

## Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick

### 1 Vorbemerkungen

Was die Bibel sei, ein Lese- und Lernbuch, ein Gebet- und Andachtsbuch, ein Erzähl- und Bekenntnisbuch, ein Modellreservoir zur Kultur- und Normenkritik, eine Quelle für die Rekonstruktion der Geschichte Israels und des Urchristentums, eine Legitimationsbasis für kirchliche Äußerungen im Rahmen einer säkularen Gesellschaft oder schließlich Gegenstand für theologische Rechthabereien, ist ein ebenso altes Problem wie das, auf welche Weise dieses Buch am besten verstanden und vermittelt werden könne. Seit der Entdeckung der historischen Relativität dieser Bibel gewann das Problem aber im Vergleich zum Herkommen noch eine neue Dimension: Wie sollten Texte, die unübersehbar einem uns fremd gewordenen Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis verpflichtet waren, als auch heute noch für Leben und Denken bedeutsame angemessen vermittelt werden? Das entscheidende ist es da nicht mehr, wie viele oder wenige Texte z.B. in unterrichtlichen Vollzügen behandelt werden können oder sollen, sondern welche Funktion ein solches Unternehmen haben kann. Dabei bleibt es für Christen nach wie vor eine Voraussetzung, daß die Bibel keine beliebige Literatur ist, sondern das grundlegende Dokument des Glaubens, dessen Anspruch auch im Unterricht vernehmbar gemacht werden muß. Damit ist die hermeneutische und die didaktische Frage an Theologie und Religionspädagogik gestellt.

Wie ist sie in den vergangenen zehn Jahren beantwortet worden?

Dieser Zeitraum ist in der Religionspädagogik bestimmt durch die Neuentdeckung der Kategorie der »Erfahrung«, durch erste Versuche, *sprachwissenschaftliche Methoden* und *psychoanalytische Denkweisen* für den Bibelunterricht fruchtbar zu machen, durch eine Renaissance der fast vergessenen *Erzählkultur*, die wir allerdings hier nicht näher in Augenschein nehmen wollen<sup>1</sup>, und nicht zuletzt durch mannigfache Bemühungen der Religionspädagogik, *exegetische, human- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse* in die fachdidaktische Arbeit zu integrieren.

1 Die Literatur zu einer narrativen Religionspädagogik ist kaum mehr zu übersehen. Für wichtig halte ich: K. Schilling, *Narrative Theologie und Religionsunterricht*, KatBl 100 (1976) 257–267; H. Angermeyer, *Die elementare Bedeutung biblischen Erzählens*, PTh (WPKG) 65 (1976) 161–172; D. Pohlmann, *Erzählen und Erziehen. Narrative Theologie*



## 2 Altes, Neues und Vergessenes in der Bibeldidaktik seit 1975

### 2.1 »Erfahrung« als neue Kategorie der Bibeldidaktik

Die Neuzeit hatte es bisher an sich, Kirche und christlichen Glauben nicht ohne Ironie mit »Offenbarung«, »Dogma« und »Verkündigung« in Verbindung zu bringen, *Erfahrung* aber für die Aufklärung und die Wissenschaft zu reservieren. Es gab und gibt nicht wenige Theologen, die sich diesen »Schuh« ohne Einspruch angezogen haben und anziehen. Seit einigen Jahren scheint sich da allerdings einiges zu ändern. Theologie und Kirche erkennen zunehmend deutlich, daß der Glaube nur dann mit einigem Erfolg in das Leben und Denken heutiger Menschen vermittelt werden kann, wenn er und seine Inhalte unmittelbar in die Erfahrungswelt der Zeitgenossen hineinreichen.

