

Ulrich Kropač

## Schülerinnen und Schüler als »Exegeten« oder als »Raumfahrer« im biblischen Zeichenuniversum?

Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik

*In postmodernen Zeiten hat die Bibel keinen leichten Stand. Ihr Sinnangebot, das universellen Anspruch erhebt, passt nicht zu einer Gesellschaft, deren grundlegendes Kennzeichen eine radikale Pluralität ist und für die Wahrheit nur mehr im Plural existiert. Auch im Religionsunterricht hat es die Bibel schwer. Von jüngeren SchülerInnen durchaus geschätzt, wird sie für ältere SchülerInnen zu einem Buch mit einer höchst ambivalenten Funktion, die zwischen Relevanz und Irrelevanz changiert. Der im postmodernen Kontext komplizierter gewordenen Aufgabe, das biblische Glaubenszeugnis und das Subjekt in seinem konkreten Lebenskontext miteinander zu vermitteln, haben sich heutige bibeldidaktische Ansätze zu stellen. Zwei ganz unterschiedliche Wege, dieses Grundproblem anzugehen, stellen eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik und Thomas Rusters Konzept einer »Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis« dar. Rückt Erstere das Subjekt in den Mittelpunkt, konzentriert sich Zweiteres ganz auf den biblischen Text. Vor dem Hintergrund dieser gegensätzlichen Optionen wird für einen dekonstruktiven Ansatz plädiert, der beide Pole als gleichwertige, auf gleicher Augenhöhe agierende Größen anerkennt, zwischen denen komplexe und spannungsvolle Bewegungen in Gang gebracht werden.*

### 1. 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.<sup>1</sup> 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 ernst zu nehmen.<sup>2</sup> Dies hat verschiedene Implikationen:

#### *Rezeptionsästhetischer Aspekt*

Rezeptionsästhetik richtet den Blick auf den Vorgang der Aneignung eines Textes 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.«<sup>3</sup> Rezeption als Aneignung gründet also auf einer schöpferischen Aktivität des Subjekts, das aus der Bandbreite potenzieller Bedeutungen eines Textes 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«<sup>4</sup> 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 so genannte Stufen gibt, so lassen sich auch religiöse Denkstrukturen ausmachen, die sich in einer Stufenfolge entwickeln.<sup>5</sup> Wie ein biblischer Text verstanden wird, hängt dann davon ab, auf welcher Stufe seiner religiösen Entwicklung ein Kind oder ein Jugendlicher sich 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«.<sup>6</sup>

#### *Theologischer Aspekt*

Die Rede von Kindern als Theologen oder von einer Kindertheologie wirkt vielfach noch ungewohnt. Dabei gibt es keinen Zweifel: Kinder stellen große Fragen<sup>7</sup>, Fragen, in denen sich philosophische und theologische Grundprobleme artikulieren. Ihr selbstständiges 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«<sup>8</sup>, 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.

Der Gedanke von Kindern und Jugendlichen als Theologen kann noch offenbarungstheologisch vertieft werden. Karl Rahners anthropologisch gewendete Theologie, die den Menschen als einen immer schon auf Gott ausgerichteten »Hörer des Wortes« begreift, ist ja nicht auf Erwachsene beschränkt. Offenheit auf Gott haben auch

Kinder und Jugendliche. Dies sollte von der Theologie und von der Kirche viel stärker wahrgenommen werden.

Kurz zusammengefasst: Eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik erkennt Kinder und Jugendliche als aktive Rezipienten biblischer Texte an. Sie plädiert für einen Unterricht, der Kinder zu eigenen Deutungsversuchen biblischer Texte ermutigt und anleitet. Eine solche Bibeldidaktik nimmt ihre Auslegungen ernst, selbst dann, wenn sie im Widerspruch zur wissenschaftlich reflektierten Theologie von Erwachsenen stehen. Im Religionsunterricht kommt es darauf an, die jeweils erreichte Entwicklungsstufe bei Kindern anzunehmen, sie voll auszuschöpfen und die Entwicklung der nächsten Stufe zu stimulieren.

