuche der Kinder insofern wahrgenommen wurde, als sich die kindliche Wahrnehmung der Welt in den Fragen widerspiegelt.

„Die Fragen der Kinder seien [...] erkenntnistheoretisch: ‚Wie kommen die großen Berge in meine kleinen Augen?‘, metaphysisch: ‚Was war vor dem Anfang?‘, ethisch: ‚Darf man Tiere töten?‘, linguistisch: ‚Sind die Wörter schon im Kopf des Babys drin oder kommen sie erst später rein?‘“¹⁰³⁶

Solche Fragen der Kinder können als philosophisch und zugleich theologisch bezeichnet werden.¹⁰³⁷ Beispielsweise werden in den Kinderfragen theologische Themen, wie „Glück, Zeit, Tod, die Suche nach Wahrheit“,¹⁰³⁸ und „Gott, Engel, Leben nach dem Tod, Schöpfung, Liebe, Beten, usw.“ angesprochen.¹⁰³⁹ Aber aus dem Grund, dass der religiösen Erziehung am Ende doch immer noch der Nimbus der Traditionsgebundenheit anzuhaften scheint, tendiert die Kinderphilosophie möglicherweise dazu, sich von der religiösen Perspektive abgrenzen, wenn Zoller schreibt: „Im Unterschied zur Religion aber, die vor allem das überlieferte Glaubensgut und bestimmte Antworten weitervermittelt, steht die Philosophie mehr auf der fragenden Seite“. ¹⁰⁴⁰ Diesbezüglich behauptet Schweitzer, dass „diese Unterscheidung aber deutlich aus der Erwachsenenperspektive getroffen [ist]“, weil sie übergeht, dass „im Zentrum [...] für die religiöse Erziehung [...] der Glaube als persönliche Beziehung zu Gott steht, die niemals mit einer festliegenden Antwort verwechselt werden darf“. ¹⁰⁴¹ Das Konzept der Religion aus Sicht der Kindertheologie bedeutet eindeutig nicht nur eine bloße Erkenntnis über Gott anhand von kirchlichen Antworten, sondern vielmehr eine menschliche Interaktion mit Gott. Diese Perspektive wird auch durch Kammeyers Untersuchung des Gottesbildes bei blinden Kindern gestützt. ¹⁰⁴² Die Ergebnisse zeigten, dass die blinden Kinder durch das menschliche Beziehungshandeln, besonders die „Berührung“ und das „Hören“, ihre Gottesvorstellung überwiegend anthropomorph gestalten können. Mit anderen Worten: Kinder erfassen und begreifen die Gottesbeziehung durch einen bedeutungsträchtigen, selbständig gefundenen Ausdruck anhand einer ihnen entsprechenden Erfahrung. Kammeyer stellt fest:

¹⁰³⁶ Ebd., S. 16.

¹⁰³⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000, S. 139-144.

¹⁰³⁸ Ebd., S. 139; vgl. Freese, Hans-Ludwig, Kinder sind Philosophen, Berlin 1989.

¹⁰³⁹ Zoller, Eva, Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit ‚schwierigen‘ Kinderfragen, 2. Aufl. Zürich 1994, S. 64-74.

¹⁰⁴⁰ Ebd., S. 69.

¹⁰⁴¹ Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion, S.140f.

¹⁰⁴² Kammeyer, Katharina, „Ich weiß, dass Gott warm ist“ - Gottesbilder blinder Kinder. In: JaBuKi 1/2002, S.79-94.

„Für die Gottesvorstellung der befragten blinden Kinder zeigte sich, dass Gott als Gegenüber, auf dessen Schutz und Hilfe sie vertrauen und den sie als Schöpfer betrachten, für sie in konkreten Situationen relevant wird. Die Gottesbeziehung ist bei den meisten Kindern intensiv und positiv besetzt“.¹⁰⁴³

Im gleichen Sinne beschreibt Rainer Oberthür, dass Kinder immer die Frage nach der eigenen Existenz stellen. Dabei stellt Oberthür fest, dass solche Fragen bereits den Gedanken, dass Gott mit der Existenz des Ich zusammenhängt, beinhalten. Für Oberthür sind „zentrale ‚Brennpunkte‘ ihrer Fragen und Einsichten dabei [...] zum einen die Selbsterfahrung und zum anderen die Gotteserfahrung“. Aus diesem Grund seien „Kinder tatsächlich als ‚Philosophen‘ und ‚Theologen‘ wahrzunehmen und in religiösen Erfahrungs- und Lernprozessen herauszufordern und zu fördern“.¹⁰⁴⁴

Insofern kann man zusammenfassend sagen, dass philosophische und religiöse Fragen mit der Welt- und Lebenserfahrung von Kindern oft eng verbunden sind. Betrachtet man die philosophischen Fragen der Kinder, fällt bereits auf, dass es sich vielfach nicht nur um Wieso-Fragen, sondern auch um Woher-, Wozu- und Wohin-Fragen handelt, die sich, mit den Worten Rahners, auf „die Bemühung um das reflexive Verständnis“ zwischen dem Ich und der Welt beziehen. Ein solches weites Religionsverständnis im Blick auf Kinderfragen als Ausgangspunkt der Kindertheologie lässt sich aus der Perspektive Schweitzers begründen. Schweitzer weist darauf hin, dass die Kindertheologie auf eine „religiöse Begleitung als ‚Recht des Kindes‘“ abzielen muss und dass dies potenziell religiöse Antworten insbesondere auf die fünf großen Fragen der Kinder erfordert. Die fünf Fragen sind:

„1) Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst; 2) Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen; 3) Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott; 4) Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns; 5) Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen“.¹⁰⁴⁵

Für Schweitzer spielen diese fünf Fragen eine Rolle als „Fenster in der Kinderwelt“, durch die Kinder anhand ihrer Erfahrungen aus der Welt gleichsam hinausschauen.¹⁰⁴⁶ Wenn im Blick auf Religion schon F. Schleiermacher von „gewissen Übergängen ins Unendliche“ und

¹⁰⁴³ Ebd., S. 94.

¹⁰⁴⁴ Oberthür, Rainer, „Das Staunen Gottes ist in uns selber“: Kinder erfahren sich im Fragen nach Gott und Gott im Fragen nach sich. In: JaBuKi 1/2002, S. 95-104, 95.

¹⁰⁴⁵ Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie, S. 12; vgl. ders., Das Recht des Kindes auf Religion, S. 27ff, 88f.

¹⁰⁴⁶ Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion, S. 38.

„durchgehauenen Aussichten“ sprach,¹⁰⁴⁷ oder wenn Eberhard Jüngel mit dem Schlüsselwort „Geheimnis der Welt“ den Ansatz seiner Theologie geschildert hat,¹⁰⁴⁸ so wird dabei auch anerkannt, dass die Fragen des endlichen Menschen nach dem Unendlichen zum theologischen Denken gehören. Die Fragen der Kinder beschäftigen sich mit den Dingen in der Welt, die sicherlich in dieser Welt zu erfahren sind, die dabei aber immer noch auf Unbekanntes verweisen bleiben. Gemeint sind die Kinderfragen im kindertheologischen Sinne, die sich als elementare Sinnsuche verstehen lassen.

Kindertheologie ist an die kindlichen Fragen nach elementaren Wahrheiten als Ausgangspunkt dieses Reflexionsprozesses gebunden. In diesem Sinne wird die Standortbestimmung der Kindertheologie im Wesentlichen durch die Anerkennung der theologischen Kompetenz von Kindern konkretisiert. Sie ist von der Methodologie für die kindgemäße Vermittlung der religiösen Tradition zu unterscheiden und bezeichnet gerade die reflexive Auseinandersetzung mit einer von Erwachsenen schon festgelegten Denkrichtung der Tradition. Nur wenn mit dem Recht des Kindes auf Religion ein selbstständiger Prozess der Verarbeitung und Reflexion des Glaubens anerkannt wird, ist es sinnvoll, von Kindertheologie zu sprechen.

Im Gegensatz zu einem verbreiteten Missverständnis erkennt die Kindertheologie weder die Freiheit und die Rechte der Kinder einfach blind an, noch isoliert sie Kinder von der bestehenden Theologie und von der religiösen Erziehung. Sie ist vielmehr ein Prozess mit der Intention, einen Schnittpunkt zwischen dem religiösen Reflexionsprozess von Kindern und anderen theologischen Denkrichtungen zu finden. In diesem Sinne kann man sagen, dass Kindertheologie immer eine kategoriale Begegnung mit der Erwachsenentheologie einschließt. So bestimmt Mirjam Zimmermann die Kindertheologie unter Anknüpfung an theologische Begriffsbestimmungen als „Offenbarungs- und Antworttheologie, als Laintheologie, als existenziale bzw. persönliche Theologie, als konkrete, kontextuelle und kreative, aber auch als vorläufige, kritische und dialogische Theologie“.¹⁰⁴⁹ In diesem Zusammenhang ist die Kindertheologie als „Theologie der Kinder“ mit der „Theologie für Kinder“ verbunden.

¹⁰⁴⁷ Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, von Rudolf Otto besorgt, 6. Aufl. Göttingen 1967, S. 111.

¹⁰⁴⁸ Vgl. Jüngel, Eberhard, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977.

¹⁰⁴⁹ Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010, S. 402.

4.3.2. Die Ähnlichkeit der Kindertheologie mit dem Elementarisierungsansatz

Die Kindertheologie bezieht sich nicht nur auf die Andersartigkeit von Kindern oder auf die kindlichen Fragen nach der Lebensbedeutung von Glaubensüberzeugungen. Kindertheologie betrifft vielmehr Glaube und Bildung gleichermaßen. Mit anderen Worten: Die Kindertheologie ist als konstitutive didaktische Gesamtausrichtung der Glaubensbildung der Kinder, für Kinder und mit Kindern zu verstehen. Dadurch kommt für das kindertheologische Lernen die religionspädagogisch begründete didaktische Forderung nach Elementarisierung ins Spiel, die auf Verhältnisse zielt, die zwischen den Personen (Kinder) und den biblischen Inhalten (Theologie) Lernen im vollen Sinne ermöglichen. Insofern steht die Kindertheologie im Grunde genommen mit dem Elementarisierungsansatz und der erfahrungsbezogenen Bibeldidaktik in Beziehung. Schweitzer weist auf die wechselseitige Beziehung zwischen Kindertheologie und Elementarisierungsansatz hin: „Die Elementarisierung [braucht] die Kindertheologie und umgekehrt [ist] die Kindertheologie, soweit sie sich in einem pädagogischen Sinne versteht, [...] auf Elementarisierung angewiesen“.¹⁰⁵⁰ Bei dieser These ist vor allem deutlich zu machen, was beiden gemeinsam ist. Diese Beziehungsstruktur kann so beschrieben werden:

	Der Elementarisierungsansatz	Die Kindertheologie
Inhalte	Elementare Strukturen	Theologie für Kinder
	Elementare Wahrheiten	
Personen	Elementare Erfahrungen	Theologie der Kinder
	Elementare Zugänge	
Methoden	Elementare Formen	Theologie mit Kindern

Tabelle 1: Die Korrelation zwischen Elementarisierung und Kindertheologie

¹⁰⁵⁰ Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S. 28.

4.3.2.1. Ein Perspektivwechsel der Denkrichtung

Insgesamt gibt es einen großen Überschneidungsbereich zwischen Kindertheologie und Elementarisierung. Gemeinsam sind beiden zunächst die Bemühung um einen Perspektivwechsel der Denkrichtung im Bezug auf die didaktische Beziehung zwischen Theologie und Religionspädagogik, zwischen Inhalten und Kindern. Für die Kindertheologie war von Anfang an ein zentrales Anliegen die Anerkennung und Würdigung der kindlichen Denkweise, die für Kinder theologische Fragestellungen und ein Mitdenken über komplexe theologische Themen ermöglicht. Dies ergibt sich aus dem religionspädagogischen Ansatz, auf der Grundlage der Wahrnehmung der kindlichen Entwicklung mithilfe der verschiedenen sozialwissenschaftlich-empirischen Modelle den Religionsunterricht zu modifizieren und weiterzuführen. Mit dieser wissenschaftlichen Bemühung haben Nipkow und Schweitzer den Elementarisierungsansatz seit 1970 entwickelt. Die Ansätze der beiden stimmen darin überein, dass die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung einen tiefgreifenden Einfluss auf den Perspektivwechsel haben. Um eine „wechselseitige Erschließung“ zwischen Kindern und theologischen Inhalten zu ermöglichen, berücksichtigt die Elementarisierung die Wahrnehmung von Kindern auf der Grundlage der unterschiedlichen Erfahrungen und der Entwicklung der Kinder, und die Auswahl der theologischen Inhalte und die damit verbundenen grundlegenden Wahrheiten werden pädagogisch miteinander verknüpft.

Diese Feststellung kann man vereinfacht so verstehen: Mit der Kindertheologie und Elementarisierung sind Theologie und Didaktik auf der Kinderebene angekommen. Nicht nur erwachsene Fachleute oder Lehrkräfte sind Subjekte im Sinne eines Frontalunterrichtes. Auch sind Kinder keine Objekte der Lehrenden, sondern selbst Subjekte des Lernprozesses. In diesem Zusammenhang wird in der Kindertheologie und beim Elementarisierungsansatz die Frage nach der Berechtigung der bestehenden Top-Down-Denkweise über die theologische Inhaltsvermittlung gestellt. Die beiden anerkennen die Möglichkeit von Kindern, als Subjekte einen selbstständigen Zugang zu den Kernfragen des Glaubens zu finden.

Im Grunde genommen beruhen der Elementarisierungsansatz und die Kindertheologie auf der Anerkennung der Andersartigkeit der kindlichen Verstehensweisen. Auf das Problem eines mini-theologischen Top-Down-Systems, das die rationale Denkweise der wissenschaftlichen Theologie voraussetzt, stoßen der Elementarisierungsansatz und die Kindertheologie dort, wo sie sich mit unerwarteten und weitreichenden religiösen Vorstellungen der Kinder verbinden. Wie bereits beschrieben, grenzt Schweitzer die Perspektive der Elementarisierung von der der Elementartheologie ab. Nach ihm wäre es weniger entscheidend für die Elementarisierung, die theologischen Inhalte an sich auf richtige und effektive Weise zu behandeln. Vielmehr steht im Mittelpunkt, Kindern konstitutiv Raum zu geben, sodass elementare Strukturen und

Wahrheiten auf der theologischen Seite mit den elementaren Erfahrungen und Zugängen auf der kindlichen Seite wechselseitig erschlossen werden können. Dies ist weder eine Top-Down-Denkweise wie die Mini-Theologie noch eine Bottom-Up-Denkweise, auf die sich die Kinderphilosophie bezieht. Vielmehr geht es um die dynamische Begegnung zwischen zwei Polen, nämlich Inhalt und Erfahrung oder Erwachsene und Kinder. Insofern ist das Ziel der wechselseitigen Erschließung in ihrem dialogischen Charakter zu sehen. In diesem Sinne spricht Schweitzer die „Kindertheologie insofern als Konsequenz des Elementarisierungsansatzes“ an, als Kindertheologie einen Dialog zwischen Lehren und Lernen, zwischen Erwachsenen und Kindern, im Religionsunterricht vollziehen will.¹⁰⁵¹

4.3.2.2. Die Aufgabe der didaktischen Unterstützung

Kindertheologie und Elementarisierung haben in der christlichen Glaubensbildung das gemeinsame Anliegen, dass didaktische Orientierung und pädagogische Ausrichtung nicht verloren gehen. Ob die Ausrichtung der Kindertheologie an sich der religionspädagogischen Zielsetzung entspricht, muss auf dem Gebiet der Bibeldidaktik geprüft und reflektiert werden, weil ein blindes Plädoyer für die Anerkennung aller Äußerungen der Kinder im Hinblick auf die Religionspädagogik sinnlos wäre. In diesem Zusammenhang sind Kindertheologie und Elementarisierung miteinander zu verflechten in der didaktischen Aufgabe der theologischen Reflexion.

Wenn Zimmermann so stark hervorhebt, dass die „Kindertheologie auf den christlichen Glauben bezogen sei, oder sie keine Kindertheologie sei“,¹⁰⁵² ist die Kindertheologie untrennbar mit der christlichen Glaubensbildung verknüpft. Der Elementarisierungsansatz zielt auf den ganzheitlichen und konstitutiven Prozess von Lehren und Lernen im religionspädagogischen Sinne. Es geht darum, einen Raum für Kinder zu konstituieren, sodass sie darin erfolgreich auf die christlichen Inhalte und Wahrheiten zugreifen können, indem sie ihre eigenen Möglichkeiten nutzen und den Raum um ihre eigenen Erfahrungen erweitern. Bei der Kindertheologie wird diese didaktische Aufgabe insofern vermehrt vorausgesetzt, als sie neben der Anerkennung der Andersartigkeit von Kindern auch auf eine theologische Kompetenzorientierung zielt. Die Aufgabe, der sich Kindertheologie und Elementarisierung gemeinsam stellen, ist sowohl die Ausgewogenheit der Inhalte als auch die Berücksichtigung der Personen im Verstehensprozess. Mit anderen Worten: Es geht darum, wie die Erfahrungen der Kinder und die Glaubenstraditionen dynamisch in Spannung

¹⁰⁵¹ Ebd., S.32.

¹⁰⁵² Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, S. 402.

miteinander interagieren. Im Spannungsfeld der Kindertheologie zwischen der Offenheit für Kinder und der wissenschaftlichen Theologie dient der Elementarisierungsansatz als ein didaktisches Gegengewicht, um beide Seiten so zueinander ins Verhältnis zu setzen, dass weder die Personen (Kind) noch die Sache (Inhalt) zu kurz kommen. In diesem Zusammenhang beschreibt Schweitzer die Beziehung der beiden Ansätze so:

„Beide Ansätze sind nicht nur schon von ihrer Herkunft her deutlich miteinander verwandt, sondern sie enthalten beide auch Impulse, die zur Weiterentwicklung sowohl des Elementarisierungsansatzes als auch der Kindertheologie fruchtbar gemacht werden können“.¹⁰⁵³

4.3.3. Das Plädoyer für „Kinder als Exegeten“

Angesichts der gesellschaftlichen und religiösen Krisen, mit denen Kinder heute aufwachsen, empfiehlt die EKD in ihrer Darstellung „Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft“ von 1995 einen „Perspektivwechsel“, der auf exegetisch-theologischen, systematisch-theologischen und praktisch-theologischen Erwägungen bezüglich einer Theologie des Kindes basiert.¹⁰⁵⁴ Damit wird eine bildungstheoretische Perspektive eingenommen, die die Selbsttätigkeit des Subjekts betont. In dieser Denkströmung plädierte Friedrich Schweitzer 1997 als einer der ersten auf evangelischer Seite für einen Perspektivwechsel zur „Theologie von und mit Kindern“, die von Kindern aus neu erschlossen werden kann, und er hat wenig später die ungewöhnliche und zugleich herausfordernde Frage nach „Kinder[n] als Exegeten?“ gestellt.¹⁰⁵⁵ In der Kindertheologie war die Bezeichnung „Kinder als Exegeten“ von Anfang an ein unentbehrliches Thema zwischen den zwei Polen „Theologie der Kinder“ und „Theologie für Kinder“. Schweitzer beschreibt in seinem Werk „Das Recht des Kindes auf Religion“ zwei Tendenzen beim Umgang mit der Bibel für Kinder.

Zunächst konnte daran gedacht werden, dass die biblischen Texte von Kindern ganz im Sinne des hermeneutischen Umgangs mit der Bibel erschlossen werden sollen, damit Kinder im wissenschaftlichem Bibelverständnis möglichst früh geübt sind. Eine solche Auffassung entspricht einer Position des Hermeneutischen Religionsunterrichts in den 1960er Jahren, die im Gegensatz zur Evangelischen Unterweisung die Rolle der Bibelauslegung hervorheben will. In dieser Strömung steht die Ausrichtung am bibelwissenschaftlichen Lernen im Zentrum.

¹⁰⁵³ Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S. 40.

¹⁰⁵⁴ Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Gütersloh 1995, S. 50.

¹⁰⁵⁵ Schweitzer, Friedrich, Kinder und Jugendliche als Exegeten?: Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. In: Bell, Desmond et al. (Hg.), Menschen Suchen - Zugänge Finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, S. 238-245.

Unabhängig davon, wie sehr diese Sichtweise das tiefere Verständnis des Lernenden für den biblischen Text als Bildungsziel verfolgt, kann nicht geleugnet werden, dass dies sowohl für Lehrer als auch für Kinder im Unterricht viel zu schwierig ist.

Im Gegensatz dazu steht eine Tendenz, die Fähigkeit von Kindern, die Bibel zu interpretieren, zu idealisieren oder einen solchen Umgang als das Recht des Kindes zum Zugang zur Bibel anzusehen. Dies könnte eine Ausprägung von „Kindheitsromantik“ sein, in der eine überzogene Bewertung des kindlichen Genies vertreten wird. Diese Tendenz entspricht dem Einfluss des im Jahr 1900 veröffentlichten epochalen Buch Ellen Keys, „Das Jahrhundert des Kindes“, welches für „Menschenwürde und Kinderrechte“ im anbrechenden Jahrhundert plädierte.¹⁰⁵⁶ Eine solche Romantik befürwortet die Position, dass „Kinder in der Bibel allein gelassen werden sollten“.¹⁰⁵⁷ Schweitzer betrachtet diese beiden Tendenzen als zugespitzt formulierte „Extreme“.¹⁰⁵⁸ Vor diesem Hintergrund argumentiert er, dass folgende Punkte für die kindertheologische Bibeldidaktik sorgfältig berücksichtigt werden müssen: 1) die Wahrnehmung des kindlichen Verständnisses einer biblischen Geschichte, 2) die Anerkennung ihrer Deutungsweisen, 3) die Ermutigung und Unterstützung ihrer selbstständigen Auslegung.¹⁰⁵⁹ Auffällig ist, dass diese drei Prinzipien von Wahrnehmung-Anerkennung-Ermutigung/Unterstützung ohne eine dialogische Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen nicht umsetzbar sind und dass durch diese Argumentation die Extreme der oben genannten Auffassungen kompensiert und letztere zugleich integriert werden können. Für Kindertheologie und Bibeldidaktik spielen also zweierlei Akzente eine Rolle. Zum einen wurde und wird nach Möglichkeiten eines Perspektivwechsels der religiösen Vorstellungen im Sinne der Anerkennung der Kinder als Subjekte gesucht, wobei die kindlichen religiösen Äußerungen auch eine tiefere Reflexion der herkömmlichen Vorstellung von Erwachsenen möglich machen. Zum anderen wird wie bei Schweitzer oder Zimmermann der Akzent auf die Aufgabe der didaktischen und pädagogischen Zielsetzung sowie auf deren Ausrichtung am theologischen Kompetenzerwerb gelegt. Immer aber wird bei der Rede von kindertheologischer Bibeldidaktik von einem zweipoligen Verhältnis zwischen Freiheit und Tradition ausgegangen. Kindertheologische Bibeldidaktik bedeutet dann den Versuch, ein ganzheitliches Bibelverständnis zu erreichen, das beide Pole berücksichtigt. Unter diesen Voraussetzungen muss bei einer Darstellung der Bibeldidaktik im Sinne von Kindertheologie gefragt werden, wie in der Bibeldidaktik die Balance zwischen „Theologie *der*, *für* und *mit* Kinder(n)“ bewahrt werden kann. Die kindertheologische Bibeldidaktik ist in erster Linie im

¹⁰⁵⁶ Inne, Hartmut, Menschenwürde und Kinderrechte in der Einen Welt. In: Jahrbuch für Biblische Theologie 17/2002, S. 3-20, 7; vgl. Key, Ellen, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1902 [1900].

¹⁰⁵⁷ Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion, S. 153.

¹⁰⁵⁸ Ebd., S. 152.

¹⁰⁵⁹ Ebd., S. 154.

