

Balanceakt zwischen

Bibel und Schüler:

Biblisches Lernen

vor aktuellen Herausforderungen

Von Dr. Ulrich Kropac, Regensburg

1. Unterrichten mit der Bibel - Beobachtungen zur Problemlage

„Schwer, sehr schwer ist es geworden, Menschen für die Lektüre der Bibel zu begeistern. [...] Die Menschen, die die Bibel in Händen tragen, werden weniger, und den wenigen hat es, stummen, irrenden Kindern gleich, die Sprache verschlagen.“¹ Dieses düstere Bild zeichnete A. Kissler in einem Beitrag für die Süddeutsche Zeitung zum Jahr der Bibel. So manche Religionslehrerin und so mancher Religionslehrer wird sich der pessimistischen Grundstimmung dieses Porträts anschließen. Sie beklagen einen erheblichen Rückgang biblischen Wissens und den Unwillen von SchülerInnen, sich im Unterricht mit biblischen Texten auseinander zu setzen.

Gleichwohl ist Kisslers Bild in seiner Düsternis monochromatisch geraten. Aus Untersuchungen ist bekannt, dass für Grundschul Kinder die Bibel ein wichtiges Buch ist, dessen Geschichten sie gerne hören.² Bis auf wenige Ausnahmen fallen Kindern am Ende der Grundschulzeit eine ganze Reihe von biblischen Geschichten spontan ein.³ Mit guten Gründen ist zu vermuten, dass dieses biblische Wissen vor allem aus dem Religionsunterricht bezogen wurde. Anders stellt sich die Situation bei älteren SchülerInnen dar:⁴ Einerseits ist hier der Befund ernst zu nehmen, dass für sie mit wachsendem Lebensalter die Bedeutung der Bibel abnimmt.

Andererseits bekundet eine nicht unerhebliche Zahl von SchülerInnen Interesse an einem Religionsunterricht, der sich mit aktuellen Problemen unter Einbeziehung biblischer Texte beschäftigt.

Damit ist zugleich das Grundproblem der Bibeldidaktik benannt: Wie sind das biblische Glaubenszeugnis und das Subjekt in seinem konkreten Lebenskontext miteinander zu vermitteln? Aus der Fülle von Entwürfen, die sich dieser Frage stellen, greife ich zwei Positionen heraus, die Extrempunkte des Spektrums bibeldidaktischer Ansätze darstellen. Dabei handelt es sich zum einen um eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik (2. Abschnitt), zum anderen um Thomas Rusters Konzept einer „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“ (3. Abschnitt). Erstere rückt das Subjekt, Letzteres den biblischen Text in den Mittelpunkt. Beide bibeldidaktischen Wege sind mit Problemen behaftet (4. Abschnitt). Vor dem Hintergrund dieser gegensätzlichen Positionen wird ein dekonstruktiver Ansatz vorgeschlagen, der beide Pole als gleichwertige Größen anerkennt und in ein komplexes Wechselspiel bringt (5. Abschnitt).

2. Entwicklungsorientierte Bibeldidaktik

Ein Beispiel:

Markus (= M.), ein achtjähriger Junge, der in eine zweite Klasse geht, wurde zum Gleichnis vom anvertrauten Geld (Mt 25,14-30) von einem Interviewer (= I.) befragt.⁵

Dabei entwickelte sich folgendes Gespräch:

I: Hättest du auch geschimpft mit dem dritten Knecht?

M: Nein, weil er hat ja ganz recht, man braucht gar nicht so viel Geld, um zu leben, da muss man gar nicht so viel Geld machen. Wir zum Beispiel brauchen nicht so viel Geld (...).

I: Was würdest du zum Herrn sagen?

M: Er ist böse.

I: Und warum?

M: Er schimpft gerade, und er ist so streng mit den Leuten. Man muss den Leuten zuerst auch Zeit lassen, sie müssen ja zuerst noch alles lernen, zum Beispiel kenne ich einen, der ist in der ersten Klasse, und die müssen schon auf 200 rechnen, und das ist einfach nicht lieb.