*E. Stammler* hat es so gesagt<sup>2</sup>: »Nur was erfahrbar ist, gilt als glaubhaft, und eine Verkündigung, die nicht aus der Erfahrung kommt und nicht zur Erfahrung führt, verhält schließlich über leeren Kirchenbänken«. Und *G. Theißen*: »Was wir glauben sollen, müssen wir selbst erfahren können.«<sup>3</sup>

Was Wunder, daß sich die Theologie seit der Mitte der sechziger Jahre zunehmend intensiv mit dem Problem der »Erfahrung« auseinandersetzt, um die bedrohlich werdende Erfahrungslosigkeit der Rede von Gott zu überwinden und die Grundfrage nach einer gelungenen Vermittlung zwischen Glaube und Wirklichkeit einer Lösung näherzubringen.

Es kann nun nicht unsere Aufgabe sein, die theologischen Bemühungen um dieses Problem auch nur zu skizzieren<sup>4</sup>, aber einige grundsätzliche Bemerkungen und eine bedrängte Würdigung des religionspädagogischen Diskussionsstandes im Blick auf die Bibeldidaktik werden wir kaum sparen können.

Zuerst zum Grundsätzlichen:

»Erfahrungsorientierte Darstellung christlichen Glaubens verzichtet bewußt auf dessen autoritative ›Behauptung‹, pur rationale ›Begründung‹ und bloß emphatische ›Beteu-

in gegenwärtigen Lernsituationen. Erzählen und Gestalten (Loccumer Religionspädagogische Studien und Entwürfe 15), Loccum 1978, 65–73; *H. B. Kaufmann* und *H. Ludwig* (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis, Münster 1979; *H. Schröer*, Das Problem der Vermittlung von Tradition und religiöser Erfahrung im Erzählvorgang, *EvTh* 38 (1978) 113–125; *W. Neidhart* und *H. Eggenberger*, Erzählbuch zur Bibel, Zürich u.a. 1975; *D. Steinwede*, Was ich gesehen habe, Göttingen/München 1976. Eine ausführliche Bibliographie und weitere Beiträge in: *W. Sanders* und *K. Wegenast* (Hg.), Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott, Stuttgart 1983.

2 *E. Stammler*, Kirche am Ende unseres Jahrhunderts, Stuttgart 1974, 39.

3 *G. Theißen*, Argumente für einen kritischen Glauben, München 1978, 43.

4 Vgl. zum Problem z.B. *G. Ebeling*, Wort und Glaube. Ges. Aufsätze Bd. 3, Tübingen 1975, 3–28; *W. Mostert*, Erfahrung als Kriterium der Theologie, *ZThK* 72 (1975) 427–460; *J. Werbick*, Theologie aus Erfahrung?, *RpB* 2/1978, 190–216; *G. Biemer*, Zwischen Erfahrung und Offenbarung, *Diak.* 12 (1981) 289ff. Die Fülle der religionspädagogischen Stimmen kann hier nicht dokumentiert werden.



erung« . . . , erfahrungsorientiertes Glaubens- und Theologieverständnis« stellt dagegen »menschliche Glaubenserfahrungen ›coram Deo‹ (vor Gott) – ›in Welt‹ in den Mittelpunkt ihres Tuns und Denkens«<sup>5</sup>. Dabei beachtet sie ein erfahrungsbezogenes und adressatenorientiertes Denken und Reden, das allerdings nicht auf einen Wahrheitsanspruch verzichtet, diesen aber nicht abstrakt behauptet, sondern zu Experimenten mit der »Wahrheit«, die in Erfahrung hinein ausgelegt erscheint, einlädt. Das heißt, daß heutige Theologie immer öfter den Versuch unternimmt, Lehre, die sich letzten Endes ja auch bestimmten Erfahrungen verdankt und im Grunde auf neue Erfahrung aus ist, wieder liquid zu machen. Damit wird Erfahrung zum Kriterium *und* zum Medium von Lehre. Die religionspädagogische Grundaufgabe ist es dann, die Alltagserfahrungen, mögen sie auch in nicht wenigen Fällen nur dumpf sein, »mit Hilfe der kreativen, inspirierenden Kraft religiöser und poetischer Sprache in elementaren Reflexionen zu rekonstruieren und zu erneuern«<sup>6</sup>.