Sinne der „Theologie der Kinder“ als eigene theologische Reflexion der Kinder im Umgang mit der Bibel zu charakterisieren. Außerdem ist im Blick auf die „Theologie für Kinder“ auf eine „theologische Aufklärung“ der Kinder abzielen. Zudem ist dafür im Sinne der „Theologie mit Kindern“ der Dialog von Kindern und Erwachsenen für die religionspädagogische Erschließung der theologischen Fragen erforderlich.¹⁰⁶⁰

4.3.3.1. Was ist richtig und unrichtig in der Exegese von Kindern?

Ein zentrales Anliegen der Kindertheologie war von Anfang an, entwicklungspsychologisch und empirisch zu beobachten und zu dokumentieren, wie Kinder sich die biblischen Texte auf ihre Weise aneignen. Die kindlichen Äußerungen und Auffassungen werden als religiös und theologisch angesehen und beachtet. Anton Bucher hat in seinen Untersuchungen schon früh auf die Spannung hingewiesen, dass die Gottesbilder der Kinder und ihre biblischen Auffassungen der herkömmlichen Exegese widersprechen. Bucher stellt die Frage, ob diese Widersprüche nur als eine kindliche mangelhafte Auffassung angesehen und von den Auslegungsprinzipien in der theologischen und exegetischen Fachliteratur korrigiert werden sollen.¹⁰⁶¹ Es ist offensichtlich, dass die Kindertheologie durch genau solche Fragen nach der andersartigen Auslegungsweise der Kinder angeregt und weiterentwickelt wurde. Die in solchen Untersuchungen festgestellte Spannung zwischen kindlicher Verstehensweise und exegetischer Interpretation stellt jedoch letztendlich für die Kindertheologie eine große Herausforderung im Blick auf ihr Selbstverständnis dar: Was ist das Kriterium für die Beurteilung von „richtig“ und „falsch“ bei der Bibelauslegung, und inwieweit soll die biblische Didaktik Kindern die Möglichkeit zu eigener Interpretation eröffnen? Diese Diskussion wurde von Klaus und Philipp Wegenast mit der Frage: „Dürfen Kinder biblische Geschichten auch ‚unrichtig‘ verstehen?“ in der kindertheologischen Bibeldidaktik als ein entscheidendes Thema hervorgehoben.¹⁰⁶² Der Kern solcher Fragestellungen ist, ob die kindliche Aneignung der Bibel nur dann annehmbar sei, wenn sie nur durch die wissenschaftliche Theologie als richtig akzeptiert würde.

¹⁰⁶⁰ Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie?, S. 18.

¹⁰⁶¹ Vgl. Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen: Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg 1990.

¹⁰⁶² Wegenast, Klaus / Wegenast, Philipp, Biblische Geschichte dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: Bell, Desmond et al. (Hg.), Menschen suchen - Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, S. 246-263, 247f.

Diese herausfordernde Frage nach der Deutung von Bibeltexten durch Kinder wurde im zweiten Band des „Jahrbuch[s] für Kindertheologie“ (2003) unter dem Titel „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten“ ausführlicher behandelt. Gerade bei der Formulierung „Kinder als Exegeten“ wird das exegetische oder wissenschaftliche Kriterium, die biblischen Texte theologisch richtig zu interpretieren, von Anfang an auf eine harte Probe gestellt. Die von den Kindern gebotenen Auslegungen können sich sehr weit von der wissenschaftlichen Exegese entfernen, und manchmal in Widerspruch zu der wissenschaftlichen Deutung der Texte geraten. In diesem Zusammenhang stellte Peter Müller in erster Linie die Bedeutung der „richtigen Exegese“ in Frage. Er erläutert: „Nun ist das Bild einer methodisch klaren, überprüfbaren Kriterien genügenden und am Urtext erarbeiteten Exegese zwar keineswegs falsch; aber es ist ergänzungsbedürftig“.¹⁰⁶³ Für ihn stellt die Exegese kein unwandelbares Methodeninstrumentarium dar; sie sei vielmehr insofern der Veränderung unterworfen, als sie sich im Prozess der wechselhaften Erweiterung zwischen diachronen und synchronen Interpretationen enorm entwickelt hat. Für das Bild der Exegese wichtig zu erkennen und zu präzisieren ist daher für Müller der Perspektivwechsel anhand von verschiedenen Zugängen und Deutungsrichtungen. Müller beschreibt es zusammenfassend so: „Darüber, wie ein Text ‚richtig‘ auszulegen sei, kann es deshalb keine ein für alle Mal richtige Antwort geben. Man kann zwar durchaus falsche Auslegungen identifizieren, nicht aber in gleicher Weise richtige“.¹⁰⁶⁴

4.3.3.2. Können Kinder Exegeten sein?

Die Frage „Kinder als Exegeten?“ zeigt in diesem Band, dass die Interpretation durch Kinder sinnvoll mit theologischen Interpretationen verknüpft werden kann. Der Titel des Bandes, „Im Himmelreich ist keiner sauer“, ist das vom 9-jährigen Max formulierte Fazit aus der Beschäftigung mit dem schwierigen Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg. Stefan Alkier, selbst Neutestamentler, entdeckte im Gespräch mit seinem Sohn Max eine Möglichkeit der dialogischen Begegnung mit Kindern für das biblische Gleichnis. Alkier beschreibt das so:

„Der letzte Gesprächsgang hat mich am meisten erstaunt. Ich denke, Max ist es gelungen, eine Brücke zu schlagen von seiner moralischen Interpretation der Erzählung hin zu meinem Anliegen, ihm die Dimension der Gleichnishaftigkeit zu eröffnen. Ich verstehe Max' Gedanken folgendermaßen: Die

¹⁰⁶³ Müller, Peter, „Da mussten die Leute erst nachdenken ...“. Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte. In: „Im Himmelreich ist Keiner sauer“ Kinder als Exegeten (JaBuKi 2), Stuttgart 2003, S. 19-30, 20.

¹⁰⁶⁴ Ebd.

Erzählung von den Arbeitern im Weinberg ist die Geschichte von dem guten Weinbergbesitzer, der will, dass es allen gleich gut geht“.¹⁰⁶⁵

Das Gespräch zwischen Alkier und seinem Sohn Max ist so bemerkenswert, weil ihr Gespräch über das schwierige Gleichnis einen theologischen Berührungspunkt zwischen den verschiedenen Sichtweisen erreicht. Es geht um die Gerechtigkeit Gottes im evangelischen Sinne, die anders ist die „Justitia“ im Sinne eines „blinden“ Urteils. Das zeigt auch, dass die von Kindern angebotene Auffassung des biblischen Gleichnisses, auch wenn sie nicht auf wissenschaftlichen exegetischen Methoden beruht, auf ihre eigene Weise angemessen theologisch elementare Themen wie z.B. die Gerechtigkeit und die Gnade Gottes berührt.

Natürlich ist die These von „Kindern als Exegeten“ dort zu überprüfen, wo Kinder den biblischen Texten widersprechen. Die von Michael Fricke untersuchten Kindergespräche über die Schöpfungserzählung sind ein gutes Beispiel dafür, wie Kinder der herkömmlichen Exegese widersprechen und wie in diesem Vorgang ein impliziter theologischer Diskurs entstehen kann.¹⁰⁶⁶ In einem Gespräch der Kinder aus der vierten Klasse stand man durch die Frage nach „Dinosauriern in der Schöpfungsgeschichte“ vor dem Problem des Verhältnisses von Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie, mit dem Kinder und Jugendliche beim Thema Schöpfung immer wieder konfrontiert sind.¹⁰⁶⁷ Aus der kindlichen Debatte darüber, ob Gott Dinosaurier als Tiere schuf oder nicht, ergab sich, Fricke's Beobachtungen zufolge, die Frage nach Gott als dem Herrscher der Welt und „dem Bestimmer“.¹⁰⁶⁸ Dank erweiternder Diskussionen über ihre Deutungen der Schöpfungsgeschichte konnten Kinder die weniger handhabbaren elementaren Themen, wie die „Freiheit des Menschen“ und die „Herrschaft Gottes“, wahrnehmen und ans Tageslicht bringen. Darüber hinaus argumentiert Fricke, dass der kindliche Umgang mit der Schöpfungsgeschichte eine Auseinandersetzung mit den Themen „Kontrolle“ und „Selbstbestimmung“ anregen kann, auf die Kinder in ihren Erfahrungen immer wieder stoßen.¹⁰⁶⁹ Anhand dieser Studie von Fricke beleuchtet Schweitzer in seinem Band zwei interessante Dinge zur Kindertheologie. Zum einen sei es die Kreativität der kindlichen Deutungsweisen, die eine bedeutsame Verbindung zwischen den theologischen Begriffen und ihren Erfahrungen ermöglichen. Zum anderen sei es die Bereitschaft der Kinder, mit der Sprache und im Gespräch die biblische Sache begreifen zu

¹⁰⁶⁵ Karweick, Felix Maximilian / Alkier, Stefan, Die Arbeiter im Weinberg - Ein Bibelgespräch zwischen einem Grundschüler und einem Neutestamentler. In: JaBuKi 2/2003, S. 54-59, 59.

¹⁰⁶⁶ Vgl. Fricke, Michel, „Wenn Gott der Bestimmer wäre ...“. Eine Schülerinnengruppe spricht über die biblische Schöpfungserzählung. In: JaBuKi 2/2003, S. 46-53.

¹⁰⁶⁷ Ebd., S. 48.

¹⁰⁶⁸ Ebd., S. 49.

¹⁰⁶⁹ Ebd., S. 53.

wollen.¹⁰⁷⁰ Anhand dieser kindlichen Anliegen kann die Rede: „Kinder als Exegeten“ durchaus plausibel sein.

4.3.3.3. Kindertheologische Akzentsetzungen in der Bibeldidaktik

Die grundlegenden bibeldidaktischen Anliegen der Kindertheologie zeigen sich in den zwei Sonderbänden des Jahrbuches für Kindertheologie, „Man hat immer ein Stück Gott in sich‘ - Mit Kindern biblische Geschichten deuten“ (2004/2006). Gerhard Büttner und Martin Schreiner beschreiben die Intention dieser Sonderbände wie folgt:

„Es ist nicht zuletzt das Programm des JaBuKi und der Sonderbände, die Denk- und Diskussionswelt von Kindern im Hinblick auf biblische Geschichten und Theologie zu erhellen und durch die Ermutigung der Erwachsenen entsprechende Gespräche wahrscheinlicher zu machen“.¹⁰⁷¹

Der erste der Bände bezieht sich auf das Alte Testament, der zweite auf das Neue Testament. Besonders in diesen beiden Bänden werden Kinder intensiv als Interpreten biblischer Texte wahrgenommen. Die Beiträge wollen „das Anknüpfen an der Letztgestalt des Textes“, einen „rezeptionstheoretischen Ansatz im Gefolge der Literaturwissenschaft“, einen „konstruktivistischen Zugriff“ sowie eine „dekonstruktivistische“ Deutung in der Religionspädagogik untersuchen.¹⁰⁷² Dabei bemühen sich die beiden Bände darum, durch die ko-konstruktiven Regeln der Exegese, der metaphorischen Sprache und der kindlichen Bibeldeutung „theologische Mindmaps“ zu gewinnen.¹⁰⁷³ Die Bände erheben zuerst jeweils den exegetischen Befund, danach untersuchen sie die in der Rezeption auftauchenden Äußerungen und Fragen der Kinder und würdigen abschließend beide Zugangsweisen kritisch. Im alttestamentlichen Teil werden die folgenden biblischen Geschichten behandelt: die beiden Schöpfungserzählungen (Gen 1/2), Kain und Abel (Gen 4), Sintflut (Gen 7ff), Turmbaugeschichte (Gen 11), Sodom und Gomorra (Gen 19), Jakobszyklus (Gen 27-33), Josefsgeschichte (Gen 37-50), Mose und der brennende Dornbusch (Ex 3), Mirjam (Ex 15, Num 12), Heiligkeitsgesetz (Lev 19), das Leben Ruts (Rut), die Verwerfung Sauls (1. Sam 15),

¹⁰⁷⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S. 119.

¹⁰⁷¹ Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin, „Kinder als Exegeten“- Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik. In: JaBuKi Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2005, S. 7-15, 13.

¹⁰⁷² Vgl. Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin, Im Spannungsfeld exegetischer Wissenschaft und kindlicher Intuition: Mit Kindern biblische Geschichten deuten. In: „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, JaBuKi Sonderband, Teil1: Altes Testament, Stuttgart 2004, S. 7-16, 9, 12f.

¹⁰⁷³ Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin, „Kinder als Exegeten“- Zuspruch für eine Kindertheologische Bibeldidaktik, S. 13.

David's Schuld und Nathans Bußpredigt (2. Sam 11ff), das Leid Hiobs (Hiob), das Gottesbild Jonas (Jon).

Im neutestamentlichen Teil werden die folgenden Themen behandelt: Jesu Taufe im Jordan durch Johannes (Mk 1, 9-11), der Streit der Jünger um Größe (Mk 9, 33-37), Maria und Martha (Lk 10, 38-42), die Feindesliebe (Lk 6, 27-36), die Heilung des Taubstummen (Mk 7, 31-37), der Bettler Bartimäus (Mk 10, 46-52), der verlorene Sohn (Lk 15,11-32), Jesus als Brot und Weizenkorn (Joh 6, 35.48 / Joh 12,24), Jesu Verklärung (Mt 17,1-9), Tempelreinigung (Mk 11, 15-19), die Salbung Jesu in Betanien (Mk 14,3-9), Jesus im Garten Gethsemane (Mt 26,36-46), der Gang der Frauen zum leeren Grab (Mk 16,1-8), Jesu Himmelfahrt (Lk 24, 51-53; Apg 1, 9-11), die Pfingstgeschichte (Apg 2,13-41), die Offenbarung des Johannes (Offb 20, 11-15). Anhand dieser Themen lassen sich insgesamt folgende Aspekte beleuchten: Erstens, Kinder zeigen überraschende, vielschichtige Rezeptionsweisen im Umgang mit den biblischen Texten. Wenn die Interessen der Kinder den biblischen Themen entsprechen, ist es möglich, aktives Fragen und bedeutsame Gesprächsgänge zu erleben.¹⁰⁷⁴ Darüber hinaus wird deutlich, dass Kinder durch analogische Verfahren zumindest bei einigen biblischen Geschichten deren theologischen Bedeutungen einerseits und ihre eigenen Erfahrungen andererseits in Beziehung zueinander setzen können. Beispielsweise konnten siebenjährige Kinder in der Geschichte der Heilung des Taubstummen (Mk 7, 31-37) interessanterweise die theologische Beziehung zwischen Jesus Christus und Gott-Vater finden, indem sie die etymologische Deutung mit ihrer Sprache so verbinden: „heilig“ und „heilen“ so wie „Hefata“, und „He, Vater!“¹⁰⁷⁵

Zweitens, die Gottesbilder der Kinder spielen im Verstehen der biblischen Geschichte eine entscheidende Rolle. Die Vorstellungen von Gott bei den Kindern und in den Texten können sich zwar einerseits überlappen, aber andererseits auch nicht so einfach nebeneinander stehen. Die Studie von Brigitte Ertl und Susanna Lojewski, „Mit Kindern über die Sintflut-Geschichte nachdenken“, kann ein Beispiel dafür liefern.¹⁰⁷⁶ Zum Menschen- und Gottesbild der Kinder gehört die Vorstellung von „Gott als Geber der Regeln und der Ordnung“ und „Gott mit menschlichen Gefühlen und Verhaltensweisen“. In der Sintflutgeschichte (Gen 7ff) ist es „für Kinder nicht nachvollziehbar, warum Nachbarn und Freunde nicht überleben dürfen; vielmehr fragen sie: Was Tiere und Pflanzen falsch gemacht haben?“¹⁰⁷⁷ Das Gottesbild der

¹⁰⁷⁴ Vgl. Dieterich, Veit-Jakobus, „... und dann ruht er sich vielleicht noch mal ein bisschen aus...“. Wie Kinder biblische Schöpfungsgeschichten (Genesis 1 und 2) auslegen. In: „Man hat immer ein Stück Gott in sich“, Mit Kindern biblische Geschichten deuten, JaBuKi Sonderband, Teil1: Altes Testament, Stuttgart 2004, S.17-30.

¹⁰⁷⁵ Vgl. Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra, „He Vater, heil den Mann“. In: JaBuKi Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2005, S. 85-94.

¹⁰⁷⁶ Ertl, Brigitte / Lojewski, Susann, „Ich will da raus!“ – Mit Kindern über die Sintflut-Geschichte nachdenken (Genesis 7ff). In: JaBuKi Sonderband, Teil1: Altes Testament, Stuttgart 2004, S. 44-56.

¹⁰⁷⁷ Ebd., S. 54.

Kinder kann den Absichten der biblischen Autoren manchmal entsprechen und manchmal widersprechen. Daher sollte die Bibeldidaktik die Vorstellungen der Kinder berücksichtigen und nach einer angemessenen Ergänzung durch biblische Texte suchen.

Drittens, Kinder sehen die Bibel als Lebens- und Lernlektüre, die mit ihren Erfahrungen unmittelbar verbunden ist. Für sie ist die Bibel mit ihren Geschichten nicht nur ein religiöses Buch, sondern eine Lebensgeschichte, die in direktem Zusammenhang mit ihnen steht. Davon handelt beispielsweise die Studie von Christfried Böttrich.¹⁰⁷⁸ Dem Interview zufolge verstehen Kinder die Konnotationen des „Sohnes Gottes“ in der Himmelsstimme als die Hervorhebung eines „besonderen Mannes“, wie ein Superstar sich vom Publikum abhebt. Insofern wurde die christologische Konnotation von den Kindern „im Sinne einer allgemeinen Gotteskindschaft aller Menschen“ verstanden.¹⁰⁷⁹ Die lebenspraktische Hermeneutik der Kinder zeigt sich auch in der Studie von Elisabeth Naurath mit dem Thema „Maria und Martha“.¹⁰⁸⁰ Man kann in diesem Beitrag feststellen, dass Kinder die biblischen Geschichten nicht im Licht der exegetischer Erkenntnisse, sondern anhand von frappierenden, nämlich lebenspraktischen Fragestellungen verstehen.

Viertens, für „Kinder als Exegeten“ ergeben sich Möglichkeiten und Grenzen zugleich. Offensichtlich können schwierige Texte wie die Tora oder Paulusbriefe aufgrund der noch fehlenden Erfahrung und der noch nicht ausreichenden sprachlichen Kompetenz von Kindern nicht vollständig auf der semantischen Ebene interpretiert werden. Einerseits weist Thomas Staubli in seinem Beitrag „Kinder als Tora-Gelehrte am Beispiel von Levitikus 19, 3-18“ auf diese Schwierigkeit hin, andererseits deutet er drei Aspekte als Möglichkeit und Aufgabe an. 1) Kinder vergegenwärtigen den biblischen Text auf eine selbstverständliche und zugleich naive Weise, wie z.B. „Wie kann ich Vater und Mutter ehren? Ich kann Pizza und Pasta machen!“ oder „Wie kann ich den Sabbat beachten? Am Samstag ist heutzutage, Gott sei Dank, schulfrei!“ Diese naive Aneignung sei später nicht mehr nachzuholen. 2) Trotzdem sei eine „Wahrheitsverdichtung im Kindermund“ vorhanden.¹⁰⁸¹ Die mündliche Ausdruckskraft von Kindern der Unterstufe erhalte im Unterricht oft zu wenig Beachtung, tut aber Wahrheit kund. 3) Kinder brauchen eine einfache „Bibelübersetzung“ als inklusive Sprache für das „Zur-Sprache-Bringen von Realität“.¹⁰⁸² Mit diesen drei Hinweisen plädiert Staubli für eine Verbindung zwischen den biblischen Texten und dem Sitz im Leben für zutiefst lebendige

¹⁰⁷⁸ Böttrich, Christfried. „Mit zu Gott gehören“. Jesu Taufe im Jordan durch Johannes (Mk 1, 9-11). In: JaBuKi Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2005, S. 29-41.

¹⁰⁷⁹ Ebd., S. 41.

¹⁰⁸⁰ Naurath, Elisabeth, „Ein Jünger kann doch das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt“, Grundschul Kinder deuten den Text zu Maria und Martha. In: JaBuKi Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2005, S. 60-72.

¹⁰⁸¹ Staubli, Thomas, Kinder als Tora-Gelehrte am Beispiel von Levitikus 19, 3-18. In: JaBuKi Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, S. 137-146, 145.

¹⁰⁸² Ebd.

Auslegungen. Dies bedeutet, dass die kindertheologische Bibeldidaktik mehr sprachliche, soziologische, pädagogische, didaktische und theologische Begleitung und Unterstützung benötigt als die Wahrnehmung als „Theologie der Kinder“. Mit anderen Worten ist für die kindertheologische Bibeldidaktik ein didaktisch versierter Bibelübersetzer notwendig, der Kindern hilft, ihre sprachliche Kreativität und Bereitschaft zur tieferen Sinnsuche angesichts ihrer Lebenswelt mit den biblischen Texten zu verbinden.

4.3.4. Didaktische Aufgaben und weitere Themen der Kindertheologie

4.3.4.1. Didaktische Aufgaben

Die Bedeutung der Rede von „Kindern als Exegeten“ lässt sich im Zusammenhang mit der kindertheologischen Bibeldidaktik so zusammenfassen: Die wechselseitige Begegnung zwischen Kindern und Texten ist offenbar nicht auf die Erwachsenen angewiesen. Die vielfältigen kindertheologischen Beispiele zeigen, dass sich Kinder durch ihre Kreativität und gerade auch durch ihre – vermeintliche – Naivität schwierigen Sinngehalten von biblischen Texten und theologischen Begriffen annähern können. Für den biblischen Unterricht ist es äußerst wünschenswert und sinnvoll, diese Möglichkeit zu erkennen und zu fördern. Dies bedeutet einen neuen, bedeutenden Anreiz für die Sicht nicht nur der Kinder, sondern auch der Erwachsenen auf die Bibel. In diesem Sinne kann die Rede von „Kindern als Exegeten“ zugleich für Kinder, für Erwachsene sowie für den Perspektivwechsel des Verständnisses der Bibel fruchtbar gemacht werden.

Insofern kann man auch noch einmal an die These Baldermanns erinnern: Die Bibel ist ein Buch des Lernens, so dass die biblische Sprache allen offen steht.¹⁰⁸³ Ein wichtiges Prinzip, das bei der kindertheologischen Bibeldidaktik nicht übersehen werden darf, verweist darauf, dass es dabei Grenzen und Aufgaben zu beachten gilt. Schweitzer weist darauf folgendermaßen hin: „In diesem Fall ist Offenheit nicht gleichbedeutend mit Beliebigkeit. Dass Texte ‚offen‘ sind, soll nicht heißen, dass einfach jede Auslegung möglich oder legitim wäre.“¹⁰⁸⁴ Es ist sehr wünschenswert, dass Kinder eine subjektive Rolle spielen und an der Bibelinterpretation beteiligt sind. Dafür müssen jedoch pädagogische Standards und Ziele festgelegt werden. Ansonsten bleibt die Bibeldeutung der Kinder einfach ein neugieriges Ausprobieren und verliert ihren pädagogischen Wert. Welche pädagogischen Standards und

¹⁰⁸³ Siehe oben 3.2.2; vgl. Baldermann, Ingo, Die Bibel - Buch des Lernens: Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980.

¹⁰⁸⁴ Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S. 159.

Ziele sind dann notwendig? Schweitzer spricht am Ende seines Buches „Kindertheologie und Elementarisierung“ von zwei Schlüsselbegriffen, nämlich „Kinder stärken“ und „Erwachsene befähigen“.¹⁰⁸⁵ Mir scheint seine Schlussfolgerung sehr zutreffend zu sein, um einerseits die bisherige Diskussion zur Kindertheologie kritisch zu hinterfragen und andererseits weitere Aufgaben „systematisch-theologischer Klärung“ und von „Untersuchungen zu pädagogischen und didaktischen Prozessen“ anzuregen.¹⁰⁸⁶ Die Kindertheologie und die Bibeldidaktik basieren auf dem Begriff der Glaubensbildung, dessen Verständnis einerseits auf die wissenschaftliche Theologie und andererseits auf pädagogische Prinzipien angewiesen ist. Dies unterscheidet die Kindertheologie vor allem von romantischen Idealisierungen, die sich an revolutionären Modellen für die (Post-)Moderne wie beispielsweise dem „Jahrhundert des Kindes“ von Ellen Key orientieren und die Aufgabe der Erziehung im Abschied von der „richtigen“ Bedeutung der Tradition sehen wollen. Jenseits solcher idealisierender Abgrenzungen gibt es in der kindertheologischen Bibeldidaktik aber insgesamt ein didaktisches Bemühen um die umfassende Verbindung von Kindern und Theologie. Besonders für die Kindertheologie, die eine von Kindern her bestimmte Exegese unterstützen will, kam und kommt etwa mit verschiedenen empirischen Untersuchungen das Bemühen ins Spiel, herkömmliche Zugänge zu biblischen Begriffen, die auf der wissenschaftlichen Theologie beruhen, durch die Berücksichtigung kindlicher Verstehensweisen weiterzuführen oder zu modifizieren. In diesem Sinne wurde nicht nur mit dem Slogan „Kinder als Subjekte“, sondern auch mit der Formulierung „Kinder als Exegeten“ eine sehr herausfordernde Frage aufgeworfen.

