

Weitergabe lebensrelevanten Wissens – aber wie?

Reflexionen zum Bibelunterricht im Gymnasium ab Klasse 10

JUTTA BICKMANN

In einer exegetischen Festschrift, deren Grundthema die frühjüdische Weisheit ist, über Bibeldidaktik zu reflektieren, macht zunächst in übertragener Weise Sinn: Schule intendiert, qua Bildung jungen Menschen eine Entwicklung zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen. Damit wird Lebensrelevanz auch für das im Bildungsprozess vermittelte Wissen beansprucht. Im Frühjudentum gehörte die Reflexion über den Prozess, in dem das lebensrelevante Wissen der Weisheit weitergegeben wurde, zu deren genuinen Bereich.¹

Zugleich erscheint es der Autorin als durchaus geboten, nach fünf-einhalb Jahren im Schuldienst Rückschau zu halten, was aus der erworbenen exegetischen ›Weisheit‹, besonders dem mit Eifer und Leidenschaft zusammengetragenen Wissen über exegetische Hermeneutik und Methodik, geworden ist. Es ist zu fragen, welche praktische Relevanz es im Handlungsfeld Schule erwiesen hat, wie sich diese Relevanz im Rahmen aktueller bibeldidaktischer Diskussionen reflektieren lässt und welche Perspektiven sich daraus ergeben.

Die Fokussierung auf den Religionsunterricht der 10. Klasse und der gymnasialen Oberstufe ergibt sich dabei aus der Beobachtung, dass diese Altersstufe in bibeldidaktischen Werken wenig Beachtung findet.² Zugleich scheint mir hier die Herausforderung am größten, die allgemeine Unlust der Schüler/-innen am Bibelunterricht zu unterbrechen und mit einem reflektierten Unterrichtskonzept ein ›erwachseneres‹ Bibelverständnis zumindest vorzubereiten.

¹ Vgl. das grundlegende Werk von VON RAD, *Weisheit*, 28–38. Zur Apokalyptik als Wissensform vgl. LÖNING, *Konfrontation*, 15–22.

² Vgl. dazu BEE-SCHROEDTER, *Wundergeschichten*, 381 m. Anm. 1.

1. FASZINIERENDE EXEGESE – DIVERGIERENDE PRAXISERFAHRUNGEN

Zu den faszinierendsten Einsichten während meiner Studien- und Arbeitsjahre am Münsteraner Lehrstuhl für Zeit- und Religionsgeschichte des Neuen Testaments (1988–1996) gehört die Entdeckung der pragmatischen Dimension neutestamentlicher Erzähl- und Brieftexte. Dadurch eröffnete sich ein ganz neuer Horizont: Die nach der Wahrnehmung der damaligen Lehramtsstudentin stark mit Hypothesen belastete diachrone Fragestellung konnte ergänzt werden durch eine andere Form der historischen Rekonstruktion, nämlich durch die Frage nach der im Text angelegten Rolle des impliziten Lesers / der impliziten Leserin und ihren zeit- und religionsgeschichtlichen Rahmenbedingungen. Die persönliche Faszination der synchronen, auf den Text als sprachliche Handlung fokussierten Fragestellung und der damit verbundenen Hermeneutik³ hängt dabei an dem lebendigen und mehrdimensionalen Dialog, der einerseits als Kommunikationsprozess zwischen Autor und historischen Lesern/-innen rekonstruiert, andererseits in bis dahin nicht gekannter Weise zwischen Text und heutiger Leserin angestoßen wird. Gleichzeitig findet eine tendenzielle Abkehr von kleinen Textfragmenten zugunsten des literarischen Gesamtwerkes, seiner semiotischen und pragmatischen Strukturen sowie eine umfassende Einbettung in die sozial- und religionsgeschichtlichen Zusammenhänge des frühen Judentums⁴ statt.

Die Praxiserfahrungen im schulischen Religionsunterricht⁵ seien in vier Schlaglichtern umrissen. Dabei sei vorangestellt, dass sich bis in die 7. Jahrgangsstufe hinein verhältnismäßig unproblematisch Bibelunterricht erteilen lässt, der durchaus auf Interesse bei den Schülern/-innen stößt. Vor allem Erzähltexte werden als Geschichten wahr- und angenommen, wobei die Kinder großenteils einen unmittelbaren Bezug zu den Handlungsträgern und der Dramatik der Erzählung entwickeln. Auch die im Lehrplan geforderten Sachthemen wie ›Welt und Umwelt Jesu‹, ›Entstehung der Evangelien‹ oder ›Bibel als Bibliothek‹

³ Vgl. EGGER, *Methodenlehre*, v. a. 27–40.74–158; LÖNING, *Geschichtswerk I*, 11–18; BICKMANN, *Kommunikation*, 47–88; BEE-SCHROEDTER, *Wundergeschichten*, 38–56.

⁴ Vgl. einführend LÖNING, *Frühjudentum*.

⁵ Sie wurden in den Jahren 1997–2002 an einem Münsteraner Innenstadtgymnasium und an einem Gymnasium im Emsland gesammelt, d. h. einerseits in einem eher städtischen und bildungsbürgerlich geprägten Umfeld und andererseits in einem eher kleinstädtischen und durch die noch andauernde Auflösung des volkikirchlichen Milieus gekennzeichneten Raum. Selbstverständlich können sie keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Dennoch kommt ihnen als realen Unterrichtserfahrungen Aussagekraft zu, zumal sie in zentralen Aspekten mit der Untersuchung von Heike Bee-Schroedter konvergieren (s. u. 3).

finden Interesse. Spätestens in der 8. Klasse distanzieren Schüler/-innen sich zunehmend von biblischen Geschichten als ›erfunden‹ und damit unwahr. Die Frage nach der historischen Faktizität und logischen Plausibilität des Dargestellten tritt einseitig in den Vordergrund und dient u. a. zur persönlichen Abgrenzung gegenüber biblischen Texten und damit assoziierten (Glaubens-)Ansprüchen. Dem Religionsbuch begegnen Schüler/-innen überkritisch – einem Artikel im ›Spiegel‹ über die Rückfrage nach dem historischen Jesus billigen sie mehr Glaubwürdigkeit und deshalb mehr Autorität zu.

Aus den oberen Jahrgangsstufen seien exemplarisch die folgenden Erfahrungen geschildert:

1. Das erste Beispiel entstammt zwei 10. Jahrgangsstufen: In einer Unterrichtsreihe befassen sich die Schüler/-innen unter der thematischen Überschrift »Traditionen der Befreiung« mit der Exodus-tradition.⁶ Obwohl das Exodusgeschehen zu den im Lehrplan wiederkehrenden Themen gehört, muss zunächst das sehr unterschiedliche Vorwissen der Schüler/-innen über die biblischen Exoduserzählungen eruiert und sortiert werden. In einem ersten Schwerpunkt erarbeiten die Jugendlichen historische Informationen zur Regierungszeit des ägyptischen Pharaos Ramses II. und zum ägyptischen Konzept des Gottkönigtums. Damit konfrontieren sie das biblische Gottesverständnis nach Ex 3 v. a. in seiner inertextlichen Bedeutung für das unterdrückte Volk Israel. Zweitens erhalten sie Sachinformationen über den möglichen historischen Gehalt der Exoduserzählung, wobei von Seiten der Lehrerin der hypothetische Charakter der vorgestellten Forschungsmeinung mehrfach betont wird. Die Schüler/-innen reagieren verhalten interessiert auf die Informationen, verzichten aber darauf, gegen den Text als fiktionales Produkt zu polemisieren. Drittens verfolgen sie die Rezeption des Textes als Erinnerungsfigur, indem sie sich im Rahmen einer umfangreicheren Gruppen-Freiarbeitsphase mit amerikanischen *slave-songs*, mit der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung unter Martin Luther King oder mit lateinamerikanischer Befreiungstheologie am Beispiel Oscar Romeos auseinandersetzen. Die größten Schwierigkeiten haben die meisten Jugendlichen damit, das jeweilige Gottesverständnis der herrschenden und der unterdrückten Menschen als solches und im Kontrast zueinander zu beschreiben.
2. Ähnlich schwierig gestaltet es sich für viele Schüler/-innen einer parallelen Lerngruppe, im Rahmen der mündlichen Überprüfung