Was heißt das Gesagte für den biblischen Unterricht und seine Didaktik? Zuerst wohl die Einsicht, daß Bibel nicht gleichbedeutend mit zu akzeptierender »Lehre« ist. Biblische Texte sind eben nicht zuerst Lehre, auch nicht Problemlösungspotential, sondern Kunde von menschlichen Erfahrungen mit dem Gott Israels und der Christen, die bis heute ihre Geschichte gehabt hat und die unsere Deutungen von Leben und Welt nachhaltig beeinflußt. Deshalb bleibt die Bibel bei all' ihrer vermeintlichen Fremdheit die Verständigungsbasis im Blick auf die Inhalte und die Gestalt des Glaubens. Sie ist es, die auf heutiges Denken und Erfahren hin bedacht, Möglichkeiten bereitstellt »für neue Erfahrungen mit der Erfahrung« (E. Jünger). Biblische Texte verdoppeln nicht einfach die uns umgebende Wirklichkeit, sondern eröffnen dem Leser oder Hörer je neue Perspektiven, sind Lesehilfen für heutiges Leben, welche die Welt so zur Erscheinung zu bringen vermögen, daß etwas davon aufleuchtet, was sie wirklich sein könnte.

Im Blick auf den Umgang mit den Lehrern und Schülern eigentümlichen heutigen Erfahrungen im Sinne von Deutungen von Welt und Leben können biblische Texte als Niederschlag damaligen Erfahrens von Welt und Geschichte bemerkenswerte Funktionen haben: kritisierende, kontrastierende, bestätigende, modifizierende, innovierende . . . Dabei wird es erst im konkreten Vollzug der Auslegung am Tage sein, welche Funktion es je ist, die ein biblischer Text in einer bestimmten Situation hat. Zu bedenken wird auch sein, daß biblische Überlieferung, wie jede andere Überlieferung, ambivalent ist, also nicht immer schon »heilig«. Das ist so, weil auch ein biblischer Text als ein *geschichtliches* Zeugnis relativ ist zu spezifischen Denkweisen, gesellschaftlichen Konstellationen und Vorstellungen, die möglicherweise auf Grund der weitergehenden Geschichte entweder gegenstandslos oder vielleicht sogar schädlich sein können.

5 W. H. Ritter, Erfahrung. Plädoyer für einen anderen »Stil« theologischen Denkens und Redens, ThPTh-ThPr 20 (1985) 340.

6 P. Biehl, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrungen und religiöser Sprache, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, 21f.



Ich denke in diesem Zusammenhang etwa an die alttestamentliche Gehorsamskultur oder aber an mythologische Vorstellungsweisen der späten Antike, wie sie uns in Texten des Neuen Testaments begegnen. M.a.W. heißt das, daß auch die Bibel einer ideologiekritischen Analyse unterzogen werden muß, zu der humanwissenschaftliche und theologische Theorien verhelfen. Zwar besitzt das Ursprungsgeschehen, in dem der Glaube gründet und die Ur-Kunde ihre Wurzeln hat, normative Bedeutung für heutigen Glauben, aber die das Ursprungsgeschehen repräsentierende Ur-Kunde ist nicht das Ursprungsgeschehen selbst, d.h. nicht wesenseins mit ihm, sondern je ein Zweites, Interpretationsbedürftiges und d.h. auch von heutiger Erfahrung her zu Befragendes.

Das gleiche gilt auch für heutige Erfahrungen, die zwar der unabdingbare Verstehenshorizont sind für jede weitere Erfahrung und auch für das Verstehen fremder Erfahrungen. Dennoch ist auch aktuelle Erfahrung keine absolute Instanz oder eine in letztem Sinne normative Größe, wiewohl sie in der Reflexion auf das, was unter uns als Erfahrung für uns bedeutungsvoll sein kann oder soll, notwendig zu bedenken ist.

Kurzum, absolute Traditionsbezogenheit scheint ebenso ausgeschlossen wie absoluter Situations- qua Erfahrungsbezug in einem aktuellen Sinne. Damit wird im Religionsunterricht »eine ständige Pendelbewegung zwischen der biblischen Glaubensinterpretation und der Interpretation unserer heutigen Erfahrungen«<sup>7</sup> notwendig, wobei es keinen grundsätzlichen Unterschied macht, ob wir bei einer kritischen Analyse heutiger Erfahrungen einsetzen oder bei einer Analyse von Texten der Tradition innerhalb ihres eigenen soziokulturellen Kontextes.