4.3.4.2. Weiterentwicklung der Themen in der Kindertheologie

Die Kindertheologie sollte sich nicht einfach in der wissenschaftlichen Beobachtung von Kindern und ihren Zugangsweisen zur Bibel erschöpfen. Sie sollte nicht nur Kindern, sondern auch Erwachsenen helfen, durch diese beiden Pole, Kinder und Theologie, zu mehr theologischer und praktischer Reflexion und Diskussion zu gelangen. Wie wir bereits gesehen haben, berührt die Definition von Kindertheologie eine Vielzahl von theologischen und pädagogischen Perspektiven und Themen. Theologisch gesehen ist die Kindertheologie nicht nur mit der biblischen Theologie unter dem Thema „Kinder als Exegeten“, sondern auch mit der Systematischen, kontextuellen, Befreiungs- und Lientheologie verbunden. Ferner

¹⁰⁸⁵ Ebd., S. 198.

¹⁰⁸⁶ Ebd., S. 207, 211.

bezieht sie sich pädagogisch und didaktisch unmittelbar auf die elementaren Lernformen. Kurz gesagt, die Themen, mit denen sich die Kindertheologie befassen muss, sind sehr weit. Dies lässt sich leicht erkennen, wenn man die Themen mustert, die das Jahrbuch für Kindertheologie jedes Jahr aufgreift.

Bd	Jahr	Thema	Fokus
1	2002	Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod	- Die Notwendigkeit des Perspektivenwechsels - Kindliche Fragen und Vorstellungen
2	2003	Kinder als Exegeten	- Kinder und biblische Interpretationen
3	2004	Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage	- Kinder und ihr Zeitverständnis
4	2005	Erlebnisse und Deutungen von Kindern	- Konfessionalität in der Pluralität - Kirche in der multikulturellen Gesellschaft
5	2006	Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie	- Kindertheologie unter dem Kriterium der wissenschaftlichen Theologie
6	2007	Kinder erfahren und gestalten Spiritualität	- Kindliche Spiritualität - Godly-Play-Ansatz und Kindertheologie
7	2008	Zugänge zur Christologie von Kindern	- Christlich-konfessionelle Selbstverständnisse bezüglich der Christologie
8	2009	Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen	- Religiöse Pluralität und Multikulturalität
9	2010	Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich	- Kindertheologie und Elementarpädagogik
10	2011	Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken	- Glück in der Gesellschaft
11	2012	Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken	- Schöpfungsglaube in der Gegenwart
12	2013	Kindertheologie als Theologie für Kinder	- Bedeutung der Theologie in der Kindertheologie
13	2014	Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus	- Religion im bürgerlichen Milieu
14	2015	Methoden der Kindertheologie	- Methoden und Lernformen - Theologisieren mit Kindern
15	2016	Kindertheologie im Unterricht	- Religionsunterrichtliche Praxis - Frage nach Qualitätskriterien

Tabelle 2: Themen und Fokus des Jahrbuches für Kindertheologie nach Jahren

In dieser Tabelle kann man leicht erkennen, wie Kindertheologie im Laufe der Zeit ihren Ansatz modifiziert und weiterentwickelt hat. In den Anfangsjahren bemüht sich die Kindertheologie, ihren Ansatz theologisch zu profilieren. Nach mehr als einem Jahrzehnt versucht die Kindertheologie immer wieder zu prüfen, ob ihre theoretische Rechtfertigung neu zu validieren ist und welche Themen weiterzuführen sind. Insgesamt widmet sich die Kindertheologie dem Verhältnis von Kindern und biblischer Tradition. Mit diesen beiden Polen, nämlich Person und Inhalt, rückte die Frage ins Blickfeld, was Kindertheologie zu den Erfordernissen eines Religionsunterrichts, der für Kinder und Gesellschaft gleichermaßen bedeutsam sein soll, beitragen kann bzw. inwiefern Kindertheologie als eine didaktische Balance im Zuge eines nachhaltigen Lernprozesses verstanden werden kann. Insofern erhält damit auch die Frage nach der Konfessionalität in der Pluralität bzw. der Multikulturalität stärkeres Gewicht. Besonders wird in den Bänden aus den Jahren 2005, 2009, 2011 und 2014 die Frage nach den Erfahrungen in der gegenwärtigen Gesellschaft thematisiert. In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass sich die Kindertheologie nicht nur auf die biblische Tradition bezieht, sondern auch auf den Bereich individueller und gesellschaftlicher Erfahrungen.

Eine weitere Anmerkung bezüglich dieser Tabelle wäre, dass die theologische Relevanz der Kindertheologie im Sinne einer „Theologie für Kinder“ weiter geklärt und im Sinne einer „Theologie mit Kindern“ didaktisch weiterentwickelt wird. Im Jahr 2006 wird einerseits die Wissenschaftlichkeit der Kindertheologie thematisiert, andererseits liegt der Fokus 2008 und 2013 auf der biblischen, christologischen und theologischen Gesamtausrichtung. Daraus wird ersichtlich, dass die Kindertheologie ihren theologischen Inhaltsbezug nicht verlieren soll. Und was didaktisch auffällt, ist, dass die Kindertheologie im Sinne der „Theologie mit Kindern“ nun stärker auf die didaktische Frage nach ihren Methoden und Zugängen für den Religionsunterricht im allgemeinen pädagogischen Bereich bezogen wird. Beispielsweise wird im Jahr 2011 in einem Sonderband das Verhältnis zwischen Kindertheologie und Kompetenzorientierung thematisiert, und auch im Jahr 2016 ist die unterrichtliche Praxis im Hinblick auf die Bildungsqualität im Fokus. Folgerichtig werden damit auch die Methoden und Formen, die einen (religions-)pädagogisch guten Unterricht gewährleisten können, weiter diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kindertheologie an religionspädagogischen Bemühungen beteiligt ist, um die Bibel mit Erfahrung zu verbinden. Weiterhin lassen vor allem die Themen in den Bänden des Jahrbuches für Kindertheologie erkennen, dass die Möglichkeiten weiterer Entwicklungen für die Bibeldidaktik noch nicht ausgeschöpft sind. So wäre es durchaus sinnvoll und möglich zu versuchen, diese Themen im Bezug auf die

vielfältigen und vielschichtigen Erfahrungen in unterschiedlichen Ländern zu reflektieren und weiterzuführen. Wichtig scheint mir die Entwicklung der Kindertheologie bzw. die didaktische Bemühung darum, selbst immer wieder ihre Ausrichtung zu prüfen und ihre Themenfelder zu erweitern. Die Bibeldidaktik ist zumindest in gewissem Sinne immer als christliche Erziehung mit Blick auf das Verstehen des biblischen Glaubens für die Orientierung an und Akzentuierung der Gnade und Hoffnung Jesu Christi zu behandeln. Insofern sind die Bibeldidaktik und die Kindertheologie hinsichtlich ihrer Ziele, Themen und Prozesse mit den biblischen Inhalten in einen konsistenten Zusammenhang zu bringen.

4.4. Kompetenzorientierung in der Bibeldidaktik

In den vorangehenden Abschnitten sind wir zu einer grundlegenden Bestimmung der bibeldidaktischen Ausrichtung und Aufgabe gelangt. Sofern die Bibeldidaktik den Anforderungen des Elementarisierungsansatzes und der Kindertheologie gerecht werden soll, ist sie der didaktischen und theologischen Befähigung und Unterstützung verpflichtet. Die Auswirkungen einer solchen Verpflichtung im Sinne der Stärkung und Unterstützung des selbständigen Lernens von Kindern sowie der Zielsetzung hinsichtlich des Erwerbs von theologischen Kompetenzen wurden ebenfalls bereits angesprochen. Im Folgenden soll es nun darum gehen, die Implikationen und die Aufgabe des Bibelunterrichts als Kompetenzerwerb, in dem die Herausforderungen der beiden Ansätze, Elementarisierung und Kindertheologie, eingebettet sind, weiter zu verdeutlichen.

Angesichts der Ortsbestimmung des biblischen Unterrichts sowie angesichts der gesellschaftlichen Pluralität wird die Bibeldidaktik heute immer mehr unter dem Aspekt des Erwerbs von Kompetenzen gesehen. Kompetenzen sind eine Voraussetzung für die Konkretion der bildungstheoretischen Ziele des biblischen Unterrichtes im Bildungsplan, der dabei wissenschaftsorientiert sein soll. Dies ermöglicht es, den Prozess und vor allem die Ergebnisse des Unterrichts sichtbar zu machen und gleichzeitig den Religionsunterricht als ein wissenschaftlich fundiertes Fach mit dem Bildungsauftrag der Schule zu verknüpfen, anstatt einfach zuzulassen, dass die Bibeldidaktik bei der traditionellen religiösen Vermittlung stehen bleibt. Dies bedeutet nicht nur den Übergang zu einer modernen Form des Religionsunterrichts, sondern auch die Befähigung von Kindern, als Subjekte des religiösen Verstehens selbst auf ganzheitliche und elementare Art und Weise ihre Verständnisse zu entwickeln. Diese Fähigkeit erstreckt sich nicht nur sozusagen intern auf den Ausdruck der Religion, sondern darüber hinaus auf den öffentlichen Bereich im Sinne allgemeiner Bildung.

4.4.1. Die Diskussion über Kompetenzen und Bildungsstandards

Das Konzept der Kompetenzen wurde zuerst in einer Dissertation, „Teaching for Competence rather than ‚Intelligence‘“, konkretisiert und vorgestellt, die 1973 von dem amerikanischen Psychologen David C. McClelland veröffentlicht wurde.¹⁰⁸⁷ Wie der Titel seiner Arbeit andeutet, argumentiert er, dass man eher auf die Gewinnung der Fähigkeit, Probleme in realen

¹⁰⁸⁷ McClelland, David C., Testing for competence rather than „Intelligence“. In: American Psychologist 20/1973, S. 321-333.

Situationen zu lösen, achten sollte als auf das Konzept der Intelligenz. Hier weist er darauf hin, dass das im Bereich von Industrie und Management erhobene Maß an Intelligenz nicht mit der tatsächlichen Arbeitsfähigkeit zusammenfällt. Vielmehr seien Faktoren wie Kommunikations-, Ausdauer-, Zielsetzungs-, Vermittlungs- und Selbstentwicklungsfähigkeit für die Arbeitsfähigkeit entscheidend, argumentiert McClelland. Wenn von der Kompetenz einer Person gesprochen wird, muss diese als eine ganzheitliche Fähigkeit in der Problemsituation betrachtet werden. Im deutschen Sprachraum versteht man unter dem Begriff Kompetenz nach Franz Weinert Folgendes:

„Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.¹⁰⁸⁸

Wenn diese Definition in der Diskussion bis heute weithin auf Akzeptanz stößt, so erklärt sich dies wohl auch aus Folgendem: Die Kompetenz repräsentiert die integrativen und praktischen Fähigkeiten, praktische Herausforderungen bewältigen zu können. Dabei sind unterschiedliche Aspekte wie u.a. Kognition, Wissen, Verstehen, Können, Handeln und Erfahrung sowie emotionale Aspekte eingeschlossen.

In Deutschland wird der Religionsunterricht heute immer mehr unter dem Aspekt der Ausbildung von Kompetenzen und der „Bildungsstandards“ gesehen. Der Grund dafür ist, dass sich die Bildungspolitik und insbesondere das Bundesministerium für Bildung und Forschung um eine grundlegende Reform des Bildungswesens bemüht, veranlasst durch den „PISA-Schock“ im Jahr 2001. Das Ziel war die Festlegung von Bildungsstandards, mit deren Hilfe erfasst und beschrieben werden kann, ob und inwieweit bestimmte Kompetenzen tatsächlich erworben worden sind. Das sog. Klieme-Gutachten beschreibt das Verständnis von Bildungsstandards wie folgt:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisierten Standards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu

1088 Weinert, Franz. E, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel, 2. Aufl. 2002, S. 17-31, 27f.

erfüllen haben. [...] Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“.¹⁰⁸⁹

Hervorzuheben ist, dass durch den Begriff „Standards“ der Erwerb von Kompetenzen als allgemeine bildungstheoretische Konkretion gilt. Dies bedeutet, dass der Lernprozess im Kompetenzerwerb eine klare und spezifische Zielsetzung haben sollte und dass der Unterrichtserfolg mit Hilfe von ausgewiesenen Kriterien beobachtbar und überprüfbar sein muss. Angesichts der Forderung, dass der Erwerb von Kompetenzen in jeglicher fachdidaktischen Entfaltung nachweisbar sein muss, wird nun für die Religionspädagogik verstärkt nach dem tatsächlichen Kompetenzerwerb gefragt.¹⁰⁹⁰ Wenn Religionsunterricht mehr sein soll als eine Stunde, in der Kinder bloß die biblischen Inhalte ohne persönlichen Bezug auswendig lernen, muss er der religiösen Bildung bzw. dem Kompetenzerwerb dienen. Das gilt auch für die Bibeldidaktik. Der mit dieser veränderten Sicht von Lernen verbundenen Forderung müssen sich die Bibeldidaktik, der Elementarisierungsansatz und die Kindertheologie stellen, wenn sie als angemessene Ansätze für das religiöse Lernen im Sinne wissenschaftsorientierter allgemeiner Bildung ernst genommen werden sollen. Ohne dies würde die Bibel von der Öffentlichkeit lediglich als ein Buch der christlichen Religion angesehen, und die Bibeldidaktik bliebe nur eine Methode für den katechetischen Unterricht innerhalb der Kirche.

4.4.2. Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs im Bildungsplan von Baden-Württemberg

Als Reaktion auf die Forderung nach der Vermittlung der beschriebenen Kompetenzen ging das deutsche Bildungswesen daran, Lehrpläne in verschiedenen Bereichen neu zu entwickeln. Schon 2004 wurde in Baden-Württemberg für alle Fächer, also auch für den Religionsunterricht, ein kompetenzorientierter Bildungsplan eingeführt.¹⁰⁹¹ 2004 legte die evangelische Bildungsplankommission Baden-Württemberg ein Kompetenzmodell vor unter

¹⁰⁸⁹ Klieme, Eckhard et al. (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, S. 13, hier zit. nach Schweitzer, Friedrich, Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“. In: Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008, S. 11-22, 13.

¹⁰⁹⁰ Vgl. dazu beispielweise, Benner, Dietrich, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Religionspädagogische Beiträge 53/2004, S. 5-19; Krause, Sabine et al., Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/2008, S. 174-188.

¹⁰⁹¹ Vgl. Miedza, Dieter, Kompetent in religiöser Elementarpädagogik: Religionspädagogische Qualifizierung durch kompetenzorientierte Zusatzkurse, Berlin 2014, S. 51.

dem Begriff der „religiösen Kompetenz“ für den evangelischen Religionsunterricht.¹⁰⁹² Gleichzeitig begann eine Expertengruppe am Comenius-Institut Münster, „ein fachdidaktisch begründetes und unterrichtspraktisch erprobtes Modell für grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zu entwickeln“.¹⁰⁹³ Das Verständnis religiöser Kompetenz im Comenius-Institut beruht auf dem Kompetenzbegriff von Ulrich Hemel, der in seiner Habilitationsschrift „Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie“ die Religion in fünf Dimensionen wie folgt unterteilt: „1) religiöse Sensibilität, 2) religiöses Ausdrucksverhalten, 3) religiöse Inhaltlichkeit, 4) religiöse Kommunikation, 5) religiös motivierte Lebensgestaltung“.¹⁰⁹⁴ Diese Einteilung erfolgte ausgehend von der Bestimmung der Religiosität bei Charles Y. Glock, der die Dimensionen des religiösen Erlebens, der rituellen Praxis, des intellektuellen Wissens, der ideologischen Struktur bzw. Glaubensstruktur sowie des verantwortlichen (consequential) Handelns behandelte.¹⁰⁹⁵ In Anlehnung an Hemel präziserte die Expertengruppe am Comenius-Institut die fünf „Dimensionen der Erschließung von Religion“ als fachspezifische Methoden und Handlungsformen:

- „1) Perzeption: Wahrnehmen und Beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene;
- 2) Kognition: Verstehen und Deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse;
- 3) Performanz: Gestalten und Handeln in religiösen und ethischen Fragen;
- 4) Interaktion: Kommunizieren und Beurteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog;
- 5) Partizipation: Teilhaben und Entscheiden: begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“.¹⁰⁹⁶

Diese Dimensionen werden zu vier „objektivierbaren Gegenstandsbereichen von Religion“ in Beziehung gesetzt: 1) die subjektive Religion der Schüler, 2) die Bezugsreligion des Religionsunterrichts, 3) die anderen Religionen und Weltanschauungen, 4) Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen.¹⁰⁹⁷ Dies ist zugleich eine theoretische Rezeption von Dietrich Rösslers Verständnis von Religion in drei Dimensionen: individuell, kirchlich und

¹⁰⁹² Vgl. Obst, Gabriele. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010, S. 77-87.

¹⁰⁹³ Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung: Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, S. 5.

¹⁰⁹⁴ Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung, Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt am Main 1988.

¹⁰⁹⁵ Glock, Charles Y., Über die Dimension der Religiosität. In: Matthes, Joachim, Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie, Bd.2, Hamburg 1969, S. 150-168.

¹⁰⁹⁶ Feindt, Andreas et al. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven, Münster 2009, S. 17.

¹⁰⁹⁷ Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, S. 148.

gesellschaftlich.¹⁰⁹⁸ Die Expertengruppe markiert damit Koordinaten eines Raumes, indem sie die vier Gegenstandsbereiche und die fünf Erschließungsdimensionen durch zwölf Teilkompetenzen religiöser Bildung zusammenführt.¹⁰⁹⁹ In Baden-Württemberg wurde der bildungspolitische Reformprozess mit Nachdruck vorangetrieben, so dass die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts unter die Standardkategorien von „Wahrnehmen und Begleiten“, „Wissen, Verstehen und Kommunizieren“ sowie „Gestalten und verantwortlich Handeln“ gestellt werden.¹¹⁰⁰ Zur ersten Kategorie „Wahrnehmen und Begleiten“ gehören die Fragen: „Was dürfen wir hoffen?“, „Wer bin ich?“, „Was sehen wir in der Welt?“. Diese bilden ein pädagogisches Ziel für Kinder, um ihre eigene Identität und Perspektive gegenüber verschiedenen Phänomenen der Welt im Religionsunterricht zu klären. Die zweite Kategorie „Wissen, Verstehen und Kommunizieren“ bezieht sich auf die Fragen: „Woher kommen wir?“ und „Was glauben wir?“. Diese Kategorie ist im Ausgang von der Beziehung zur „biblisch-christlichen Tradition“ definiert. Dafür sind „religiöse Sprach- und Gestaltungsfähigkeiten“ zu berücksichtigen. Für die Kategorie „Gestalten und verantwortlich Handeln“ müssen die folgenden Fragen beantwortet werden: „Was ist wahr?“ und „Was sollen wir tun?“. Diese Fragen richten sich an religiöser Mündigkeit und der christlichen Verantwortung für Gerechtigkeit aus.¹¹⁰¹ Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte ist die religiöse Kompetenz, die im evangelischen Religionsunterricht als Teil allgemeiner Bildung erworben werden kann, folgendermaßen definiert.

„*Religiöse Kompetenz* ist zu verstehen als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (zum Beispiel Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten“.¹¹⁰²

In diesem Rahmen nennt der Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg acht weitere übergreifende Kompetenzen wie folgt: „hermeneutische Kompetenz, ethische Kompetenz, Sachkompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenz,

¹⁰⁹⁸ Rössler, Dietrich, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin / New York 1994, S. 90f; vgl. Rothgangel, Martin, Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens. In: Fischer, D./ Elsenbast, V. (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Münster 2007, S. 78-81.

¹⁰⁹⁹ Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, S. 17f.

¹¹⁰⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, Evangelische Religionslehre. Grundschule 2, 4. In: Bildungsplan 2004. Grundschule, http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1204433591/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf. S. 21-30, 22. (Aufruf am: 18.07.2021)

¹¹⁰¹ Ebd.

¹¹⁰² Ebd., S. 23.

methodische Kompetenz, ästhetische Kompetenz“.¹¹⁰³ Anhand dieser Kompetenz-Kategorien geben die Dimensionen der Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht eine theologische Grundstruktur als Lerninhalte in sieben Themenfeldern wieder. „1. Mensch; 2. Welt und Verantwortung; 3. Bibel; 4. Gott; 5. Jesus Christus; 6. Kirche und Kirchen; 7. Religionen und Weltanschauungen“.¹¹⁰⁴ Dieses Modell ist insofern von Bedeutung, als es die Rolle religiöser Fähigkeiten im Religionsunterricht benennt und verdeutlicht. Andererseits gibt es aber auch Kritik an der Definition religiöser Kompetenz in diesem Modell, was sich gleichsam von selbst versteht, wenn man die Einschätzung von Elsenbast, Fischer und Schreiner aus dem Jahr 2004 bedenkt: „Religiöse Kompetenz zu definieren, scheint das Schwierigste zu sein“.¹¹⁰⁵

Im Jahr 2016 wurde der Bildungsplan für die allgemein bildenden Schulen des Landes Baden-Württemberg weiterentwickelt. Der Grund der Neuerung des Bildungsplan 2016 wird folgendermaßen angegeben:

„Die zentrale Neuerung betrifft dabei fast überall die Umstellung auf eine durchgängige Kompetenzorientierung, zu deren Bedeutung im Folgenden noch Näheres ausgeführt werden soll. Zwar wies auch der baden-württembergische Bildungsplan von 2004 einen starken Bezug zum Kompetenzkonzept auf, er konnte damals aber noch nicht auf die bildungstheoretischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen des Kompetenzverständnisses sowie die schulpraktischen Erfahrungen zurückgreifen“.¹¹⁰⁶

Darüber hinaus ist es ersichtlich, dass sich seit 2004 gesellschaftliche Entwicklungen vollzogen haben, die die Bildungsreform 2016 in Betracht ziehen musste, da die konkrete Kompetenzorientierung in der Schule dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag verpflichtet ist. Dabei sind laut Bildungsplan vor allem die folgenden Herausforderungen in der Bildungsreform 2016 wahrzunehmen: 1) die Veränderung der Altersstruktur in der Bevölkerungsentwicklung; 2) die Pluralisierung der Gesamtbevölkerung in Baden-Württemberg; 3) die Berechnung des zukünftigen Fachkräftemangels; 4) der Anspruch auf ein inklusives sonderpädagogisches Bildungsangebot.¹¹⁰⁷ Vor diesem Hintergrund und aus

¹¹⁰³ Ebd.

¹¹⁰⁴ Ebd., S. 24.

¹¹⁰⁵ Elsenbast, Volker et al. (Hg.), Wissen klären - Bildung stärken: 50 Jahre Comenius-Institut, Münster 2004, S. 16.

