

Isolde Karle

Die Bibel als Medium der Identitätsbildung

Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht

Über Jahre hinweg galt vielen Religionspädagogen die Bibel als unverständliches und abständiges Buch, das keine Relevanz mehr im Leben von Kindern und Jugendlichen in der modernen Gesellschaft geltend machen kann. Die Religionspädagogik wandte sich deshalb Ende der sechziger Jahren zunehmend von der Bibelorientierung des Religionsunterrichtes ab und versuchte, den Religionsunterricht über eine Orientierung an aktuellen Themen und Problemstellungen und an den vermuteten Bedürfnislagen, Erfahrungen und Interessen von Kindern und Jugendlichen attraktiver und zeitgemäßer zu gestalten. Der sogenannte problemorientierte Unterricht bezog sich dabei zwar auch auf biblische Texte, insgesamt gesehen aber wurden biblische Inhalte nur noch herangezogen, um die „eigentlich“ zu verhandelnden Thematiken wie „Krieg und Frieden“ oder „Leben in der einen Welt“ zu veranschaulichen und im besten Fall um ein paar Aspekte oder treffende Zitate anzureichern.

Horst-Klaus Berg kennzeichnet den damaligen Paradigmenwechsel und die mit ihm verbundenen Hoffnungen so: „Von der Traditionsorientierung zur Zukunftsorientierung; – von der Stofforientierung zur Problemorientierung; – von der Vermittlungsorientierung zur Schülerorientierung.“¹ Aus dieser Perspektive scheinen die Vermittlung biblischer Inhalte und die Orientierung an der Individualitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen unvereinbare Gegensätze zu bilden.

Doch dass die damit anvisierten Alternativen – entweder Vergangenheits- oder Zukunftsorientierung, entweder Stoff- oder Schülerorientierung – kurzschlüssig und unrealistisch sind, trat in den letzten Jahren immer deutlicher zu Tage. Nicht zufällig erfuhr die an der Bibel orientierte Symboldidaktik in den achtziger Jahren einen regelrechten Boom im Religionsunterricht. Darüber hinaus entstand in den neunziger Jahren eine ganze Reihe von biblischen Didaktiken. Es sei hier vor allem auf die zahlreichen Arbeiten von Ingo Baldermann, aber auch auf die biblische Symboldidaktik von Ursula Früchtel, die biblische Didaktik von Horst-Klaus Berg und neuerdings auch auf die Didaktik des Erinnerns von Astrid Greve hingewiesen.² So unterschiedlich die

¹ Horst-Klaus Berg, Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart 1993, 106.

² Vgl. u. a.: Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996; ders., Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, 5. Aufl. Neukirchen-Vluyn 1995; ders., Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, 3. Aufl. Neukirchen-Vluyn 1996; ders., Auferstehung sehen lernen. Entdeckendes Lernen an biblischen Hoffnungstexten, Neukirchen-Vluyn 1999; Ursula Früchtel, Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen 1991; Astrid

einzelnen hermeneutischen Konzeptionen und Didaktiken jeweils sind und so fragil ihre theoretische Fundierung im Einzelnen jeweils bleiben mag – alle biblischen Didaktiken verbindet die Überzeugung, dass die biblische Überlieferung im Zentrum des Religionsunterrichtes stehen muss und dass diese Mittelpunktstellung der Bibel keineswegs eine Orientierung an den Erfahrungen und Selbstbildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler ausschließt.

Daß Bibel- und Schülerorientierung im Religionsunterricht keine Alternativen darstellen müssen, sondern engstens miteinander gekoppelt sein können, möchte ich im folgenden zeigen. Im ersten Abschnitt bestimme ich im Anschluß an die Systemtheorie Niklas Luhmanns Identität nicht als festen Personkern, sondern vielmehr als Prozeß der Bildung und Prägung von Erwartungen. Im zweiten Abschnitt präzisiere ich diese Überlegungen im Anschluß an Schleiermachers These, daß man nur in einer konkreten historischen Religion zu Hause sein kann und sich persönlich bildendes Lernen nur in Auseinandersetzung mit bestimmten Formen und Überlieferungen vollzieht. Der dritte Abschnitt geht der Frage nach, wie biblische Erzählungen, Symbole und Personen die Erwartungen und damit die Identität von Kindern und Jugendlichen konkret bilden können. Der letzte und ausführlichste Abschnitt beleuchtet die didaktischen Implikationen dieses Ansatzes. Im Einzelnen geht es dabei um das Kennenlernen von Glaubens- und Verhaltensmustern über die spielerische Identifikation mit biblischen Geschichten und Figuren, sodann um die Befähigung zur Teilnahme an religiöser Kommunikation, um die Frage nach dem altersgemäßen Verstehen, um die Gefahren absichtsvoller Kommunikation und schließlich um die Bedeutung der Lehrperson für den Prozeß der Identitätsbildung im Religionsunterricht.

1. Identitätsbildung als Prägung von Erwartungen und Strukturen

Die Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft macht es Kindern heute nicht leicht, eine stabile und einigermaßen konsistente Identität auszubilden. Die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft stellt Kinder und Jugendliche vor viele Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten und überlässt sie zugleich den Risiken und Gefährdungen, die mit den individualisierenden Entscheidungszwängen einhergehen. Die Individualisierung der Lebensformen bringt darüber hinaus für nicht wenige Kinder und Jugendliche erhebliche Verunsicherungen im familialen System mit sich und erschwert durch eine hohe Mobilität die Ausbildung des für die Identitätsentwicklung wichtigen Gefühls für Kontinuität. Wird die soziale Umwelt jedoch nicht mehr als verlässlich, als strukturiert und überschaubar erfahren, schwindet das Vertrauen in die Welt. Dies dürfte einer der wesentlichen Gründe für die Lern- und Disziplinschwierigkeiten sein, denen sich der heutige Schulunterricht ausgesetzt sieht.

Die moderne Gesellschaft konfrontiert mit der paradoxen Situation, dass Kinder und Jugendliche mehr denn je in ihrer Identitätssuche auf sich selbst zurückgeworfen sind

Greve, Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Neukirchen-Vluyn 1999.

und keinen allgemein verbindlichen Vorgaben und Handlungsmustern mehr folgen können. Zugleich werden sie durch die Medien- und Konsumwelt in hohem Maß kulturellen Standardisierungen ausgeliefert, die vorgeben, welche „Selbstverwirklichungsmodelle“ gerade zu präferieren sind und welche nicht, welcher Kleidungs-, Sprach- und Verhaltensstil gerade „in“ und welcher „out“ ist. So ist es inzwischen beinahe ein Muss, als Konfirmand oder Konfirmandin über ein Handy zu verfügen. Kinder und Jugendliche werden zu unrealistischen und ständig steigenden Anspruchshaltungen ermutigt, die ganz zwangsläufig entsprechende Enttäuschungserfahrungen mit sich bringen. Die gesellschaftliche Suggestion, dass Selbstverwirklichung jederzeit und überall möglich sei, täuscht dabei über den schmerzlichen Sachverhalt hinweg, dass Individuen heute keinen festen sozialen Ort mehr in der Gesellschaft vorfinden, sondern sich im Schnittpunkt unterschiedlichster sozialer Erwartungen selbst verorten und zurechtfinden müssen und dabei für ganz neue Abhängigkeiten anfällig werden. Die funktional differenzierte Gesellschaft setzt insofern ein hohes Maß an Orientierungsfähigkeit und psychischer Stabilität und Strukturiertheit voraus.