⁶ Als Unterrichtswerke sind dabei TRUTWIN/BREUNING/MENSING, *Zeichen*, 26–37, und HALBFAS, *Religionsbuch 9/10*, 79–88, zugrunde gelegt.

in der 10. Jahrgangsstufe sachlich angemessen Auskunft darüber zu geben, welche Bedeutung den biblischen Schöpfungserzählungen angesichts neuzeitlicher naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zur Entstehung des Universums und zur Evolution noch zukomme.⁷ Viele können sich bereits nur mit Mühe zu den formalen und sprachlichen Unterschieden zwischen den beiden biblischen Erzählungen äußern, und eine differenziertere Ansicht zum heutigen Eigenwert der Erzählungen vermögen nur sehr wenige zu formulieren.

Vorbereitende oder vertiefende Unterrichtseinheiten zum Thema »Mythos«⁸ gestalten sich regelmäßig schwierig. Den Schüler/-innen ist zwar kognitiv zugänglich, dass es sich bei Mythen um Erzählungen handelt, »die in der Sprache der Bilder und Symbole auf wichtige Lebensfragen eingehen«⁹, wobei sie die Gebundenheit der durch die Texte gesteuerten Kommunikation an spezifische Kontexte und Erfahrungen nur sehr schwer an konkreten Texten nachzuvollziehen vermögen. Sie halten jedoch diese Art der Weltdeutung für grundsätzlich überholt. Die Erklärung von Naturgesetzen und rationalen Zusammenhängen überantworten sie ausschließlich den Naturwissenschaften. Und für Fragen, die die Naturwissenschaften nicht beantworten können, gibt es ihrer Ansicht nach heute keine allgemein gültige Orientierung mehr – jede/-r müsse z. B. auf die Sinnfrage seine/ihre eigene Antwort finden.

3. Schüler/-innen der 11. Jahrgangsstufe benennen regelmäßig in der Einführungsstunde zur schulintern verbindlichen bibelkundlichen Unterrichtsreihe, dass ihr Hauptproblem im Umgang mit biblischen Texten darin bestehe, dass sie diese für unwahr und die Beschäftigung mit ihnen deshalb für unwichtig hielten. Dabei liegt der Maßstab der Schüler/-innen für »Wahrheit« gänzlich im Bereich der historischen Faktizität – andere Fragestellungen bewerten sie als künstlich an die Texte herangetragen. Da die Schüler/-innen v. a. den Texten des Ersten Testaments ein Gottesverständnis unterstellen, das sie selbst ablehnen – nämlich das Bild eines autoritären, allmächtigen und eher unbarmherzigen Gottes –, begründen sie damit auch ihre Ablehnung biblischer Texte. Außerdem seien Bibeltexte veraltet und sprachlich unverständlich. Einige Jugendliche formulieren auch, dass sie wüssten, dass Bibeltexte »symbolisch und nicht wörtlich« verstanden werden müssten, mehrere sprechen der Bibel pauschal Relevanz als moralischer Maßstab zu.

⁷ Nach TRUTWIN/BREUNING/MENSING, *Zeichen*, 240–253.

⁸ Nach TRUTWIN/BREUNING/MENSING, *Zeichen*, 124–135, und HALBFAS, *Religionsbuch 7/8*, 153–162.

⁹ TRUTWIN/BREUNING/MENSING, *Zeichen*, 125.

In der folgenden Unterrichtsreihe steht neben bibelkundlichem Basiswissen die Sintfluterzählung Gen 6–9 im Mittelpunkt,¹⁰ die unter unterschiedlichen hermeneutischen und methodischen Aspekten analysiert und interpretiert wird. Die hermeneutische Reflexion über unterschiedliche Zugangsweisen und Methodenschritte gehört dabei zum Unterrichtsprogramm. Trotzdem bleibt es für die meisten Schüler/-innen schwierig, theologische Denkkonzepte als solche wahrzunehmen und anzuwenden. Viele bleiben bei der Suche nach der einen ›wahren‹ Interpretation des Textes bzw. sogar bei der Frage nach dem historischen Kern des Textes stehen.

4. Im Grundkurs ›Jesus Christus‹ in der 12. Jahrgangsstufe steht die Rückfrage nach dem historischen Jesus im Zentrum des Interesses der Schüler/-innen, gefolgt von der Frage nach seiner Bedeutung für Menschen heute, während zugleich bemerkenswert viele der Jugendlichen eine eher kindliche Vorstellung von Jesus Christus als Vorverständnis formulieren.¹¹

Das Grundkonzept des Kurses¹² besteht darin, Leben und Reich-Gottes-Botschaft des Jesus von Nazareth, die Frage nach den Ursachen seines gewaltsamen Todes und nach dessen theologischem Verstehen, nach der Auferstehung und dem Beginn christologischer Reflexionen auf der Basis und im Rahmen der Zeit- und Religionsgeschichte des Frühjudentums zu erschließen. Theologische Leitvorstellung im Hintergrund ist es, den Schüler/-innen auf der zeit- und religionsgeschichtlichen Basis zu vermitteln, dass nach christlichem Glauben Jesus Christus mit seiner Botschaft Heilsangebot Gottes für alle Menschen ist.

Das Konzept findet grundsätzlich die Akzeptanz der Jugendlichen und wird von diesen als Aufklärung und Chance zur Auseinandersetzung verstanden, wobei sie über die Menge der geforderten Bibelarbeit mächtig stöhnen. Der theologische Grundgedanke wird nur von einem Teil der Schüler/-innen ergriffen.

¹⁰ Basis dafür ist das Unterrichtsmaterial bei BUBOLZ/TIETZ, *Sintflut*, 13–71. Ergänzt wird das Material durch den Titelbeitrag des ›Spiegel‹ (Nr. 50 vom 11. 12. 2000; aktuelle und sehr spannende archäologische Informationen und Theorien zur Frühgeschichte am Schwarzen Meer und einer möglichen katastrophalen Überschwemmung in dieser Region am Ende der letzten Eiszeit), bibelkundliche Texte aus TRUTWIN, *Rechenschaft*, 82–101, sowie selbst erstellten Arbeitsblättern zur Hermeneutik und zur Unterscheidung von synchronen und diachronen Analyse- und Interpretationsverfahren.

¹¹ Dieses Vorverständnis wird mit der Methode der Bildauswahl thematisiert anhand der Folienserie GRUBER, *Christusbilder*. Dabei wählen männliche Jugendliche signifikant häufig Bilder aus der Kategorie »frommes Gebrauchsbild«.

¹² Material: TRUTWIN, *Christus*; BREIT, *Jesus*.

Wie lassen sich die geschilderten Erfahrungen nun reflektieren – und wie lassen sich Ansatzpunkte erarbeiten, Einsichten und Ergebnisse der aktuellen Exegese fruchtbar in das Handlungsfeld Schule einzubringen?