Unter den gegebenen Umständen scheint es eher irreführend, zwischen einem »bibelorientierten« und einem »daseinsorientierten« Unterricht zu unterscheiden, weil es ja in beiden, werden sie recht verstanden, um einen »Erfahrungsaustausch« zu tun ist zwischen heute relevanten Welt- und Gotteserfahrungen, ways of life, Weltanschauungen usw. und damaligen Erfahrungen, und das je mit dem Ziel eines Zugewinns von Erfahrungen und Erfahrungskompetenz für Lehrer und Schüler<sup>8</sup>.

Auf keinen Fall aber sind heutige oder damalige Erfahrungen nur als »Anknüpfungspunkte« oder »Einstiegstore« für biblische Texte zu verstehen, und auch die Texte und die sich in ihnen zu Wort meldenden Erfahrungen sind nicht *die* eigentlichen Gegenstände von Unterricht, sondern erst beide »Erfahrungen« zusammen sind der wirkliche Inhalt eines theologisch und pädagogisch verantwortbaren Unterrichts. Sie müssen in einem kritischen Dialog in Analogie und Differenz bedacht werden, und das in einem vielschichtigen und wechselseitigen In- und Miteinander von geschichtlicher und aktueller Erfahrung.

7 E. Schillebeeckx, *Christus und die Christen*, Freiburg 1977, 69.

8 Vgl. W. H. Ritter, *Religionsunterricht und Erfahrung. Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien II*, Erlangen 1984, 15.



Es ist deutlich – mit dem Erfahrungsbegriff ist etwas Neues in die Bibeldidaktik eingekommen, das in der Folge zwischen 1975 und heute in mehrfachen Anläufen zu mindestens vier Ansätzen bibeldidaktischer Theorie geführt hat, die am besten mit den Schlagworten »problemorientierter Bibelunterricht«, »Symboldidaktik«, »Wiederentdeckung der Sprache« und »Elementarisierung« bezeichnet werden können.

## 2.2 Zum problemorientierten Bibelunterricht<sup>9</sup>

Seine Aufgabe ist es, Kinder und Jugendliche im Horizont einer nachchristlichen Gesellschaft in verstehender und zugleich kritischer Vergewärtigung sowohl des Ursprungs als auch der Wirkungsgeschichte des Christlichen in ein geschichtlich fundiertes Gegenwartsverständnis von Welt und Menschsein einzuführen. Dabei soll deutlicher als bisher zur Geltung kommen, daß eine Beschäftigung mit der Bibel eben nicht nur ein Damals zu bedenken hat, um im Anschluß daran auch noch nach einer möglichen Bedeutung für heutiges Denken und Handeln zu fragen, sondern auch die heutige Gestaltung von Wirklichkeit in allen ihren Dimensionen, zumal auch der politischen.

Ein solcher an aktueller Problematik *und* an Tradition orientierter Unterricht ist auf eine differenzierte theologische Vorarbeit des Lehrers ebenso angewiesen wie auf seine kritische Zeitgenossenschaft! Dabei steht jedoch nicht mehr, wie im hermeneutischen Unterricht, die wissenschaftliche Exegese von Einzelperikopen im Vordergrund, sondern eher eine systematisch-theologische Reflexion biblischer Grundsachverhalte, die auf dringliche Fragen der Gegenwart von einem durchdachten Glaubensverständnis her eingeht und in Kooperation mit Human- und Sozialwissenschaften die Grenzen, aber auch die Originalität des christlichen Beitrags zu charakterisieren und zu vermitteln sucht. In dieser Kooperation gewinnt die Theologie die Möglichkeit zu einer umfassenden Analyse nicht nur der Situation des Schülers in seinem spezifischen gesellschaftlichen Kontext, sondern auch zu einer kritischen Klärung der in der Theologie leitenden Interessen. In einem so beziehungsreich angelegten Religionsunterricht wird die Christlichkeit sich dadurch kenntlich machen, daß die traditionsbildende Ursprungsgeschichte des Christentums immer neu »erinnert«, aber auch kritisch vom Jetzt her befragt wird und so erst richtig zur Geltung kommt. Mithin spielt die Interpretation der Bibel nach wie vor eine wichtige Rolle. Theologisch und didaktisch ist es dabei geboten, nicht bei Einzeltexten einzusetzen, sondern – ohne die historische Frage