¹¹⁰⁶ Pant, Hans Anand, Einführung in den Bildungsplan 2016. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF, S. 4-15, 4. (Aufruf am: 16.07.2021)

¹¹⁰⁷ Vgl. ebd. S. 4f.

diesem Anlass legt der Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg mit den folgenden sechs Kompetenz-Kategorien einen Rahmen für die gesamte Schulbildung vor:

„In sechs Leitperspektiven werden Fähigkeitsbereiche angesprochen, die nicht einem einzigen Fach zugeordnet, sondern übergreifend in verschiedenen Fächern entwickelt werden sollen. Leitperspektiven sind: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), Prävention und Gesundheitsförderung (PG), Berufliche Orientierung (BO), Medienbildung (MB), Verbraucherbildung (VB)“.¹¹⁰⁸

Dabei folgt der neue Bildungsplan 2016 insgesamt einem gemeinsamen und kontinuierlichen Lernangebot, das an einer pädagogischen Bindung nicht nur zwischen allen Schularten, sondern auch zwischen verschiedenen Fächern orientiert ist. Insofern konzentriert sich die Gesamtausrichtung des Bildungsplans 2016 weiterhin auf den gemeinsamen, übergreifenden und nachhaltigen Zusammenhang und dessen Kompetenzorientierung in der Gesellschaft. Insofern stellt sich erneut auch die nach religiöser Kompetenz: Welchen Platz sollte die religiöse Kompetenz in diesem Bildungsplan einnehmen? Dass der Bildungsplan dem religiösen Verständnis von Bildung und der religiösen Bildung Raum gibt, ist erkennbar in folgenden Punkten:

„Aus dem sehr abstrakten staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag leitet sich die Verpflichtung des Staates ab, Bildungs- und Erziehungsziele festzulegen und rechtlich auszugestalten. [...] In der Landesverfassung Baden-Württembergs heißt es zunächst im Artikel 12, Absatz 1 ganz allgemein: ‚Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen‘“.¹¹⁰⁹

Von diesem Bildungsverständnis her kann gesagt werden, dass die religiöse Kompetenzorientierung im Zusammenspiel nicht nur von fachlichem und überfachlichem, sondern auch von konfessionellem und überkonfessionellem Lernen auszubilden ist. Im Bildungsplan 2016 für den Religionsunterrichts werden die evangelische Verantwortung und religiös motiviertes Handeln „in der Einen Welt“ als Aufgabe und Ziele besonders betont.¹¹¹⁰ Dabei werden die fünf prozessbezogenen Kompetenzen wie folgt erneut genannt: „Wahrnehmen und Darstellen“; „Deuten“; „Urteilen“; „Kommunizieren und Dialogfähig-

¹¹⁰⁸ Ebd., S. 6.

¹¹⁰⁹ Ebd., S. 7.

¹¹¹⁰ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan der Grundschule, Bildungsplan 2016. Evangelische Religionslehre, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_REV.pdf. (Aufruf am: 18. 07. 2021)

sein“ sowie „Gestalten und Handeln“. ¹¹¹¹ Zur ersten Kategorie „Wahrnehmen und Darstellen“ gehören die Fragen, wo und wie können Kinder die religiöse Dimension von Phänomenen und Fragen in ihrem Lebensumfeld wahrnehmen und beschreiben? Die zweite Kategorie „Deuten“ bezieht sich auf die Frage, wie von Kindern religiöse Ausdrucksformen, Symbole und Texte verstanden werden können. Für die Kategorie „Urteilen“ müssen die folgenden Fragen beantwortet werden: „Was ist das Problem?“ und „Wie soll ich einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Problem- und Fragestellungen einnehmen und diesen begründen?“. Die weitere Kategorie „Kommunizieren und Dialogfähig-sein“ enthält die Frage danach, wie Kinder ihre eigene Sicht mit anderen Menschen „in der Einen Welt“ in Beziehung setzen können. Beim „Gestalten und Handeln“ ist die religiöse Praxis für verantwortungsvolles Handeln im Blick. Für inhaltsbezogene Kompetenzen werden sieben Bereiche genannt: „1. Mensch; 2. Welt und Verantwortung; 3. Bibel; 4. Gott; 5. Jesus Christus; 6. Kirche und Kirchen; 7. Religionen“. ¹¹¹² Dabei hebt der Bildungsplan 2016 die elementare Vernetzung der Bereiche mit Nachdruck hervor: „Die sieben inhaltsbezogenen Bereiche bezeichnen keine thematischen Unterrichtseinheiten und bilden keine Unterrichtssequenzen ab. Sie sind inhaltlich vernetzt“. ¹¹¹³

Insgesamt ist an der Entwicklung des Bildungsplans in Baden-Württemberg leicht zu erkennen, dass sich die damit verbundene Kompetenzorientierung im Rahmen des Prinzips der Elementarisierung weiter konkretisieren lässt. Dabei ist die Überlegung wichtig, wie der Religionsunterricht in der Schule zum Kompetenzerwerb von Schülern und Schülerinnen beitragen kann, so dass er seinen Bildungsauftrag in der Schule mithilfe eines didaktisch reflektierten Unterrichts erfüllt. Wichtig ist hieran, dass all dies mit der weiteren Klärung des Verständnisses der religiösen Kompetenzen verbunden ist. Denn die allgemeine Definition der religiösen und theologischen Kompetenzen ist heute noch offen.

4.4.3. Kritik an der religiösen Kompetenzorientierung bei Mirjam Zimmermann

Kindertheologie und Kompetenzorientierung sind für Mirjam Zimmermann Leitbegriffe, die die aktuelle bibeldidaktische wie religionspädagogische Gesamtausrichtung bestimmen. Aus ihrer Sicht ist der Religionsunterricht ohne Bezug auf Kindertheologie und Kompetenzen kaum denkbar. Zimmermanns Verständnis von Bibeldidaktik zeichnet sich durch den Bezug auf das Theologisieren mit Kindern und den theologischen Kompetenzerwerb aus. Kompetenzorientierung im Religionsunterricht wird als Markenzeichen und unterrichtliches Leitbild eingeführt, auch wenn die Chancen und Grenzen begrifflicher Festlegungen weiterhin

¹¹¹¹ Ebd., S. 7.

¹¹¹² Ebd., S. 8.

¹¹¹³ Ebd., S. 10f.

kontrovers diskutiert werden und Impulse für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts schwer zu evaluieren sind.

Zimmermann kritisiert, dass in der Diskussion um die Kompetenzorientierung „im Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht nur die ‚Hälfte der Arbeit‘“ getan ist.¹¹¹⁴ Sie findet, dass die Expertengruppe am Comenius-Institut die religiöse Kompetenz nur als eine Kompetenz unter anderen verstehe, und wirft die Frage auf, „ob das hier vorgestellte additive Modell tatsächlich ein integriertes Kompetenzmodell darstellt“.¹¹¹⁵ Dabei weist sie darauf hin, dass „hier Kompetenz-Aspekte aus anderen Domänen hinzuaddiert werden, die somit das Spezifische religiöser Kompetenz nicht beschreiben können“.¹¹¹⁶

Für Zimmermann zeigt sich, dass eine Klärung des Begriffs der religiösen Kompetenz insbesondere vom religionssoziologischen oder psychologischen Religionsbegriff abhängig ist. Dabei behauptet sie, dass die religiösen Kompetenzen hier als Teilkompetenzen „vielfach sehr abstrakt und allgemein formuliert“ sind und den „unverwechselbaren und unersetzbaren“ Beitrag des Religionsunterrichts nicht präzise zu beschreiben vermögen.¹¹¹⁷ Sie plädiert dafür, die „theologische Kompetenz als Teil religiöser Kompetenz“ zu verstehen.¹¹¹⁸ Die von ihr beabsichtigte Abgrenzung der theologischen von der religiösen Kompetenz zeigt sich in ihrer zentralen Frage: „Besteht nicht auch die Gefahr, wenn man als übergeordnetes bereichsspezifisches Bildungsziel nur die ‚religiöse Kompetenz‘ definiert, dass der konfessionelle Religionsunterricht damit unter der Hand zur Religionskunde mutiert?“¹¹¹⁹ So gesehen plädiert sie für ein spezifisches Verständnis von theologischer Kompetenz im Religionsunterricht. Sie fordert, die Definition der theologischen Kompetenz und der Kindertheologie inhaltlich ganz auf den Umkreis des „christlichen Bekenntnis[ses]“ zu beschränken.¹¹²⁰ In diesem Zusammenhang betont Zimmermann beim Konzept der theologischen Kompetenz die Fähigkeit zur Problemlösung vor dem Hintergrund inhaltsspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Mit anderen Worten, sie beschreibt die theologische Kompetenz im Hinblick auf das Verständnis des theologischen Inhalts im Rahmen der christlichen Tradition und betont eine klarere und spezifischere begriffliche Fassung dieser Kompetenz. In Anknüpfung an diese Konkretion beschreibt Zimmermann

¹¹¹⁴ Zimmermann, Mirjam, „Theologische Kompetenz“ als Präzisierung „religiöser Kompetenz“ - Wie die „Kindertheologie“ die Kompetenzdebatte bereichert. In: Kraft, Friedhelm / Freudenberger-Lötz, Petra / Schwarz, Elisabeth. E, (Hg.), „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“. Kindertheologie und Kompetenzorientierung, JaBuKi Sonderband, Stuttgart 2011, S. 84-93, 86.

¹¹¹⁵ Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010. S. 151.

¹¹¹⁶ Ebd., S. 151.

¹¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 156.

¹¹¹⁸ Ebd., S. 158.

¹¹¹⁹ Ebd., S. 159.

¹¹²⁰ Ebd., S. 402.

einen „dreifachen Kompetenzbegriff innerhalb der Kindertheologie“. Damit versucht sie den (kinder-)theologischen Kompetenzbegriff zu profilieren, indem sie auf Kliemes Unterscheidung zwischen Voraussetzungen-, Prozess- und Resultatkompetenzen aufbaut: „1) Theologie von Kindern - Voraussetzungskompetenzen eruieren; 2) Theologie für Kinder - Resultatkompetenzen differenziert benennen; 3) Theologie mit Kindern - Prozesskompetenzen erfassen, Kompetenzzuwachs begleiten und fördern“. ¹¹²¹ Anhand dieser Überlegungen konkretisiert Zimmermann die „theologische Kompetenz in Applikation des allgemeinen Kompetenzbegriffs“. ¹¹²² Im Anschluss an Weinert und Klieme nimmt sie fünf Kompetenzaspekte auf und verbindet den allgemeinen Kompetenzbegriff mit der Anwendung auf theologische Kompetenz wie folgt:

„1) Kognitive Fähigkeit: a) im Stellen und Verarbeiten theologischer Fragen; b) durch narrative und metaphorische Denkweise; c) im Bearbeiten von Paradoxien und hermeneutischen Fragen. 2) geeignet zur Problemlösung: Theologische Probleme als Bezugspunkt zwischen Kind und Sache. 3) bereichs- und domänenspezifisch: Wahrnehmung und Reflexion des Glaubens, spezifische theologische Inhalte (z.B. Gottesfrage, Christologie, Heiliger Geist) 4) erlernbar, überprüfbar und ausbaufähig: Nachhaltigkeit und Überprüfbarkeit theologischer Kompetenz: gute Kindertheologie durch Anwendung von wahrnehmungs- und vermittlungsorientierten Methoden. 5) in Anwendungssituationen abrufbar: Handlungskompetenz; Identitätsfindung in Anknüpfung und Abgrenzung; Kommunikationsfähigkeit“. ¹¹²³

Diese Auflistung Zimmermanns ist insofern von Bedeutung, als damit die Vereinbarkeit ihres Kompetenzverständnisses mit den Anforderungen allgemeiner Bildung an den Kompetenzerwerb deutlich wird. Dabei betont Zimmermann die theologische Kompetenz bei der unterrichtlichen Gesamtausrichtung, als spezifizierte Teilkompetenz der religiösen Kompetenz. Auf diese Weise konkretisiert sie das Thema in der aktuellen religionspädagogischen und didaktischen Diskussion einer weiteren wichtigen Hinsicht.

4.4.4. Die Forderung nach einer didaktischen Balance bei Friedrich Schweitzer

Während Friedrich Schweitzer in der Diskussion über den Kompetenzerwerb im Religionsunterricht einerseits die im Blick auf Bildungsstandards geeigneten didaktischen Prinzipien betont, weist er andererseits, ähnlich wie Zimmermann, darauf hin, dass das Verständnis der religiösen Kompetenz und auch der Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht theologisch klarer spezifiziert werden sollte. Laut Schweitzer „fehlt in dem

¹¹²¹ Ebd., S. 139ff.

¹¹²² Ebd., S. 163.

¹¹²³ Ebd.

Entwurf bereits der Versuch, Kompetenzen und Bildungsstandards aus christlich-theologischer Perspektive zu identifizieren und auszuformulieren“.¹¹²⁴ Wie schon oben in der Kindertheologie beschrieben, verweist Schweitzer sowohl bezüglich der Kindertheologie als auch bezüglich der Kompetenzorientierung auf die Spannung zwischen den intuitiven Wahrnehmungsweisen der Kinder und der Ausrichtung am Logos (Wort). Kindertheologie sei als ein reflexives Unternehmen an Sprache gebunden, was in der Diskussion nicht immer genügend beachtet werde. Er fragt kritisch, ob „es wirklich eine Theologie ohne Worte geben [kann]“. Ihm zufolge „muss gelten, dass Theologie wesensmäßig und in ihrem eigentlichen Zentrum mit Denken oder Reflexion zu tun hat (,logos‘ / Theologie)“.¹¹²⁵ Dieses Argument zeigt keineswegs, dass Schweitzer für eine theologische Orthodoxie in der religiösen Erziehung eintritt. Vielmehr geht es für ihn eine didaktische Balance: Für ihn ist auffällig, dass das didaktische Vorgehen sich hier wie eine „Gratwanderung“ ausnimmt – zwischen der Hervorhebung von kindlichen Fähigkeiten und den „didaktischen Allmachtsansprüchen“, die behaupten, dass Kinder eben doch schon alle theologischen Themen verstehen könnten. Deshalb sei es erforderlich, genauer zu klären, „was für Kinder sinnvoll und was für sie noch nicht sinnvoll ist“ und wie der Religionsunterricht und die Bibeldidaktik den „Prinzipien der Befähigungsgerechtigkeit“ entsprechen können.¹¹²⁶ In dieser Hinsicht macht Schweitzer auf mehrere Probleme im Kompetenzmodell von Zimmermann aufmerksam. Eines davon besteht darin, dass Zimmermanns Zuordnung unterschiedlicher Kompetenzen „doch deutlich in der Gefahr einer einseitig material ausgerichteten, also vermittlungsorientierten Didaktik, [steht]“.¹¹²⁷ Die Bedeutung von Inhalten für den Lernprozess wird von Schweitzer aus didaktischer Sicht dabei nicht übersehen. Bevor jedoch der Erwerb von Fähigkeiten durch Inhalte betont wird, muss aus der Perspektive der Elementarisierung die Struktur eines ausgewogenen Interaktionsprozesses, in dem Inhalt und Erfahrung miteinander kommunizieren, den Ausgangspunkt bilden. Insofern sollte theologische Kompetenz nicht nur den inhaltlichen Aspekt, sondern auch den kommunikativen Prozess berücksichtigen. Kindertheologisch gesagt, soll die didaktische Balance zwischen einer Theologie der Kinder, für Kinder und mit Kindern sorgfältig gepflegt werden. Schweitzer weist Zimmermanns Kompetenzmodell gegenüber darauf hin, dass hier die „[Theologie mit Kindern] im Vergleich

¹¹²⁴ Schweitzer, Friedrich, Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch- (religions-) pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandard für den evangelischen Religionsunterricht. In: Eisenbast, Volker / Fischer, Dietlind (Hg.), Stellungnahme und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, S. 9-16, 12.

¹¹²⁵ Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung, S. 110.

¹¹²⁶ Ebd., S.107.

¹¹²⁷ Ebd., S.103.

mit der ‚Theologie für Kinder‘ im Hinblick auf den Kompetenzzuwachs doch deutlich sekundär [bleibt]“.¹¹²⁸

Schweitzers zweite Frage betrifft den konfessionellen Bereich theologischer Kompetenz. Wie oben festgestellt, beschränkt sich die Ortsbestimmung der theologischen Kompetenz nach Zimmermann klar auf den christlichen Glauben. Schweitzer zufolge sollen „sich Kinder angesichts der religiösen Pluralität, mit der sie aufwachsen, ständig auch zu Klärungen im Blick auf nichtchristliche Glaubensüberzeugungen herausgefordert sehen“.¹¹²⁹ Aus Schweitzers Sicht scheint ein Verständnis der theologischen Kompetenz, das sie nur auf das Bewusstsein des Glaubens christlich getaufter Kinder beschränkt, zu eng zu sein. Denn egal wie viele Kinder pro Unterrichtsgruppe christlich sind, verstehen sie ihre Konfessionalität in dieser pluralen Gesellschaft nur, indem sie ihre eigene religiöse Identität mit anderen Religionen in Beziehung setzen. Dass die religiösen Unterschiede im Kindesalter ein grundlegendes Thema sind oder zumindest sein können, beschreibt Schweitzer in seinem Band „Das Recht des Kindes auf Religion“.¹¹³⁰ Die Selbstbestimmung der Kinder im Zusammenhang mit anderen Religionen ist auch wichtig für das Thema der theologischen Kompetenz mit Blick auf die Frage, welchen Reim sie sich auf solche Unterschiede machen und wie sie damit umgehen sollen. In dieser Hinsicht ist eine didaktische Unterstützung für den theologischen Kompetenzerwerb notwendig, und ohne diese Kompetenz kann kein tiefes Verständnis des Glaubens garantiert werden. Wenn der Religionsunterricht einfach auf bestimmte Konfessionen beschränkt wird, kann er m. E. die Möglichkeit für Kinder verlieren, den Wert des eigenen Glaubens in der Pluralität selbständig zu reflektieren und mit anderen Religionen einen bedeutsamen Dialog zu führen.

Drittens weist Schweitzer auf den Mangel an wissenschaftlichen Maßstäben bei der Untersuchung von Kompetenzen hin. Die Frage, ob der Anspruch, die kompetenzorientierte Religionspädagogik wissenschaftlich und vor allem empirisch zu grundieren, wirklich eingelöst wird, finde noch keine deutliche Antwort. Dieser Punkt gelte nicht nur für die Untersuchungen zum Kompetenzmodell, sondern auch für ein breites Spektrum religionspädagogischer Ansätze wie Kindertheologie und Elementarisierung. Die Notwendigkeit der „Methodenreflexion“ für die wissenschaftliche Forschung wurde auch von Zimmermann selbst geäußert. Sie kritisiert auch selbst, dass die bislang vorliegende kindertheologische Forschung in der Regel auf die Dokumentierung der kindlichen Äußerungen beschränkt war, die dann „unter dem Deckmantel des individuell Besonderen“ relativ überschätzt werden.¹¹³¹ Die aktuelle Herausforderung für den Religionsunterricht besteht darin, zu bestimmen, wie

¹¹²⁸ Ebd.

¹¹²⁹ Ebd., S. 193.

¹¹³⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2013.

¹¹³¹ Zimmermann, Mirjam, *Kindertheologie als theologische Kompetenz*, S. 166.

konkret die Kriterien zur Bewertung der theologischen Kompetenz von Kindern formuliert werden können, ob sie nach wissenschaftlichen Standards bewertet und wie sie angemessen auf den Unterrichtsprozess angewendet werden können. In diesen Fragen nach der Balance zwischen theologischen Kompetenzen und didaktischer Qualität im Religionsunterricht schlägt Schweitzer vier Dimensionen vor, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts berücksichtigt werden sollen: „Ziele - Inhalte - Personen - Prozesse“.¹¹³² Dies impliziert eine ambivalente Perspektive auf die Ziele des Religionsunterrichts. Einerseits stimmt Schweitzer zu, dass die Zielsetzung des Religionsunterrichts anhand der allgemeinen Bildungskriterien bestimmt werden sollte, andererseits ist es aus seiner Sicht fraglich, ob die Erreichung des Unterrichtszieles aufgrund der Natur des Religionsunterrichts allein durch den Bezug auf Bildungsstandards beurteilt werden kann. Daher formuliert er folgende These: „Das Beste am Religionsunterricht wird von den Standards nicht erfasst“.¹¹³³ Gleichzeitig betont Schweitzer, dass bestimmte Inhalte im Religionsunterricht im Hinblick auf das evangelische Profil nicht übersehen werden sollten. Für ihn „gibt es beispielsweise keine Kompetenz im Umgang mit der Bibel, die nicht von der Vertrautheit mit bestimmten Schlüsseltexten abhängig wäre“.¹¹³⁴ Bei den „Personen“ seien die Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler und deren Bedürfnisse im Unterricht sorgfältig zu berücksichtigen. Darüber hinaus müsse im Blick auf den guten Unterricht die Qualität verschiedener Prozesse weiter erforscht werden.¹¹³⁵

Diese vier Kriterien zur Messung der Unterrichtsqualität erinnern an die Grundstruktur der Elementarisierung. Dies liegt daran, dass sie einen didaktischen Versuch darstellen, ein strukturelles Gleichgewicht zu finden, bei dem kein Aspekt vernachlässigt oder aufgegeben wird. Im Rahmen dieser Überlegungen versucht Schweitzer, die Dimensionen der Elementarisierung den folgenden Kompetenzen zuzuordnen, um sichtbar zu machen, welche Kompetenzen eine an „gutem“ Unterrichtsprozess orientierte Didaktik erreichen kann.

¹¹³² Schweitzer, Friedrich, Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“. In: Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008, S. 13-23, 18.

¹¹³³ Ebd.

¹¹³⁴ Ebd.

¹¹³⁵ Vgl. ebd., 19f.

Dimensionen der Elementarisierung	Heuristische Zuordnung zu Kompetenzen	In den inhaltlichen Beiträgen vorgestellte Kompetenzen (Auswahl)
Strukturen	Sachkompetenz	Wahrnehmungskompetenz, ästhetische Kompetenz, hermeneutische bzw. Deutungskompetenz, Medienkompetenz
Erfahrungen	Sprachkompetenz, Selbstkompetenz	Umgang mit Endlichkeit, Empathie, Umgang mit Fremdheit, Sozialkompetenz
Zugänge	Urteilskompetenz	Personale Kompetenz
Lernformen	Methodenkompetenz	Handlungskompetenz, Gestaltungskompetenz
Wahrheiten	Orientierungskompetenz, Dialogkompetenz	Religiöse Kompetenz, (religiöse) Toleranz, Verantwortungskompetenz

Tabelle 3: Schweitzers Übersicht der Verknüpfung zwischen Elementarisierungsdimensionen und Kompetenzen¹¹³⁶

In dieser Tabelle identifiziert Schweitzer die vielfältigen Möglichkeiten der Verbindung zwischen Elementarisierungsdimensionen und Kompetenzen. Die Bedeutung dieser Zuordnung besteht darin, dass die Diskussion in der Religionspädagogik immer noch offen ist im Blick auf eine Balance im Spannungsfeld zwischen den Bildungsstandards und dem evangelischen Profil im Bereich des Religionsunterrichts. Dies zeigt sich insbesondere durch die in der rechten Spalte genannten Kompetenzen. Beachtet man, dass die Diskussion über Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht dabei ist, sich weiterzuentwickeln, kann man leicht erkennen, dass Schweitzer hier nicht auf die Grenzen von Bildungsstandards abhebt, sondern auf deren mögliches Zusammenstimmen mit dem Religionsunterricht. Die Kompetenzen in der Tabelle sind einerseits solche, die Kinder durch den Unterricht erreichen sollen, und andererseits solche, die im Verlauf des Unterrichts die Entwicklung der Kinder unterstützen sollen. In diesem Sinne weist Schweitzer darauf hin, dass „sich ‚guter Religionsunterricht‘ erst aus der bewussten Wahrnehmung des konstitutiven Zusammenhangs von Produkt- und Prozessqualität ergeben kann“.¹¹³⁷

Schweitzer hat mit dieser Zuordnung gezeigt, dass eine Verbindung zwischen den Elementarisierungsdimensionen und dem Kompetenzerwerb im Religionsunterricht nicht nur

¹¹³⁶ Aus Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenzorientierung im Unterricht: Resultate und Perspektiven. In: Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, S. 171-178, 173.

¹¹³⁷ Ebd., S. 33.

sinnvoll, sondern auch gut möglich ist. Die beiden didaktischen Anliegen verweisen schon von ihrer Gesamtausrichtung her, aber auch im Einzelnen auf gemeinsame Aufgaben und können sich insofern wechselseitig ergänzen. Die wichtigste Begründung für eine Verbindung der beiden Diskussionsthemen kann darin gesehen werden, dass sich daraus weiterführende Impulse nach beide Seiten hin ergeben: Die Elementarisierung kann ein „Weg zum Kompetenzerwerb“ sein. Zugleich ist die Elementarisierung „als Konsequenz von Kompetenzorientierung zu verstehen“. ¹¹³⁸ Der Elementarisierungsansatz bietet dem kompetenzorientierten Religionsunterricht eine didaktische Grundlegung und Einbettung, ohne die der Religionsunterricht seine Ortsbestimmung im Horizont von Theologie und Fachdidaktik nicht klar machen kann. Darüber hinaus gewinnt der Elementarisierungsansatz durch die Kompetenzorientierung in allen Dimensionen an Zuspitzung unter der Ausrichtung am Kompetenzerwerb mit der Zielsetzung mündigen Lernens. Die Diskussion um Kompetenzerwerb hält für die Elementarisierung die Aufgabe bewusst, ganzheitliche Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden so zu unterstützen, dass der Kompetenzerwerb im biblischen Unterricht auch tatsächlich im Sinne eines Lehrens und Lernens „der Kinder, für Kinder und mit Kindern“ wahrgenommen und anerkannt wird.