Bis heute gibt es recht wenig Material, um Exegese unter synchronem Aspekt im Handlungsfeld Schule unterrichtlich umzusetzen,¹³ und sie findet nur langsam Eingang in Richtlinien und Lehrpläne. Umfassend sind Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien am ›klassischen‹ Methodenkanon der diachronen historisch-kritischen Fragestellung ausgerichtet; eine hermeneutische Orientierung über den jeweils zugrunde gelegten fachwissenschaftlichen Hintergrund zu einer konkreten Unterrichtsreihe findet sich in Lehrerhandbüchern selten. Neuere Materialien bieten im Kontrast dazu einen eng auf gegenwärtige Erfahrung bezogenen oder bibliodramatischen Umgang mit Bibeltexten an. Dieser kann jedoch nach meiner Erfahrung im Religionsunterricht zwischen der 8. und der 11. Jahrgangsstufe nur sehr pointiert und sparsam realisiert werden, und er entbindet nicht von der Verantwortung, in biblische Texte und Schriften auch als literarische Glaubenszeugnisse einer zeitlich und räumlich fernen Welt einzuführen.

2. »EINFÜHRUNG IN DAS BIBLISCHE WIRKLICHKEITSVERSTÄNDNIS« STATT KORRELATIONS DIDAKTIK?

Die Thesen, die Thomas Ruster im Jahr 2000 vorgetragen hat, vermögen angesichts der genannten Fragen zu faszinieren:¹⁴ Er fordert, dass schulischer Religionsunterricht eine Einführung der Schüler/-innen in das biblische Wirklichkeitsverständnis zu leisten habe, um ihnen eine Teilhabe an den fremden Erfahrungen mit dem Gott Israels, die in den Texten der Bibel bewahrt sind, zu ermöglichen.¹⁵ Systematisch-theologische Basis seiner Ausführungen ist die Unterscheidung von ›Christentum‹ und ›Religion‹, resp. von Gott und den Göttern, worunter Ruster die Unterscheidung des jüdisch-christlichen Gottesglaubens von einem seines Erachtens diffus-religiösen Verständnis des Göttlichen als »höchste, alles bestimmende Wirklichkeit« versteht.¹⁶ Diese

¹³ Eine beachtenswerte Ausnahme stellt die erwähnte Unterrichtsreihe zur Sintflut-
zählung in Gen 6–9 bei BUBOLZ/TIETZ, *Sintflut*, 13–71, dar.

¹⁴ RUSTER, *Welt*. Zur kritischen Auseinandersetzung vgl. HALBFAS, *Neubegründung*,
BAUDLER, *Korrelationsdidaktik*; MEURER, *Begegnung*.

¹⁵ RUSTER, *Welt*, 191.

¹⁶ RUSTER, *Welt*, 189. Zum systematisch-theologischen Hintergrund vgl. RUSTER, *Gott*.
Kritisch dazu HALBFAS, *Neubegründung*, 44–47.51f; BAUDLER, *Korrelationsdidaktik*,

letzte Wirklichkeit stelle nämlich in der Gegenwart unseres Kulturkreises der ›Mammon‹ dar, zu dem der biblische Gottesglaube in fundamentaler Opposition stehe.

Besonders überzeugend ist zunächst Rusters Forderung, »die Fremdheit der Bibel und ihrer Erfahrungen« zu achten, sie nicht in die Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher hinein aufzuheben, diesen vielmehr das Wirklichkeits- und damit das Gottesverständnis der Bibel durchaus kontrastiv zu ihrem eigenen Wirklichkeitsverständnis zuzumuten.¹⁷ Ruster diagnostiziert als Grundproblem der Korrelationsdidaktik, jeweils nur am religiösen Vorverständnis der Schüler/-innen anzuknüpfen und den dadurch vorgegebenen Rahmen nicht zu überschreiten. Dabei bleibe jedoch »der spezifisch biblische Gehalt der behandelten Themen [...] auf der Strecke«, und solcher Religionsunterricht sei »sprachlos vor dem biblisch bezeugten Handeln Gottes«.¹⁸

Angesichts der geschilderten Praxiserfahrungen ist Ruster erst einmal zuzustimmen: Wollte man im Religionsunterricht lediglich den vorgefundenen Horizont der Schüler/-innen bestätigen und ihre subjektiven Interessen bedienen, müssten alle vier Unterrichtsreihen – vielleicht mit Ausnahme der Rückfrage nach dem historischen Jesus – unterbleiben.

Thomas Ruster ist jedoch nicht der Erste und nicht der Einzige, der diese Problematik der Korrelationsdidaktik aufgezeigt hat. Die Überbetonung des Erfahrungsbezugs, d. h. die Bevorzugung eines der beiden Pole der angestrebten Korrelation zwischen überlieferten Glaubensinhalten und heutiger Lebenserfahrung, ist eine diesem Konzept *per definitionem* inhärente Gefahr, die bereits sehr früh und immer wieder beschrieben und reflektiert wurde.¹⁹ Sie führt allerdings nicht das didaktische Konzept ins Abseits, sondern mahnt zur kontinuierlichen kritischen Überprüfung seiner konkreten unterrichtlichen Umsetzung. Ein Unterricht, dem tatsächlich nur daran liegt, »an das Gottesverständnis der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen und ihnen das christliche Gottesverständnis *in dem damit gegebenen Rahmen* zu erläutern«²⁰, entspricht gerade nicht den Grundsätzen und Ansprüchen der Korrelationsdidaktik. Zudem schließt ein prinzipiell korrelationsdidaktisch ausgerichtetes Unterrichtskonzept ein, dass nicht in jeder einzelnen Unterrichtsstunde Korrelation geleistet werden kann, dass es sogar ganze Unterrichtsreihen geben muss, in denen die kognitive Ver-

59–62.

¹⁷ RUSTER, *Welt*, 191.198–200.

¹⁸ RUSTER, *Welt*, 192.

¹⁹ Vgl. jüngst BAUDLER, *Korrelationsdidaktik*, 54–59; HALBFAS, *Neubegründung*, 48.

²⁰ RUSTER, *Welt*, 191; Hervorhebung: J. B.

mittlung von Kenntnissen über Glaubenstradition und von Fähigkeiten im Umgang mit Glaubensinhalten im Vordergrund steht. Biblische Unterrichtsthemen fallen zunächst unter diese Kategorie – das Stöhnen der Schüler/-innen angesichts der in den Klassenraum getragenen Bibelkiste wird sich nicht abstellen lassen. Und angesichts des religiösen Analphabetismus vieler Schüler/-innen²¹ setzt eine Korrelation biblischer Inhalte und heutiger Lebenserfahrung kontinuierlichen Bibelunterricht voraus, der sich vor der Vermittlung von Wissen nicht scheut.

Als Alternative zeichnet Ruster in groben Umrissen ein an semiotischen Theorien orientiertes Konzept, das Religionsunterricht, insbesondere Bibelunterricht als »Begegnung mit einer fremden Welt [...], einem anderen Zeichenuniversum« und Einweisung in dasselbe definiert.²² Schüler/-innen müssten die Zeichen und Verknüpfungsstrukturen der fremden Welt der Bibel zu entschlüsseln lernen, um sich das Wirklichkeitsverständnis der Bibel aneignen, an den in ihr codierten fremden Erfahrungen teilhaben und zu einem »gläubigen Verstehen« gelangen zu können.²³

Ein semiotisches Grundkonzept entspricht in Vielem den Vorstellungen einer am synchronen Methodenrepertoire ausgerichteten und historisch interessierten Neutestamentlerin. Biblische Texte bieten als Wort Gottes keinen durch alle Zeiten gleich verständlichen und gültigen Antwortfundus auf alle möglichen und unmöglichen Lebensfragen, sondern sind verlangsamte Gespräche, die Fragen und Probleme ihrer Leser/-innen widerspiegeln und auf der Basis ihrer geschichtlich bedingten Glaubenserfahrungen Antwortansätze in Form von Denk- und Handlungsangeboten enthalten. Bibelunterricht muss sich m. E. der Mühe unterziehen, die Fremdheit seines Gegenstandes sichtbar werden zu lassen. In kirchlichen Verkündigungszusammenhängen wird diese Fremdheit oft nicht thematisiert, da hier ein innerer Bezug der Adressaten/-innen zum Text als bereits vorhanden angenommen wird. Schulischer Religionsunterricht findet unter anderen Bedingungen statt: Schüler/-innen ab einer gewissen Altersstufe distanzieren sich zunehmend deutlich von den für sie befremdlichen, uralten und von ihrer alltäglichen Lebensauffassung abweichenden Texten der Bibel, und das gilt auch für diejenigen, die beispielsweise als Messdiener/-innen oder Gruppenleiter/-innen in gemeindliche Lebensstrukturen eingebunden sind. Diese Entfremdung nicht nur zu ertragen, sondern sie ausdrücklich zuzulassen und sachlich zu untermauern, halte ich für eine Lernchance und nicht für ein Hindernis. Wenn die

²¹ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 210.