Die verblüffenden Antworten von Markus machen bewusst, wie weit oftmals die Denksysteme Erwachsener und die von Kindern auseinander liegen. Der Fortgang des Interviews bestätigt das. Dem Achtjährigen wurde nämlich erläutert, dass mit dem Mann, der auf Reisen geht, Gott gemeint sei. Diese Deutung wurde aber von dem Jungen nicht akzeptiert. Die Frage, ob er die Geschichte seinen Freunden weiter erzählen würde, bejaht er. Seine Freunde sollten nämlich - so Markus - nicht „alles so machen wie der böse Herr, dann hat der liebe Gott gar keine Freude“. Die vom Interviewer vorgeschlagene Identifikation zwischen dem vermögenden Mann und Gott kann Markus offensichtlich kognitiv nicht nachvollziehen.

Von diesem Beispiel nun zu allgemeinen Überlegungen: Eine wichtige Strömung der gegenwärtigen Bibeldidaktik lehnt mit guten Gründen ein unterrichtliches Vorgehen ab, das Kinder konsequent zu den von der historisch-kritischen Exegese gewonnenen Ergebnissen hinführt. Die entwicklungsorientierte Didaktik, für die Namen wie Anton Bucher, Friedrich Schweitzer oder Klaus Wegenast stehen, schlägt einen anderen Weg ein: Sie plädiert dafür, Kinder und Jugendliche als Exegeten und Subjekte ihres Lernprozesses ernstzunehmen.⁶ Dies hat verschiedene Implikationen:

Rezeptionsästhetischer Aspekt

Rezeptionsästhetik richtet den Blick auf den Vorgang der Aneignung eines Texts durch die HörerIn bzw. LeserIn. Sie geht von der These aus, dass sich Sinn und Bedeutung erst im Vorgang der Rezeption bilden. In Anton Buchers Worten: „Aus einem Text werden ebenso viele Texte wie Leser und Leserinnen sind.“⁷ Rezeption als Aneignung gründet also auf

einer schöpferischen Aktivität des Subjekts, das aus der Bandbreite potenzieller Bedeutungen eines Texts eine oder mehrere aktualisiert.

Konkretisiert auf biblischen Unterricht heißt das, dass das Ergebnis einer Interaktion zwischen Kind und biblischem Text als eine eigenständige Sinnfindung und Sinnstiftung zu würdigen ist. Sie darf nicht als „unrichtig“⁸ abqualifiziert werden, nur weil sie nicht mit der Textdeutung Erwachsener bzw. den Ergebnissen der wissenschaftlichen Exegese übereinstimmt. Biblische Texte sind offen für viele Deutungen. Kinder und Jugendliche sollen zu einer eigenständigen Interpretation gelangen.

Entwicklungspsychologischer Aspekt

Entwicklungstheorien, die auf Jean Piaget zurückgreifen, gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche anders denken als Erwachsene. Diese Theorien versuchen zu erfassen, wie sich Denkstrukturen im Laufe der Zeit verändern bzw. entwickeln. Wie es in der Entwicklung des mathematischen oder moralischen Denkens sogenannte Stufen gibt, so lassen sich auch religiöse Denkstrukturen ausmachen, die sich in einer Stufenfolge entwickeln.⁹ Wie ein biblischer Text verstanden wird, hängt dann davon ab, auf welcher Stufe seiner religiösen Entwicklung sich ein Kind oder ein Jugendlicher befindet.

Der Weg, Kinder und Jugendliche in die „richtige“ Textdeutung einzuweisen, erweist sich aus dieser Sicht als Sackgasse. Solange die kognitiven Strukturen nicht entsprechend ausgebildet sind, produziert eine Belehrung eher neue Missverständnisse als echtes Verstehen. Ein „Dekret des Richtigen“, so Klaus Wegenast, „hilft nicht zu rechtem Glauben, sondern entmündigt, reißt den Text aus der Hand des Kindes und führt letzten Endes zu einer Expertokratie, die mindestens ebenso schlimm ist wie seelenlose Indoktrination“¹⁰.