4.4.5. Chancen und Aufgabe der Kompetenzorientierung „guten“ Bibelunterrichts

Bislang war in dieser Untersuchung von einer Konzeption des Bibelunterrichts die Rede, aus der sich eine weiterführende Antwort auf die Frage nach „gutem“ Bibelunterricht ergibt, so dass man im Horizont der Diskussion zum Umgang mit der Bibel im Unterricht einer dem christlichen Glauben angemessenen Didaktik folgen kann. Hier muss sich zusammenfassend noch einmal verdeutlichen lassen, was die Grundlage für einen „guten“ Unterricht ist.

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Orientierung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“ ¹¹³⁹

Unter diesen Bedingungen wird man insgesamt die didaktischen Chancen, die bei der bisher diskutierten Kompetenzorientierung angesprochen wurden, auch für die biblische Didaktik annehmen dürfen: 1) Sie nimmt die Entwicklungen und Bedürfnisse der Lernenden ernst. 2)

¹¹³⁸ Ebd., S. 22, 32.

¹¹³⁹ Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, 2. Aufl. Berlin 2004, S. 13, zit. nach Schweitzer, Friedrich, Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“, S. 17.

Sie trägt zur Überwindung verengter Formen des Bibelunterrichts bei. 3) Sie wirft die Frage nach der Bedeutsamkeit der didaktischen Balance von Theologie und Lernen auf. 4) Sie macht ein Angebot zur Selbstreflexion bezüglich des Umgangs mit der Bibel. Wir verstehen unter Kompetenzorientierung dabei didaktische Leitbilder, an denen sich die didaktisch-methodischen Zielsetzungen und Planungen im Umgang mit der Bibel orientieren, ohne dass dabei das christliche Profil übergangen wird. Insofern sind kompetenzorientierte Zugänge in der Bibeldidaktik wie der Elementarisierungsansatz und die Kindertheologie kein von der didaktischen Tradition insgesamt losgelöstes Feld, da sich die Didaktik auch in der Tradition an den Fragen der Kinder orientiert hat (auch wenn in dieser Hinsicht Unterschiede festzustellen waren) bzw. eine übergreifende oder wechselseitige Begegnung mit der biblischen Tradition gefordert wurde. Die Diskussion zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht und in der Bibeldidaktik beschreibt Herausforderungen und Aufgaben im Umgang mit der Bibel, sie fokussiert auf die Frage nach einer ganzheitlichen Verbindung von Inhalten, Personen und Prozessen. Die Forderung nach Kompetenzerwerb gibt damit eine ganzheitliche Richtung vor, ohne einem einzelnen Aspekt einseitig den Vorzug zu geben. In gewisser Weise reduziert eine kompetenzorientierte Ausrichtung die Komplexität im Spannungsfeld der biblischen Didaktik, weil sie spezifische Fragestellungen in den Mittelpunkt stellt: 1) Wie lässt sich heute angesichts des häufig dargestellten Traditionsbruchs die Tradierung biblischer Inhalte mit den elementaren Erfahrungen und den Entwicklungen der Kinder verbinden? 2) Welche Bedeutung hat die Bibel als offenes „Buch des Lernens“ für das theologische Nachdenken heutiger Menschen? 3) Wie lassen sich Lernprozesse mit der Bibel beschreiben, in denen die Befähigung der Kinder zur Selbständigkeit im Mittelpunkt steht? 4) Wie lassen sich die Vor- und Zugänge beim biblischen Lernen von der wissenschaftlichen Didaktik her sichtbar machen? 5) Wie lässt sich eine biblische Didaktik gestalten, die auf die wechselseitige Erschließung von Inhalten, Personen und Methoden zielt? 6) Wie können der Religionsunterricht und die Bibeldidaktik eine religiöse Kompetenz so erreichen, dass Kinder damit auf selbständige Weise den Glauben in der Welt verstehen und praktizieren können? Im Horizont dieser Fragestellungen gehen wir davon aus, dass die Kompetenzorientierung in der Bibeldidaktik im Hinblick auf Glaubensbildung in einem komplementären Verhältnis zum Elementarisierungsansatz bzw. zur Kindertheologie steht.

Die oben beschriebenen Beziehungen zwischen dem Elementarisierungsansatz und der Kindertheologie bzw. zwischen der Kindertheologie und den Kompetenzen oder zwischen dem Elementarisierungsansatz und den Kompetenzen wollen diese didaktische Komplementarität deutlich machen. Jeder dieser religionspädagogischen Ansätze hat in der biblischen Didaktik seine spezifische Funktion. Der Elementarisierungsansatz unterstreicht die Wichtigkeit der didaktischen Balance des biblischen Lernens, indem er die dichotomische

Spannung zwischen Inhalt, Person und Prozess abmildert. Darüber hinaus bietet der Elementarisierungsansatz dem kindertheologischen und kompetenzorientierten Unterricht einen didaktischen Maßstab. Die Kindertheologie betont die Bedeutung von Kindern in der Theologie als Subjekte des Lernens und leitet immer wieder zur Reflexion des Unterrichts und der biblischen Inhalte an. Die Kindertheologie bietet dem Elementarisierungsansatz und der Kompetenzorientierung eine theologische Zielführung. Die Kompetenzorientierung in der Bibeldidaktik ist in besonderer Weise an einem eigenständigen theologischen Kompetenzerwerb interessiert, der in der Alltagspraxis der Kinder Problemlösungen mithilfe ihres theologischen Verständnisses möglich macht. Die Kompetenzorientierung bietet dem Elementarisierungsansatz und der Kindertheologie die wissenschaftlichen und pädagogischen Maßstäbe und lässt uns die Bedeutung und die Zielsetzung von christlicher Erziehung kritisch reflektieren.

5. Überblick, Fazit und Ausblick

Bisher wurde eine lange und komplexe Diskussion dargestellt. Zum Schluss wird nun versucht, die Diskurse um Bibelunterricht, Elementarisierung und Kindertheologie im Rückblick noch einmal zusammenfassend zu würdigen, um so einen konstruktiven Ausblick für die weitere Entwicklung zu ermöglichen. Bis heute haben die Diskurse zum Bibelunterricht einen komplexen Stand erreicht. Sie brachten nicht nur eine enorme Vielzahl von Studien aus inhaltlicher Sicht hervor, sondern auch die Diskussion aus didaktischer Sicht ist vorangeschritten, sodass Kinder und Jugendliche als Subjekte nicht mehr vernachlässigt werden können. Dass dies nicht von vornherein bedeutet, dass bei der Bibeldidaktik einfach festgelegte biblische Inhalte zu vermitteln wären, wird durch den Hinweis auf die Notwendigkeit einer didaktischen Horizonszerweiterung hervorgehoben. Die vier Eckpunkte des biblischen Lernens, nämlich Inhalte - Personen - Formen - Ziele, unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht, so dass keine Vorrangstellung eines dieser Eckpunkte möglich oder sinnvoll ist. Der didaktisch nachhaltigen Balance dieser vier Aspekte ist ein an der umfassenden Sache des Glaubens orientierter Bibelunterricht verpflichtet. Dabei brechen jedoch nach wie vor spannungsvolle Diskussionen auf, sodass in diachronischen und synchronischen Überblicken die Aufgaben und Möglichkeiten einer solchen didaktischen Ausbalancierung erörtert werden müssen.

Der Bibelunterricht hat sich immer wieder mit dem Einwand auseinanderzusetzen, ob nicht bereits das Verständnis der Bibel als eines didaktischen Buches ein Spannungsfeld bedingt. Das lebens- und erfahrungsorientierte Lernen mit der Bibel steht mit dem theologischen Sinn der Bibel in Beziehung. Die Spannungsbeziehung zwischen biblischer Didaktik und der Theologie darf nicht dichotomisiert werden. Um die konstitutive Beziehung zwischen beidem sichtbar erschließen zu können, sollten die Antwortversuche in der bisherigen Geschichte der Bibeldidaktik berücksichtigt werden. Dafür ist die Diskussion von Elementarisierung und Kindertheologie bei der Bemühung um eine didaktische Balance im Bibelunterricht unumgänglich, da die beiden Ansätze im Sinne einer Kompensation der Spannung zwischen Didaktik und Theologie fruchtbar sind. In diesem letzten Teil wird (5.1) zunächst ein Überblick über die bereits angesprochene Diskussion gegeben, um noch einmal die Entwicklung der Bibeldidaktik zu skizzieren und die darin enthaltenen didaktischen Diskussionen widerzuspiegeln. In einem weiteren Schritt werden (5.2) die Einsichten dieser Arbeit im Hinblick auf die Frage nach den Spannungsfeldern und den didaktischen Aufgaben des Bibelunterrichts zusammengefasst. Zuletzt wird (5.3) die bleibende Bedeutung der bereits vorliegenden Diskussion als Ausblick dargestellt.

5.1. Überblick zur Entwicklung der Bibeldidaktik

In dieser Untersuchung wurden verschiedene Ansätze aus der Geschichte des biblischen Lernens im Blick auf die Beziehung zwischen Tradition und Kinder ausgewählt und dargestellt. Hier werden die wichtigsten Teile der vorangegangenen Diskussion in konzentrierter Form wiedergeben, um einen Überblick über die bereits beschriebene Entwicklungsgeschichte zu ermöglichen. Dabei wird auf die erneute Angabe der zuvor zitierten Quellen verzichtet.

5.1.1. Die Frage nach dem Bibelunterricht im didaktischen Sinne

Die bibeldidaktische Diskussion umfasst derzeit eine ganze Spannweite, die vom Verständnis der Bibel und den didaktischen Aspekten über den Bibelunterricht bis hin zu der Verhältnisbestimmung zwischen Theologie und Didaktik reicht. Wesentliche Diskurse beziehen sich auf theologische und didaktische Überlegungen. Betrachtet man als Ausgangspunkt den Bibelunterricht, wie er heute in der bibeldidaktischen Diskussion häufig beschrieben wird, kann man leicht erkennen, dass die Bibel vielen als unverständliches und komplexes Buch gilt, das keine Relevanz mehr im Leben von Kindern und Jugendlichen in der modernen Gesellschaft beanspruchen kann. Die damit verbundenen Herausforderungen wurden und werden gleichzeitig in verschiedenen Kontexten beobachtet. Man kann sagen, dass die religiösen Erosionsphänomene in Korea und Europa gleichermaßen auf die Kluft zwischen der biblischen Tradition und der gegenwärtigen Situation zurückzuführen sind. In diesem Zusammenhang muss geklärt werden, ob und wie der Bibelunterricht eine erfolgreiche Verbindung zwischen Inhalt und Lebenspraxis realisieren kann. Insofern wird zunehmend die Frage gestellt, welche besondere Aufgabe der Bibeldidaktik in der Gegenwart zufällt. Dabei ist in der Religionspädagogik von der elementaren Bibeldidaktik die Rede. Im Folgenden werden zunächst der Anlass und das Ziel dieses Ansatzes dargestellt, so dass die Relevanz und Notwendigkeit einer religionspädagogischen Diskussion in Bezug auf den Bibelunterricht sichtbar wird.

Zunächst geht es um das Missverständnis, dass die Bibel einfach als ein Buch der Vergangenheit und als ein religiöses Buch zu verstehen ist. Was in dieser Hinsicht im Auge zu behalten ist, ist der didaktische Charakter der Bibel. Dafür bedarf es der Anerkennung der Bibel als „ein Buch des Lernens“ (Ingo Baldermann), um dessen Offenheit, Elementarität und didaktische Bedeutung wahrzunehmen. Um diesen Charakter sichtbar zu machen, sind vier grundlegende Fragen nach dem biblischen Lernen zu stellen: 1) Was?, 2) Wer?, 3) Auf welche

Art und Weise?, 4) Wozu? In diesen Fragen geht es um die didaktische Balance zwischen Inhalt, Person, Prozess und Ziel.

5.1.2. Die didaktischen Anliegen in der Entwicklung der Glaubensbildung mit der Bibel

In der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass es eine sich kontinuierlich entfaltende Fragestellung nach der bibeldidaktischen Verhältnisbestimmung zwischen Inhalt und Erfahrung gibt. Nicht nur das Anliegen der Vermittlung in der Theologie, sondern auch die pädagogischen Aspekte des Glaubenslernens lassen deutliche Analogien zu Einsichten und Forderungen der elementaren Bibeldidaktik in unterschiedlichen Phasen ihrer Entwicklungsgeschichte erkennen. In diesem Sinne lässt sich sagen, dass sich die Grundlegung der Bibeldidaktik mit den vier Eckpunkten Glaube – Kinder – Zugänge – Gesellschaft kontinuierlich und konstitutiv in der Geschichte herausgebildet hat, ohne einseitige Vorordnung von Theologie oder Pädagogik.

Obwohl beim Katechumenat in der Alten Kirche nicht an Bibeldidaktik im heutigen Sinne zu denken ist, stellt es tatsächlich eine Wurzel der Bibeldidaktik dar, die sich mit der konkreten Inhaltsauswahl und der Lebensorientierung immer auch auf das Lehren des Glaubens bezieht. Auffällig ist jedenfalls zum einen die sorgfältige Inhaltsauswahl, die ja bereits im Katechumenat der Alten Kirche gegeben ist, zum anderen die enge Verbindung der Glaubensbildung mit Erfahrung und Lebenspraxis. Das zentrale Anliegen des Katechumenats ist die Beantwortung der Frage, wie der Kern des christlichen Glaubens durch ein Verfahren konkret und elementar unterrichtet werden kann. Dabei ist zu beachten, dass jeweils unterschiedliche Inhalte ausgewählt und behandelt werden, um das christliche Profil zu bewahren. Neben den ausgewählten biblischen Texten bezieht sich das Katechumenat auf die ethisch-asketische Lebensführung.

In der Reformationszeit hat sich die Katechese als eine Form des Unterrichts weiterentwickelt. Unter theologischem Aspekt diente der Kleine Katechismus Luthers der Reform der mittelalterlichen Denkweisen zugunsten des allgemeinen Priestertums aller Gläubigen. Ein religionspädagogischer Impuls, das grundlegende Wissen des biblisch fundierten Glaubens inhaltlich zu vereinfachen und sich um eine tägliche katechetische Unterweisung durch Laien im Hause, nämlich durch den Hausvater, zu bemühen, ist im Kleinen Katechismus leicht zu erkennen. Neben der Familie steht für Luther die Errichtung der neuen christlichen Schule im Mittelpunkt. Luther findet, dass die wichtigsten Themen der Schulbildung die Bibel und der

Katechismus sein sollten, was aus späterer Sicht als Anfang eines regelmäßigen „Religionsunterrichts“ in der Schule wahrgenommen werden kann. Insofern wird hervorgehoben, dass sich christliche Überlieferung immer in konkreten Lebensformen vollzieht, die institutionell verfasst sind: in Familie, Schule, Gemeinde, Kirche und Gesellschaft.

Der Pietismus in Deutschland im 17. und 18. Jahrhundert war eine geistliche Bewegung und zielte auf die praktische Umsetzung der christlichen Lehre. Dabei betonte er das fromme Subjekt, d.h. die Persönlichkeit des Einzelnen. Mit der Intensivierung der privaten Bibellektüre begründete Philipp Jacob Spener eine pietistische Bewegung, wobei jeder die Predigt nicht lehrhaft, sondern innerlich verstehen sollte. Darüber hinaus wurde durch Spener ein umfassender Katechismusunterricht betrieben. Als Katechetiker gestaltete Spener den katechetischen Unterricht verständlich, mit Interesse an den Verstehensmöglichkeiten des Kindes. August Hermann Francke hat den pietistischen Geist Speners übernommen, weiterentwickelt und vor allem in pädagogischer Hinsicht umgesetzt. Die Gemeindereform und die damit verbundene pädagogische Wirksamkeit Franckes konzentrierten sich auf die pietistische Erziehung der Jugend. Für Francke war von Anfang an die den Glauben zu allen Zeiten begleitende Spannung zwischen Intellekt und Glaube bzw. Vernunft und Glaube ein wichtiger Bezugspunkt. Grund und Ziel des Bibelunterrichts bei Francke ist deshalb die Verwirklichung des Glaubens in der Verbindung mit Wissen und Handeln, als Frucht der wahren Bekehrung. In diesem Sinne hat er Kinder als zu erziehende und zu bekehrende Einzelne im Blick. Daraus ergibt sich für Francke das Anliegen, die pietistische Praxis auch in der Schule zu verwirklichen. Die Reformbewegung des Pietismus kann als eine umfassende Entwicklung verstanden werden, die Kirche und Gesellschaft mit dem biblischen Glauben einheitlich verbinden will. Dabei wird die Betonung des individuellen Gefühls als Zentrum des biblischen Unterrichts im Vergleich zur lutherischen Orthodoxie neu bedeutsam. Insgesamt will der Pietismus die Bibel erfahrungsbezogen subjektiv verstanden wissen. Die Kinder sind auf eine strenge, aber auch behutsame Weise zur Gottseligkeit hinzuführen. Glaube und Verstand sind nicht als im Widerspruch zueinander zu sehen.

Die Debatten, die zwischen dem Pietismus und der Aufklärung ausgetragen wurden, führen unterschiedliche Auffassungen vom Verständnis des Kindes, der Religion und schließlich des Erziehungszieles vor Augen. Im Kern geht es darum, inwiefern der Bibelunterricht die Religion des Kindes anzuerkennen und zu berücksichtigen hat. Im 19. Jahrhundert hat dann beispielsweise für Christian Palmer das Bemühen um eine Verbesserung der Katechetik und die Wahrnehmung der Kinder immer mehr an Gewicht gewonnen. Diese Anliegen markieren auch den geschichtlichen Übergang des Bibelunterrichts von der Katechetik zur

Religionspädagogik, auch wenn dieser Begriff erst später eingeführt wird. Palmer geht im katechetischen Unterricht von der Bewahrung der Tradition aus und nimmt zugleich Impulse aus der Aufklärungspädagogik für die Verbesserung der Katechetik auf. So fragt er in seiner Schrift „Evangelische Katechetik“ nach einer neuen Gesamtausrichtung der Katechetik, die auch die Religion der Kinder nicht vernachlässigt. Seine „Evangelische Katechetik“ zielt auf die Vermittlung zwischen Theologie und Pädagogik. Dies hat eine große pädagogische Bedeutung, was den Bibelunterricht angeht, für den didaktisch eine Balance zwischen christlichem Profil und pädagogischer Perspektive angestrebt wird. Einerseits kann man bei Palmer eine ausgeprägte biblische, kirchliche und konfessionelle Orientierung finden, andererseits muss man sich klarmachen, dass darin auch pietistische und moderne, aus der Aufklärung rührende Bildungsperspektiven miteinander verflochten sind. Insbesondere bezog sich Palmer auf die subjektive Religion des Kindes als einen wichtigen Ausgangspunkt, der nicht übergangen werden darf.

Für die Entwicklung der Bibeldidaktik im 20. Jahrhundert ist davon auszugehen, dass sich in ihr vielfältige Anliegen und Ansätze herausgebildet haben, nicht im Sinne von Widersprüchen gegen die Vergangenheit, sondern als kontinuierliche Selbstreflexion und pädagogische Reaktion auf die gesellschaftlichen Herausforderungen. All dies sind Faktoren, die bei der allmählichen Veränderung der Bibeldidaktik von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft berücksichtigt werden müssen. Besonders die Beschäftigung mit der Geschichte der Bibeldidaktik von der Zeit an, als der Religionsunterricht in Bezug auf die Religionspsychologie und die Pädagogik neu diskutiert wurde (Liberalen Religionspädagogik), über die Zeit der Betonung der kerygmatischen Verkündigung (Evangelische Unterweisung) bis hin zur Reflexion der Überlieferung im Blick auf die menschliche Existenz (Hermeneutischer Religionsunterricht) ist mehr als ein Blick in die Vergangenheit.

Bei Richard Kabisch war die Bibeldidaktik in der Liberalen Religionspädagogik von Anfang an darum bemüht, mit der Betrachtung der inneren Gefühlsbewegung und der Beziehung zwischen Glaube und Lebenswelt ein genaueres Verständnis der subjektiven Religion zu erreichen. Die Bibeldidaktik der liberalen Religionspädagogik hat deshalb in der wissenschaftlichen Didaktik sowie besonders in der Psychologie eine klar ausgewiesene Bezugsdisziplin.

Bei Gerhard Bohne und Martin Rang, die die kerygmatische Konzeption der Bibeldidaktik vertreten, ist die theologische Vertiefung der Religionspädagogik leicht zu erkennen. Entgegen der geläufigen Kritik an der Einseitigkeit der Theologieorientierung und an den Empiriedefiziten der Evangelischen Unterweisung lässt sich zeigen, dass Gerhard Bohne die Begrifflichkeit der menschlichen „Entscheidung“ beim Verstehen der „Offenbarung

Gottes“ verwendet und auch die damit verbundene „Entwicklung“ von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt. In der Bibeldidaktik Rangs fällt auf, dass der Begriff der „Grenzsituation“ mit der Frage nach den religiösen Verstehensmöglichkeiten des Kindes bzw. nach dem hermeneutischen Verständnis der Bibel verbunden wird.

In den späten 1950er Jahren steht für das hermeneutische Konzept im Vordergrund, dass die Bibel erst vom Menschen verstanden werden muss, ehe die biblische Tradition in der Gegenwart als glaubwürdig akzeptiert werden kann. Aus hermeneutischer Sicht wird besonders untersucht, auf welche Weise das Kerygma in der Schule für das Existenzrecht des Religionsunterrichts sprechen kann. Dabei ist für Martin Stallmann klar, dass die biblische Sprache im Unterricht dazu dienen soll, dass sich die Schüler in der Selbstreflexion ihrer eigenen Wirklichkeit stellen. Dabei spielen die existentielle Betroffenheit und das Verstehen als Bildungsziel eine zentrale Rolle.

Die geschichtliche Entwicklung des Bibelunterrichts trägt die Züge einer Horizonterweiterung, in der es um eine Entwicklung „von der Katechetik zur Religionspädagogik“ geht, welche konkretisierte Bezüge auf die Wahrnehmung des Kindes, auf die wissenschaftliche Interdisziplinarität bzw. auf die Lebensorientierung mit aufnimmt. Vom Katechumenat in der Alten Kirche bis hin zur Hermeneutik bei Martin Stallmann lassen sich insofern konstant bleibende pädagogische Anliegen im Blick auf die Wege zum verstehenden Glauben konstatieren, als diese den Bezug auf die Lebenserfahrung, später die Religion des Kindes sowie ggf. die Identitätsbestimmung des Bibelunterrichts in der Schule in zentraler Weise berücksichtigen. Die verschiedenen Gesichtspunkte in jeder Epoche können natürlich auch als Umbrüche und Diskontinuitäten angesehen werden. Um die Bibeldidaktik im Ganzen zu verstehen, ist es jedoch wichtiger, die verschiedenen Bildungsinteressen bezüglich des Bibelunterrichts, die sich im Laufe der Geschichte entwickelt und angesammelt haben, im Licht der Kontinuität zu betrachten. Dies erscheint sinnvoll, da sie eine gemeinsame religionspädagogische Bemühung um biblische Glaubensbildung aufzuweisen scheinen und nur in Bezug auf die Antwortrichtungen voneinander abweichen.

Besondere Bedeutung für das heutige Verständnis von Bibeldidaktik und deren Weiterentwicklung, so hat sich gezeigt, kommt aber den entsprechenden Entwürfen seit den 1960er und 1970er Jahren zu.