²² RUSTER, *Welt*, 193.

²³ Vgl. RUSTER, *Welt*, 193–195.198–200.

in den Texten bewahrten Erfahrungen als fremde Erfahrungen zur Sprache kommen, die Menschen in einem zeitlich und geographisch fernen Raum unter ganz anderen Lebensbedingungen mit dem Gott Israels und ihrem Glauben gemacht haben, kann eine tiefer gehende Auseinandersetzung stattfinden.

Fraglich ist allerdings Rusters Vorstellung einer ›biblischen Wirklichkeit‹²⁴, in die eingeführt werden soll, und von ›dem‹ Gott der Bibel.

1. Was heißt ›biblisch‹? Alle bisherigen Ansätze, *die* biblische Theologie oder den *Kern* der Bibel zu finden, können als gescheitert gelten. Das Faszinierende an der christlichen Bibel ist gerade der Zusammenklang vielfältiger Glaubenserfahrungen und Theologien als Reichtum des literarischen Sammelwerks ›Bibel‹.²⁵
2. Wichtiger noch: Was heißt Einführung in das ›Wirklichkeitsverständnis‹? Rusters Vorschlag bleibt in diesem Punkt ebenfalls sehr schwammig, da er eine Eindeutigkeit unterstellt, die jedoch selbst durchaus hinterfragbares Ergebnis eines m. E. verengenden Blickwinkels auf die Bibel ist.²⁶ Es gibt in Bezug auf biblische Texte mehrere ›Wirklichkeiten‹, in welche auch schulischer Religionsunterricht durchaus sinnvoll einführen kann: die Wirklichkeit der erzählten, innertextlichen Welt, die Wirklichkeit des Autors/der Autorin, die Wirklichkeit der historischen Leser/-innen. Und schließlich lässt sich ebenfalls rezeptionsorientiert die Wirklichkeit weiterer und auch heutiger Leser/ -innen in den Blick nehmen.

Gedanklich abenteuerlich wird es m. E. im letzten Teil der Ausführungen Rusters: Das angestrebte gläubige Verstehen führe im günstigsten Fall »zu einer Umcodierung des bisherigen Selbst- und Weltbildes«. Letzteres sei allerdings – so Ruster im Anschluss an Michael Welker und seinen Begriff des ›emergenten Prozesses‹ – als überprüfbares Ziel von Unterricht unverfügbar, da es sich um das Entstehen von unableitbar Neuem handle, das nur vom Heiligen Geist gewirkt werden, aber nicht durch pädagogische Prozesse hergestellt werden könne. Daraus folgt: »Die Aneignung ist nicht das Problem des Unterrichts und der

²⁴ Vgl. RUSTER, *Welt*, 195–197.

²⁵ Vgl. ZENGER, *Testament*, 185–189.

Ein sehr viel differenzierteres Gefüge von »biblischen Grundbescheiden« nebst einer umfassenden Übersicht über bisherige Zusammenstellungen bietet Horst-Klaus Berg als inhaltliches Kriterium für eine begründete Auswahl biblischer Texte und Themen: BERG, *Grundriss*, 69–95. Selbst ein so differenziertes Konglomerat von Grundbescheiden läuft jedoch Gefahr, zu einem leblosen Surrogat satzhafter ›Wahrheiten‹ einzudampfen, wenn es nicht immer wieder durch konkrete Unterrichts- und Kommunikationsprozesse verlebendigt und an die in biblischen Texten geborgenen Glaubenserfahrungen zurückgebunden wird; vgl. BERG, *Grundriss*, 92–95.

²⁶ Vgl. HALBFAS, *Neubegründung*, 50f.

Lehrenden, sondern sie vollzieht sich so oder so in den Köpfen der Kinder. Was die Kinder mit den empfangenen Inhalten anfangen, ist nach dieser Theorie von außen ja nicht beeinflussbar. Irgendwie werden sie die Informationen in ihr eigenes System einordnen. Daraus folgt für mich das Recht, die Kinder mit der Welt der Bibel zu konfrontieren, ohne deren Aneignungs- und Verstehensbedingungen bei der Auswahl der Inhalte und der Formen der unterrichtlichen Vermittlung vorgängig zu berücksichtigen. Auswahl und Vermittlung muss vielmehr nach der Logik des Gegenstandes geschehen.«²⁷

Ruster stellt richtig fest, dass der Erfolg von Bildungsprozessen nicht völlig planbar und kontrollierbar ist. Tatsächlich ist man in der allgemeinen Didaktik von dem fast unumschränkten Optimismus, der in den 70er Jahren hinsichtlich der Operationalisierbarkeit und überprüfbarer Erreichbarkeit von Lernzielen herrschte, lange wieder abgerückt.²⁸ Daraus jedoch zu folgern, dass Lernprozesse nicht überprüfbar, beschreibbar und systematisierbar seien und dass Lehrende sowie Didaktiker/-innen deshalb ›irgendwie‹ für den Lernerfolg nicht mehr verantwortlich seien, da Schüler/-innen mit den gebotenen Inhalten in ihrem Kopf ja doch machten, was sie bzw. der Heilige Geist wollten, ist völlig verfehlt.

Die Tatsache, dass der Lernprozess und -erfolg nicht gänzlich kontrollierbar ist, ist in der Subjekthaftigkeit und der persönlichen Freiheit der Schüler/-innen begründet. Wenn dies bereits für ›normale‹ Lernziele gilt, um wieviel mehr dann für eine umfassende Glaubensentscheidung, wie Ruster sie als Globalziel von Religionsunterricht setzt.²⁹ Daraus zu schlussfolgern, Inhalte, Ziele und Formen der Vermittlung bräuchten sich nicht nach Schülerinteressen zu richten bzw. nicht nach deren Maßgabe ausgewählt, aufbereitet und reflektiert zu werden, heißt das Kind mit dem Bade auszuschütten und gerade die Subjekthaftigkeit der Schüler/-innen zu leugnen.³⁰ Bereits die Fülle

²⁷ RUSTER, *Welt*, 201. Erneut ist festzuhalten, dass die »Logik des Gegenstandes« Bibel nicht einfach gegeben, sondern als Zugriff auf die ›biblische Wirklichkeit‹ ihrerseits Produkt von Interpretationsprozessen und damit abhängig von verschiedensten Verstehensvoraussetzungen ist.

²⁸ Vgl. HEMEL, *Ziele*, 489–491.