Dabei ist zu bedenken, dass die Identität eines Individuums selbst nicht als stabile innerpsychische Entität vorgegeben ist, sondern in hohem Maß *dynamischen* Charakter hat. Denn Identität bildet sich im ständig laufenden Prozess der Auseinandersetzung eines psychischen Systems mit seiner Umwelt. So ist es nicht möglich, eine Identität unabhängig von sozialen Vorgaben, unabhängig von Kultur und Sprache, von Geschichte und Erinnerung zu bilden. Die Umwelt eines Systems ist dabei nicht weniger wichtig für das System als das System selbst.³ Denn nur durch die Kopplung an Kommunikation und Kultur gewinnt ein individuelles Bewusstseinsystem genügend Anregungen, Material und Ressourcen für den strukturierten Aufbau interner Komplexität. Nur über die prägenden und sich wiederholenden Erwartungen in der sozialen Interaktion kann sich ein Individuum orientieren und ein Bild von sich selbst gewinnen. Nur in einer Gesellschaft, die eine Erinnerungskultur pflegt, ist es möglich, soziale Sinn- und Zeithorizonte auszubilden und sich nicht im distanzlosen Absolutismus der Gegenwart zu verlieren.⁴

Identitätsbildungsprozesse verlaufen aber nicht nur hoch dynamisch, sondern sind zugleich auch auf relativ stabile Strukturen angewiesen. Systemtheoretisch betrachtet sind sowohl Kommunikationen als auch Gedanken Ereignisse ohne Dauer. Das heißt, sie verschwinden als Einzelereignisse sofort wieder, nachdem sie im Kommunikationsprozess oder im Gedankenfluss aufgetaucht sind. Psychische und soziale Systeme verfügen deshalb prinzipiell über eine sehr breite Variabilität. Nur über die Ausbildung von *Strukturen* sind sie in der Lage, sich zu verändern, weil nur Strukturen und nicht

³ Vgl. Niklas Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1988, 289: „Die Systemtheorie geht von der Einheit der Differenz von System und Umwelt aus. Die Umwelt ist konstitutives Moment dieser Differenz, ist also für das System nicht weniger wichtig als das System selbst.“ Zur Kopplung von psychischen und sozialen Systemen vgl. auch: Niklas Luhmann, *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Opladen 1995.

⁴ Vgl. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München 1999, 16 u. 37 ff., 86 u. 8.

Einzelereignisse relativ stabil in der Zeit bleiben. Soziale und psychische Systeme sind insofern nur auf der Ebene ihrer Erwartungsstrukturen *lernfähig*.⁵ Nur aufgrund der Ausbildung von Strukturen ist es ihnen möglich, vergangene Situationen zu erinnern oder sich künftige vorzustellen und damit Unterscheidungen zu treffen. Andernfalls bliebe lediglich das laufende, mehr oder weniger „bewusstlose“ Prozessieren von Einzelereignissen in der Zeit. Strukturen erhalten sich aber nur, „wenn sie wiederholt und in verschiedenen Situationen kondensiert werden, sonst werden sie vergessen.“⁶ Es ist psychischen und sozialen Systemen deshalb nur über *Schemata* und *Skripts*, die die Sprache zur Verfügung stellt, möglich, „ein Gedächtnis zu bilden, das fast alle eigenen Operationen vergessen, aber einiges in schematisierter Form doch behalten und wiederverwenden kann.“⁷ Eine Identität „besteht“ in diesem Sinn nicht, sondern hat die Funktion, *auf etwas wiederholt Verwendbares* zurück- und vorgreifen zu können.⁸ Strukturen der Identität haben insofern eine *dynamische Stabilität*, die ein psychisches oder soziales System einerseits über Erwartungssicherheiten stabilisieren und andererseits einen Horizont an weiteren Möglichkeiten offenhalten.

Gerade aufgrund des prozess- und ereignishaften Charakters von Identität sind insbesondere Kinder und Jugendliche in ihrer psychischen Entwicklung auf die Erfahrung von verlässlichen, sich wiederholenden und vorhersehbaren Kommunikations- und Verhaltensabläufen angewiesen. Nur so können sie sich in der Welt orientieren, Weltvertrauen gewinnen und eine einigermaßen stabile Identität entwickeln. Für die psychische Entwicklung ist der Aufbau von *Erwartungsstrukturen* deshalb elementar. Erwartungsstrukturen machen die Anschlussfähigkeit von bestimmten und nicht von beliebigen Ereignissen wahrscheinlich und schränken den Möglichkeitsspielraum ein. Erwartungsstrukturen sind *Selektionsschemata*, die ein Wiedererkennen und Wiederholen ermöglichen und sich auf diese Weise zu *Identitäten* verdichten, die über das Einzelereignis und die Einzelerfahrung hinaus erhalten werden.⁹ Es kommt, systemtheoretisch formuliert, zu einer *Generalisierung des Sinns* und damit zu einer Bestätigung von Erwartungen in immer neuen Situationen.¹⁰ Erwartungen haben mithin „die Funktion, Kommunikation und Gedanken trotz der Komplexität und Kontingenz der Welt auf relativ stabile Weise *zu orientieren*. Sie bilden in diesem Sinne die Strukturen sozialer und psychischer Systeme“¹¹. Komplexität wird auf diese Weise auf ein erträgliches Maß reduziert und strukturiert.

Der Prozess der Sozialisation kann auf diesem Hintergrund „als Prozeß der *Bildung*

⁵ Vgl. GLU, Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, von Claudio Baraldi, Giancarlo Corsi u. Elena Esposito, Frankfurt a. M. 1997, 44. Vgl. ausführlich: Niklas Luhmann, Systeme verstehen Systeme, in: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, (Hrsg.) N. Luhmann/K. E. Schorr, Frankfurt a. M. 1986, 72–117.

⁶ GLU, 185.

⁷ Niklas Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1997, 111.

⁸ Vgl. Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft, 46 f.

⁹ Vgl. GLU, 45.

¹⁰ Vgl. Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft, 94.

¹¹ GLU, 45 [Hervorhebung I.K.].

von Erwartungen begriffen werden“¹². Erwartungen können jederzeit enttäuscht werden, insbesondere in Situationen höherer Komplexität. So ist es unwahrscheinlich, bei der simplen Frage nach der Uhrzeit enttäuscht zu werden, aber schon deutlich wahrscheinlicher, bei einer Liebeserklärung die erhoffte Antwort verweigert zu bekommen. Wird eine Erwartung bestätigt, hat man realitätsgerecht erwartet, wird sie enttäuscht, ist das Gegenteil der Fall. Ein Individuum kann auf zwei verschiedene Weisen auf die Enttäuschung von Erwartungen reagieren. Entweder es verändert seine Erwartung, um diese an die enttäuschende Realität anzupassen. Oder es hält trotz enttäuschender Realität an der Erwartung fest.¹³ „Im ersten Fall lernt das System, und im zweiten Fall lernt es nicht.“¹⁴ „Lernen“ ist dabei selbstredend nicht in jedem Fall die bessere Option. So kann es eine Form von Ich-Stärke sein, das „Lernen“ zu verweigern und eine Erwartung trotz enttäuschender Realität durchzuhalten. Umgekehrt lernen Kinder und Jugendliche, insbesondere in der frühkindlichen Entwicklung, leider oft viel zu viel und viel zu schnell, indem sie sich an ihre unmittelbare soziale Umwelt in für sie destruktiver Weise anpassen.