## 2. Bibeldidaktik als »Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis«

In der katholischen Religionspädagogik ist derzeit eine bewegte Debatte im Gange. Ausgelöst hat sie der Systematiker Thomas Ruster. Ruster kritisiert scharf einen Religionsunterricht, der dem Korrelationsprinzip verbunden ist. Er hält einen erfahrungsorientierten Ansatz, wie er insbesondere von Hubertus Halfbas mit Vehemenz vertreten wurde, für gescheitert. Ein solcher Religionsunterricht hat, so Ruster, »kaum Menschen hervorgebracht, die wirklich biblisch denken und christlich glauben.«<sup>9</sup> Welche Art von (Bibel-)Didaktik aber ist dann erforderlich, um »biblisch denkende« Menschen heranzubilden? Ruster entwickelt drei Gedanken:

### *Entflechtung von Christentum und Religion*

Ruster besteht auf einer strikten Trennung von Religion auf der einen und Christentum auf der anderen Seite.<sup>10</sup> Kurz: Es kann keine *christliche Religion* geben. Der christliche Glaube muss sich, wie Ruster schreibt, »aus der Umklammerung der (jeweils) herrschenden Religion [...] lösen.«<sup>11</sup> Er muss dies deshalb tun, weil die heutige Religion nach seiner Auffassung eine Religion des Geldes, des Kapitalismus ist. Ließe sich das Christen-

tum 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«<sup>12</sup> aufgegeben werden. »Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler«, so Ruster, »ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen.«<sup>13</sup>

### *Rückgriffe auf die Semiotik*

Mit Nachdruck fordert Ruster einen Religionsunterricht (und einschlussweise eine Bibeldidaktik), der seine Aufgabe darin sieht, in das biblische Wirklichkeitsverständnis einzuführen.<sup>14</sup> Didaktisch soll dies durch Anleihen aus der Semiotik bewerkstelligt werden.<sup>15</sup> Auf eine Grundannahme der Semiotik, der Lehre von den Zeichen, muss hier hingewiesen werden: Die Semiotik lehnt die geläufige Vorstellung ab, dass es eine einzige zeitlich zusammenhängende Wirklichkeit gibt, die unabhängig von der Sprache existiert. Welt bzw. Wirklichkeit erscheint immer nur in der Gestalt von Sprache, als ein »Gewebe einer Vielzahl von Zeichensystemen«<sup>16</sup>.

Rusters Ziel, Schülerinnen und Schüler in das biblische Wirklichkeitsverständnis einzuführen, liest sich dann als Begegnung mit dem Zeichenuniversum der Bibel. Wir müssen – hier zitiert Ruster S. Alkier und B. Dressler – 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 Neuankommlinge 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«<sup>17</sup>. In den fremden Welten biblischer Texte zeigt sich ein fremder Gott. Wie die Schrift von diesem Gott

spricht, kann nur innerhalb des biblischen Zeichenuniversums erkundet 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:<sup>18</sup> Im Johannesevangelium ist davon die Rede, dass Jesus das wahre Licht ist. Um Schülerinnen und Schülern 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.

#### *Gläubiges Verstehen als Umcodierung des bisherigen Selbst- und Weltbildes*

Zu klären bleibt, wie Ruster innerhalb dieses von der Semiotik geprägten Ansatzes Glaube versteht. Dazu bedient sich Ruster des Begriffs der Emergenz.<sup>19</sup> Zum einen kann Lernen als emergenter Prozess beschrieben werden. Damit ist gemeint, dass Lernen eine eigenständige Leistung des menschlichen Gehirns ist, bei der auf von außen her nicht einsehbarer Weise aus vorhandenem Wissen neues Wissen entsteht. Lernen ist Veränderung der bisherigen Erkenntnisstrukturen durch Einordnung der empfangenen Informationen. Das wird bei Ruster auch auf Glaube übertragen. Die Auseinandersetzung mit dem biblischen Zeichensystem kann dazu führen (muss es aber nicht), dass das bisherige Selbst- und Weltbild im Sinne von Emergenz umgestaltet oder – wie Ruster auch sagt – »umcodiert« wird.

Kurz zusammengefasst: Rusters religionsunterrichtlicher bzw. bibeldidaktischer Ansatz beruht auf der grundlegenden Annahme, dass Christentum und Religion strikt auseinander zu halten sind, um eine Verwechslung des biblischen Gottes mit einem kapitalistischen Götzen auszuschließen. Daher ist ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber den (religiösen) Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern angebracht. Sie sollen vielmehr an jenen Erfahrungen teilhaben, die in der Bibel gesammelt sind und auf den wahren Gott verweisen. Didaktisch soll diese »Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis« im Sinne der Semiotik als Entdeckung und Erkundung des fremden Zeichenuniversums der Bibel arrangiert werden.

### **3. Kritische Würdigung der beiden Ansätze**

#### *Zum Konzept einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik*

In einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik kommt dem Subjekt, der Schülerin und dem Schüler, 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 Schülern 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 Eigensinn 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.<sup>20</sup> 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 Textes 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.