²⁹ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 124.130. Die Fragwürdigkeit der exklusiven Zielvorgabe »gläubiges Verstehen«, die zu den Basisaussagen des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht in Widerspruch steht, sei hier nur angemerkt. Das Passende dazu findet sich bereits bei HALBFAS, *Neubegründung*, 52f.; BAUDLER, *Korrelationsdidaktik*, 56–58. Überzeugend und den Erfahrungen des schulischen Alltags entsprechend ist Ruster gegenüber die Konturierung des Religionsunterrichtes, wie Norbert Mette sie vornimmt; vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 211–214.

³⁰ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 130: »Diese seine Wahrheit findet der Glaube allerdings nicht, wenn er nur dogmatisch behauptet und gelehrt wird; sondern sie bewährt sich in den ›realen Vermittlungsprozessen‹ dieses Glaubens, ›durch die alle

biblicher Themen und Texte legt es nahe, nach einer sinnvollen Auswahl und Reihenfolge der Vermittlung zu fragen, die nicht durch das Inhaltsverzeichnis eines Dogmatik-Handbuches oder Katechismus vorgegeben sein kann. Es macht sehr wohl Sinn, die jeweils vermuteten Verstehensvoraussetzungen der Schüler/-innen zu berücksichtigen, da ihre Ignorierung sich in Form von Lernblockaden und Verweigerung niederschlägt. Wie das geschehen kann, soll im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

3. DIE BERÜCKSICHTIGUNG PSYCHOLOGISCHER ENTWICKLUNGSTHEORIEN BEI DER REFLEXION UND KONZEPTION VON BIBELUNTERRICHT

In die fachdidaktische Diskussion der vergangenen Jahre haben kognitiv-strukturell ausgerichtete Theorien der Entwicklungspsychologie zunehmend Eingang gefunden und sie werden inzwischen auch in bibeldidaktischen Untersuchungen berücksichtigt.³¹ Diese Theorien vertreten den Anspruch, Ansichten und Einschätzungen von Kindern und Jugendlichen als Ergebnis von Entwicklung zu erklären, d. h. als Ergebnis einer längerfristigen, zumeist altersabhängigen, qualitativ-strukturellen Veränderung relevanter kognitiver Kompetenzen.³² Bei den meisten Theorien werden Stufen der Entwicklung beschrieben, die nach Beobachtung der Forscher/-innen in unumkehrbarer Reihenfolge durchlaufen werden, ohne dass alle Menschen jeweils die höchste Stufe erreichen könnten oder müssten. Zudem legen Entwicklungspsychologen Wert darauf, dass die Formulierung höherer Stufen keine Abwertung der vorhergehenden Stufen als bloße Defizitformen oder Durchgangsstationen darstelle, sondern dass im Gegenteil jede Stufe der Entwicklung ihre Eigenberechtigung und ihren Eigenwert habe. Die Entwicklung hin zur jeweils höheren Stufe wird ausgelöst durch neue Erfahrungen, die sich mit den bisherigen Ansichten und Erklä-

zur Freiheit von Gott Bestimmten sich zu ihrem Subjektsein tatsächlich ermutigt erfahren und so ihre theonome Bestimmung aus autonomer Zustimmung zu vollziehen vermögen« (Th. Pröpfer).«

³¹ Vgl. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte*, BÜTTNER/DIETERICH, *Entwicklung* (Bei diesem Buch handelt es sich um eine gute Sammlung bereits früher publizierter Texte.); BUCHER, *Bibel-Psychologie*, BEE-SCHROEDTER, *Wundergeschichten*.

³² BEE-SCHROEDTER, *Wundergeschichten*, 175–181. Der Universalitätsanspruch, der in der Entwicklungspsychologie lange galt, ist heute weitgehend abgemildert aufgrund der Einsicht, dass kognitive Entwicklung durchaus von soziokulturellen, geschichtlichen Kontexten abhängt.

rungsmustern des Menschen nicht mehr in Übereinstimmung bringen lassen.³³

Relevante entwicklungspsychologische Theorien

Weiterführend im vorliegenden Zusammenhang ist dabei die Kombination verschiedener Entwicklungstheorien, die Heike Bee-Schroedter anwendet, um zu erläutern, welche Rezeption zwei neutestamentliche Wundergeschichten bei den von ihr interviewten Probanden finden.³⁴ Die dokumentierten Interviews – Partner/-innen sind ein neunjähriger Junge, ein dreizehn- sowie ein zwanzigjähriges Mädchen – weisen trotz der unterschiedlichen Kommunikationssituationen eine große Affinität zu den oben geschilderten Unterrichtserfahrungen auf. Entsprechend kann die von Bee-Schroedter vorgenommene entwicklungspsychologische Interpretation helfen zu verstehen, wie Schüler/-innen im Religionsunterricht mit Bibeltexten umgehen und wie sie sie verstehen.

Bee-Schroedter verwendet zur Interpretation die folgenden Theorien, die jeweils einen Teilbereich der religiösen Entwicklung umfassen:

1. Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder

Mit dieser Theorie wird die Art und Weise beschrieben, wie Menschen die Beziehung des Menschen zu einem unbedingten Letztgültigen in einer konkreten Situation urteilend wahrnehmen.³⁵ Dabei haben Oser/Gmünder sechs Stufen (von 0 bis 5) festgestellt, von denen die Stufen 2 bis 4 – im Schwerpunkt Stufe 3 – für die anvisierte Altersgruppe Relevanz haben.³⁶ Die relevanten Stufen werden folgendermaßen charakterisiert:

Stufe 2: Perspektive des do-ut-des, d. h. das Verhältnis des Menschen zum Letztgültigen wird wie ein Tauschverhältnis verstanden, bei dem der Mensch durch bestimmte Mittel Einfluss auf die übergeord-

³³ Die Frage nach geschlechtsspezifischen Faktoren bei der kognitiven Entwicklung ist bisher noch kaum in das Zentrum der Theoriediskussion gerückt, lediglich im Bereich der Entwicklung des moralischen Urteils gibt es eine feministische Diskussion (Carol Gilligan, Frigga Haug). Für die hier diskutierten Aspekte ließ sich in der gegebenen Zeit eine entsprechende Diskussion nicht finden; zu einigen fundamentalen Überlegungen vgl. jedoch SCHWEITZER, *Lebensgeschichte*, 186–197.

³⁴ BEE-SCHROEDTER, *Wundergeschichten*. Die Koordination verschiedener Theorien entspricht dem aktuellen Forschungsstand in der Entwicklungspsychologie; vgl. BÜTTNER/DIETERICH, *Entwicklung*, 20–23.

³⁵ Vgl. OSER/GMÜNDER, *Mensch*, 128f.

³⁶ Vgl. OSER/GMÜNDER, *Mensch*, 148–151. Nur vereinzelt tritt im Alter von 14–15 Jahren noch Stufe 1 auf.

nete Macht nehmen kann. Der Mensch erfährt sich nicht mehr – wie auf Stufe 1 – der Willkür Gottes ausgesetzt.

Stufe 3: Perspektive der absoluten Autonomie und des Deismus, d. h. der Mensch gestaltet sein Leben in der Welt in völliger Selbstverantwortung. Ein Göttliches muss nicht geleugnet werden, aber ihm wird keinerlei aktuelle Macht in der Welt zuerkannt.

Stufe 4: Perspektive der religiösen Autonomie und des Heilsplanes. Auf dieser Stufe wird das Letztgültige als Ermöglichungsgrund des Daseins und der personalen Freiheit in die Weltsicht reintegriert, ohne dass der Gedanke der Autonomie des Menschen aufgegeben würde.