Theologischer Aspekt

Die Rede von Kindern als Theologen oder von einer Kindertheologie wirkt vielfach noch ungewohnt. Dabei gibt es keinen Zweifel: Kinder stellen große Fragen¹¹, Fragen, in denen sich philosophische und theologische Grundprobleme artikulieren. Ihr selbständiges Nachsinnen über Leiden, Tod und ein Leben nach dem Tod, über die Geheimnisse des Universums, über die Existenz und Wirklichkeit Gottes erlaubt es, sie - in einem weiten Sinn - als Theologinnen und Theologen zu bezeichnen. Dann aber sollte ihnen auch theologische Kompetenz im Umgang mit der Bibel zugetraut werden.

Dass Kinder in der Weise, wie sie glauben, ernst zu nehmen sind, hat ein biblisches Fundament. In der „Magna Charta des Kinderglaubens“¹², Mk 10,13-16, weist Jesus die Jünger mit deutlichen Worten zurecht, als sie Müttern mit ihren Kindern den Zutritt zu Jesus verwehren wollen. Es sind gerade die Kinder, denen das Reich Gottes gehört. Und die Weise, wie sie das Reich Gottes annehmen, wird von Jesus ausdrücklich zum Maßstab für alle erhoben, die in das Reich Gottes gelangen wollen.

3. Bibeldidaktik als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“

Durch seine Äußerungen zum Religionsunterricht hat der Dortmunder Systematiker Thomas Ruster in der katholischen Religionspädagogik eine bewegte Debatte ausgelöst. Ruster kritisiert scharf einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht und damit die gesamte Korrelationsdidaktik. Die von Hubertus Halfas entwickelten Konzepte, in denen den Erfahrungen von SchülerInnen eine tragende Rolle zukommt, hält er für gescheitert. Ein solcher Religionsunterricht hat, so Ruster, „kaum Menschen hervorgebracht, die wirklich biblisch denken und christlich glauben“¹³. Welche Art von (Bibel-)Didaktik aber ist dann erforderlich, um „biblisch denkende“ Menschen heranzubilden? Ich skizziere zwei Gedanken Rusters:

Entflechtung von Christentum und Religion

Ruster besteht auf einer strikten Trennung von Religion auf der einen und Christentum auf der anderen Seite.¹⁴ Kurz: Es kann keine *christliche Religion* geben. Der christliche Glaube muss sich, wie Ruster schreibt, „aus der Umklammerung der (jeweils) herrschenden Religion [...] lösen“¹⁵. Er muss dies deshalb tun, weil die heutige Religion nach seiner Auffassung eine Religion des Geldes, des Kapitalismus ist. Ließe sich das Christentum auf Religion ein, bestünde die Gefahr einer Vermischung und Verwechslung zwischen dem Gott der Bibel und dem Götzen des Kapitalismus.

Für den Religionsunterricht hat das einschneidende Konsequenzen. Wenn (religiöse) Erfahrungen permanent in der Gefahr stehen, an Götter und Götzen zu verweisen, muss das „Erfahrungsdogma der Religionspädagogik“¹⁶ aufgegeben werden. „Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler“, so Ruster, „ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen.“¹⁷

Rückgriffe auf die Semiotik

Mit Nachdruck fordert Ruster einen Religionsunterricht (und einschliessweise eine Bibeldidaktik), der seine Aufgabe darin sieht, in das biblische Wirklichkeitsverständnis einzuführen.¹⁸ Didaktisch soll dies durch Anleihen aus der Semiotik bewerkstelligt werden.¹⁹ Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis liest sich dann als Begegnung mit dem Zeichenuniversum der Bibel. Wir müssen, wie Ruster zitiert, biblische Texte „grundsätzlich als fremde Welten lesen [...], die wir ganz neu erkunden müssen, als wären wir die Crews von Captain Kirk, Captain Picard, oder besser noch wie Captain Janeway und die Besatzung vom Raumschiff Voyager oder die Neuankömmlinge auf Earth 2. Wir kennen die Gesetze der fremden Welten nicht, und wir müssen unbedingt damit rechnen, dass die Gesetze und Regeln, die in diesen fremden Welten herrschen, andere sind, als die, die unsere Welt bestimmen“²⁰.