Es ist nach all dem von erheblicher Bedeutung, „über welche Erwartungen ein psychisches System sich sozialisiert.“¹⁵ Es gibt einfache und anspruchsvolle, alltägliche und nichtalltägliche Kommunikations- und Sinnformen, die die Erwartungen einer Gesellschaft und eines Individuums auf höchst unterschiedliche Weise prägen. Es gibt mitlaufende Erwartungen in Form von *Sozialisation* und es gibt absichtsvoll kommunizierte Erwartungen, die sich nicht von selbst verstehen, in Form von *Erziehung* und *Bildung*. Im Zusammenhang des Religionsunterrichtes interessiert nun vor allem die Frage, inwiefern die spezifisch *religiöse Kommunikation* und konkret die anspruchsvollen semantischen Sinnformen der biblisch-christlichen Tradition Erwartungen prägen und damit zur Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in der modernen Gesellschaft beitragen können.

2. Die Bildung der religiösen Identität nach Schleiermacher

Bei aller Hochschätzung des Individuums hat Schleiermacher nie den Fehler begangen, die Selbststeuerung des Individuums der Orientierung an Religion und Tradition naiv entgegenzusetzen. Die Entgegensetzung von Autonomie und Tradition, von Schülerorientierung und Stofforientierung, die selbst manch biblische Didaktik prägt, erkennt, dass eine komplexitätsreiche Identitätsbildung nur in der intensiven Auseinandersetzung mit klaren inhaltlichen Vorgaben, mit *bestimmten Formen* gelebter Religion möglich ist. Es bedarf des *Wohnens* in der konkreten Religion, um religiöse Kommunikation verstehen und begreifen zu können und dadurch als Individuum bereichert und gebildet zu werden.

¹² Niklas Luhmann, *Sozialisation und Erziehung*, in: *Soziologische Aufklärung* 4, Opladen 1987, 176 [Hervorhebung I. K.].

¹³ Vgl. Luhmann, *Sozialisation und Erziehung*, 176 f. und: *Ders., Soziale Systeme*, 437 ff.

¹⁴ GLU, 49.

¹⁵ Luhmann, *Sozialisation und Erziehung*, 177.

Schleiermacher weist in der fünften seiner Reden über die Religion nachdrücklich darauf hin, dass man der Religion nur in „bestimmten Gestalten“¹⁶ und Formen begegnen kann:

„So wie kein Mensch als Individuum zur Existenz kommen kann ohne zugleich durch denselben Actus auch in eine Welt, in eine bestimmte Ordnung der Dinge und unter einzelne Gegenstände versetzt zu werden; so kann auch ein religiöser Mensch zu seiner Individualität nicht gelangen, er wohne denn durch dieselbe Handlung sich auch ein in irgend eine *bestimmte* Form der Religion. Beides ist die Wirkung eines und deßelben Momentes, und kann also Eins vom Andern nicht getrennt werden.“¹⁷

So wenig, wie Individualität unabhängig von Sozialität denkbar und möglich ist, so wenig ist eine religiöse Bildung ohne das Vertrautwerden und das sich Einlassen auf konkrete religiöse Kommunikationsformen möglich und vorstellbar.

Die angeblich natürliche Menschheitsreligion, die in immer neuen Varianten auch in der Gegenwart so manches religionspädagogische Konzept und nicht zuletzt auch das Brandenburgische Unterrichtsfach Lebenskunde-Ethik-Religion beherrscht, versucht dagegen ihre Eigenselektivität zu verdecken und sich in Distanz zu den konkreten und historisch kontingenten Formen der Religion auf einen scheinbar weltanschaulich neutralen Boden zurückzuziehen. Schleiermacher polemisiert scharf gegen dieses Ansinnen, das er nicht nur als unmöglich durchschaut, sondern auch als untauglich in Bezug auf echte Bildungsprozesse zurückweist. Denn die natürliche Religion verbleibt mit ihren moralisch wohlklingenden Formen und gut gemeinten Absichten an der Oberfläche und erreicht nicht die Existentialität, Wirklichkeitsnähe und Tragfähigkeit substantieller religiöser Kommunikation. Sie ist deshalb nicht in der Lage, eine intensive und produktive Auseinandersetzung mit kulturell-religiösen Verhaltens- und Deutungsmustern anzuregen.

Sie ist so abgeschliffen, meint Schleiermacher, so voller philosophischer und moralischer „Manieren“¹⁸, so voller unbestimmter dürftiger und armseliger Ideen,¹⁹ dass der eigentümliche Charakter religiöser Kommunikation nicht mehr erkennbar ist. Im Unterschied dazu hat „jede positive Religion gar starke Züge und eine sehr markirte Physiognomie [...], so dass sie bei jeder Bewegung, welche sie macht und bei jedem Blick, den man auf sie wirft, ohnfehlbar an das erinnert, was sie eigentlich ist.“²⁰ Nur in den kontingenten, „durchaus bestimmten Formen“²¹ unter einer unendlichen Menge möglicher Formen begegnet die Religion.

Nur als konkret gestaltete, gefeierte und kommunizierte Religion ist christliche Religion erkennbar und begreifbar²² und entfaltet sie ihre normative und formative Kraft.

Nur derjenige, der sich mit seiner Individualität in der positiven Religion niederlässt

¹⁶ Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799); in: KGAL 2, Berlin/New York 1984, 297.

¹⁷ Schleiermacher, *Über die Religion*, 308 [Hervorhebung I. K.].

¹⁸ Vgl. Schleiermacher, *Über die Religion*, 296.

¹⁹ Vgl. Schleiermacher, *Über die Religion*, 299.

²⁰ Schleiermacher, *Über die Religion*, 297.

²¹ Schleiermacher, *Über die Religion*, 299.

²² Vgl. dazu auch: Michael Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Hannover 1995, 116.

und diese mitgestaltet, hat deshalb einen festen Wohnsitz und ein aktives Bürgerrecht in der religiösen Welt, „nur Er ist eine eigne religiöse Person mit einem Charakter und festen und bestimmten Zügen.“²³ Reformuliert man Schleiermachers Erkenntnis für den heutigen Kontext religionspädagogischer Fragestellungen, heißt das: Nicht derjenige, der in der Distanz unbestimmter postmoderner Vieldeutigkeit und in der „erbärmlichen Allgemeinheit“ und „leeren Nüchternheit“²⁴ einer allgemeinen Menschheitsreligion oder Moral verbleibt, hat gute Chancen, eine starke Persönlichkeit zu entwickeln, sondern vielmehr derjenige, der sich auf die gepflegten semantischen Formen der christlichen oder einer anderen Religion einlässt und diese mitzugestalten sucht. Denn nur in der konkreten Auseinandersetzung mit anspruchsvollen normativen und formativen Erwartungen kann der Mensch gebildet werden und eine Bereicherung und Komplexitätssteigerung seiner Identität erfahren.