2. Entwicklung des Weltbildes nach Fetz/Reich/Valentin

Die Theorie fragt danach, wie Kinder sich die Welt und ihre Entstehung vorstellen, und beschreibt die stufenweise Entwicklung des Weltbildes von einem unreflektierten artifiziellistischen (in Entstehungs-, Haupt- und Auflösungsstadium) zu einem reflektierenden Schöpfungsverständnis.³⁷ Ein besonderes Augenmerk richten die Forscher darauf, wie Kinder und Jugendliche mit der Tatsache umgehen, dass sie mit unterschiedlichen Weltbildern konfrontiert sind, in unserem Kulturkreis v. a. mit dem biblischen Schöpfungsbericht und der naturwissenschaftlichen Welterklärung.

Sowohl bei der dreizehn- als auch bei der zwanzigjährigen Schülerin erachtet Bee-Schroedter das artifiziellistische Schöpfungsverständnis im Auflösungsstadium als maßgeblich. Auf dieser Stufe wird die Überzeugung, dass Gott die Welt ‚gemacht‘ habe, zurückgedrängt zugunsten einer einseitig naturwissenschaftlichen Erklärung ihrer Entstehung und Entwicklung. Die beiden unterschiedlichen Ansätze, die Welt zu erklären, werden auf dieser Stufe noch nicht als Denkkonzepte wahrgenommen und entsprechend koordiniert, sondern als inhaltlich konkurrierend verstanden, wobei Jugendliche überwiegend den Gedanken eines Schöpfergottes ablehnen. Ein tiefer reflektierendes Denken, das beide Weltbilder komplementär nebeneinander zulassen kann und jedes in seiner spezifischen Bedeutung zu würdigen vermag, ist nach neueren Forschungen von Reich erst in der späten Jugendzeit, d. h. nicht lange vor Beginn des dritten Lebensjahrzehnts zu erwarten.³⁸

³⁷ Vgl. die Zusammenfassungen bei BEE-SCHROEDTER, *Wundergeschichte*, 210–227; BUCHER, *Weltbild*, 199–215.

³⁸ Vgl. BÜTTNER/DIETERICH, *Entwicklung*, 19f.

3. Entwicklung der Wahrnehmung von Symbolen nach Fetz und Fowler

Hierbei geht es zentral um die Frage, ab wann Kinder und Jugendliche einen Text nicht mehr nur als Abbildung der Wirklichkeit verstehen, sondern ihn zunächst als Ausdrucksmittel begreifen und dann als Symbol, d. h. als sprachliche Repräsentation und Deutung einer Wirklichkeit, mit bestimmten Bedeutungen und Funktionen wahrnehmen können. Um das letztere Verständnis zu erreichen, muss eine reflektierende Auseinandersetzung mit dem neuzeitlichen, naturwissenschaftlich geprägten Weltbild vorausgehen. Auch hier stellt Bee-Schroedter fest, dass ein voll entwickeltes Symbolverständnis bei keinem ihrer Probanden vorliegt.³⁹

Unterrichtserfahrungen unter entwicklungspsychologischer Perspektive

Die Relevanz der entwicklungspsychologischen Theorien dafür, die geschilderten Unterrichtserfahrungen zu reflektieren, ist m. E. evident. Es zeigt sich, dass zahlreiche Erfahrungen der Widerständigkeit der Schüler/-innen gegen biblische Themen und etliche Erfahrungen des Scheiterns und Nicht-Ereichens von Lernintentionen nicht einfach auf der ›Verkehrtheit‹ der schulischen Welt und der Entchristlichung der Schüler/-innen beruhen, sondern zunächst einmal den Stand der religiösen Entwicklung der Jugendlichen, v. a. der Weltbildentwicklung, spiegeln. Dies soll im Folgenden aufgezeigt werden:

1. Entwicklung des religiösen Urteils

Der Aspekt ist für den Bibelunterricht von prinzipieller Bedeutung. Die meisten, v. a. erzählende Bibeltexte setzen Gott als ›Person‹ der erzählten Welt voraus bzw. erzählen von ihm als aktivem Handlungsträger. Einerseits verstehen Schüler/-innen bis in die Oberstufe hinein diese Artikulation noch wörtlich, d. h. als Abbildung einer außertextlichen Wirklichkeit (s. u.), und beurteilen sie entsprechend. Andererseits unterstellen sie dem Text ein Gottesverständnis der Stufen 1 oder 2, d. h. entweder das Bild eines willkürlich Macht ausübenden oder eines genau vergeltenden Gottes. Da die meisten von ihnen sich von eben diesem Gottesverständnis kritisch distanzieren und insgesamt die Losgelöstheit der Welt, besonders die Freiheit des Menschen gegen-

³⁹ BEE-SCHROEDTER, *Wundergeschichten*, 244–253. Die Theorie der Entwicklung des sozialen Verhaltens nach Selman, die Bee-Schroedter außerdem heranzieht, soll im Folgenden unbeachtet bleiben, da sie den Umfang dieses Aufsatzes sprengen würde; vgl. ebd., 228–244.

über einem Letztgültigen betonen, lehnen sie zusammen mit dem unterstellten Gottesverständnis den betreffenden Bibeltext als für sie irrelevant ab.

Konkret: Die theologische Unterscheidung, dass Gott in Gen 1 die Schöpfung nicht handwerklich herstellt, sondern durch sein Wort ins Dasein ruft, ist unwichtig und nicht behaltenswert, wenn und weil Jugendliche den Gedanken eines machtvollen Schöpfergottes insgesamt für überholt halten. Seine Erlaubnis zur Aneignung der Welt als Lebensraum benötigen sie nicht – also brauchen sie sich mit dem Auftrag der Fürsorge für die Schöpfung nicht auseinander zu setzen. Und der anscheinend unbarmherzige Gott, der im Buch Exodus das Herz des Pharaos immer neu verstocken und zehn Plagen über die Ägypter kommen lässt, beschäftigt Schüler/-innen mehr als die Solidarität Gottes mit den Unterdrückten, wie sie in Ex 3 expliziert wird. Man könnte sogar zu dem Eindruck gelangen, dass Jugendliche über Gottes Strenge härter urteilen als über die Ungerechtigkeit des Pharaos.

Diesen Grundwiderstand muss Bibelunterricht in den oberen Jahrgangsstufen zunächst einfach aushalten und trotzdem immer wieder die Auseinandersetzung mit biblischen Texten und Themen einfordern. Meines Erachtens hilft das Bewusstsein dessen, dass es sich um eine notwendige Entwicklungsphase handelt, die Widerständigkeit nachzuvollziehen. Es lohnt sich auch, das jeweilige Gottesverständnis zu verbalisieren und seine Ablehnung teilweise zu unterstützen (*»Einen solchen Gott würde ich auch ablehnen.«*), um von da aus zu einer differenzierteren Sicht des Textes anzuleiten.

2. Weltbildentwicklung

Die Relevanz dieses Aspektes leuchtet angesichts der geschilderten Beispiele unmittelbar ein. Unterrichtsreihen zum Wirklichkeitsverständnis der Mythen und zur Schöpfungsgeschichte zeigen paradigmatisch, wie Jugendliche – nach meiner Erfahrung insbesondere die Jungen – einseitig das Weltmodell der Naturwissenschaften favorisieren und ein Verständnis der Welt als Schöpfung oft kategorisch ablehnen. Die Abfolge unterschiedlicher Weltbilder in der Menschheitsgeschichte unseres Kulturkreises wird von ihnen ausschließlich als Progression wahrgenommen. Offene Fragen gebe es heutzutage nur insofern, als ›die Wissenschaft‹ – gemeint sind die Naturwissenschaften – auf Manches noch keine Antwort gefunden habe. Der Glaube an einen (Schöpfer-)Gott sei Hilfskonstrukt schwächerer Menschen, die eben eine solche Krücke für ihr Leben bräuchten.