5.1.3. Bibeldidaktik bei Ingo Baldermann

In der geschichtlichen Entwicklung kann man in vieler Hinsicht seit den 1970er Jahren von einem erfahrungsbezogenen Bibelunterricht sprechen. Der Bibelunterricht sollte so gestaltet

sein, dass er Erfahrungen erschließt, aus denen die biblischen Texte hervorgegangen sind. Die Vorstellung ist, dass es zu einem Dialog nicht nur auf der Textebene kommt, sondern auch auf der Erfahrungsebene, die gleichsam hinter oder unter den Texten liegt und die der Religionsunterricht zugänglich machen soll. Dabei kann besonders der bibeldidaktische Ansatz Ingo Baldermanns diskutiert werden, wobei auch das Verhältnis zwischen der Sprache der Bibel und der kindlichen Erfahrung, die unmittelbare Begegnung zwischen den elementaren Strukturen der Bibel und der elementaren Erfahrung der Kinder immer wieder eine Rolle spielen muss. Leitend ist dabei die auf die Bibeldidaktik bezogene These Baldermanns, dass der biblische Glaube innerbiblisch – in der biblischen Sprache an sich – elementarisiert ist und zugleich die Erfahrungen der Kinder, soweit sie sich den biblischen Texten entsprechend verstehen lassen, mit der elementaren Botschaft der Bibel wechselseitig erschlossen werden. Die Verbindung beider, die bei Baldermann intendiert ist, gelingt nur dann, wenn dabei ein beide übergreifendes Verständnis biblischer Sprache sowie eine Bibeldidaktik als Hoffnung-Lernen als Grundlage des erfahrungsorientierten Umgangs mit der Bibel berücksichtigt werden.

Die Beachtung der eigenen Didaktik der biblischen Sprache spielt für Baldermann in der Unterrichtsarbeit eine entscheidende Rolle. Baldermann setzt sich kritisch mit der an einer externen Sprache orientierten Didaktik auseinander, die es als Aufgabe der Bibeldidaktik ansieht, etwas „über den Text“ (theologische Aussage) oder etwas „hinter dem Text“ (historische Faktizität) zu zeigen. Baldermann hingegen versteht die Sprachform als „Einprägung“ der Sache bzw. als „elementare Struktur“, sodass Sache und Form im umfassenden Sinne ein Ganzes bleiben und sich wechselseitig erschließen. Die didaktische Aufgabe ist es, die Sprache für sich selbst sprechen zu lassen, damit der Schüler die Sache in der Sprache selbst erkennt. Von daher darf die Arbeit mit der Bibel im Unterricht nicht zwanghaft, deduktiv und einseitig sein, sondern soll eine wechselseitige Erschließung in der unmittelbaren Begegnung zwischen der Sprache der Bibel und dem Leser ermöglichen, durch die auch die Kinder selbst die Sache der Texte herausfinden können.

Seit den 1970er Jahren zeigt sich, dass sich die „elementare Bibeldidaktik“ hin zu verschiedenen Formen und Positionen weiterentwickelt hat. Verschiedene Perspektiven auf die „Elementarisierung“ können einige Leitlinien für die Vorbereitung des Religionsunterrichts unter neuen Umständen oder Bedingungen liefern. Allerdings enthält diese Diskussion auch unterschiedliche Auffassungen von Tradition, Theologie, Anthropologie und Erfahrung. Es begegnen sich verschiedene Antworten darauf, was man unter der Elementarisierung in der Bibeldidaktik versteht. Dabei sind aber in der Entwicklung der Bibeldidaktik immer wieder weiterreichende Fragen und Diskussionen aufgebrochen. Im Zusammenhang mit der Beziehung zwischen Bibel und Erfahrung bezieht Baldermann Stellung für den Primat und die

Gültigkeit der „Biblischen Theologie“ in der Auseinandersetzung zwischen theologieorientiertem und problemorientiertem Religionsunterricht, indem er bibeldidaktische Ansätze als elementare Kategorie versteht. Das bibeltheologische Verständnis bedeutet, den einheitlichen selben Gott in den beiden Testamenten der Bibel zu erkennen und der selbstständigen Sprache der Bibel im Gegenüber zur menschlichen Erfahrung zu vertrauen. So versteht Baldermann die elementare Bibeldidaktik unter der Voraussetzung, dass die Bibel keine Religion, sondern gegenwärtige menschliche Erfahrungen zum Ausdruck bringt. In diesem Sinne setzt er die unmittelbare Selbstwirksamkeit der Bibel in der elementaren Didaktik voraus. Dieser Ansatz lässt sich nicht auf die Frage nach der Autorität der Bibel und der Vermittlungsmethode beschränken, und selbst dort, wo es um das Verstehen des biblischen Glaubens geht, wird die Bibeldidaktik doch keineswegs einfach auf eine dogmatische oder wissenschaftliche Belehrung verengt.

Zu den zentralen Themen des biblischen Lernens für Kinder im Umgang mit der Bibel gehört für Baldermann notwendig die Begegnung mit elementaren Erfahrungen und der biblischen Sprache. Er findet keinen Widerspruch zwischen der Bibel und der Erfahrung von Kindern. Es geht ihm um eine Grundemotion aller angst erfüllten Situationen nicht nur im Alltagsleben, sondern auch in den Texten der Psalmen. Die Wirklichkeit kindlicher Ängste ist durch die metaphorische Bildsprache der Ängste in Träumen zu erschließen. Baldermann ist der Meinung, dass Kinder diese Bildsprache auch in den Texten der Psalmen entdecken können. Daher ist es für ihn wichtig, wie er die elementaren Texte in der Bibel - besonders in den Psalmen - für den Bibelunterricht identifizieren kann, die sich mit den Grundemotionen der Kinder verbinden lassen. In dieser Perspektive sieht Baldermann die Klagelieder in den Psalmen insofern als entscheidend für den Bibelunterricht an, als darin nicht nur die menschlichen Grundemotionen lebendig zum Ausdruck kommen, sondern auch das Vertrauen auf die Verheißung Gottes. Diese Sicht gilt auch für den Umgang mit den Texten der Evangelien. Die Hoffnung auf das Reich Gottes, die in der Geschichte Jesu transportiert wird, darf für Baldermann nicht dogmatisch-theologisch abstrakt verstanden werden. Wie die Emotion Angst, so soll auch die Hoffnung auf das Reich Gottes mit der Wirklichkeit verbunden werden. Dabei können Kinder, so Baldermann, in den Geschichten Jesu die Vernetzung der biblischen Sache und die Verbindung der Bibel mit ihrer Erfahrung entdecken. Was mit Kindern im Umgang mit der Bibel zu entdecken ist, sind die Worte des Lobens als Gegenworte zur Angst (bei den Psalmen) und die Hoffnungsworte als Versprachlichung der Auferstehung Jesu (bei den Evangelien). Dadurch bringt Baldermann einerseits die neutestamentliche Geschichte mit der alttestamentlichen in Verbindung und andererseits die biblische Geschichte mit unserer Erfahrung. Baldermann versteht die eigene Didaktik der Bibel insgesamt als ermutigend und befreiend. Insofern meint sein didaktisches Verständnis der

biblischen Sprache ein konkretes Verstehen, das die Kinder anhand ihrer Erfahrungen aus im Alltagsleben vollziehen können, und eine Ermutigung zum befreienden Leben als Widerstand gegen die Realität.

5.1.4. Wege der Bibeldidaktik zur Elementarisierung und Kindertheologie

Seit den späten 1990er Jahren werden vermehrt vielgestaltige Wege zur Behandlung der Bibel in der Bibeldidaktik diskutiert. Dabei steht im Mittelpunkt, dass das Verstehen des Glaubens in der Bibel angesichts des gesellschaftlichen und religiösen Wandels auch im Rahmen der Religionspädagogik selbst nicht mehr als ohne weiteres unbefragt gültig und übertragbar verstanden wird. Die damit verbundene, für die Gegenwart bezeichnende Frage nach einer erfahrungs- und subjektorientierten Bibeldidaktik bricht an der Wende zum 21. Jahrhundert in neuer Weise mit dem Elementarisierungsansatz und mit der Kindertheologie auf. Dabei sind die kreative biblische Hermeneutik und ihre didaktische Praxis noch stärker an Kindern und Jugendlichen und deren Verstehen ausgerichtet, wobei der Gegenwartsbezug leitend ist.

Horst Klaus Berg plädiert anders als Baldermann dafür, bei der Arbeit mit der Bibel die hermeneutische Beziehung zwischen den biblischen Texten und der wissenschaftlich verantworteten Grundlage stärker zu berücksichtigen. Hierfür beschreibt er die didaktischen Möglichkeiten vielfältiger exegetischer Wege. Dabei meint Berg, dass die Interpretation der Bibel nicht nur vom jeweiligen Prinzip der Auslegung abhängt, sondern dass verschiedene Ansätze miteinander verbunden werden sollten. Für ihn ist es wichtig, dass unterschiedliche Bezugspunkte in dieser Multidimensionalität enthalten sind. Der Text und die Erfahrung, der Übertragungsprozess, die aktuelle Situation sowie Einzelpersonen und Gruppen beeinflussen die Interpretation der Bibel als verschiedene Variablen. Insgesamt plädiert Berg dafür, einen erfahrungsbezogenen Zugang zu den biblischen Texten zu finden. Er hebt die Rolle der verschiedenen Hermeneutiken hervor, da durch sie das mehrdimensionale Wesen der Bibel für die Leser sichtbar gemacht werden kann. Daneben plädiert er für die „Freiarbeit im Religionsunterricht“ als die seiner Bibeldidaktik angemessene Lernform, um die anderen Pole der Bibeldidaktik, nämlich Kinder und die sie berücksichtigenden Arbeitsformen, mehr zum Tragen zu bringen. Dabei setzt die Freiarbeitsdidaktik Bergs im Religionsunterricht voraus, dass die Arbeit im Unterricht nur in der Perspektive vom Kind her gelingen kann. Es geht bei der „Freiarbeit im Religionsunterricht“ darum, wie die Didaktik im Unterricht die Kinder diese „Schlüssel“ erwerben lässt, indem die vielfältigen Wege zu den exemplarischen Inhalten, das Lernen vom Kind her, der dem Kind durchschaubar gemachte Lernprozess und das Lernziel des freien Lernens zu den Kompetenzen des Kindes beitragen.

Der Elementarisierungsansatz dient dazu, die in der Arbeit mit der Bibel immer vorhandene Spannung zwischen Inhalten, Personen und Prozessen didaktisch zu bearbeiten. Religionspädagogisch ist zu beachten, dass Elementarisierung nicht mit einer Simplifizierung gleichzusetzen ist, sondern eine didaktische Vereinfachung im Sinne der Konzentration darstellt, um das Verstehen des Glaubens einfach, überzeugend oder verständlich zu machen. Insofern besteht das zentrale Anliegen des Elementarisierungsansatzes auch nicht in einer einseitigen „Mini-Theologie“ oder „Elementar-Theologie“, die sich nur auf die bloße Simplifizierung und Vermittlung festgelegter Inhalte an sich konzentriert; es handelt sich vielmehr um einen religionspädagogischen oder didaktischen Vorgang mit dem Ziel wechselseitiger Erschließung. Dadurch entsteht das Bemühen der Elementarisierung in der Bibeldidaktik, die Verbindung zur Lebenserfahrung der Lernenden nicht zu verlieren. In Anbetracht dieser Zielsetzung fordert die Elementarisierung zunächst einen Lehrplan, der auf Zugänglichkeit angelegt ist, indem er sich auf Wesentliches konzentriert.

Zunächst geht es um die Inhalte. Die „elementaren Strukturen“ beziehen sich darauf, welche biblischen Inhalte für Kinder elementar erschlossen und wie die elementaren Inhalte im Unterricht für Kinder aufbereitet werden sollen. Daher soll bei den Aufgaben von Auswahl, Konzentration, Reduktion und Vereinfachung nicht allein die Theologie maßgeblich sein. Die Elementarisierung zielt auf eine lebensbedeutsame und erfahrungsbezogene Bibeldidaktik. Umgekehrt ausgedrückt ist es ohne das Verständnis der „elementaren Erfahrungen“ von Kindern unmöglich, einen „guten“ Unterricht zu gestalten. Daher sollte man, wenn man diese Vielfältigkeit der Erfahrungen in Betracht zieht, der Gefahr der Standardisierung der Auslegung in der Bibeldidaktik vorbeugen, die die eigenen Erfahrungen der Kinder und der Gesellschaft nach willkürlichen Maßstäben in knapper Form vereinfacht. Im Zusammenhang mit den „elementaren Zugängen“ sollte berücksichtigt werden, dass die Lerninhalte und Lernziele auf die verschiedenen Zugänge der Kinder bezogen sein müssen. Umgekehrt sollten sich die vielfältigen Rezeptionen der Kinder bezüglich des Bibeltextes im Bibelunterricht widerspiegeln.

Bei der Elementarisierung hat sich die Frage nach den „elementaren Wahrheiten“ auf die konstitutive Integration der menschlichen Erfahrungen und die Bedeutung biblischer Inhalte für heutiges Leben und heutigen Glauben verlagert. Insofern sind im Elementarisierungsansatz die „elementaren Wahrheiten“ im Plural formuliert. Dies weist auf die direkte Wahrheit für die konkrete Person hin, nämlich „für mich“ oder „für uns“. Bei den „elementaren Lernformen“ stützt sich das Verständnis der Elementarisierung besonders auf das offene, wechselseitige, dialogische und weiterführende Lernen in Bezug auf Religion bzw. die Bibel. Insbesondere sind Kinder und Jugendliche als Subjekte des Lernens zu sehen.

Hierfür sind das Erzählen, das Malen, das Spielen und das Tun als Beispiele der Vorgehensweise bei den elementaren Lernformen zu diskutieren. Insgesamt basiert der Elementarisierungsansatz auf der Offenheit des Inhalts, auf der Verbindung mit bestimmten Erfahrungen der Kinder und auf der Ganzheitlichkeit des Lernprozesses.

Die Kindertheologie wird in der (Religions-)Pädagogik seit 1992 vermehrt diskutiert. Sie erwächst aus der kritischen Einsicht in die frühere Marginalisierung des Kindes im pädagogischen Sinne und positiv formuliert aus der Anerkennung des Kindes. Bei der Rede von Kindertheologie im Zusammenhang mit der Bibeldidaktik muss mehr denn je bei all dem bewusst bleiben, dass Kinder eigene Rechte haben, auch ein Recht auf das biblische Verstehen. Bei dem Plädoyer für eine „Theologie *der* Kinder“ wurde die Forderung der Kindertheologie deutlich sichtbar, Kinder mit ihren Deutungsweisen und Weltzugängen wahrzunehmen und anzuerkennen, anstatt sie einfach den Erwachsenenperspektiven nachzuordnen. Kinder können die Religion und die Welt mit ihren eigenen Augen wahrnehmen und verstehen. Aber die Kindertheologie braucht auch die anderen Dimensionen: „Theologie *für* Kinder“ und „Theologie *mit* Kindern“. Neben der Anerkennung der kindlichen Wahrnehmung spielen Theologie und Didaktik in der Kindertheologie eine konstitutive Rolle, um eine religionspädagogische Balance zwischen diesen Aspekten zu erreichen. Aus einer religionspädagogischen Perspektive kann man leicht erkennen, dass sich Kindertheologie und Elementarisierungsansatz in gewisser Hinsicht bezüglich der Bibeldidaktik gleichen. Inhalt (Bibel), Person (Kinder), Prozess (Lernformen) und Ziel (Verstehen des Glaubens) sind mit dem didaktischen Ziel eines umfassenden Verstehens des evangelischen Glaubens in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne können Kinder nicht nur als Kinder, sondern auch als Subjekte und als Exegeten beim Umgang mit der Bibel im Unterricht unterstützt werden. Dabei ist die missverständliche Denkrichtung zu korrigieren, dass der Bibelunterricht im Top-Down-System, als Mini-Theologie und mit frontalen Unterrichtsformen das Einzige und das Richtige in der Bibel vermitteln muss. In der Überwindung dieses Missverständnisses besteht die Möglichkeit und die Aufgabe einer Bibeldidaktik, die auf der Kindertheologie und dem Elementarisierungsansatz beruht.

Die Ausrichtung der Bibeldidaktik im Sinne der Stärkung und Unterstützung des selbstständigen Lernens von Kindern sowie die Zielsetzung auf den Erwerb von theologischen Kompetenzen hin wurden oben in ihrer kontinuierlichen Entwicklung geschildert. Die Kompetenzorientierung trifft im Bibelunterricht auf die Frage nach der didaktischen Balance zwischen Theologie und Fachdidaktik. Kompetenzorientierung ist eine Voraussetzung für die Konkretion der bildungstheoretischen Ziele des biblischen Unterrichtes. Dies ermöglicht es, den Prozess und die Ergebnisse des Unterrichts sichtbar zu machen und gleichzeitig den

Religionsunterricht als ein wissenschaftlich fundiertes Fach mit einem allgemeinen Verständnis von Bildung zu verknüpfen, anstatt einfach zuzulassen, dass die Bibeldidaktik sich in der traditionellen religiösen Vermittlung erschöpft. Der Kompetenzerwerb im Bibelunterricht weist auf dessen weitreichende Bedeutung hin, nämlich dass das Lernen des Glaubens mit der Bibel ein öffentliches Anliegen ist und als Bestandteil der allgemeinen Bildung angesehen werden kann. Dies zeigt, dass Kinder mit der Bibel die Sache des Glaubens nicht nur für die Kirche, sondern auch für das Ich und die Welt wahrnehmen und die christliche Praxis in ihren Erfahrungs- und Lebenszusammenhängen verwirklichen. Ob und inwiefern die religiöse Kompetenz allgemeinen Bildungsstandards entsprechen kann, ist die weiterführende Frage im Bereich der Religionspädagogik und der Bibeldidaktik. Dabei darf die theologische Zielführung nicht verloren gehen. Insofern bietet die Kompetenzorientierung dem Elementarisierungsansatz und der Kindertheologie die wissenschaftlichen und pädagogischen Maßstäbe und lässt uns die Bedeutung und die Zielsetzung von Bibelunterricht kritisch reflektieren.

5.2. Fazit: Die elementare Bildung beim Verstehen des Glaubens mit der Bibel

Nun soll zusammenfassend geklärt werden, wie der Bibelunterricht, der Elementarisierungsansatz und die Kindertheologie in Lernprozessen der Glaubensbildung mit der Bibel aufgenommen werden können und sollen. Dass dies nicht bedeutet, dass einfach festgelegte theologische Aussagen durch eine pädagogische Methodik zu vermitteln wären, wird durch die Notwendigkeit einer didaktischen Balance hervorgehoben. Der Begriff der Glaubensbildung und die geschichtliche Entwicklung des Bibelunterrichtes sind nicht jeweils isoliert zu betrachten, da sie in vielfältiger Weise sowie im Blick auf mehrere Dimensionen miteinander verflochten sind. Bruchstückhafte didaktische Überzeugungen, die sich auf nur eine dieser Dimension beziehen, eignen sich nicht als Bestimmung für „guten Bibelunterricht“. Die didaktische Balance zwischen Inhalten, Personen, Formen und Ziel ist der Aufgabe einer am Verstehen des Glaubens orientierten Religionspädagogik verpflichtet. In der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass in der geschichtlichen Entwicklung des Bibelunterrichts die Anliegen dieser didaktischen Balance immer vorhanden waren und sind.

5.2.1. Die Rolle der Theologie im Unterricht und das Recht des Kindes auf Verstehen

Der Bibelunterricht hatte sich in der Geschichte immer wieder mit der Frage auseinanderzusetzen, inwiefern Theologie im Religionsunterricht eine Rolle spielen soll. Dabei darf in erster Linie der Unterschied zwischen Bibelunterricht und Religionskunde nicht verwischt werden. Der Bibelunterricht soll sein Profil im ausdrücklichen Bezug auf den christlichen Glauben besitzen. Dies bedeutet nicht, dass das Ziel des Bibelunterrichts, des Elementarisierungsansatzes oder der Kindertheologie in einer Indoktrination bestehen würde. Von einem Bibelunterricht, der sich dem Verstehen des biblischen Glaubens verpflichtet sieht, könnte dann gar nicht die Rede sein. Wohl aber soll der Bibelunterricht zu einem reflektierten Glauben und einer erfahrungsbezogenen Praxis des biblischen Glaubens beitragen, was nur dann möglich ist, wenn die Lernenden die entsprechenden biblischen Inhalte daraufhin befragen können, ob sie diese für ihre Lebenserfahrung übernehmen wollen oder können. Darin folgt der Bibelunterricht einem Prozess des Verstehens. Die Inhalte des Bibelunterrichts werden nicht durch positive Lehrsätze und Dogmen bestimmt. Darüber hinaus sollen sie nicht als ein Einziges oder ein Richtiges durch eine methodische Vermittlung ausgewählt und ausgelegt werden. Die Mehrzahl von Religionspädagogen und Bibeldidaktikern stimmt

vielmehr darin überein, dass durch den Umgang mit der Bibel eine weitere Perspektive konstituiert werden soll, die die subjektive und erfahrungsbezogene Inhaltsauswahl zugunsten des selbstständigen Bekenntnisses des biblischen Glaubens ermöglichen soll. Freilich beruht der Bibelunterricht auf der Theologie. Es ist zu beachten, dass die Theologie nicht *über* Gott spricht, sondern *mit* Gott. D.h. die Theologie erschließt, wie der Mensch Gott in seinem menschlichen Verstehen wahrnehmen und die Verheißung und die Hoffnung auf Gott in seinen Erfahrungen verwirklichen kann. Dies ist die Sache der Bibel, dies ist als Glaube zu übernehmen und zu bekennen. Doch müssen die Inhalte im Bibelunterricht, die mit der Theologie eng verbunden sind, elementarisiert werden, wenn sie für das Verstehen des Glaubens mit der Bibel eine Rolle spielen sollen.

Die Notwendigkeit der elementaren Inhalte im Unterricht erwächst aus dem elementaren Charakter der Bibel. Wie besonders die Bibeldidaktik Baldermanns herausgearbeitet hat, muss jede Form eines didaktisch verantworteten Bibelunterrichts in erster Linie an der Erschließung der menschlichen Wirklichkeit orientiert sein. Dabei können Kinder mit ihren eigenen Erfahrungen für die biblischen Inhalte zugänglich sein. Die Elementarisierung der Inhalte im Bibelunterricht meint also an erster Stelle, dass die Inhaltsauswahl der Bibel und ihre Hermeneutik unter dem Aspekt des Lernens des Glaubens neu zu erschließen sind, für den Bibelunterricht nach didaktischen und pädagogischen Erfordernissen ausgewählt und gemäß den Erfahrungen von Lernenden, besonders von Kindern, neu geordnet werden müssen. Kinder eignen sich die Inhalte der Bibel auf ihre Weise an. Was sie sich angeeignet haben, wird in kindliche Erfahrungen eingeordnet und gewinnt dadurch eine weitere Bedeutung. Die Bibel erschließt die Leidenschaft Gottes für Menschen, die in der Bibel als ein roter Faden des christlichen Glaubens elementarisiert ist. Bibelunterricht und Theologie müssen die damit verbundenen elementaren Inhalte auswählen und didaktisch unterstützen, sodass Kinder im Unterricht dies sachlich und selbstständig verstehen können.

5.2.2. Die elementare Einheit zwischen Inhalten, Personen, Lernformen und Zielen

Der Versuch, didaktische Zusammenhänge anhand gut ausgewählter Inhalte der Bibel durchschaubar und für Kinder oder Jugendliche verständlich werden zu lassen, wird im Bibelunterricht mit der Elementarisierung verbunden. Die Lernformen sollen so gestaltet sein, dass sie einen einheitlichen Zusammenhang von Inhalten und Erfahrungen erschließen, und sie müssen geeignet sein, im Lernprozess das selbstständige Verstehen des biblischen Glaubens zu ermöglichen und zu unterstützen. Dabei fordern die Prinzipien der Bibeldidaktik bei Baldermann, der freien Arbeit bei Berg und der elementaren Lernformen im Elementarisierungsansatz, die Inhalte und Personen so zu berücksichtigen, dass Kinder die

Sache der Inhalte selbstständig und sachgemäß verstehen können. Unter dem Aspekt der Elementarisierung kommen nur solche Lernformen in Betracht, die nicht nur in der Offenheit der biblischen Perspektive, sondern auch in der Wahrnehmung der kindlichen Möglichkeiten bedeutsam und erfolgreich werden können. Karl Ernst Nipkow hat diese Perspektive sehr exemplarisch in Korea erläutert. An dieser Stelle zitiere ich den koreanischen Text von Nipkow und übersetze ihn danach.