Die „Selbstbeschauung“²⁵ vieler, die die natürliche Religion mit ihrer „unbestimmten Vieldeutigkeit“²⁶ und ihrer „mageren und dünnen“ Religiosität²⁷ in vermeintlicher Überlegenheit fördert, führt dagegen zu einer großen Selbstbeschränkung, zu einem Verlust an Anregungen und Reizen von außen und damit zu einer großen inneren Armut.²⁸ Die Freiheit der natürlichen Religion ist deshalb für Schleiermacher nicht selten „die Freiheit auch ungebildet zu bleiben, die Freiheit von jeder Nöthigung nur überhaupt irgend etwas bestimmtes zu sein, zu sehen und zu empfinden.“²⁹

Die konkrete christliche Religion mit ihren mannigfaltigen Ausprägungen und Überlieferungen, ihrem Sinn für die Individualität alles Geschöpflichen, ihren Ritualen und Liedern, ihrer Poesie und Frömmigkeitspraxis bezieht sich auf Bestimmtes und Wirkliches. Gerade darin liegt ihre Kraft und ihr höherer Realismus.³⁰ Es ist deshalb für Schleiermacher grundlegend, im Religionsunterricht an die christlichen Sinn- und Kommunikationsformen heranzuführen, einen reflektierten Umgang mit biblischer Sprache und biblischen Inhalten einzuüben, Sinn und Geschmack für Musik, Gesang und religiöse Poesie zu wecken und nicht zuletzt das Interesse für den christlichen Gottesdienst anzuregen und zur Teilnahme an ihm zu befähigen.³¹ Dabei steht die Auseinandersetzung mit der Heiligen Schrift im Mittelpunkt, denn: „*Ein wirkliches Leben in der Schrift ist die Grundlage zu aller religiösen Bildung.*“³²

²³ Schleiermacher, Über die Religion, 304.

²⁴ Schleiermacher, Über die Religion, 310.

²⁵ Schleiermacher, Über die Religion, 258.

²⁶ Schleiermacher, Über die Religion, 309.

²⁷ Schleiermacher, Über die Religion, 309.

²⁸ Vgl. Schleiermacher, Über die Religion, 259: „Darum ist das Universum in ihnen ungebildet und dürftig, sie haben zu wenig anzuschauen, und allein wie sie mit ihrem Sinn, gezwungen sich in einem allzuengen Kreise ewig umher zu bewegen, erstirbt ihr religiöser Sinn nach einem kränklichen Leben aus Mangel an Reiz an indirekter Schwäche.“

²⁹ Schleiermacher, Über die Religion, 308.

³⁰ Vgl. Schleiermacher, Über die Religion, 213 u. 311.

³¹ Vgl. Friedrich Schleiermacher, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, SW 1, 13, (Hrsg.) J. Frerichs, Berlin 1850, Nachdruck Berlin/New York 1983, 349–351 u. 387–389. „Das Wesen des Religionsunterrichts besteht demnach darin, daß der einzelne soll fähig gemacht werden an dem Cultus Antheil zu nehmen.“ A. a. O., 350.

³² Schleiermacher, Die praktische Theologie, 399 [Hervorhebung l. K.].

Man hat dem Bibelunterricht vielfach vorgeworfen, biblische Inhalte mechanisch und zwanghaft eintrichtern zu wollen. Schleiermacher betont, dass Religion niemals aufgezwungen werden kann und darf. Wir können unsere religiösen Vorstellungen einem anderen zwar mitteilen, aber nie bewirken, „daß er die welche Ihr wolt, aus sich hervorbringe.“³³ Ganz im Sinne der Systemtheorie betont Schleiermacher, dass es nicht möglich ist, in die Selbstorganisation eines Bewusstseins einzudringen.³⁴ Jede Form einer angestrebten direkten Übertragung von religiösen Informationen und Absichten muss deshalb schon im Ansatz scheitern. Schleiermacher markiert insofern sehr deutlich die Grenzen pädagogischer Handlungsmöglichkeiten, insbesondere im Hinblick auf die Religion. Aber es ist durchaus möglich, im kreativen Prozess erzieherischer Kommunikation eine stimulierende und fördernde Umgebung zu schaffen, die die individuelle Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten und religiöser Frömmigkeitspraxis anregt, Erwartungen prägt und zur Pflege christlicher Semantik beiträgt.

3. Die Pflege christlicher Semantik und die prägende Kraft biblischer Geschichten und Figuren

Schleiermacher betont, dass die religiöse Mitteilung nach bestimmten Formen sucht und sich in aller Regel nicht beiläufig in der alltäglichen Kommunikation ergibt.³⁵ Diese bestimmten semantische Formen sind, systemtheoretisch formuliert, generalisierter, typisierter Sinn, der relativ unabhängig von der einzelnen Situation verfügbar ist. Sie erlauben nicht nur, das Vertraute zu verarbeiten, sondern auch Neues und Mehrdeutiges zu erschließen und einzuordnen. „Durch Sinntypisierung macht die Semantik der Gesellschaft für bestimmte Kommunikationsinhalte und nicht für andere empfindlich: dadurch orientiert sie die Kommunikation.“³⁶ Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden: Die einfachen semantischen Formen beziehen sich auf alle möglichen Kommunikationsthemen, wie sie alltäglich und überall vorkommen können – wie der Wiederaufstieg des 1. FC Köln in die Bundesliga, das Wetter oder die Gesundheit. Die zweite, anspruchsvollere Ebene bezieht sich auf eine Verarbeitung der Verarbeitung des Sinns – auf die *gepflegte Semantik*. Mit der gepflegten Semantik sind semantische Formen gemeint, „die für ernsthaftere und abstraktere Kommunikationsabsichten aufbewahrt und tradiert“³⁷ werden. Der Ägyptologe Jan Assmann bezeichnet diese anspruchsvollen Formen der Überlieferung und Vergegenwärtigung kulturellen Sinns als das *kulturelle Gedächtnis* einer Gesellschaft, das weit über die Erinnerungs- und Identitätsmöglichkeiten eines Einzelindividuums hinausreicht.³⁸ Die religiöse Kommunikation stellt, kulturtheoretisch betrachtet, gerade durch ihren Rückbezug auf sehr alte Überlieferungen und Sinnformen eine solch *gepflegte Semantik* dar.

³³ Schleiermacher, Über die Religion, 250.

³⁴ Vgl. Schleiermacher, Über die Religion, 250; vgl. auch a. a. O., 248 f.

³⁵ Vgl. Schleiermacher, Über die Religion, 268 f.

³⁶ GLU, 168 f.

³⁷ GLU, 169.

³⁸ Vgl. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, 22 ff. u. 52 ff.

Die gepflegte Semantik versteht sich nicht von selbst, sondern muss absichtsvoll kommuniziert, erinnert und inszeniert werden. Dies ist insbesondere dann notwendig, wenn die religiöse Sozialisation in der Familie bei vielen ausfällt und die Selbstverständlichkeit des Umgangs mit religiöser Sprache und religiösen Sinnformen nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Der Religionsunterricht hat deshalb die Aufgabe, für *bestimmte*, nämlich religiös-semantischen Formen und Kommunikationsinhalte zu sensibilisieren, sie auszuprobieren und zu pflegen, aber auch zu studieren und zu reflektieren und dadurch Orientierungs- und Handlungswissen im Umgang mit der Religion zu vermitteln.³⁹

Die Bibel ist das wichtigste Buch der Christenheit und stellt eine besonders reichhaltige Ressource für die Pflege christlicher Semantik dar. Die Bibel ist, um mit Ingo Baldermann zu sprechen, „ein Buch mit einer unerschöpflichen Fülle von Themen und sprachlichen Formen“⁴⁰. Für den Religionsunterricht sind die biblischen Erzählungen besonders wertvolle Sprachformen des Glaubens. Sie stiften Sinnzusammenhänge und motivieren zum Handeln, sie stellen eine sinnvolle Ordnung her, pflegen die Erinnerung und stiften ökumeneweit Gemeinschaft.⁴¹ Biblische Geschichten sind damit Teil des *kulturellen Gedächtnisses*. Walter Neidhart, der schon in den siebziger Jahren ein in vieler Hinsicht unübertroffenes Erzählbuch zur Bibel herausgab, formuliert: „Sie [die Geschichten] zu hören bedeutet: in die Kultur hineinwachsen, an ihr Anteil bekommen. Geschichtenhören ist ein soziales Lernen. Der Hörer lernt, was für den Erzähler wichtig und wertvoll ist. [...] Die Geschichten sind also ein *Mittel, um Rollen-erwartungen zu definieren* und der kommenden Generation zu vermitteln.“⁴² Eine biblische Geschichte ermutigt ein Kind zum identifikatorischen Lernen, es übt im Spiel die Rollen der Personen, „denen es ähnlich sein will“⁴³ oder von deren Verhalten es sich bewusst abgrenzen will, und erfährt auf diese Weise eine Erweiterung seines Ich. Die biblischen Geschichten veranschaulichen, wie Menschen Gottes Ruf gehört und wie sie darauf mit ihrem Verhalten geantwortet haben. Zugleich gewinnt dabei auch die Rolle Gottes oder die Rolle Jesu Konturen.⁴⁴ Auf diese Weise werden Erwartungen gebildet, die sich zu einem Bild von Gott oder von Jesus verdichten und die Religiosität von Kindern stimulieren und prägen.