In den fremden Welten biblischer Texte zeigt sich ein fremder Gott. Von ihm kann nur innerhalb des biblischen Zeichenuniversums etwas gewusst werden. Von außerhalb, etwa von den eigenen religiösen Erfahrungen her, gibt es keine Brücke zum Gott der Bibel.

Wie lässt sich nun der semiotische Ansatz im Unterricht praktisch verwirklichen? Dazu gebe ich verkürzt ein Beispiel wieder, das Ruster anführt:²¹ Im Johannesevangelium ist davon die Rede, dass Jesus das wahre Licht ist. Um SchülerInnen den Sinn dieser Aussage zu erschließen, würden im herkömmlichen korrelativen Religionsunterricht die Erfahrungen, die sie selbst mit Licht und Sonne gemacht haben, herangezogen. Anders im biblischen Unterricht, wie Ruster ihn vorschlägt: Hier wird nach Stellen in der Bibel gesucht, wo das Wort Licht noch verwendet wird (z.B. in Jes 42,6 und Jes 60,1-3). Aus der Zusammenschau der gefundenen Stellen soll der Sinn der Aussage „Jesus ist das wahre Licht“ erhellt werden. Bei dieser Methode sind die Erfahrungen der jungen Leute irrelevant, wenn nicht irreführend. Sie agiert ganz innerhalb des biblischen Zeichenuniversums und hat große Ähnlichkeit mit einem Entschlüsselungsverfahren.

4. Kritische Würdigung der beiden Ansätze

Zum Konzept einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik

In einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik kommt dem Subjekt, der Schülerin und dem Schü-

ler, eine zentrale Rolle in der Begegnung mit der Bibel zu. Darin liegt ihre große Stärke. Für eine solche Didaktik gilt:

- Sie trägt den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik Rechnung;
- Sie berücksichtigt entwicklungspsychologische Befunde und nimmt die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher in den Blick.
- Sie atmet den Geist einer Theologie, die den Menschen als ein immer schon für Gott und seine Offenbarung aufgebrochenes Subjekt bedenkt.
- Trotz der gewichtigen positiven Aspekte dieses Ansatzes verbinden sich mit ihm auch verschiedene Schwierigkeiten. Auf zwei grundlegende Probleme sei hingewiesen:
 - Es liegt auf der Hand, dass es zwischen den Textdeutungen von SchülerInnen und den Ergebnissen der wissenschaftlichen Exegese Spannungen und Widersprüche gibt. Wie ist damit umzugehen? Darauf bleiben die Vertreter dieses Ansatzes in ihren Untersuchungen viele Antworten schuldig.
 - Aus der Sicht katholischer Theologie ist die Frage dringlich, inwieweit im Religionsunterricht deutlich werden kann, dass die Bibel ein Buch der Kirche ist. Die Entstehung der Schrift setzt eine Erzähl-, Auslegungs- und Bekenntnisgemeinschaft voraus. Bibel ist ohne Kirche nicht denkbar. Es ist Aufgabe der Kirche, den Eigen-Sinn der Texte, die sie als Wort Gottes versteht, vor beliebigen subjektiven Deutungen zu schützen. Wie kann sie dieser Verpflichtung im Religionsunterricht nachkommen?

Zum Ansatz von Thomas Ruster

An Rusters Unterfangen einer „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“ ist seine Parteinahme für den der Bibel eigenen Anspruch zu würdigen. Ruster schleudert jeglicher Vereinnahmung durch subjektive Befindlichkeiten und Interessen ein klares „Nein“ entgegen. Auf der anderen Seite wirft sein Ansatz gravierende Schwierigkeiten auf, die an die Fundamente des Religionsunterrichts rühren. Im Blick auf bibeldidaktische Fragen nenne ich nur zwei:

- Die einseitige Konzentration auf den Text wird der Einsicht der Rezeptionsästhetik nicht gerecht, dass Sinn und Bedeutung eines Texts erst in der Begegnung zwischen Text und Subjekt entstehen. Die Verstehensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sollen Ruster zufolge aber gerade nicht bei der Aneignung der fremden Welt der Bibel berücksichtigt werden.