„예수의 가르침이 인간에게 보장하는 시간은 자유의 공간이다. 교육은 여기에서 그의 근본적인 신학적 준거를 발견하게 된다: 교육도 자유의 한 공간이어야만 한다. 시간을 보장하여야만 하며 신뢰를 심어야만 한다. 어린이들, 학생들, 청소년들, 성인들과 한 길을 가면서 이해를 방해받지 않고 오히려 가능하게 하며, 복음의 수용을 강요하는 것이 아니라 오히려 복음으로 초대하여야 한다. 예수는 그의 행동을 통하여 우리 인간들에게 향한 하나님의 사랑을 그려 줄 뿐만 아니라 이를 동시에 수행하고 있다. 우리는 우리들의 기독교 교육을 통하여 이와 상응한 행동을 하여야만 한다. 우리를 향한 하나님의 말씀은 복음과 율법의 양면적이다. 그러나 복음이 먼저 있다. 예수 그리스도 안에서의 하나님의 소식은 속죄의 소식이다. 우리와 함께 말씀하시는 하나님의 방법은 ,명령의 구조'가 아니라 ,간청' 이다. 간청은 폭력적이 아니면서 강요적이다. 이것이 자유로운 기독교 교육의 신학적 근거이다. 기독교 교육자와 교사는 그들의 행위가 그들에게 주어진 선물인 자유로부터임을 감사해야 한다. 그들은 이와 상응하게 어린이들에게 복음을 가져다 줄 자유를 섬겨야 한다. 기독교 교육은 강요와 조종과는 일치할 수 가 없다. 기독교적 신앙론은 그 ,내용' 으로 자유롭게 하는 소식인 복음을 지니고 있다. 이러한 내용을 전달하는 ,형식'이 내용에 모순되어서는 안될 것이다. 자유롭게 하려고 하는 복음 자체가 자유롭지 않게 전달되어서는 안된다“.¹¹⁴⁰

„Die Zeit, die die Botschaft Jesu dem Menschen garantiert, ist ein Raum der Freiheit. Die Bildung findet hier ihr theologisches Grundkriterium. Die Bildung an sich muss auch ein Raum der Freiheit sein. Die Zeit muss garantiert und das Vertrauen aufgebaut werden. Kinder, Schüler, Jugendliche und Erwachsene sollten sich auf demselben Weg befinden, um das Verstehen ohne Störungen zu ermöglichen und sie zum Evangelium einzuladen, ohne zur Akzeptanz zu zwingen. Jesus zeigt durch sein Handeln nicht nur Gottes Liebe zu uns Menschen, sondern er erfüllt sie auch. Entsprechend muss dies durch unsere christliche Erziehung umgesetzt werden. Gottes Wort für uns hat zwei Seiten: Das Evangelium und das Gesetz, aber das Evangelium hat den Primat. Die Botschaft Gottes in Jesus Christus ist die Botschaft des Sühnopfers. Gottes Art, mit uns zu sprechen, hat nicht ,die Struktur des Befehles', sondern der ,Bitte'. Die Bitte ist nicht zwingend, nicht gewalttätig. Dies ist die theologische Grundlage für eine freie christliche Erziehung. Religionspädagogen und Lehrende sollten anerkennen, dass ihr Handeln aus der Freiheit kommt, die ihnen als Geschenk gegeben wurde. Sie sollen entsprechend der Freiheit so dienen, dass Kinder selbst das Evangelium verstehen zu können. Die christliche Erziehung ist wohl kaum mit Zwang und Manipulation zu vereinbaren. Der christliche Glaube hat das Evangelium, nämlich die Botschaft der Freiheit, zum ,Inhalt'. Die ,Form', die diesen Inhalt transportiert, darf dem Inhalt nicht widersprechen. Das Evangelium selbst, das frei sein soll, darf nicht ohne Freiheit gelehrt werden“.

¹¹⁴⁰ Nipkow, Karl Ernst, 기독교교육과 신앙(Christliche Erziehung und Glaube), übersetzt von Oh, In-Thak, Seoul 1983, S. 28 (Koreanisch).

Aus dieser didaktischen Grundüberlegung Nipkows ergibt sich eine wichtige Einsicht für die elementaren Lernformen im Umgang mit der Bibel. Der Lernprozess im Umgang mit der Bibel, der den elementaren Lernformen folgt, kann didaktisch nicht einfach bedeuten, durch geschickte Methoden oder Techniken mit Kindern den Inhalt zu erarbeiten. Vielmehr bedeutet er, dass die christliche Botschaft mit Hilfe der Lernformen des Unterrichts elementar verstanden werden soll. Ohne Berücksichtigung dieser Einheit zwischen Inhalt, Person und Lernformen wäre es didaktisch nicht legitim, mit Kindern den Inhalt der Bibel anhand einer Balance zwischen Theologie und Pädagogik bearbeiten zu wollen, nur weil eine als Zielvorhaben definierte Lehre erreicht werden soll. Stattdessen muss vor allem die elementare Beziehung zwischen Inhalten, Kindern, Lernformen und Zielen geprüft werden.

5.3. Ausblick: Gemeinsame Aufgabe der evangelischen Glaubensbildung

5.3.1. Die didaktische Aufgabe der Glaubensbildung mit der Bibel

In dieser Untersuchung wird das Verhältnis zwischen biblischer Tradition und menschlicher Erfahrung thematisiert, wie es die christliche Erziehung von Kindern und Jugendlichen elementar beeinflusst. Die Notwendigkeit des elementaren Lernens mit der Bibel für die Suche nach dem Weg zum Verstehen des Glaubens ist in dieser Untersuchung bereits mehrfach zu erkennbar geworden. Dabei wurde deutlich, dass die Verbindung zwischen Glauben und Verstehen gerade in der geschichtlichen Entwicklung des Bibelunterrichts immer wieder mehrdimensional zu diskutieren war, weil zum Beispiel beim Umgang mit den biblischen Texten vielschichtige Zugangsweisen notwendig werden. Vom elementaren Lernen mit der Bibel kann freilich erst gesprochen werden, wenn die vielschichtigen Stimmen und Wege der Bibel zugleich anerkannt werden und darin die Ganzheit der Leidenschaft Gottes für den Menschen wahrgenommen wird.

Mit diesem Thema lassen sich nicht nur einzelne Ansätze, sondern lässt sich ein Überblick über die Geschichte des biblischen Lernens darstellen. Das liegt daran, dass sich die Diskussion zur Bibeldidaktik im Sinne kontinuierlicher Antwortversuche entwickelt hat. Dabei wird das Wechselspiel zwischen Tradition und Erfahrung in der Gegenwart als zentrale Herausforderung aller christlichen Bildung identifizierbar. Darüber hinaus kann man wahrnehmen, wie dieser Herausforderung in der Tradition der christlichen Bildung begegnet wurde und was heutige Lehrende daraus lernen können. Vor diesem Hintergrund hat das Modell des Bibelzugangs aus der Perspektive von Kindern bei Ingo Baldermann in vieler Hinsicht eine Bedeutung für das Verständnis der Bibel und des Lernens. Das didaktische Modell der Elementarisierung versucht, die biblischen und theologischen Traditionen systematisch mit den Erfahrungen heutiger Kinder in Beziehung zu setzen. Das Programm der Kindertheologie, mit Kindern Theologie zu betreiben, dient der Bewusstwerdung der Perspektiven der Kinder beim Bibelunterricht, indem man sie als Theologen betrachtet und anerkennt. Insgesamt suchen all diese Modelle nach Wegen, sowohl der Wahrheit des biblischen Glaubens als auch den existenziellen Fragen und Erfahrungen der heutigen Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Dies bezieht sich freilich auf die religionspädagogische Gesamtaufgabe im Blick auf Christentum und Kirche. In diesem Sinne liegt es auf der Hand, dass die damit verbundene bibeldidaktische Frage sowohl diachronisch (etwa geschichtlich) als auch synchronisch (etwa international oder transnational) für die Theorie und Praxis christlicher Erziehung von großem Wert sein wird. Denn die didaktische Frage nach einer guten Beziehung der vier Eckpunkte Inhalt, Person, Formen und Ziel kann weiterführende

Impulse dafür geben, den Bedürfnissen der christlichen Bildung im 21. Jahrhundert gerecht zu werden, nicht zuletzt in der eingangs beschriebenen koreanischen Situation.

5.3.2. Die Bibeldidaktik in internationaler Perspektive

Betrachtet man religiöse Phänomene im Zusammenhang mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation in Korea, so wird deutlich, dass ein Perspektivenwechsel beim biblischen Verständnis sowie eine erfahrungsbezogene Religionspädagogik im Blick auf die von Leistungsdruck belastete Kindheit in Korea erforderlich sind. Der gegenwärtig zu beobachtende Abbruch der Verbindung zwischen Glaubensverständnis und Lebenspraxis kann so überwunden werden. Es sollte jedoch beachtet werden, dass diese Herausforderung nicht nur in Korea, sondern auch in verschiedenen anderen Kontexten auftaucht. Deshalb braucht es eine offene und gemeinsame Diskussion im Sinne einer internationalen Studie.

Im internationalen Diskurs über die zukünftige Religionspädagogik in der globalisierten Welt vertraten Richard Osmer und Friedrich Schweitzer die Auffassung, dass die religionspädagogischen Herausforderungen in den verschiedenen Kontexten vor allem auf den in verschiedenen Ländern in ähnlicher Weise zu beobachtenden gesellschaftlichen Wandel und auf die damit verbundene Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogik zurückzuführen sei.¹¹⁴¹ Ihren Beobachtungen zufolge ist die Verbindung zwischen der protestantischen Tradition und der gegenwärtigen Situation als Ausgangspunkt für die notwendige Neuorientierung der Religionspädagogik anzusehen, auf der eine gemeinsame komparative Religionspädagogik beruht. Osmer und Schweitzer verstehen komparative Studien nicht so, dass sie ethnologisch zur Analyse einer kulturellen Geschichte führen müssen. Ihre Argumentation schließt aber einen gemeinsamen und möglichst nachhaltigen Diskurs über den evangelischen Glauben und religiöse Erziehung ein. Ein solcher Diskurs könnte in der gemeinsam zu führenden internationalen Diskussion zum Ausgangspunkt für eine transnationale Religionspädagogik werden. Die vielfältigen Begründungen und Forderungen nach einer weiteren Diskussion in internationaler Perspektive sind selbst in der Geschichte der Religionspädagogik in Korea zu finden, wenn man die eingangs beschriebene Geschichte der Religionspädagogik in Korea noch einmal rückblickend betrachtet, im Vergleich zu der in dieser Untersuchung dargestellten Entwicklung der Bibeldidaktik im deutschsprachigen Bereich:

¹¹⁴¹ Vgl. Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, *Religious Education between modernization and globalization: New perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids 2003.

Die frühe Kirche in Korea, die durch westliche Missionare gegründet worden war, hatte in der Gesellschaft einen zivilisierenden Einfluss und führte die soziale Reformbewegung an, die von einer lebensnahen Glaubenspraxis ausgeht. Der biblische Unterricht brachte in Korea anfangs vor allem eine gesellschaftspolitische Hoffnung mit sich. In der Zeit der Kolonialherrschaft Japans geriet die christliche Erziehung in Korea in ein turbulentes Fahrwasser. Verantwortlich dafür war zum einen die Maßnahme des japanischen Gouverneurs, den Religionsunterricht in der christlichen Schule zu verbieten, zum anderen die davon ausgegangene Entpolitisierung des Umgangs mit der Bibel. Es zeigt sich, dass der Bibelunterricht in dieser Zeit aufgrund der politischen und geschichtlichen Einflüssen eine Säkularisierung und zunehmend innerkirchliche Ausrichtung erfuhr. Daher war auch die überkonfessionelle Kooperation, die auf einen einheitlichen Bibelunterricht abzielte, wegen der unterschiedlichen Positionen der verschiedenen Kirchen zum Scheitern verurteilt. Von diesem Zeitpunkt an begann eine Debatte über die biblischen Themen und Formen, die der Bibelunterricht und die christliche Erziehung in der Kirche beinhalten müssen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war im Rahmen der Rehabilitation der christlichen Erziehung und des Bibelunterrichts mehr didaktische Wissenschaftlichkeit und theologische Vielfältigkeit gefordert. Die damaligen Kritikpunkte am Religionsunterricht in Korea bestanden in der Amerikanisierung von Theologie und Religionspädagogik, die sich nur noch an amerikanischer Theologie orientierten. Hier ist weitere theologische und didaktische Reflexion gefordert. Die deutsche Theologie und Religionspädagogik wurde im Rahmen der theologischen und pädagogischen Diversifizierung seit den 1980er Jahren auf verschiedene Weise in die christliche Erziehung in Korea eingeführt. Das Zusammentreffen der deutschen Theologie mit der koreanischen christlichen Erziehung ergab einen starken Impuls für die weiterführende Diskussion der Religionspädagogik.

Dabei ist von einer weiteren Perspektive beim Bibelunterricht die Rede. Es geht um die Frage, wie die bisherige Interpretation der biblischen Inhalte im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Erfahrungen neu verstanden werden soll. Darüber hinaus werden die neuen personorientierten Lernformen der Bibeldidaktik vermehrt diskutiert. Insofern tauchen im Zusammenhang mit verschiedenen gesellschaftlichen Veränderungen neue Themen auf, die in der Diskussion der Bibeldidaktik in internationaler gemeinsamer Perspektive behandelt werden sollten. Verschiedene Aspekte und Herausforderungen, die in der geschichtlichen Entwicklung der koreanischen Religionspädagogik diskutiert wurden, lassen sich derzeit in einen größeren Zusammenhang stellen. Die aktuellen Diskurse haben eine enorme Erweiterung erfahren. Ergänzend dazu ist eine Verfeinerung der vielfältigen Aspekte notwendig. Es bedarf einer vertieften Überlegung, wie die Wertorientierung an den Menschenrechten, der scharfe analytische Blick soziologischer Forschung sowie die

emanzipatorischen Potenziale machtkritischer Perspektiven in den pädagogischen Diskurs zu integrieren sind. In diesem Sinne erscheint ein Überblick über die Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogik in internationaler Perspektive bedeutsam, da er die damit verbundenen geschichtlichen und gesellschaftlichen, politischen und kirchlichen Spannungsfelder im Zusammenhang mit dem biblischen Lernen aufzeigt. Aus dem geschichtlichen Überblick, den ich in geraffter Form zu geben versucht habe, ist zu schließen, dass der Einbezug einer geschichtlichen Sicht der Religionspädagogik sowohl in Korea als auch in Deutschland kein rein nationales oder historisches Anliegen ist. Denn die damit verbundenen elementaren Fragen sind so umfassend, dass sie sich auf die Beziehung der Theologie zu den geschichtlichen, politischen, soziologischen und pädagogischen Bedingungen, die die heutigen Religionspädagogen gemeinsam behandeln müssen, insgesamt beziehen lassen. Auf dieser Grundlage erscheint eine weitere Diskussion über die Bibeldidaktik in internationaler Perspektive möglich und sinnvoll.

6. Literatur

- Albrecht-Birkner, Veronika et al. (Hg.), Pietismus: Eine Anthologie von Quellen des 17. und 18. Jahrhunderts, Leipzig 2017.
- Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979.
- Anne de Vries, Großes Erzählbuch der biblischen Geschichte, Konstanz 1957.
- Anselmus Cantuariensis, Proslogion, <https://www.thelatinlibrary.com/anselmproslogion.html>. (Aufruf am: 08.03.2021)
- Arndt, Johann, Vier Bücher vom wahren Christentumb, Lüneburg 1676.
- Augustinus von Hippo, De catechizandis rudibus. In: Bibliothek der Kirchenväter (BKV), <https://bkv.unifr.ch/works/130/versions/148/divisions/80160>. (Aufruf am: 20.07.2021)
- Baldermann, Ingo, Biblische Didaktik: Die Sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Erzählungen, 2. Aufl. Hamburg 1964.
- Ders., Der biblische Unterricht: Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Braunschweig 1969.
- Ders., Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 9-21.
- Ders., Elementare Psamentexte im Unterricht. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 23-34.
- Ders., Die Bibel - Das Buch des Lernens: Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980.
- Ders., Der leidenschaftliche Gott und die Leidenschaftslosigkeit der Exegese: Anfrage zu einem exegetischen Defizit. In: Jahrbuch für die Biblische Theologie 2/1982, S. 137-150.
- Ders., Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (Weg des Lernens 4), Neukirchen-Vluyn 1986.
- Ders., Biblische Theologie als Weg des Lernens: Didaktische Strukturen in der Theologie Luthers, Bonhoeffers und dem Selbstverständnis des Kirchenbundes. In: Jahrbuch für die Biblische Theologie 1/1986, S. 182-198.
- Ders., Gottes Reich – Hoffnung für Kinder: Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien (Weg des Lernens 8), Neukirchen-Vluyn 1991.
- Ders., Der Himmel ist offen, Jesus aus Nazareth: Eine Hoffnung für heute, München / Neukirchen-Vluyn 1991.
- Ders., Einführung in die Bibel, 4. Aufl. Göttingen 1993.

- Ders., Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996.
- Ders., Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (Weg des Lernens 4), 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 1993.
- Ders., Auferstehung sehen lernen: Entdeckendes lernen an biblischen Hoffnungstexten (Weg des Lernens 10), Neukirchen-Vluyn 1999
- Ders., Psalmen. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried, Reents, Christine (Hg.), Elementare Bibeltexte: Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001, S. 135-156.
- Ders., Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien (Wege des Lernens 8), 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2002.
- Baldermann, Ingo / Kittel, Gisela, Die Sache des Religionsunterrichts: zwischen Curriculum und Biblizismus, Göttingen 1975.
- Baldermann, Ingo / Lohfink, Norbert (Hg.), Jahrbuch für die Biblische Theologie 2/1982.
- Basse, Michael, Kindsein und Kinderglaube in der Perspektive reformatorischer Theologie. In: Behr, Harry Harun et al. (Hg.), Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Berlin 2016.
- Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München / Stuttgart 1992.
- Ders., Grundriss der Bibeldidaktik: Konzepte, Modelle, Methoden, München / Stuttgart 1993.
- Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, Stuttgart 1978.
- Bucher, Anton A. et al. (Hg.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“. Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi 7), Stuttgart 2008, S. 9-20.
- Beyreuther, Erich, Geschichte des Pietismus, Stuttgart 1978.
- Bienert, Wolfgang, Art., Katechese / Katechetik. In: RGG, 4. Aufl. Tübingen 2004.
- Bloth, Peter C., Der Bremer Schulstreit als Frage an die Theologie. Eine Studie zur Problematik des Religionsunterrichts in der Volksschule des frühen 20. Jahrhunderts, Diss. theol, Münster 1959.
- Bockwoldt, Gerd, Interpretation und Editions-geschichte von Kabischs wie Lehren wir Religion? im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung. In: Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Hildesheim 1988.
- Bohne, Gerhard, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929.
- Ders., Das Wort Gottes und der Unterricht, 3. Aufl. Berlin 1964.

- Brecht, Martin, Martin Luther: Zweiter Band. Ordnung und Abgrenzung der Reformation 1521- 1532, Stuttgart 1986.
- Ders., Geschichte des Pietismus. Bd.1. Der Pietismus vom siebzehnten bis zum frühen achtzehnten Jahrhundert, Göttingen 1993.
- Brown, Arthur Judson, The Mastery of The Far East: The Story of Korea's Transformation and Japan's Rise to Supremacy in the Orient, New York 1919.
- Brown, Dale, Understanding Pietism, Grand Rapids 1978.
- Bråten, Oddrun M. H, Towards a Methodology for Comparative Studies in Religions Education. A Study of England and Norway, Münster / New York 2013.
- Buber, Martin, Leitwortstil in der Erzählung des Pentateuchs. In: Buber, Martin / Rosenzweig, Franz, Die Schrift und ihre Verdeutschung, Berlin 1936, S. 211-238.
- Ders., Moses, Heidelberg 1952.
- Ders., Zu einer neuen Verdeutschung der Schrift; Beilage zu dem Werk „die fünf Bücher der Weisung“, Olten 1954.
- Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen: Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg 1990.
- Ders., Kinder und die Rechtfertigung Gottes? Ein Stück Kindertheologie. In: Schweizer Schule 10/1992, S. 7-12.
- Ders., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton A. et al. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi 1), Stuttgart 2002, S. 9-27.
- Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin, Im Spannungsfeld exegetischer Wissenschaft und kindlicher Intuition: Mit Kindern biblische Geschichten deuten. In: „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Teil1: Altes Testament, Stuttgart 2004, S. 7-16.
- Dies., „Kinder als Exegeten“- Zuspruch für eine Kindertheologische Bibeldidaktik. In: „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2005, S. 7-15.
- Bultmann, Rudolf, Das Problem der Hermeneutik. In: Ders., Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze, Bd. 2. Tübingen 1952, S. 211-235.
- Ders., Jesus, Tübingen 1964.
- Ders., Ist voraussetzungslose Exegese möglich? In: Ders., Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze, Bd. 3, Tübingen 1960, S. 142-150.

- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Katholische und Evangelische Kirche - Anteil der katholischen und evangelischen Kirchenmitglieder an der Bevölkerung in Prozent, Austritte in Tausend, 1960 bis 2019, <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61565/kirche>. (Aufruf am: 08.10.2020)
- Büttner, Gerhard, Die Kindertheologie und die Theologie. In: „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken, Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi 11), Stuttgart 2012, S. 11-21.
- Camhy, Daniela G., Wenn Kinder philosophieren, Graz 1990.
- Clemens von Alexandrien, Paidagogos. In: Bibliothek der Kirchenväter (BKV), <https://bkv.unifr.ch/works/155/versions/174/divisions/107466/UGFpZGFnb2dvcw==>, (Aufruf am: 20.07.2021)
- Diesterweg, Friedrich Adolf, Sämtliche Werke, Deiters, Heinrich et al. (Hg.), Berlin 1967.
- Dilthey, Wilhelm, Gesammelte Schriften. V: Die Geistige Welt, Stuttgart / Göttingen 1957.
- Dinger, Florian, Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik, Tübingen 2018.
- Dormeyer, Detlev, Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht, Düsseldorf 1975.
- Dross, Reinhard, Evangelische Religion, München 1981.
- Elsenbast, Volker et al. (Hg.), Wissen klären- Bildung stärken: 50 Jahre Comenius-Institut, Münster 2004.
- Eicken, Joachim / Schmitz-Veltin, Ansgar, Die Entwicklung der Kirchenmitglieder in Deutschland Statistische Anmerkungen zu Umfang und Ursachen des Mitgliederrückgangs in den beiden christlichen Volkskirchen. In: Statistik Bundesamt (Hg.), Wirtschaft und Statistik 6/2010, S. 576-589.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Kirchenmitgliederzahlen (Stand 31.12.2019), Oktober 2020. Gütersloh 2003, S. 28-36.
- Feindt, Andreas et al. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven, Münster 2009.
- Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung: Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- Fraas, Hans-Jürgen, Katechismustradition: Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule, Göttingen 1971.

- Ders., Art., Katechismus / I. Protestantische Kirchen / 1. Historisch (bis 1945). In: Theologische Realenzyklopädie XVII (1988), S. 710-722.
- Francke, August Hermann, Kurzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind (1702). In: Pädagogische Schriften, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957.
- Ders., Ordnung und Lehrart wie selbige in denen zum Waisenhaus gehörigen Schulen eingeführt ist (1702). In: Pädagogische Schriften, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957.
- Freese, Ludwig, Kinder sind Philosophen, Weinheim 1989.
- Freire, Paolo, 희망의 교육학 (Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed), aus dem Englischen von Educational Culture Community, Seoul 2002. (Koreanisch)
- Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltex-te Im Religionsunterricht: Theoretische und Empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Arbeiten zur Religionspädagogik (ARP), Band 26, Göttingen 2005.
- Frühling, Frank, Streiten und Bewahren: Die religionspädagogische Rezeption und Kritik der dialektischen Theologie, Frankfurt am Main 1997.
- Fuchs, Ernst, Hermeneutik, 2. Aufl. Bad Cannstatt 1958.
- Ders., Zum hermeneutischen Problem in der Theologie, Tübingen 1959.
- Ders., Hermeneutik, 4. Aufl. Tübingen 1970.
- Gadamer, Hans-Georg, Wahrheit und Methode, 6. Aufl. Tübingen 1990.
- Glock, Charles Y., Über die Dimension der Religiosität. In: Matthes, Joachim, Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie, Bd. 2, Hamburg 1969, S. 150-168.
- Grethlein, Christian, Art., Katechumenat. In: RGG, 4. Aufl. Tübingen 2004.
- Günther, Matthias, „...Soll ich meines Bruders Hüter sein?“ (Gen 4,9): Geschwistergeschichten im biblischen Unterricht und die Frage nach dem „didaktisch Notwendigen“. In: Loccumer Pelikan 4/2001, S. 176-183.
- Hahn, Friedrich, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts, Heidelberg 1971.
- Hammelsbeck, Oskar, Der kirchliche Unterricht: Aufgabe, Umfang, Einheit, München 1939.
- Harz, Frieder, Die Bibel verstehen lernen. Anregungen zu einer religionspädagogisch verantworteten Rezeption historisch-kritischer Forschung. In: Ritter, Werner / Rothgangel, Martin (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998, S. 321-339.