4. Didaktische Implikationen

a) Identifikatorisches Lernen

In biblischen Geschichten sind die Identifikationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche besonders reich. Über Abraham und Sara, über Josef und David, Samuel

³⁹ Vgl. dazu auch: Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, 118 ff.

⁴⁰ Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, 23.

⁴¹ Vgl. Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, 93–95.

⁴² Erzählbuch zur Bibel, (Hrsg.) W. Neidhart/H. Eggenberger, 6. Aufl. Lahr/Düsseldorf/Zürich 1990, 21 [Hervorhebung im Text].

⁴³ Neidhart, Erzählbuch zur Bibel, 19. Vgl. zum folgenden a. a. O., 20.

⁴⁴ Vgl. Neidhart, Erzählbuch zur Bibel, 26 f.

oder den verlorenen Sohn setzen sich Kinder und Jugendliche zunächst unverbindlich mit biblischen Rollengestalten auseinander und erwerben sich spielerisch eine Kenntnis von *Glaubens-* und *Verhaltensmustern*, die später vielleicht einmal verbindliche und orientierende Kraft für sie gewinnen und sie zugleich anregen, aktuell prägende Erfahrungen in Familie und Schule zu verarbeiten und zu deuten. So lernen Kinder und Jugendliche im kreativen Nachschreiben und Nachspielen von biblischen Geschichten Erwartungen und typisierte Antworten in schwierigen Situationen kennen und lernen über die identifikatorische Teilnahme an den Erfahrungen biblischer Rollengestalten differenzierte Gefühle zu entwickeln. Denn dass Kinder und Jugendliche beispielsweise Gefühle des Mitleids anlässlich der Schwäche eines anderen Menschen empfinden, ist alles andere als „natürlich“ oder sicher erwartbar. So erleben wir, wie wenig selbstverständlich Gefühlsreaktionen des Erbarmens sind, wenn in Magdeburg Jugendliche Ausländer durch die Stadt jagen und tot prügeln, ohne ein schlechtes Gewissen dabei zu haben, oder wenn in Lens deutsche Hooligans meinen, es tue ihnen gut, ihre Aggressionen an einem Polizeibeamten abzureagieren und ihn halbtot schlagen.

Ein nicht zu unterschätzender didaktischer Vorteil der biblischen Geschichten ist, dass sie ihre Urteile und Normen, Denk- und Verhaltensmuster *implizit* vermitteln und deshalb vor allem in der Primarstufe auf eine allzu explizite und absichtsbetonte moralische Kommunikation häufig verzichtet werden kann. Denn der moralische Zeigefinger erzeugt in aller Regel fade Langeweile und Vorhersehbarkeit. Moralische Kommunikation verpufft und verrauscht deshalb oftmals wirkungslos. Ein kreativer und pädagogisch offener und sensibler Umgang mit biblischen Geschichten hat dagegen den Vorteil, dass sich Kinder und Jugendliche *spielerisch* und damit mit *Lust und Spaß* mit den Verhaltens- und Denkmustern des christlichen Glaubens auseinandersetzen können. Walter Neidhart betont: „Für das Kind ist das soziale Lernen beim Geschichtenhören reine Lust. Es liebt das Spiel mit fremden Rollen und erlebt sie im spielerischen Nachvollzug. [...] Dabei löst es sich von Raum und Zeit und überschreitet die Grenzen seines Daseins. [...] Das Sich-hineinversetzen in eine andere Rolle ist köstlich.“⁴⁵ Das Kind bzw. der Jugendliche wird durch spannend und anschaulich dargebotene biblische Geschichten angeregt, die Rolle eines glaubenden Menschen phantasievoll und imaginativ auszuprobieren und dessen Erfahrungen auf sein eigenes Leben zu beziehen. Die biblische Geschichte verführt auf diese Weise zum Miterleben und ermöglicht dabei die zentral bildende Erfahrung, die Welt *aus der Perspektive einer anderen Figur* zu erleben. Dieses Erleben aus einer anderen Perspektive, darauf weist der Literaturwissenschaftler Dietrich Schwanitz hin, lehrt „Mitgefühl in Erkenntniskontexten“⁴⁶ und macht den Kern jeder guten Literatur aus. Der spielerisch-lustvolle Aspekt tritt allerdings in den neueren biblischen Didaktiken durch ihre bedrän-

⁴⁵ Neidhart, Erzählbuch zur Bibel, 22.

⁴⁶ Die Formulierung stammt aus einem Zeitungs-Interview mit Dietrich Schwanitz, der sie auf die Bildung durch Literatur bezieht. Vgl. Heilbronner Stimme, Sonderveröffentlichung zum Millennium vom 31. 12. 99, S. 2.

gende Emotionalität, ihre Humorlosigkeit und ihre nachdrückliche und pathetische Kommunikation moralischer Absichten stark in den Hintergrund.

Die biblischen Didaktiken lassen indes nicht nur das spielerisch-lustvolle Moment vermissen. Ein weiteres Problem wird bei Horst-Klaus Berg deutlich, der die Fremdheit biblischer Figuren nicht zu schätzen weiß. In seiner Kritik an Grundschullehrplänen für Evangelische Religion konstatiert Berg, dass sich eine biblische Rollenfigur wie beispielsweise Abraham als Identifikationsfigur nicht eigne, weil sie zu fremdartig und ohne erkennbaren Bezug zur Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern heute sei.⁴⁷ Selbst Ursula Früchtel, die die Originalität und Spezifität biblischer Sprache durchaus zu würdigen weiß, geht davon aus, dass sich das Symbol des guten Hirten von Psalm 23 überlebt habe, weil dafür kein Erfahrungshintergrund mehr gegeben sei.⁴⁸ Beide übersehen, dass die *Andersartigkeit* biblischer Helden und Metaphern nicht nur ein Verständnisproblem darstellt, sondern die Phantasie von Kindern und Jugendlichen auch faszinieren und anregen kann:

„Das Kind lernt an den biblischen Geschichten einen Erfahrungsbereich kennen, der ihm im Alltag vielfach verschlossen ist. Mit der *Neugierde*, die jedem gesunden Kind eigen ist, wendet es sich einer ‚terra incognita‘ zu. Über ihr liegt nicht nur der Zauber [...] der fernen Vergangenheit. Sie könnte eine bisher nicht erprobte Möglichkeit der Lebensgestaltung eröffnen. Sie könnte einleuchtende Problemlösungen enthalten“⁴⁹.