<sup>9</sup> Zum Problem des themen- oder problemorientierten biblischen Unterrichts vgl. z.B. P. Biehl, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: H. B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht, Frankfurt/M. 1973, 74; P. Biehl und H. B. Kaufmann (1974); H. Buß (1974); K. Wegenast, Die Bibel im Unterricht. Probleme der Vermittlung zwischen Tradition und Erfahrung, in: J. Blank und G. Hasenhiüttl (Hg.), Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 158ff; ders., Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Gütersloh 1980, 67f.



zu überspringen – die Bibel auf ihre grundsätzlichen Intentionen und Motive hin zu befragen. Entscheidend ist außerdem, den unterrichtlichen Prozeß im Interesse der Lernenden und der Sache der Bibel selbst offenzuhalten und auf keinen Fall Ergebnisse vorwegzunehmen. Demnach wäre eine Bibelauslegung zu konzipieren, welche biblische Grundsachverhalte (Frieden, Versöhnung, Freiheit, Gerechtigkeit usw.) im Horizont von Gegenwartsproblematik zu interpretieren versucht.

Fünf Möglichkeiten bieten sich dabei an (Buß 1974, 128ff):

- Der Gang des Unterrichts geht vom Verhalten bestimmter Personen, Gruppen oder Institutionen aus, die sich in ihren Handlungen auf die Bibel berufen, und geht von da zur Befragung bestimmter Teile der biblischen Überlieferung über.
- Der Unterricht bearbeitet aktuelle Ereignisse, die Biblisches in heutiger Sprache in seiner Wirksamkeit bewähren lassen.
- Der Unterricht geht von Ereignissen aus, für die biblische Überlieferung gegenläufige Kritik und entsprechende Handlungstendenzen motivieren kann.
- Der Unterricht verweist auf aktuelle Gegebenheiten, die mit Hilfe biblischer Impulse sowie deren systematischer Verarbeitung in Richtung auf Veränderung bedacht werden können.
- Der Unterricht setzt bei der Beschreibung von Wirkungen ein, die biblisch begründet erscheinen, und fragt von da aus auf die wahrscheinlichen Ursprünge in der Tradition zurück.

Die Funktionen der Tradition in diesen unterrichtlichen Arrangements sind dann:

- Auslösung von Kritik und gegenläufigem Handeln (kritische Funktion);
- Ermütigung zu neuem Denken und Handeln in gesellschaftlichem Kontext (innovierende Funktion);
- Ermöglichung von Einsicht in die eigene Grundhaltung und darin die Aufforderung zu ihrer Überprüfung und zu einer neuen Standortbestimmung (klärende Funktion).

### 2.3 Zu einer Didaktik der Symbole

In engem Zusammenhang mit der Neuentdeckung der Erfahrung für Theologie und Religionspädagogik steht auch der Entwurf der sog. *Symboldidaktik*, wie er sich in den letzten Jahren in verschiedenen Spielarten in der religionspädagogischen Diskussion entwickelt hat. Die Fülle der Publikationen zum Problem zwingt zu einer Auswahl: Biehl 1980.1983.1985; Halbfas 1982.1985.

Wie der problemorientierte Bibelunterricht kann auch der Symbolunterricht als Versuch gelten, die verlorene Ganzheit des Menschen wiederzugewinnen. Dabei verdankt sich die Symboldidaktik sowohl neueren humanwissenschaftlichen Forschungen als auch verschiedenen Formen moderner Bibelauslegung, die die ausgefahrenen Gleise der traditionellen historischen Kritik, aber auch der existentialen Hermeneutik verlassen haben (Wink 1976; vgl. Wegenast 1983).