Daneben wäre noch kritisch anzumerken, dass beispielsweise Rusters singularische Rede von *dem* biblischen Wirklichkeitsver-

ständnis exegetisch nicht gedeckt ist<sup>21</sup> oder dass er ein Korrelationsverständnis voraussetzt und kritisiert,<sup>22</sup> das dem inneren Sinn von Korrelation als religionsdidaktischem Prinzip nicht gerecht wird.

#### **4. Vorrang des Subjekts oder Vorrang des biblischen Textes: Dekonstruktion als ein neuer bibeldidaktischer Weg?**

Die beiden vorgestellten Ansätze – entwicklungsorientierte Bibeldidaktik und »Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis« – stellen grundverschiedene Modelle dar, wie die für die BibelDidaktik 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 stelle einen anderen Weg zur Diskussion. Ich sehe ihn in einer *wechselseitigen Dekonstruktion von Text und Subjekt*.<sup>23</sup> 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 BibelDidaktik 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 »Destruction« und »Konstruktion« zu einem spannungsreichen Kunstwort zusammengefügt. Es soll versucht werden, Dekonstruktion als einen bibelDidaktischen Weg zu entwerfen, bei dem Text und Subjekt gleichermaßen zu ihrem Recht kommen, indem sie wechselseitig »destruktive« und »konstruktive« Kräfte aufeinander ausüben.

### *Dekonstruktion des Textes*

Ich bezeichne eine Textarbeit als dekonstruktiv, die »destruktive« und »konstruktive« Momente kennt. »Destruktiv« nenne ich Text-zugänge, die fragend und bohrend an einen Text herangehen. Es sollen die Tiefen eines Textes 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 Textes 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.

### *Charakteristika eines dekonstruktiven Verfahrens*

Mit dekonstruktiver Bibelarbeit ist nicht eine spezielle Unterrichtsmethode gemeint, die das bislang bekannte Methodenspektrum um ein Verfahren erweitert. Sie operiert viel-

mehr mit schon eingeführten Methoden, wie sie für einen kreativen Umgang mit biblischen Texten typisch sind. Insofern ist sie nicht ein revolutionärer Neuanatz, der mit der bisherigen Bibeldidaktik nichts zu tun haben will. Entscheidend ist aber, dass die eingesetzten Verfahren unter einem bestimmten Vorzeichen zum Tragen kommen. Auf diese Weise erhält der biblische Unterricht ein spezifisches Profil. Für Dekonstruktion ist Folgendes typisch:

- Der biblische Unterricht lebt von einer ständigen spannungsvollen Bewegung zwischen Text und Subjekt;
- der Text kommt nicht notwendig als geschlossenes Ganzes auf die SchülerInnen zu, sondern darf auch fragmentiert werden, damit er immer wieder Fragen und Irritationen auslöst;
- die SchülerInnen werden in diesem Prozess nicht zu einer von außen vorgegebenen Position gedrängt. Sie dürfen eigene Standpunkte entwickeln, sollen diese aber immer wieder überdenken und ggf. revidieren.

### *Skizze einer dekonstruktiven Bibelarbeit zu Lk 9,18–22 für ein 6. Schuljahr*

#### Anfangsphase

An der Wand hängen verschiedene Jesusdarstellungen (z.B. O. Pankok: »Christus zerbricht das Gewehr«; E. Nolde: »Christus und die Kinder«; G. Rouault: »Ecce Homo«; P. Gauguin: »Der Gelbe Christus«; M. Grünewald: »Auferstehung Christi«; W. Zacharias: »Schmerzensmann«; A. Rainer: »Übermalung«). Nach einer Betrachtungsphase wählt jede/r SchülerIn ein Bild, in dem am besten zum Ausdruck kommt, was für sie/ihn an Jesus wichtig ist; dazu wird ein kurzer Text verfasst. Es folgt ein Austausch über die gewählten Bilder und die dazu geschriebenen Texte.

#### Erarbeitungsphase

- Textarbeit, erstes Fragment: Der/Die LehrerIn erzählt Lk 9,18–20a. Danach

fordert er/sie die SchülerInnen auf, auf die Frage Jesu »Ihr aber, für wen haltet ihr mich?« selbst eine Antwort zu geben. Jede/r SchülerIn notiert einen Satz, der mit »Du bist...« beginnt. Der/Die LehrerIn erzählt nochmals die Stelle Lk 9,18–20a. Unmittelbar nach V. 20a werden die von den SchülerInnen gebildeten Sätze eingeschoben.