Es ist insofern kein Manko der biblischen Geschichten, dass sie häufig Erfahrungen thematisieren, die über das hinausgehen, was Schülerinnen und Schüler in ihrem gegenwärtigen Alltag erleben. Es ist deshalb auch nicht unbedingt ratsam, zwanghaft einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herzustellen und den Auszug Abrahams aus Ur in Chaldäa auf die Umzugserfahrungen von Kindern heute zu reduzieren.

Auch die *Idealisierung* biblischer Hauptpersonen wird von Berg in Bezug auf die Grundschuleinheiten über Abraham und Sara oder Samuel und Daniel scharf kritisiert. Die Funktion biblischer Gestalten als *Vorbilder* für Glauben und Leben sei als unrealistischer, unkritischer und didaktisch fragwürdiger normativer Gebrauch der Bibel abzulehnen.⁵⁰ Dem ist zum einen entgegenzuhalten, dass die Idealisierung von biblischen Figuren schon innerbiblisch ihren didaktischen Sinn hat: Bleiben die Rollengestalten des täglichen Lebens nicht selten diffus und widersprüchlich, ist es möglich, in der biblischen Geschichte deutlich zu machen, wie der Erzähler bzw. wie der christliche Glaube es eigentlich meint, wie er eigentlich verstanden werden will.⁵¹ Gerade dadurch stimulieren biblische Rollenfiguren eine Kritik am Bestehenden. Darüber hinaus sind die biblischen Gestalten keine Comic- oder Filmhelden, denen alles Böse und Zweifelhafte von vornherein abhold wäre, sondern sehr komplexe Vorbilder und differenzierte

⁴⁷ Vgl. Berg, Grundriß der Bibeldidaktik, 27–29.

⁴⁸ Vgl. Früchtel, Mit der Bibel Symbole entdecken, 558.

⁴⁹ Neidhart, Erzählbuch zur Bibel, 26.

⁵⁰ Vgl. Berg, Grundriß der Bibeldidaktik, 32 f.

⁵¹ Vgl. Neidhart, Erzählbuch zur Bibel, 21.

Charaktere, deren Glauben wie bei Abraham und Sara schweren Zweifeln und Ängsten ausgesetzt ist und durchaus ambivalente Züge trägt. Auf diese Weise können biblische Figuren zu einem realistischen Identitäts- und Glaubensverständnis von Kindern und Jugendlichen beitragen.

b) Befähigung zur Teilnahme an religiöser Kommunikation

Die identifikatorische Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten und Figuren im Religionsunterricht trägt zum Identitätsaufbau von Individuen bei, indem sie ein reiches Material für die Prägung und Veränderung von Erwartungen und Strukturen zur Verfügung stellt. Sie sensibilisiert und befähigt damit zugleich für die *Teilnahme und den Vollzug religiöser Kommunikation*. So lernt ein Schüler oder eine Schülerin durch die Identifikation mit biblischen Rollengestalten oder mit dem Psalmbeter des 23. Psalms nicht nur christlich-normative Vorstellungen, sondern auch „Gemütsregungen und Reaktionsweisen kennen, die für ein religiöses Leben unerlässlich sind. Gefühle wie Ehrfurcht, unbedingtes Vertrauen zu einem unsichtbaren Gott“⁵², zu dem man beten kann, stehen Kindern nicht einfach zur Verfügung, sondern müssen erlernt werden.

Ingo Baldermann hat mit seiner assoziativen Arbeitsmethode mit Psalmworten eindrucksvoll vorgeführt, dass insbesondere die Klagepsalmen *Sprachmuster* für den Ausdruck von Erfahrungen und Gefühlen zur Verfügung stellen, für die wir sonst kaum Worte finden. Psalmworte helfen Schülerinnen und Schülern, mit ihren Ängsten umzugehen und ihre Gefühle zu artikulieren und zu präzisieren. Allerdings steht bei Baldermann der Ausdruck von schon vorhandenen Gefühlen und Erfahrungen einseitig im Vordergrund. Dass Gefühle, Erwartungen und Verhaltensmuster in der kommunikativ-kulturellen Auseinandersetzung mit Psalm- und Bibelworten erst entwickelt, geprägt und gebildet werden, kommt in seiner Didaktik nur unzureichend in den Blick. Die Identität und Religiosität des Kindes wird entsprechend nicht als ein dynamischer Prozess begriffen, durch den sie sich in der fortlaufenden Auseinandersetzung mit den Erwartungen der sozialen Umwelt erst bildet und Strukturwert gewinnt, sondern eher als etwas vorgestellt, was prinzipiell schon vorhanden ist und nun nur noch in den Tiefen der Seele aufzusuchen und zu finden ist.⁵³ In der Konsequenz fällt Baldermanns

⁵² Neidhard, Erzählbuch zur Bibel, 28.

⁵³ Mit der individualistischen Zentrierung auf die Selbstfindungsproblematik steht bei Baldermann zugleich eine Abwertung der *Wissensvermittlung* biblischer Inhalte in Zusammenhang. So geht es ihm nicht um eine Orientierung an den Aussagen des biblischen Textes, sondern darum, daß der Text mich zu mir selbst finden läßt (vgl. *ders.*, Einführung in die biblische Didaktik, 4; vgl. auch a. a. O., 5, 21, 46, 161, 197 u.ö.). Diese Entgegensetzung wird jedoch Baldermanns eigenen Intentionen und didaktischen Bemühungen kaum gerecht, geht es ihm doch darum, daß Kinder „mit Sicherheit“ (a. a. O., 115) die wichtigsten biblischen Personen kennen und zuordnen können und in der biblischen Sprache heimisch werden. Dafür allerdings müssen genügend Redundanzen – also *Kenntnisse* – erzeugt werden. Nur so können einem Menschen zentrale Psalmworte zu gegebener Zeit auch einfallen. Auch das Aneignen fester Formulierungen und eines stabilen Wortlauts als Fixpunkte der biographischen Erinnerung, an denen Baldermann soviel liegt, sind kaum mit seiner Abwehr, sich an biblischen Aussagen zu orientieren oder zentrale Psalmworte auswendig zu lernen, zu vereinbaren (vgl. a. a. O., 44 ff. u.ö.).

Bezug auf die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen nicht selten merkwürdig abstrakt und reichlich individualistisch aus.⁵⁴ Zugleich unterschätzt er die formierende und normierende Kraft biblischer Geschichten, Gebete und Psalmworte, die gerade Dank ihres überindividuellen Charakters und ihrer vielfältigen Bewährung als Geschichten des Lebens über viele Jahrhunderte hinweg ein anregendes und stimulierendes Medium für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen darstellen können.

c) Altersgemäßes Verstehen

Biblische Geschichten müssen sorgfältig ausgewählt und altersstufengemäß erzählt und behandelt werden. Sie sollten den unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen angepasst sein und müssen umgekehrt der zunehmend differenzierenden Intelligenz von Schülerinnen und Schülern genügen. Nur so haben sie die Chance, *Resonanz* in Kindern und Jugendlichen zu erzeugen. Die Entwicklungspsychologie hat in den vergangenen Jahrzehnten nachdrücklich auf diesen grundlegenden Sachverhalt hingewiesen und die lebensgeschichtlich wandelbaren Formen des Verstehens und des Verarbeitens von Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erfassen versucht.