Peter Biehl hat in seinem informativen Aufsatz »Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie«<sup>10</sup> schlüssig

10 In: Heimbrock (Hg.), Erfahrungen, a.a.O., 13–69.



nachgewiesen, daß religiöse Erfahrung als unmittelbare Erfahrung und als Grenzerfahrung, die Widerfahrnischarakter und eine nach vorne und eine nach rückwärts gewandte Struktur besitzt (z.B. als Ursprungsvergewisserung im Mythos und als nach vorne gerichteter Entwurf ins Offene), notwendig die Kompetenz haben muß, das Erfahrene und sich selbst als Erfahrung in Symbole hinein sprachlich zu verdichten, d.h. zu deuten und zu verarbeiten.

Erst durch das Wort wird eine unmittelbare Erfahrung zugänglich, anderen mitteilbar und im Zusammenspiel von Projektion und Erinnerung bedeutsam. Didaktisch heißt das, daß der Religionsunterricht und auch andere Formen religiöser Bildung und Erziehung die Aufgabe haben, *überlieferte christliche Symbole*, in denen sich frühere Erfahrungen verdichtet haben, *an damaligen und heutigen Erfahrungen verständlich auszulegen*, m.a.W. Erfahrung und Symbol durch die Konzentration auf wenige fundamentale Schlüsselerfahrungen mit Hilfe der Symbole miteinander zu vermitteln.

In seinem Aufsatz »Erfahrungsbezug und Symbolverständnis« (Biehl 1980) versucht Biehl, diese selbstgestellte Aufgabe in Angriff zu nehmen. Dabei geht er von der Grundfrage »der Vermittlung theologischer Inhalte und gegenwärtiger Lebenssituationen« (38) aus. Da Symbole für Biehl »zugleich einen wiederholenden und entwerfenden Charakter« besitzen können (74) und die in ihnen verdichteten Erfahrungen und die Grundkonflikte junger Menschen miteinander korrelieren, kann er in den Symbolen z.B. der christlichen Überlieferung eine »Kategorie der Vermittlung schlechthin« entdecken (79).

Im Hintergrund dieser Interpretation von Symbol stehen Gedanken P. Tillichs und P. Ricoeurs, die Biehl integriert und an einigen Stellen auch kritisch weiterführt.

Was nun das *erfahrungsbezogene Lernen* angeht, um das es der Symboldidaktik zu tun ist, unterscheidet Biehl *drei Ebenen* (46–51): Eine Ebene der sog. »vorgängigen Erfahrungen«, eine Ebene »didaktisch vermittelter Erfahrungen« und eine Ebene »interaktional vermittelter Erfahrungen«, zu denen er vor allem im Rahmen von Unterrichtsprojekten erworbene Erfahrungen zählt. Wichtige *religionspädagogische Folgerungen*, die Biehl aus seinen sich theologischen und humanwissenschaftlichen Forschungen verdankenden Einsichten in das Wesen der Symbole und in ihre Vermittlung zieht, sind:

- Symbole sind versuchsweise auf menschliche Grundsituationen zu beziehen, damit sie verstanden werden können und ihre anthropologische Dimension entdeckt werden kann.
- Für den Aufbau eines Symbolzusammenhangs einer Klasse als Ausdruck gemeinsamer Erfahrungen eignen sich eine ganze Reihe »didaktischer« – Biehl meint wohl »methodischer« – Möglichkeiten, wie etwa die Interpretation gelungener Kurzfilme, visueller Symbole, symbolkräftiger Texte oder die »spielerischen, visuellen, musikalischen, handlungsbezogenen, auf die Wiederholung bestimmter Lebensformen gerichteten Einführungen in die »Region des Doppelsinns«, die mit elementaren Deutungen verbunden sind« (77).
- Halböffentliche und zum Klischee erstarrte religiöse Symbole können im Dialog in die Kommunikation zurückgeholt und in ihrer ursprünglichen Bedeutung erschlossen werden.
- Christliche Symbole können zur Deutung und Erweiterung der Erfahrung in Anspruch genommen werden.
- In einem Prozeß schöpferisch-distanzierten Umgangs können auch Versuche einer Neuformulierung von Symbolen im Blick auf konkrete Situationen versucht werden.