- Ein biblischer Unterricht, der die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher ausklammert, wird zu einer rein binnentheologischen Angelegenheit. Weshalb aber sollten „Raumfahrten“ in das fremde Zeichenuniversum der Bibel in der öffentlichen Schule einer pluralen Gesellschaft stattfinden? Bildungstheoretisch ist ein solcher Unterricht nicht begründbar.

5. Vorrang des Subjekts oder Vorrang des biblischen Texts: Dekonstruktion als ein neuer bibeldidaktischer Weg?

Die beiden vorgestellten Ansätze - entwicklungsorientierte Bibel Didaktik und „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“ - stellen grundverschiedene Modelle dar, wie die für die Bibel Didaktik zentrale Frage nach dem Verhältnis von Text und Rezipienten angegangen werden kann. Das erste Konzept rückt das Subjekt, das zweite den Text in den Mittelpunkt.

Ich schlage einen anderen Weg vor, der sich in der Sekundarstufe I und II als fruchtbar erweisen könnte. Ich sehe ihn in einer *wechselseitigen Dekonstruktion von Text und Subjekt*.²² Was ist damit gemeint? Das Verfahren der Dekonstruktion wurde von dem französischen Philosophen Jacques Derrida als Zugang zu philosophischen Texten eingebracht. Literaturwissenschaftlich wurde der Terminus vor allem in den USA ausgeformt. Es soll nun nicht darum gehen, Dekonstruktion mit all ihren philosophischen und literaturwissenschaftlichen Implikationen möglichst bruchlos in die Bibel Didaktik zu transplantieren. Vielmehr ist daran gedacht, den Begriff eigenständig religionspädagogisch zu profilieren, wobei intuitiv Anregungen aus seinem Entstehungskontext aufgenommen werden.

In dem Wort „Dekonstruktion“ sind die beiden Substantive „Destruktion“ und „Konstruktion“ zu einem spannungsreichen Begriff zusammengefügt. Es soll nun versucht werden, Dekonstruktion als einen bibel Didaktischen Weg zu entwerfen, bei dem Text und Subjekt gleichermaßen zu ihrem Recht kommen, indem sie wechselseitig „destruktive“ und „konstruktive“ Kräfte aufeinander ausüben.

Dekonstruktion des Texts

Ich bezeichne eine Textarbeit als dekonstruktiv, die „destruktive“ und „konstruktive“ Momente kennt. „Destruktiv“ nenne ich Textzugänge, die fragend

und bohrend an einen Text herangehen. Es sollen die Tiefen eines Texts erahnt, seine Ambivalenzen aufgespürt, seine Zwischentöne sensibel wahrgenommen werden. Es geht in erster Linie um das Fragen, nicht um das Finden von Antworten. Werden Antworten gefunden, sind sie Ausgangspunkte für neue Fragen.

Dekonstruktion besitzt aber auch eine „konstruktive“ Komponente. Sie drückt sich darin aus, dass gefundene Sinnpotenziale des Texts zu neuen Sinngebilden zusammengesetzt oder mit anderen Texten probeweise und spielerisch in Interferenz gebracht werden. Dadurch sollen sich neue, ungewöhnliche, zum Nachdenken anregende Arrangements ergeben.

Dekonstruktion des Subjekts

Nicht nur der Text, auch das Subjekt soll dekonstruiert werden. Das heißt auf der einen Seite, dass der Text „destruktiv“ auf das Subjekt wirken soll: Der Text stellt dem Leser Fragen, ja stellt ihn in Frage. Auf der anderen Seite übt der Text eine „konstruktive“ Kraft aus, indem er dem Rezipienten Lösungshorizonte für seine Krisen und Probleme erahnen lässt und in ihm die Hoffnung auf gelingendes Leben weckt oder stärkt. Als Weg vom Text zum Subjekt wirkt Dekonstruktion also provokativ und konstruktiv: provokativ, weil das Selbst-, Welt- und Gottesbild, das sich das Subjekt geschaffen hat, gründlich erschüttert wird; konstruktiv, weil eingefahrene Denk- und Handlungsmuster aufgebrochen und auf neue Möglichkeiten hin geöffnet werden.