Verzichtet werden sollte auf die Auseinandersetzung mit den Schöpfungserzählungen dennoch keinesfalls, da der Unterricht die Chance bietet, Fragen und Überlegungen ins Spiel zu bringen oder wach zu

halten, die eine Weiterentwicklung des Weltbildes ermöglichen.⁴⁰ Es kann sich auch anbieten, im Kontext anderer Unterrichtseinheiten Anregungen zur Weiterentwicklung des Weltbildes zu geben, z. B. beim Thema »Okkultismus«, immer noch einem der Lieblingsthemen von Schülern/-innen, den weltanschaulichen Hintergrund des Okkultismusbooms im 19. Jahrhundert zu beleuchten.

Reich weist darauf hin, dass grundsätzlich die Förderung des relations- und kontextkritischen Denkens hilfreich ist für die Weiterentwicklung des Weltbilddenkens.⁴¹ Dabei sollte m. E. die Grundeinsicht der Entwicklungspsychologen beachtet werden, dass keine Stufe übersprungen werden kann. Der Weg zur nächsten Stufe des Weltbilddenkens führt also über das Ernstnehmen der jeweils aktuellen Stufe. Erhalten Schüler/-innen Anregung, ihr jeweiliges Weltbild systematisch zu durchdenken, gelangen sie auch eher an dessen Grenzen und damit zur Infragestellung.

Übrigens lohnt es sich durchaus nachzufragen, welche Ansichten die Kollegen/-innen in der Biologie bzw. Physik zum Thema vertreten; ob eher wissenschaftskritisch und offen oder – was gar nicht so selten vorkommt – wissenschaftsgläubig und abschätzig gegenüber dem Sinnangebot der jüdisch-christlichen Tradition. Hier ist eine der möglichen Quellen, wo Heranwachsenden ausdrücklich »objektive Wahrheit« geboten wird, die sie dann im Religionsunterricht natürlich nicht gleich wieder preisgeben wollen.

In der Jahrgangsstufe 11 – beim Thema Sintflut – lassen sich bei einigen Schülern/-innen Ansätze beobachten, das ausschließliche Gegeneinander von naturwissenschaftlichem und biblischem Weltverständnis in Richtung auf eine Komplementarität aufzulösen. Nicht erst seit den schweren Überschwemmungen im Sommer 2002 treten die Defizite eines rein naturwissenschaftlichen Weltzugriffs auch für Schüler/-innen sichtbar zutage. Die eigenen – wenn auch medial vermittelten – Erfahrungen mit den Folgen der Umweltzerstörung bieten einen authentischen Ansatzpunkt, das Bedeutungspotential und das Hoffnungsangebot des Genesis-Textes zu erschließen bzw. dieses Potential zumindest vorzustellen.

3. Entwicklung des Symbolverständnisses

Dieser Aspekt der religiösen Entwicklung liefert einen weiteren zentralen Beitrag um zu verstehen, wie Jugendliche mit der Bibel umgehen und was eine Bibeldidaktik deshalb berücksichtigen muss. Schüler/-in-

⁴⁰ Anregungen finden sich z. B. bei HALBFAS, *Religionsbuch 7/8*, 156f., oder REICH, *Umwege*, 230–232.

⁴¹ Vgl. REICH, *Umwege*, 233f.

nen der 9. und 10. Jahrgangsstufe vermögen Texte durchaus als Ausdrucksmittel zu verstehen. Sie können beispielsweise Erzählperspektive und Erzählabsicht in den Kindheitsgeschichten bei Lk und Mt beschreiben, das Gottesverständnis in Ex 3 herausarbeiten, die unterschiedliche literarische Gestalt der beiden biblischen Schöpfungsberichte untersuchen, die biblische Sintfluterzählung mit der entsprechenden Passage aus dem Gilgamesch-Epos vergleichen und im Hinblick auf das Gottesbild interpretieren oder die Entwicklung der ›Sohn-Gottes‹-Vorstellung im Neuen Testament untersuchen.

Dennoch bleibt ihr Textverstehen stark davon geprägt, dass sie Texte als Abbild der außertextlichen Wirklichkeit wahrnehmen und aus dieser Perspektive beurteilen. Nach meiner Erfahrung bedeutet das zweierlei:

1. Zum Einen steht spätestens ab der 8. Jahrgangsstufe, oft auch früher, die Frage nach der historischen Faktizität des Textinhaltes im Vordergrund des Schülerinteresses. Dieses im Rahmen der kognitiven Entwicklung normale Interesse zu ignorieren bzw. als irrelevant abzuqualifizieren, ist kontraproduktiv. Gerade weil im Kontext der kirchlichen Verkündigung und im Religionsunterricht der unteren Jahrgänge zumeist historisierend oder im Sinne einer zweiten Naivität mit biblischen Texten umgegangen wird und das kommunikative Geschehen zwischen Text und Lesern/-innen so gut wie niemals thematisiert wird, ist der teils überkritische Umgang mit Bibeltexten, den Jugendliche pflegen, m. E. berechtigt. Die literarischen Gestalten von Pu-der-Bär, Jim Knopf und Pippi Langstrumpf lassen Jugendliche zumindest für eine Zeit lang hinter sich, sobald sie ihre kindliche Naivität verlieren. Biblische Gestalten, besonders Jesus, begleiten sie jedoch vom Kindergarten bis zum Schulabschluss.

Daher muss Bibelunterricht – anders als beispielsweise der Deutschunterricht, in dem die Lektüre altersspezifisch gewechselt wird – einen Weg suchen, mit dem Gefühl umzugehen, historisch betrogen worden und inzwischen zu groß für solche Märchen zu sein. Dieser Weg führt m. E. nicht generell über die Abkürzung des Bibliodramas und einer primär erfahrungsbezogenen Hermeneutik,⁴² denn diese nötigt die Schüler/-innen, auf die ihnen so wichtige Fragestellung zugunsten eines unmittelbaren Textzugangs, der ihnen jedoch unwahrhaftig erscheint, zu verzichten. Der/die Unterrichtende muss sich der Infragestellung durch die historische Rückfrage stellen und auf dem Stand

⁴² Um Missverständnissen vorzubeugen: Selbstverständlich soll m. E. Religionsunterricht erfahrungsorientiert konzipiert und erteilt werden. In den oberen Jahrgängen der Mittelstufe wird jedoch ein primär erfahrungsorientierter *Bibel*unterricht weder den kognitiven Erfordernissen des Lehrplans noch den Interessen der Schüler/-innen gerecht.

der Forschung redliche Aufklärung betreiben, auch wenn dies nicht den aktuellen Schwerpunkten in der Exegese entspricht.

Gleichzeitig eröffnet sich die Möglichkeit, die Fragestellung unter dem Blickwinkel der ›Wahrheit‹ des Textes zu erweitern: Aus der Frage nach dem historischen Kern des Textes lässt sich, wenn sie angereizt ist, die Frage nach dem historischen Kommunikationskontext entwickeln. Im Hinblick auf neutestamentliche Texte im Oberstufenkurs ›Jesus Christus‹ wird so beispielsweise ein Beitrag zur religionsgeschichtlichen Aufklärung und religiösen Toleranz geleistet, insofern der frühjüdische Kontext als Verstehenshintergrund in den Blick kommt.⁴³

Auf diese Weise gelangt aber auch der Erfahrungsbezug des Textes wieder in den Unterrichtsprozess (»*Wozu haben Menschen einander diese Geschichte so und nicht anders erzählt?*«). Oft lassen Schüler/-innen selbst an dieser Stelle des Unterrichts eine direkte Korrelation mit eigenen Lebenserfahrungen nicht zu. Eine fruchtbare Alternative liegt in der mittelbaren Teilhabe an der fremden Erfahrung der biblischen Texte: Indem Schüler/-innen untersuchen, welches befreiende Potential die Exodus-Erzählung für Sklaven/-innen in Amerika, für Schwarze in den USA oder für die indigene Bevölkerung Lateinamerikas hatte und hat, nähern sie sich genau dieser Dimension der Wahrheit der Exodus-Tradition an. Indem Schüler/-innen einerseits nachzeichnen, wie die Sohn-Gottes-Vorstellung sich aus dem gegebenen Kontext heraus innerhalb des Neuen Testaments entwickelt hat und andererseits die christlich-jüdische Diskussion um die Gottessohnschaft Jesu erschließen, findet zumindest ein Teil von ihnen einen eigenen Standpunkt zu der Frage, wer denn dieser Jesus für sie heute sei.