Hier wird das Vermittlungsproblem zwischen Symbol und Erfahrung deutlich, für das Biehl dann *didaktische Kriterien* namhaft macht (95ff):

- Ausdrücklich sollen die *vorgängigen* Erfahrungen der Schüler thematisiert und auf die Frage nach dem Ganzen ihres Lebens konzentriert werden.
- »Der Unterrichtsprozeß ist so anzulegen, daß die Symbole ihre wirklichkeitserschließende Funktion wahrnehmen können« (96).
- Aus der Alltagspraxis geläufige Symbole sind bewußtzumachen, damit die provozierende Kraft der christlichen Symbole herausgearbeitet werden kann.

In einem den Beitrag abschließenden *praktischen Beispiel* zeigt Biehl, wie er sich die konfrontierende Erschließung biblischer Symbole und aktueller Erfahrungen junger Menschen vorstellt. Es geht da um »Flucht oder Aufbruch zu Neuem« und darin um den Erweis, daß es eine Konvergenz zwischen den wirklichen Bedürfnissen des Schülers und der biblischen Verheißung gibt. Das alles ist interessant und besticht durch klare Problemstellungen und eine ebensolche Begrifflichkeit. Auf der anderen Seite ist jedoch zu fragen, wie das Problem zu lösen sein könnte, das sich darin zeigt, daß Symbole u.U. in kritischer Spannung zueinander stehen und darüber hinaus ambivalent sind, also widersprüchliche Impulse für eine Vermittlung von Erfahrung und Symbol zu geben imstande sind. An dieser Stelle führt der Beitrag Biehls aus dem 1. Jahrbuch der Religionspädagogik (1985) »Symbol und Metapher« weiter.

In drei gewichtigen Abschnitten, die die *Theorie religiöser Sprache*, die *Symbolbildung* und die *Didaktik der Symbole* bearbeiten, verbreitert Biehl zuerst sein bisheriges theoretisches Fundament um Pannenberg's Theorie religiöser Sprache und Jüngels Grundgedanken zu einer analogen Rede von Gott. Diese Verbreiterung besteht jedoch nicht aus einer bloßen Addition weiterer Theorien, sondern Biehl vermag Bisheriges und Neues zu integrieren, ohne die bestehenden Spannungen zu ignorieren (39–41).

Interessant und wichtig ist die Entdeckung Biehls, daß im Leben des Menschen die Symbolbildung der Sprachentwicklung vorausliegt. Den breitesten Raum des Beitrags nehmen Erörterungen zu einer *Didaktik der Symbole* ein, in denen Biehl konsequent zwischen dem symbolisierenden Ich, das schon vor etwaigen religiösen Lernprozessen Symbole gebildet hat, dem zu erschließenden Symbol und dem Symbolisierten unterscheidet. Die Ambivalenz auch christlicher Symbole wird grundlegend reflektiert. Als Spitzensatz in diesem Zusammenhang empfinde ich folgende Äußerung:

»Der Charakter des Repräsentativen und die fokussierende Wirkung machen das Symbol als didaktische Kategorie besonders geeignet, wenn es darum geht, das Fundamentale und Elementare zu bestimmen und nach dem Exemplarischen zu fragen. Vor allem aber ist es eine hermeneutisch-didaktische Vermittlungskategorie, mit deren Hilfe Lebenserfahrung und Glaubenserfahrung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden kann« (47).