So ist zu beobachten, dass Kinder in der Primarstufe aufgrund ihres konkret-operationalen Denkens (Piaget) und ihres sogenannten mythisch-wörtlichen Glaubens (Fowler) einen großen Spaß an Erzählungen haben. In dieser Altersstufe wird Bedeutung in Geschichten aufbewahrt und ausgedrückt und der Weltzusammenhang primär narrativ-dramatisch wahrgenommen. Deshalb liegt für Friedrich Schweitzer die Stärke dieser Entwicklungsstufe auch

„in der Offenheit für das, was man erzählten Sinn nennen könnte: Sinn, der sich dem erschließt, der in Geschichten lebt. Solche Geschichten aber als Geschichten zu erkennen und dann auch kritisch darüber nachzudenken, das ist auf dieser Stufe noch nicht möglich.“⁵⁵

Kinder gehen demnach anders mit biblischer Überlieferung um als beispielsweise pubertierende Jugendliche, die abstrakter denken können und kritisch nach Sinn und Orientierung suchen. Der Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht hat diesem lebensgeschichtlichen Wandel Rechnung zu tragen und entsprechend alters- und ent-

⁵⁴ Dies fällt vor allem bei seinem Umgang mit den Dankpsalmen auf, der eher auf den Erfahrungshorizont und die apokalyptischen Weltuntergangsvisionen der achtundsechziger Generation und der Friedensbewegung bezogen zu sein scheint als auf die konkreten sozialen Erfahrungen von Grundschulkindern. So fällt der Dank für konkrete gute Gaben im alltäglichen Leben von Kindern wie der Dank für gute Freunde, für genügend Essen, für Frieden und „daß kein Krieg ist“, für Gesundheit, für Eltern und Geschwister vollständig aus, obwohl gerade Kindern und Jugendlichen oft in erstaunlich hohem Maß bewußt ist, wie wenig selbstverständlich es ist, all dies in seiner Umwelt vorzufinden. Darüber hinaus besteht der Kern des Lobens für *Baldermann* in der „Entdeckung der Kostbarkeit und der Unergründlichkeit meines eigenen Lebens“ und im „Erstaunen über die Wunder, die ich an und in mir selbst wahrnehme.“ *Ders.*, Einführung in die biblische Didaktik, 59. Selbst der Dank wird bei *Baldermann* mithin höchst individualistisch interpretiert und nicht sozial verortet.

⁵⁵ *Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, 3. Aufl. Gütersloh 1994, 146.

wicklungsgemäße Lernangebote zu machen, die Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Religiosität unterstützen und sie weder über- noch unterfordern.⁵⁶

Fraglos ist diesen grundlegenden entwicklungspsychologischen Einsichten zuzustimmen. Doch erweist sich bei näherem Hinschauen die Frage nach dem „sachgemäßen Verstehen“, dem jeweils ganz unterschiedliche Rationalitätsverständnisse zugrunde liegen, als problematisch. So stehen die meisten entwicklungspsychologischen Stufenmodelle aber auch manch biblische Didaktik wie diejenige von Horst-Klaus Berg im Banne einer aufklärerischen Rationalität und Vernünftigkeit, die nicht selten den Eindruck erweckt, der sich religionskritisch gebende platte Realismus mancher Jugendlicher sei höher zu bewerten als der intuitiv-emotionale Umgang mit biblischen Geschichten von Grundschulkindern. Die Unterscheidung wörtlich/symbolisch wird dabei unter der Hand zum Leitkriterium für die „richtige“ Auswahl biblischer Texte und führt bei Anton Bucher beispielsweise dazu, die Gleichnisse ganz aus der Grundschule zu verbannen, weil Kinder Gleichnisse noch nicht als Gleichnisse erfassen und die Mehrsinnigkeit symbolischer Sprache noch nicht verstehen könnten.⁵⁷ Dabei erweist sich ironischerweise Buchers eigenes Gleichnisverständnis einer allegorisierenden und damit weithin als überholt geltenden Gleichnishermeneutik verpflichtet, wenn er die Kinder danach fragt, wer in dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg denn nun mit Gott verglichen werden könnte.⁵⁸ Die Kinder, die das Gleichnis als autonome Erzählung begreifen und gar nicht erst auf die Idee kommen, solch triviale Vergleiche anzustellen, erweisen sich dabei am Ende womöglich als diejenigen mit dem sachgemäßerem Gleichnisverständnis.⁵⁹ Vor allem aber verkennt die Leitunterscheidung symbolisch/wörtlich, dass sich am struktur- und normgebenden Charakter der biblischen Erzählungen durch die Unterscheidung fiktiv/historisch nichts ändert.⁶⁰ Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter wirkt als Erzählung und dies unabhängig davon, ob es sich um einen Tatsachenbericht oder um eine gut erfundene fiktive Geschichte handelt.

Zugleich erscheint es auch nicht befriedigend, auf eine exegetische und hermeneutische Reflexion und Behandlung biblischer Texte gänzlich zu verzichten, wie Ingo Baldermann dies vorschlägt.⁶¹ Es ist Baldermanns Stärke, die emotionale und seelsor-

⁵⁶ Vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, 233–236.

⁵⁷ Vgl. Anton Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg (Schweiz) 1990, 34 ff., 57. Bucher weiß sich dabei noch der von Anton Jülicher vertretenen Gleichnishermeneutik verpflichtet, die davon ausgeht, das Verständnis eines Gleichnisses setze die Fähigkeit der Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte und damit die Fähigkeit zur Kreuzklassifikation voraus. Vgl. a. a. O., 31 u. 40 u. ö.

⁵⁸ Vgl. Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen*, 50f. Darüber hinaus ist Buchers Fragestil höchst suggestiv. Seine sogenannte empirische Untersuchung scheint nur noch dazu gebraucht zu werden, die ohnehin erwarteten Ergebnisse zu bestätigen.

⁵⁹ Auf die erzählerische Autonomie und damit die Relationen *innerhalb* der erzählten Parabel konzentriert sich vor allem die literaturwissenschaftliche Gleichnishermeneutik von Wolfgang Harnisch, *Die Gleichniserzählungen Jesu. Eine hermeneutische Einführung*, 2. Aufl. Göttingen 1990.

⁶⁰ Zur problematischen Unterscheidung von symbolisch/wörtlich bzw. Erst- und Zweitsinn vgl. die aufschlußreichen semiotischen Überlegungen von Michael Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen*, 93 ff., 96 ff., 114 ff.

⁶¹ Vgl. Baldermann, *Einführung in die biblische Didaktik*, 1–4, 7 u. ö.

gerliche Qualität biblischer Texte herausgearbeitet und auf die erstaunlichen Verstehensmöglichkeiten von Grundschulkindern im Umgang mit Psalmworten hingewiesen zu haben. Doch daraus zu folgern, die biblischen Texte verstünden sich prinzipiell von selbst und redeten immer direkt zu uns, ist hermeneutisch naiv und insbesondere im Umgang mit kritisch denkenden Jugendlichen unbefriedigend.⁶² Es geht im Religionsunterricht nicht nur um ein emotionales Lernen, sondern auch um eine geistige, *diskursive und reflexive Durchdringung* biblischer Inhalte und damit auch um eine Aufklärung über den sachgemäßen Gebrauch christlicher Semantik. Beides darf nicht gegeneinander ausgespielt werden.⁶³