2. Das rezeptionsorientierte Textverständnis, das heute weithin die exegetische Forschungslandschaft prägt, kann nicht einfach elementarisiert und im schulischen Alltag angewendet werden, da es die Schüler/-innen in seiner Komplexität und seinem vorausgesetzten Symbolverständnis kognitiv überfordert. Auch in der 11. Jahrgangsstufe, in der die hermeneutische Reflexion zu den Unterrichtsinhalten gehört, kann nicht mehr geleistet werden als ein erstes, anfanghaftes Grundverständnis dafür zu legen, dass biblische Texte Bedeutung und Sinnangebot nicht an und für sich, sondern in einem kommunikativen Kontext tragen.

Zugleich ist genau dieses Textverständnis für Lehrerinnen und Lehrer notwendiges Handwerkszeug, so dass ein bloßes ›Abhaken‹ der

⁴³ Vgl. beispielsweise das Tafelbild aus BREIT, *Jesus*, 34, mit dem Titel »Die Stimmung in Palästina im 1. Jahrhundert«, das den zeit- und religionsgeschichtlichen Kontext für die Reich-Gottes-Botschaft Jesu und die Jesusbewegung hervorragend zusammenfasst.

Bibelwissenschaften und die Verweigerung eigener exegetischer Bemühungen im Studium sich in der späteren Praxis bitter rächen. Nur mit einem differenzierten Text- und Bibelverständnis sind Lehrer/-innen in der Lage, ein eigenständiges, entwicklungsabhängiges Bibelverständnis ihrer Schüler/-innen als legitim zuzulassen. Sie benötigen es außerdem, um vorgefundene Unterrichtseinheiten auf ihre hermeneutischen Voraussetzungen und zugrunde gelegten exegetischen Methoden zu be- und zu hinterfragen und im Hinblick auf die Erfordernisse in ihrer Lerngruppe die jeweils passenden Methoden anzuwenden.

LITERATURVERZEICHNIS

- BAUDLER, Georg, *Korrelationsdidaktik auf dem Prüfstand*. Antwort auf ihre praktische und theologische Infragestellung, in: rhs 44 (2001), 54–62.
- BEE-SCHROEDTER, Heike, *Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen*. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien (SBB 39), Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk 1998.
- BERG, Horst-Klaus, *Grundriss der Bibeldidaktik*. Konzepte – Modelle – Methoden, München / Stuttgart: Kösel / Calwer 1993, 69–95.
- BICKMANN, Jutta, *Kommunikation gegen den Tod*. Studien zur paulinischen Briefpragmatik am Beispiel des Ersten Thessalonicherbriefes (FzB 86), Würzburg: Echter 1998.
- BREIT, Edith (Hrsg.), *Jesus der Nazarener* (Im Dialog 2), München: Kösel 1995.
- BUBOLZ, Georg / TIETZ, Ursula (Hrsg.), *Zwischen Sintflut und Regenbogen*. Einführungskurs (Akzente Religion 1), Düsseldorf: Patmos 1995.
- BUCHER, Anton, *Bibel-Psychologie*. Psychologische Zugänge zu biblischen Texten, Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1992.
- BUCHER, Anton, *Das Weltbild des Kindes*, in: Büttner/Dieterich, Entwicklung, 199–215.
- BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus (Hrsg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.
- EGGER, Wilhelm, *Methodenlehre zum Neuen Testament*. Einführung in linguistische und historisch-kritische Methoden, Freiburg / Basel / Wien: Herder 1987.
- GRUBER, Siegfried (Hg.), *Christusbilder*. Zwischen Tradition und Provokation, Regensburg: Religionspädagogisches Seminar der Diözese Regensburg 1997.
- HALBFAS, Hubertus, *Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr*, Düsseldorf: Patmos 1990.
- HALBFAS, Hubertus, *Religionsbuch für das 9./10. Schuljahr*, Düsseldorf: Patmos 1995.
- HALBFAS, Hubertus, *Thomas Rusters Fällige Neubegründung des Religionsunterrichts*, in: rhs 44 (2001), 41–53.

- HEMEL, Ulrich, Art. *Ziele religiöser Lernprozesse*, in: Bitter, Gottfried / Miller, Gabriele (Hrsg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 2, München: Kösel 1986, 488–492.
- LÖNING, Karl, *Das Geschichtswerk des Lukas*. Bd. I: Israels Hoffnung und Gottes Geheimnisse (Urban TB 455), Stuttgart / Berlin / Köln: Kohlhammer 1997.
- LÖNING, Karl, *Das Frühjudentum als religionsgeschichtlicher Kontext des Neuen Testaments*, in: Hubert Frankemölle (Hrsg.), *Lebendige Welt Jesu und des Neuen Testaments. Eine Entdeckungsreise*, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2000, 48–68.
- LÖNING, Karl, *Die Konfrontation des Menschen mit der Weisheit Gottes*. Elemente einer sapientialen Soteriologie, in: ders. (Hrsg.), *Rettendes Wissen. Studien zum Fortgang weisheitlichen Denkens im Frühjudentum und im frühen Christentum* (AOAT 300), Münster: Ugarit-Verlag 2002, 1–41.
- METTE, Norbert, *Religionspädagogik* (Leitfaden Theologie 24), Düsseldorf: Patmos 1994.
- MEURER, Thomas, *Begegnung mit der fremden Bibel*. Eine Auseinandersetzung mit Thomas Ruster am Beispiel Ri 19, in: *KatBl* 127 (2002), 19–24.
- OSER, Fritz / GMÜNDER, Paul, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, in: Büttner/Dieterich, *Entwicklung*, 123–152.
- RAD, Gerhard von, *Weisheit in Israel*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1992 (Neuausgabe).
- REICH, K. Helmut, *Umwege im Unterricht als Abkürzung*, in: Büttner/Dieterich, *Entwicklung*, 226–235.
- RUSTER, Thomas, *Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«*. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: *rhs* 43 (2000), 189–203.
- RUSTER, Thomas, *Der verwechselbare Gott*. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg / Basel / Wien: Herder 2000.
- SCHWEITZER, Friedrich, *Lebensgeschichte und Religion*. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh: Chr. Kaiser / Gütersloher Verlagshaus ⁴1999.
- TRUTWIN, Werner / BREUNING, Klaus / MENSING, Roman, *Zeichen der Hoffnung*. Religion – Sekundarstufe I. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 9/10, Düsseldorf: Patmos ⁵1989.
- TRUTWIN, Werner (Hrsg.), *Rechenschaft vom Glauben* (Forum Religion 1), Düsseldorf: Patmos ⁷1990.
- TRUTWIN, Werner (Hrsg.), *Christus erkennen* (Forum Religion 3), Düsseldorf: Patmos ¹⁰1987.
- ZENGER, Erich, *Das Erste Testament*. Die jüdische Bibel und die Christen, Düsseldorf: Patmos ⁴1994.