Methodenfragen: Dekonstruktion als methodischer Brennspiegel

Derrida versteht Dekonstruktion nicht als eine bestimmte Methode. Auch unter bibeldidaktischer Rücksicht ist damit nicht einfach ein neues Verfahren gemeint, das den bisher bekannten Katalog kreativer Methoden um einen weiteren Eintrag verlängert. Bei einem dekonstruktiven Umgang mit biblischen Texten werden vielmehr aus dem methodischen Spektrum einige Verfahren ausgewählt und - wie durch einen Brennspiegel hindurch - auf ein bestimmtes Ziel hin gebündelt. Dabei ist bevorzugt an Methoden zu denken, die mit Textfragmenten arbeiten („Destruktion“) oder Texte in neue Kontexte einbinden („Konstruktion“). Aus dem Fach Deutsch können hierzu hilfreiche Anregungen übernommen werden. Eine - unvollständige - Liste von Verfahren könnte folgendermaßen aussehen:²³

- probeweise Veränderung eines Wortes oder Satzes und Beobachtung der Auswirkungen für das Ganze des Texts
- Darbietung eines Texts in Fragmenten: Nach jedem Textstück überlegen die SchülerInnen, wie der Text weitergehen könnte
- Isolierung eines Textstücks und Suche nach einem neuen Kontext
- Transformation in ein anderes Medium (Klänge, Bilder)
- bewusste Suche nach Irritationen, Störungen und Brüchen in Inhalt und Form
- Vergleich von Übersetzungen
- Neuerzählung des Texts aus der Perspektive verschiedener Handlungsträger
- synoptisches Lesen
- Vergleich neutestamentlicher Texte mit entsprechenden alttestamentlichen Vorlagen
- Vergleich von unterschiedlichen künstlerischen Darstellungen (z.B. aus verschiedenen Epochen der Kunst), die sich auf die gleiche Perikope beziehen
- Erstellen einer Interlinearversion: In Leerzeilen unter jeder Textzeile notieren die SchülerInnen Assoziationen und eigene Erfahrungen zu Schlüsselwörtern des Texts
- Darbietung verschiedener Vortragsvarianten
- unterschiedliche Inszenierungen des Texts oder einzelner Textstücke
- Versuch einer Textdeutung durch die SchülerInnen, Vergleich der Varianten in Kleingruppen und Erarbeitung einer gemeinsamen Deutung, Vergleich dieser Interpretationen.

Dekonstruktion und Korrelation

Dekonstruktion, wie sie hier entwickelt wurde, hat zwar gewisse Ähnlichkeiten mit dem Korrelationsprinzip, sie hebt sich aber auch davon ab. Ein charakteristischer Unterschied besteht darin, dass Dekonstruktion einen bescheideneren Anspruch erhebt: Die Pole, zwischen denen Bewegungen und Begegnungen stattfinden, sind nicht mehr Tradition und Situation, sondern Text und Subjekt. Es kommt darauf an, dass der Text sich in seinen provozierenden und Hoffnung spendenden Potenzialen selbst zur Geltung bringt; der affirmative Verweis, dass er Wort Gottes ist, kann diese Kraftentfaltung nicht ersetzen. Wie Korrelation setzt auch Dekonstruktion auf eine kritisch-produktive Wechselwirkung. Sie möchte diese Interferenz aber verschärfen, indem sie das Moment der Kritik bis zur „Destruktion“ treibt und das Moment der Produktivität als „Konstruktion“ fasst. Korrelativer Unterricht leidet nicht selten an einer eigenartigen

Starre. Dem will Dekonstruktion entgegenwirken. Sie bringt eine Dynamik in Gang, die sich mit gefundenen (Zwischen-) Ergebnissen nicht zufriedengibt, sondern zum weiteren Suchen auffordert: Prozessorientierung, nicht Ergebnisorientierung hat für sie Priorität. Dekonstruktion unterstützt schließlich das Anliegen, die Fremdheit des biblischen Texts anzuerkennen und zu bewahren. Sie stemmt sich gegen alle vorschnellen Versuche, den Text auf vorgegebene Bedeutungen festzulegen und ihm bestimmte Funktionen zuzuschreiben.