d) Gefahren absichtsvoller Kommunikation

Verstehensprobleme und Verstehensdefizite sind nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für jede erzieherische Kommunikation konstitutiv und damit strukturell bedingt.⁶⁴ Das liegt daran, dass jede Erziehung absichtsvolle Kommunikation ist und letztlich auf eine *Personänderung* abzielt.⁶⁵ Dies ist das Grundproblem erzieherischer Kommunikation. Denn durch die Kommunikation von Absichten steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kommunikationsangebot abgelehnt wird, erheblich. Niemand will sich gern verändern lassen. Und prinzipiell entscheidet jedes Bewusstseinssystem autonom und nach Maßgabe interner Regeln, ob und wie es auf Deutungsangebote reagiert. Im Umgang mit biblischen Texten im Religionsunterricht ist es deshalb ratsam, biblische Geschichten möglichst autonom wirken zu lassen und nur *sehr behutsam und unaufdringlich* explizite Deutungsangebote zu machen. Biblische Geschichten, Gebete und Dichtungen wirken als solche strukturierend und normierend und sie tun dies vor allem über einen *spielerisch-lustvollen* didaktischen Umgang mit ihnen. Sie vermitteln über ihre Akteure und Handlungen *implizit* Deutungsschemata, Skripts und Identifikationsmöglichkeiten – auch ohne daß das ganze Potential an Verstehensmöglichkeiten jeweils reflektiert oder gezielt ausgeschöpft wird. Sie erweitern auch ohne explizite Kommunikation über die Absichten einer Erzählung den Horizont des Kindes und Jugendlichen und prägen seine Erwartungen und Erfahrungen mit der Welt.

Es ist im Religionsunterricht deshalb darauf zu achten, dass genügend *Distanz*

⁶² Es scheint insofern kein Zufall zu sein, daß sich Baldermann in seinen Beispielen fast durchgehend auf Grundschulklassen bezieht.

⁶³ Vgl. Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, 122: „Die geistige, diskursive Durchdringung und die leibliche Darstellung des christlichen Glaubens dürfen [...] nicht gegeneinander ausgespielt werden. Aus diesem Grunde sollte auf den Modebegriff ‚Ganzheit‘/ ‚ganzheitlich‘ verzichtet werden. Damit droht der Mensch vulgäranthropologisch in Denken, Fühlen und Handeln eingeteilt zu werden und dann die ‚Verkopfung‘ gebrandmarkt zu werden.“

⁶⁴ Vgl. Karl Eberhard Schorr, Das Verstehensdefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Zwischen Intransparenz und Verstehen, 11–39. Schorr und Luhmann sprechen deshalb von einem Technologiedefizit der Erziehung. Vgl. dazu ausführlich: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a. M. 1988, 118–124. Im Schulunterricht besteht eine strukturelle, also „nicht behebbare Unsicherheit darüber [...], ob falsch oder richtig gehandelt worden ist.“ A. a. O., 120.

⁶⁵ Vgl. Luhmann, Sozialisation und Erziehung, 178 und: Ders., Systeme verstehen Systeme, 74.

gewahrt und ein allzu emotionales, bedrängendes und absichtsbetontes Auslösen von Betroffenheit vermieden wird – gerade um einer echten individuellen Betroffenheit und selbständigen Urteilsbildung überhaupt erst Raum zu geben. Biblische Geschichten werden auf diese Weise nicht politisch-moralisch verzweckt und für Weltveränderungsabsichten instrumentalisiert,⁶⁶ sondern können ihre eigene Dignität, Komplexität und Autonomie entfalten. Zugleich lassen sie Individuen auf diese Weise genügend Offenheit für ihre eigenen Imaginationen und Intuitionen und damit für ihren individuellen Bezug zu ihrem eigenen Leben.

Eine solche Bibeldidaktik verabschiedet die Schülerorientierung nicht, sondern bezieht sich in sehr spezifischer und zugleich behutsamer Weise auf die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus begrenzt sie die Rolle der Lehrenden, die zwar in die biblischen Geschichten, Bilder und Vorstellungsgelände einführen sollen, aber über kein Deutungsmonopol verfügen, sondern prinzipiell *gemeinsam* mit den Schülerinnen und Schülern die vielfältigen Bedeutungsgehalte biblischer Geschichten aufzuspüren versuchen.

e) Die Bedeutung der Lehrperson

Abschließend ist noch kurz auf die Bedeutung der Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers im Prozeß der Aneignung und des Verstehens biblischer Inhalte einzugehen. Niklas Luhmann weist darauf hin, dass sich in der interaktiven Kommunikation im Unterricht Person und Text immer wechselseitig interpretieren und das Verstehen jeweils beeinflussen.⁶⁷ Das heißt, der Schüler muss verstehen können, wie die Lehrerin den Text begreift, um den Text verstehen zu können. Die Art, wie die Lehrerin den Text behandelt oder erzählt, ob sie dies überzeugt, begeistert und mit viel Freude tut oder eher distanziert, gelangweilt oder im Habitus moralischer Überlegenheit, ist insofern mitunter viel entscheidender für den Verstehensprozess als die Originalität und Exzeptionalität der jeweils gewählten Unterrichtsmethode.

Die Religionslehrenden müssen in unaufdringlicher Form ihre Person einsetzen, um ihre Rolle wahrzunehmen. Ihr beobachtbares Verhalten ist insofern ein nicht zu unterschätzender Teil des erzieherischen Kommunikationsprozesses.⁶⁸ Augenkontakt und Körpersprache und nicht zuletzt die Begegnung mit einer realen und nicht nur fiktiven Bezugsperson, für die der Glaube der Bibel bedeutsam ist, bestimmen als *hidden curriculum*, als heimlicher Lehrplan, deshalb oft viel weitreichender, was verstanden wird und was nicht, als die explizite Kommunikation von Absichten. Vor allem wenn die Plausibilität christlicher Inhalte außerhalb des Religionsunterrichtes nicht mehr gestützt wird, werden die Religionslehrerinnen und -lehrer als greifbare Vorbilder des

⁶⁶ Dies ist insbesondere das Problem der biblischen Didaktik von *Horst-Klaus Berg*.

⁶⁷ Vgl. *Luhmann, Systeme verstehen Systeme*, 100 f.

⁶⁸ *Neidhart* hat in diesem Sinn auf die hohe Bedeutung der persönlichen Kommunikation im Religionsunterricht hingewiesen: „Der Erzähler kann im lebendigen Kontakt mit den Hörern Gefühle differenziert zur Sprache bringen und durch seine eigene Anteilnahme nacherlebbar machen. Er kann im Gespräch dem Schüler helfen, sich über seine eigenen Gefühle beim Miterleben einer Geschichte klar zu werden.“ *Ders.*, *Erzählbuch zur Bibel*, 66.

Glaubens wichtig. Darauf weist die EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht von 1994 nachdrücklich hin.⁶⁹ „Ob die Lehrenden es wollen oder nicht, für die von ihnen und mit ihnen Lernenden sind sie Vertreterinnen und Vertreter des christlichen Glaubens und der christlichen Kirche.“⁷⁰ Es gehört zur Professionalität der Lehrenden, sich dieser Wirkung und Funktion ihrer Person bewusst zu sein und ihr soweit als möglich Rechnung zu tragen.

Die Glaubwürdigkeit des Religionslehrers und die Einstellung der Religionslehrerin zu den biblischen Texten sind insofern nicht zu unterschätzende Faktoren bei dem nicht zu steuernden Prozess der Identitätsbildung im Religionsunterricht. Sie fordern Religionslehrende zugleich dazu heraus, die Grenzen der Plan- und Methodisierbarkeit erzieherischer Kommunikation realistisch einzuschätzen und der prägenden Kraft biblischer Geschichten, Bilder und Figuren *weiten Raum* zu geben.

⁶⁹ Vgl. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 24 u. 29.

⁷⁰ Identität und Verständigung, 58.