- Textarbeit, zweites Fragment: Ein weiteres Stück der biblischen Stelle, nämlich V. 20b, wird erzählt. Gemeinsam wird geklärt, was »Messias« bedeutet.
- Textarbeit, drittes Fragment: Der/Die LehrerIn erzählt den Schluss der Perikope (V. 21 f.). Im Unterrichtsgespräch soll deutlich werden, dass Jesus dem Mes-siastitel einen neuen Inhalt gibt. Dazu arbeiten die SchülerInnen heraus, inwiefern seine Vorstellung im Kontrast zum überkommenen Messiasbild steht. Weiter vergleichen die SchülerInnen das jesuanische Messiasverständnis mit den von ihnen gewählten Jesusbildern bzw. den dazu verfassten Texten.

#### Vertiefungsphase

Von den an der Wand hängenden Jesusdarstellungen liegen s/w-Kopien bereit. Jede/r SchülerIn nimmt eine Kopie jener Jesusdarstellung, die sie/er am Beginn der Stunde gewählt hatte. Aus einem Textblatt mit dem biblischen Text schneidet jede/r SchülerIn einen oder zwei für sie bedeut-same Verse aus und klebt sie an passender Stelle auf das Bild. Das entstandene Bild-Text-Arrangement kann noch durch Malen oder zusätzliche Texteinträge ergänzt werden.

#### 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 »Destruction« 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 zufrieden gibt, sondern zum weiteren Suchen auffordert: Prozessorientierung, nicht Ergebnisorientierung hat für sie Priorität. Dekonstruktion unterstützt schließlich das Anliegen, die Fremdheit des biblischen Textes 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, ein bibeldidaktisches Allheilmittel zu sein. Sie stellt aber *einen* innovativen Weg dar, eine Antwort auf das Grundproblem der Bibeldidaktik zu geben, wie nämlich biblischer Text und Subjekt in ein Verhältnis zu setzen sind. Die wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt akzeptiert beide Größen als gleichwertige Partner, die sich »destruktiv« und »konstruktiv« etwas zu sagen haben. Davon profitieren beide: die so kostbaren Texte der Bibel und der Mensch der heutigen Zeit.

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990, 109 f.
- 2 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. Vgl. hierzu auch F. Oser, Grundformen biblischen Lernens. In: E. Paul/A. Stock (Hgg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS G. Stachel), Mainz 1987, 213–246.
- 3 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.
- 4 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.
- 5 Vgl. hierzu beispielsweise L. Kuld, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.
- 6 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.
- 7 R. Oberthür, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.
- 8 F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000, 124.
- 9 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.
- 10 Th. Ruster, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg–Basel–Wien 2000.
- 11 Th. Ruster, Christliche Religion zwischen Gottesdienst und Götzendienst. In: rhs 39 (1996) 54–62, 56.
- 12 Th. Ruster, Der verwechselbare Gott, a.a.O., 200.
- 13 Ebd.
- 14 Th. Ruster, Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: rhs 43 (2000) 189–203.
- 15 Vgl. hierzu B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hgg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.
- 16 S. Alkier, Jenseits von Entmythologisierung und Rehistorisierung. Skizzen zu einer Semiotik des Wunderbaren. In: B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hgg.), Religion zeigen, a.a.O., 27–60, 43.
- 17 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.
- 18 Vgl. Th. Ruster, Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«, a.a.O., 195.
- 19 Vgl. ebd. 200–202.
- 20 Zur derzeitigen Diskussion vgl. etwa G. Baudler, Korrelationsdidaktik auf dem Prüfstand. Antwort auf ihre praktische und theologische Infragestellung. In: rhs 44 (2001) 54–62, besonders 59–62; R. Englert, Schief gewickelt? Zur theologischen Kritik an der gegenwärtigen Religionspädagogik. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1/2001, 11–22; H. Halbfas, Thomas Rusters »fällige Neubegründung des Religionsunterrichts«. Eine kritische Antwort. In: rhs 44 (2001) 41–53; Th. Meurer, Bibelkunde statt Religionsunterricht? Zu Thomas Rusters Konzept einer »Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis«. In: rhs 44 (2001) 248–255.
- 21 Vgl. Th. Meurer, Bibelkunde statt Religionsunterricht?, a.a.O., 251.
- 22 Vgl. Th. Ruster, Der verwechselbare Gott, a.a.O., 200.
- 23 Vgl. hierzu U. Kropač, Biblisches Lernen. In: G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens 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.