Dekonstruktion beansprucht nicht, die Lösung für die verschiedenen Probleme zu sein, mit denen sich eine zeitgemäße Bibeldidaktik konfrontiert sieht. Sie stellt jedoch für die Sekundarstufe I und II einen interessanten und innovativen Weg dar, eine Antwort auf das Grundproblem der Bibeldidaktik zu geben, wie nämlich biblischer Text und Subjekt in ein Verhältnis zu setzen sind. Anders als bei den oben vorgestellten bibeldidaktischen Positionen, die entweder das Subjekt oder den Text übergewichten, gelten bei einem dekonstruktiven Verfahren beide Pole als gleichwertige Partner. Diese werden einem komplexen Spiel von „destruktiven“ und „konstruktiven“ Kräften ausgesetzt, aus dem keine der beiden Größen unverändert hervorgeht. Darin liegen für heutige SchülerInnen und für die Bibel gleichermaßen Herausforderungen und Chancen.

¹ A. Kissler, Kartoffeln erziehen. Das Bibeljahr, der Kanzler und die Zukunft des religiösen Dialogs. In: Süddeutsche Zeitung vom 09.01.2003, Nr. 6, 11.

² Vgl. hierzu A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 34-54; zusammengefasst: ebd. 141f.

³ Vgl. H. Hanisch/A. Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 35; 121.

⁴ Vgl. H.K. Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte - Modelle - Methoden, München - Stuttgart 1993, 12-20.

⁵ Vgl. hierzu A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990, 109f.

⁶ F. Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. In: D. Bell/H. Lipski-Melchior/J. v. Lüpke u.a. (Hgg.), Menschen suchen - Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS Ch. Reents), Wuppertal 1999, 238-245.

A. Bucher, Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders? In: G. Lämmermann/Ch. Morgenthaler/K. Schori u.a. (Hgg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart - Berlin - Köln 1999, 135-147, 136.

K. Wegenast/Ph. Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: D. Bell/H. Lipski-Melchior/J. v. Lüpke u.a. (Hgg.), Menschen suchen - Zugänge finden, a.a.O., 246-263.

⁹ Vgl. hierzu beispielsweise L. Kuld, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.

K. Wegenast, Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die erste Naivität. In: KatBl 115 (1990) 185-190, 188.

¹¹ R. Oberthür, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.

¹² F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000, 124.

¹³ An Gott glauben oder an das Geld? Ersetzt der Kapitalismus das Christentum? Und wer kann da noch widerstehen? Im Streitgespräch: Die Theologen Hubertus Halbfas und Thomas Ruster. In: Publik-Forum 5/2001, 26-29, 28.

¹⁴ Th. Ruster, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg - Basel - Wien 2000.

¹⁵ Th. Ruster, Christliche Religion zwischen Gottesdienst und Götzendienst. In: rhs 39 (1996) 54-62, 56.

¹⁶ Th. Ruster, Der verwechselbare Gott, a.a.O., 200.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Th. Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: rhs 43 (2000) 189-203.

¹⁹ Vgl. B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hgg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.

²⁰ S. Alkier/B. Dressler, Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35-41. In: B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hgg.), Religion zeigen, a.a.O., 163-187, 166.

²¹ Vgl. Th. Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“, a.a.O., 195.

²² Vgl. hierzu U. Kropac, Biblisches Lernen. In: G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 385-401, besonders 395-401; ders., Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip. In: RpB 48/2002 3-18.

²³ Vgl. hierzu H. Rumpf, Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis. In: M. Herzog u.a. (Hgg.), Sinn und Erfahrung, Heidelberg 1991, 313-335, hier 327f.; K.H. Spinner, Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht - am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: Der Deutschunterricht 47 (1995), H.6, 9-18, hier 14-18.