- Härle, Wilfried, Der Katechismus als Wegbeschreibung. In: Lüpke, Johannes / Thaidigsmann, Edgar (Hg.), Denkraum Katechismus, Tübingen 2009, S. 55-68.
- Heckel, Theodor, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1928.
- Heesch, Matthias, Lehrbare Religion? Studien über die szientistische Theorieüberlieferung und ihr Weiterwirken in den theologisch-religionspädagogischen Entwürfen Richard Kabischs und Friederich Niebergalls, Berlin / New York 1997.
- Heide, Anke, Auf der Suche nach dem Reich Gottes- Die Predigt Jesu zeigt uns einen Weg, Staatsarbeit zur Zweiten Prüfung [masch.], Manderbach 1988.
- Heidegger, Martin, Sein und Zeit, 10. Aufl. Tübingen 1963.
- Ders., Unterwegs zur Sprache, 2. Aufl. Tübingen 1960.
- Ders., Holzwege, 5. Aufl. Frankfurt am Main 1972.
- Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung, Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt am Main 1988.
- Heumann, Jürgen, Nach Existenz fragen lernen. Die Religionspädagogik unter dem Einfluss der existentialen Interpretation. Zum 125. Geburtstag von Rudolf Bultmann. In: ZPT 10/ 2011, S. 367-381.
- Hippolytus von Rom, Traditio Apostolica. In: Schöllgen, Georg, Didache / Traditio Apostolica. Zwölf-Apostel-Lehre / Apostolische Überlieferung: Griechisch - Lateinisch - Deutsch, Freiburg 1991, S. 261-271.
- Holl, Karl, Gesammelte Aufsätze zur Kirchengeschichte. Bd. 1. Luther, Tübingen 1921.
- Inne, Hartmut, Menschenwürde und Kinderrechte in der Einen Welt. In: Jahrbuch für biblische Theologie 17/2002, S. 3-20.
- Jäggle, Martin / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa, Göttingen 2012
- Jean-Jacques Rousseau, Emil oder Über die Erziehung [1762], Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts, Paderborn 1978.
- Johannsen, Friedrich, Bibeldidaktik-Biblische Didaktik elementar. In: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepcsy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart / Berlin / Köln 2000, S. 161-176.
- Jolles, André, Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz, Tübingen 1965.
- Jung, Martin, Pietismus, Frankfurt am Main 2005.
- Jülicher, Adolf, Die Gleichnisreden Jesu, 2. Aufl. Tübingen 1910.

- Jüngel, Eberhard, Metaphorische Wahrheit. In: Ricoeur, Paul / Jüngel, Eberhard, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache (Sonderheft Evangelische Theologie), München 1974, S. 71-122.
- Ders., Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977.
- Ders., Zur Freiheit eines Christenmenschen, Eine Erinnerung an Luthers Schrift, München, 3. Aufl. 1991.
- Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion: Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 2. Aufl. Göttingen 1912.
- Ders., Wie lehren wir Religion: Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 3. Aufl. Göttingen 1913.
- Kabisch, Richard / Tögel, Hermann, Wie lehren wir Religion: Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen 1920.
- Kalloch, Christina / Kruhöffner, Bettina, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die Bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns. In: Loccumer Pelikan 2/2001, S. 59-64.
- Kammeyer, Katharina, „Ich weiß, dass Gott warm ist“- Gottesbilder blinder Kinder. In: Bucher, Anton A. et al. (Hg.), Jahrbuch für Kindertheologie 1/2002, S. 79-94.
- Karle, Isolde, Die Bibel als Medium der Identitätsbildung, Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53/2001, S. 6-22.
- Karweick, Felix Maximilian / Alkier, Stefan, Die Arbeiter im Weinberg-Ein Bibelgespräch zwischen einem Grundschüler und einem Neutestamentler. In: „Im Himmelreich ist Keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi 2), Stuttgart 2003, S. 54-59.
- Kaufmann, Hans Bernhard, Martin Luther (1483-1546). In: Klassiker der Religionspädagogik, (Hg.), Schröer, Henning / Zilleßen, Dietrich, Frankfurt am Main 1989, S. 7-22.
- Ders., Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?. In: Rickers, Folkert / Dressler, Bernhard, (Hg.), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht: Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse, Neukirchen-Vluyn 2003, S. 145-151.
- Key, Ellen, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1902.

- Kim, Hyun-Sook / Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, *The Future of Protestant Religious Education in an Age of Globalization*, Münster/ New York 2018.
- Kim, Yang-Sun, *한국 기독교사 (Die Geschichte des koreanischen Christentums)*, Seoul 1971. (Koreanisch)
- Kittel, Gisela, *Die Sprache der Psalmen*, Göttingen 1975.
- Kittel, Helmuth, *Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung*, Berlin / Hannover / Darmstadt 1947.
- Klafki, Wolfgang, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, 2. Aufl. Weinheim 1963
- Ders., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1963
- Klappenecker, Gabriele, Art., *Hermeneutischer Religionsunterricht*. In: WiReLex, (Erstellt: Februar 2017), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100120/>. (Aufruf: 28.03.2021)
- Knauth, Thorsten, *Problemorientierter Religionsunterricht*, Göttingen 2003.
- Knauth, Thorsten / Bolle, Rainer / Weiße, Wolfram (Hg.), *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch*, Münster 2002.
- Koeppe, Wilhelm, *Die Erziehung unter dem Evangelium. eine Grundlegung*, Tübingen 1932.
- Koh, Won-Seok, *Kindgemäß, lebendig und dialektisch: Martin Rangs Bibeldidaktik des „tua res agitur“*, Münster 2005.
- Kraus, Hans-Joachim, *Theologie der Psalmen (BKAT XV / 3)*, Neukirchen-Vluyn 1979.
- KSCourt v. 22.4.2010 – Rs. 2008Da38288 – Schadensersatz (Ki). (Koreanisch)
- Kumlehn, Martin, *Geöffnete Augen-Gedeutete Zeichen*, Berlin / New York 2007.
- Lämmermann, Godwin, *Grundriß der Religionsdidaktik*, Stuttgart / Berlin / Köln 1991.
- Lee, Won-II, *초대기독교교육역사의 교육과정 (Das Curriculum der frühen Sonntagsschule in der Geschichte der christlichen Erziehung)*. In: *Theology and Ministry* 40, Seoul 2013, S. 267-293. (Koreanisch)
- Lipman, Matthew / Sharp, A. Margaret, *Teaching children philosophical thinking*, New Jersey 1975.
- Loch, Werner, *Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens (1964)*. (Neue pädagogische Bemühungen Bd.11), Essen 1964.
- Luther, Martin, *Der kleine Katechismus*, Löhe, Wilhelm (Hg.), Köln 2016

- Ders., Der kleine Katechismus. In: Dingel, Irene (Hg.), Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, Vollständige Neuedition, Göttingen 2014, S. 852-911.
- Ders., Der große Katechismus. In: Dingel, Irene (Hg.), Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, Vollständige Neuedition, Göttingen 2014, S. 912-1164.
- Ders., Vorrede zu: Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts. In: Bornkamm, Karin / Ebeling, Gerhard (Hg.), Ausgewählte Schriften, 2. Aufl. Frankfurt am Main 1983, S. 73-82.
- Ders., Katechismusunterricht. In: Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik, Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1. Von Luther bis Schleiermacher, München 1991.
- Lynn, Robert / Wright, Elliot, The Big Little School: 200 Years of the Sunday School, Birmingham 1980.
- Niebergall, Friedrich, Die Lehrbarkeit der Religion und die Kritik im Religionsunterricht. In: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (MERU) (1908), S. 238-243; 321-334; 353-358.
- Ders., Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik. In: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (MERU) (1911), S. 33-42.
- Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, 2. Aufl. Heidelberg 1969.
- Ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel: ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg 1971.
- Ders., Elementarisierung biblischer Inhalt: Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 35-73.
- Ders., Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.
- Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd.2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 88, Gütersloh 1994.
- Dies., Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd.2/2: 20. Jahrhundert, Theologische Bibliothek 89, Gütersloh 1994.

- Neumann, Dieter, Die 68er-Bewegung und ihre pädagogischen Mythen. Auswirkungen auf Erziehung und Bildung, Sankt Augustin / Berlin 2008.
- Magdalene von Tiling, Grundlagen des pädagogischen Denkens, Stuttgart 1932.
- Markus, Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit: Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 7), Göttingen 2010.
- Martens, Ekkehard, Kinderphilosophie und Kindertheologie- Familienähnlichkeiten. In: Bucher, Anton A. et al. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi 4), Stuttgart 2005, S. 12-28.
- Matthews, Gareth B., Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim 1995.
- McClelland, David C, Testing for competence rather than „Intelligence“. In: American Psychologists 20/1973, S. 321-333.
- Melanchthon, Philipp, „Unterricht der Visitatoren an den Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen“ (1528). In: Nipkow. Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd.1: Von Luther bis Schleiermacher, Theologische Bibliothek 84, München 1991, S. 86-89.
- Mette, Norbert, Bibeldidaktik 1986-2006. In: JPR 23/2007, S. 175-195.
- Meyer-Blanck, Michael, Wort und Antwort: Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers, Berlin 1992.
- Ders., Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik: Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003.
- Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, 2. Aufl. Berlin 2004
- Meyer, Karlo, Zeugnisse Fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.
- MIN, Kyung-Bae, 한국교회사 (Koreanische Kirchengeschichte), Seoul 2004. (Koreanisch)
- Mieda, Dieter, Kompetent in religiöser Elementarpädagogik, Berlin 2014.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, Evangelische Religionslehre. Grundschule. In: Bildungsplan 2004. Grundschule, http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1204433591/lsw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf. (Auf-ruf am: 18.07.2021)

- Ders., Bildungsplan 2016. Evangelische Religionslehre, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_REV.pdf. (Aufruf am: 18. 07. 2021)
- Moberly, Walter, The Old Testament of the Old Testament, Minneapolis 1992.
- Moltmann, Jürgen, Theologie der Hoffnung, Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie, München 1964.
- Nipkow, Karl Ernst, 기독교교육과 신앙 (Christliche Erziehung und Glaube), übers. Von In-Thak Oh, Seoul 1983. (Koreanisch)
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010.
- OECD (2020), Suicide rates (indicator). doi: 10.1787/a82f3459-en (Aufruf am: 11. 12. 2020)
- Osmer, Richard R. / Schweitzer, Friedrich, Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany, Grand Rapids 2003.
- Otto, Gert, Schule, Religionsunterricht, Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen 1961.
- Ott, Rudi, Lernen in der Begegnung mit der Bibel. In: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 291-309.
- Pant, Hans Anand, Einführung in den Bildungsplan 2016. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF, S. 4-15. (Aufruf am: 16.07.2021)
- Park, Hwa-Kyung, 몰트만의 신학이 한국 기독교교육에 미친 영향. 예장(통합)을 중심으로 (Moltmanns theologischer Einfluss auf die christliche Erziehung in Korea: Konzentration auf die Presbyterianische Kirche in Korea). In: Christian Education u. Information Technology 44, 3/2015, S. 29-65. (Koreanisch)
- Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd.1: Antike und Mittelalter, Freiburg / Basel / Wien 1993.
- Peschke, Erhard, Die frühen Katechismuspredigten August Hermann Franckes 1693-1695, Göttingen 1992.
- Peters, Albrecht / Seebaß, Gottfried, Kommentar zu Luthers Katechismen. Bd. 2. Der Glaube, Göttingen 1991.

- Die Presbyterianische Kirche In Korea (PCK), Kirchenmitgliederzahlen (Stand 31.12.2019)
http://new.pck.or.kr/bbs/board.php?bo_table=SM01_05&wr_id=1. (Aufruf am:
 27.01.2021)
- Piaget, Jean, Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1972.
- Ders., Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1975.
- Ders., Das Weltbild des Kindes, München 1992.
- Rang, Martin, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend, Tübingen 1939.
- Ders., Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Erster halbband: Grundlegung. Methode. Altes Testament, 2. Aufl. Tübingen 1947.
- Ders., Handbuch für den biblischen Unterricht: Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Zweiter Halbband: Neues Testament, 2. Aufl. Tübingen 1947.
- Ders., Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1959.
- Reents, Christine / Melchior, Christoph, Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel: Evangelisch - katholisch - jüdisch, Göttingen 2011.
- Reil, Elisabeth, Aurelius Augustinus, De catechizandis rudibus: Ein Religionsdidaktisches Konzept, St. Ottilien 1989.
- Rickers, Folkert, Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher perspektive. In: Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven, JRP 12/1995, S.29-53.
- Rosenzweig, Franz, „Der Ewige“. Mendelssohn und der Gottesname. In: Buber, Martin / Rosenzweig, Franz, Die Schrift und ihre Verdeutschung, Berlin 1936, S. 184-210.
- Roth, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 11. Aufl. Hannover 1969.
- Rothgangel, Martin, Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens. In: Fischer, Elsenbast D., (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Münster 2007, S. 78-81.
- Rousseau, Jean Jacques, Emile oder Über die Erziehung, besorgt von Schmidts, Ludwig, Paderborn 1981.
- Rössler, Dietrich, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin / New York 1994.

- Scheidler, Monika, Art., Katechese / Katechetik. In: WiReLex, (erstellt: Jan, 2015), Permanenter Link zum Artikel <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100103/>. (Aufruf am: 12.03.2021)
- Schillebeeckx, Edward, Christus und die Christen, Freiburg 1977.
- Schleiermacher, Friedrich, Der Christliche Glaube, 1821/1822, Birkner, Hans-Joachim et al. (Hg.), Kritische Gesamtausgabe, Berlin / New York 1980.
- Ders., Pädagogische Schriften: I. Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, Weniger, Erich (Hg.), Frankfurt am Main / Berlin / Wien 1983.
- Ders., Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Otto, Rudolf (Hg.), 8. Aufl. Göttingen 2002.
- Schmid, Margarete, Theologische Kurse für Laien. In: Lebendige Katechese 12/1990, S. 150-155.
- Schott, Erdmann, Art., Vermittlungstheologie. In: RGG, 3. Aufl. Bd. VI (1958).
- Schöllgen, Georg, Didache / Traditio Apostolica. Zwölf-Apostel-Lehre / Apostolische Überlieferung: Griechisch - Lateinisch - Deutsch, Freiburg 1991.
- Schreiner, Peter, Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive, Münster / New York 2012.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- Ders., Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000.
- Ders., Art., Religionspädagogik, Komparative. In: WiRelex, (Erstellt: Feb 2017), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200200/>. (Aufruf am: 07.02.2021)
- Ders., Religionsunterricht in Europa. In: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried /Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 8. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2013, S. 175-190.
- Schröder, Bernd / Kraus, Wolfgang (Hg.), Religion im öffentlichen Raum. Deutsche und französische Perspektiven. „La religion“ dans l’espace public perspectives allemandes et francaises, Bielefeld 2009.
- Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes: Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

- Ders., Rez. zu: Baldermann, Ingo, Gottes Reich- Hoffnung für Kinder, Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1991. In: Der evangelische Erzieher 44/1992, S. 296-297.
- Ders., Kinder Und Jugendliche als Exegeten?: Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. In: Bell, Desmond et al. (Hg.), Menschen suchen - Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, S. 238-245.
- Ders., Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh 2000.
- Ders, Elementarisierung als Religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven. In: ZPT 52/2000, S. 240-252.
- Ders., International standards for religious education, Panorama. In: International Journal of Comparative Religious Education and Values, 14/1 (2002), S. 49–56.
- Ders., Was ist und wozu Kindertheologie. In: „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2/2003, S. 9-18.
- Ders., Von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft. In: Schweitzer, Friedrich, / Elsenbast, Volker / Christoph, Th. Scheilke (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh 2008, S. 15-27.
- Ders., Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.
- Ders., Kindertheologie und Elementarisierung: Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011.
- Ders., Art., Palmer, Christian. In: Mette, Norbert, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Ders., Palmers Katechetik - Zeugnis der Restauration oder Maß für die Zukunft? In: Drehsen, Volker / Schweitzer, Friedrich / Weyel, Birgit (Hg.), Christian Palmer und die Praktische Theologie, Jena 2013, S. 101-121.
- Ders., Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 2013.
- Ders., Das Bildungserbe der Reformation: Bleibender Gehalt - Herausforderungen - Zukunftsperspektiven, Gütersloher 2016.
- Ders., Art., Religionspädagogik. In: WiReLex, (erstellt: Febr. 2021), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/> (Aufruf am: 03.17.2021)

- Schweitzer, Friedrich et al. , Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- Schweitzer, Friedrich / Simojoki, Friedrich, Moderne Religionspädagogik: Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh / Freiburg / Wien 2005.
- Schweitzer, Friedrich et al. (Hg.), Youth, Religion and confirmation Work in Europe. The Second Study, Gütersloh 2015.
- Siegfried, Gauger / Lutze, Hermann, Arbeitshilfe für die Evangelische Unterweisung, Teil I/2: Neutestamentliche Texte für die Unterstufe, Möckmühl 1959.
- Sohn, Sung-Hyun, Korea. In: Schweitzer, Friedrich et al. (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloher 2008. S. 299-308.
- Ders., Problemorientierter Religionsunterricht und Symboldidaktik: Ergänzung oder Alternative?, Göttingen 2008.
- Song, Sun-Jae, 기독교교육학의 학문적 가능성 (Die wissenschaftliche Möglichkeit der Religionspädagogik) In: 종교다원주의와 한국적 신학 (Die religiöse Pluralität und die Koreanische Theologie), Chon-An 1992, S. 441-471. (Koreanisch)
- Spener, Philipp Jakob, Einfältige Erklärung der Christlichen Lehr: Nach der Ordnung des Kleinen Catechismi des teuren Manns Gottes Lutheri, 1677, eingeleitet von Jentsch, Werner, New York / Hildesheim 1982.
- Ders., Speners Katechismuserklärung D. Philipp Jacob Speners Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers, Bielefeld 1984.
- Ders., Pia Desideria. Deutsch-Lateinische Studienausgabe, Gießen 1996.
- Ders., An Christian Feustel in Plauen, Dresden, 29 Januar 1689. In: Sträter, Udo / Wallmann, Johannes (Hg.), Briefe aus der Dresdner Zeit 1686 –1691, Bd. 3, Tübingen 2013, S. 60-65.
- Der Spiegel, 29/1967.
- Stallmann, Martin, Christentum und Schule, Stuttgart 1958.
- Ders., Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge, Göttingen 1963.
- Ders., Die biblische Geschichte im Unterricht: katechetische Beiträge, 2. Aufl, Göttingen 1969.
- Stammler, Eberhard, Kirche am Ende unseres Jahrhunderts: Witterungen. Wünsche. Wagnisse, Stuttgart 1974.
- Statistischen Amt der Koreanischen Republik, 2015 인구주택총조사 표본 집계 결과 인구·가구·주택 기본특성항목 (Zensus 2015 Korea), S. 15-18. (Koreanisch)

- Statistisches Amt Korea, 2019 사망원인 결과 (Das Ergebnis der Ursache des Todes im Jahr 2019), Stand 21.09.2020. (Koreanisch)
- Stock, Alex, Umgang mit theologischen Texten, Zürich / Köln 1974.
- Stock, Hans, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959.
- Ders., Theologische Elementarisierung und Bibel. In: Albers, Bernhard / Kiefer, Reinhard (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979, S. 75-86.
- Storz, Gerhard, Sprache und Dichtung, München 1957.
- Stubenrauch, Bertram, Art., Katechismus. In: LTK, Freiburg / Basel / Rom / Wien 2009
- Sturm, Wilhelm, Religionsunterricht gestern, heute, morgen: Der Erziehungsauftrag der Kirche und der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Stuttgart 1971.
- Ders., Religionspädagogische Konzeptionen. In: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogische Kompendium, 5. Aufl. Göttingen 1997, S. 37-86
- Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.
- Tertullian, Apologeticum. Verteidigung des Christentums, 18,4, Becker, Carl (Hg.), München 1952.
- Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003.
- Thilo, Wilhelm, Spener als Katechet. Ein Beitrag zur Vergegenwärtigung reformatorischen Verdienstes, Berlin 1840.
- Vrijdaghs, Bartholomeus, Gerhard Bohne (1895-1977). In: Schröer, Henning / Zilleßen, Dietrich, Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt am Main 1989, S. 223-235.
- Wallmann, Johannes, Kirchengeschichte Deutschland seit der Reformation, 2. Aufl. Tübingen 1985.
- Wegenast, Klaus, Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick. In: JRP 3/1987, S. 127-152.
- Ders., Mit Ingo Baldermann - Eine Weggenossenschaft. In: Greve, Astrid / Albrecht, Folker, ..., dann werden wir sein wie die Träumenden: Ingo Baldermann zum 65. Geburtstag, Siegen 1994.
- Wegenast, Klaus / Wegenast, Philipp, Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: Bell, Desmond et al. (Hg.), Menschen Suchen - Zugänge Finden: Auf dem Weg zu einem

- religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift Für Christine Reents, Wuppertal 1999, S. 246-263.
- Weigelt, Horst, Der Spener-Hallische Pietismus, Stuttgart 1965.
- Weinert, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel, 2. Aufl. 2002, S. 17-31.
- Wenz, Gunther, Gottes Gebot und die Sünde des Menschen. Der Dekalog als erstes Hauptstück von Luthers Katechismen im Kontext von Credo und Vaterunser. In: Augustin, George / Krämer, Klaus (Hg.), Gott denken und bezeugen: Festschrift für Kardinal Walter Kasper zum 75. Geburtstag, Freiburg / Basel / Wien 2008, S. 274-295.
- Wermke, Michael, Art., Liberale Religionspädagogik. In: WiReLex, (erstellt: Februar 2020), Permanenter Link zum Artikel: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200635/>. (Aufruf am: 22.03.2021)
- Westermann, Claus, Lob und Klage in den Psalmen, 5. erw. Aufl. Göttingen 1977.
- Wibbing, Siegfried, August Hermann Francke (1663-1727). In: Schröer, Henning / Zilleßen, Dietrich (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt am Main 1989, S. 74-84.
- Yang, Kum-Hee, 해석과 교육 (Hermeneutik und Bildung), Seoul 2007. (Koreanisch)
- Yang, Kum-Hee, 종교개혁과 교육사상 (Reformation und Bildung), Seoul 1999. (Koreanisch)
- Yang, Kum-Hee, 이야기, 예술, 기독교육 (Erzählung, Kunst, christliche Erziehung), Seoul 2010. (Koreanisch)
- Yang, Kum-Hee, 라너, 몰트만, 켈센의 어린이신학에 관한 연구 (Kindertheologie bei K. Rahner, J. Moltmann, und D. Jensen). In: 장신논단 43 (2011), Seoul 2011, S. 361-385. (Koreanisch)
- Zeuschwitz, Carl Adolph Gerhard von, System der christlich kirchlichen Katechetik. Erster Bd.: Der Katechumenat oder die Lehre von der kirchlichen Erziehung: Der Katechumenat oder die kirchlichen Erziehung nach Theorie und Geschichte. Ein Handbuch namentlich für Seelsorger und Pädagogen, Leipzig 1863.
- Zimmermann, Mirjam, „Theologische Kompetenz“ als Präzisierung „religiöser Kompetenz“-Wie die „Kindertheologie“ die Kompetenzdebatte bereichert. In: Kraft, Friedhelm / Freudenberger-Lötz, Petra / Schwarz, Elisabeth E., (Hg.), „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“. Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Stuttgart 2011, S. 84-93.

- Ders., Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2012.
- Ders., Art., Kindertheologie. In: WiReLex, (erstellt: Jan, 2015), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100020/>. (Aufruf am: 12.03.2021)
- Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013.
- Zirker, Hans, Biblische Fiktionalität und Wahrheit, Religionspädagogische Beiträge 1/1978, S. 104-133.
- Zoller, Eva, Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen, Zürich 1991.
- 朝鮮總督府學務局, 朝鮮 統治之基督教, (Kultusministerium des japanischen Statthalteramts, Ordnung des Religionsunterrichts), Seoul 1920, S.6. (Japanisch)