Aber wie soll es bewerkstelligt werden, daß das Fundamentale aufleuch-



tet und das Elementare zu wirken beginnt? Die Meinung des Autors ist, daß solches nur in einer engen Kooperation zwischen Humanwissenschaften (Religionspsychologie und -soziologie) und Systematischer Theologie bei der Erschließung der anthropologischen und theologischen Bedeutung bestimmter Symbole möglich werden kann. Dabei ist es nach der Meinung Biehls im Grunde gleichgültig, ob das Vermittlungsproblem von der Seite der Glaubenssymbole oder von der Seite der menschlichen Grundkonflikte her angegangen wird.

In jedem Fall muß es aber das Ziel sein, die Symbole in ihrer möglichen *Funktion* zu entdecken, nämlich bestehende Grundambivalenzen tragbar zu machen, didaktisch Brückenschläge zu ermöglichen und Kommunikation zu stiften.

Der Beitrag schließt mit Bemerkungen zu *Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Symbolen*: zu Möglichkeiten, den Schülern in ihrer Spracharmut Sprache zu leihen und ihre Symbolisierungsfähigkeit zu fördern, auch im Widerstand gegen allmächtige gesellschaftliche Symbole wie Leistung und Macht; und zu Grenzen, die nicht zuletzt der schulische Kontext setzt. Wie immer – das Erzählen von Geschichten, das Erschließen von Ausdrucksformen der Kunst und das Betrachten von Bildern und Zeichen eröffnen nach Biehl neue Wahrnehmungshorizonte, in denen sinnvoll nach der *Wahrheit* christlicher Symbole gefragt werden kann.

Biehls Aufsatz ist ein weiterführender Beitrag, der aber nicht zu der Meinung verführen darf, als ob nun der Königsweg der Vermittlung zwischen Glaube und Wirklichkeit gefunden sei. Abgesehen davon liegt noch eine gute Strecke Wegs vor uns, bis eine bisherige Bemühungen um eine Didaktik z.B. biblischen Unterrichts ergänzende Symboldidaktik praktikabel werden kann für konkrete Lehrer konkreter Klassen<sup>11</sup>.

Hilfreich für eine Inangriffnahme der hier gestellten Probleme erscheinen mir auch einige Arbeiten von *Hubertus Halbfas*, zu denen durchaus auch seine für die Grundschule vorgelegten Lehrbücher einschließlich der Lehrerhandbücher gehören<sup>12</sup>.

In seinem Aufsatz »Was heißt Symboldidaktik?« (1985) fragt Halbfas nicht zuerst nach den vorliegenden wissenschaftlichen Symboltheorien und ihrer theologischen Rezeption, sondern beschreibt schulpädagogische Konstitutiva, die erst die Möglichkeit zu eröffnen vermögen, einen symbolschließenden Bibelunterricht überhaupt in Angriff zu nehmen.

Symbole, auch biblische, sind eben kein durchzunehmendes Unterrichtsthema unter anderen, sondern repräsentieren eine Dimension, die nur auf eine durchaus indirekte Weise erschlossen werden kann – im Schweigen etwa, im Prozeß des Erzählens und im entsprechenden Verstricktwerden in eine Geschichte, im Spielen und im Feiern als *ganzheitlicher* Pro-

11 P. Biehl (1983) hat für einen solchen Unterricht selbst ein konkretes Beispiel geliefert. Vgl. auch H. Kirchhoff (1982).

12 Religionsbuch für das 1., 2., 3., 4. Schuljahr, Zürich/Köln/Düsseldorf 1983ff; besonders wichtig die ausführlichen Lehrerhandbücher.



zeß. Ergo: »Eine Fachdidaktik, die sich alleine aus den Prämissen der eigenen Wissenschaft deduziert, ohne sich insgesamt auf ein schulpädagogisches Denken und Handeln zu stützen, bleibt allemal Papier« (86).

Und das sind die *Konstitutiva des schulischen Kontextes* für einen Unterricht mit Symbolen:

- Die Einrichtung des Klassenraums
- Kooperative Arbeit im Klassenverband
- Neue Formen des Erzählens und Betrachtens von Bildern als Wege zur Er-innerung der Rätsel des Symbols.

Wichtig auch die Bemerkungen zur »ersten und zweiten Naivität«, die sich ursprünglich H. von Kleist verdanken<sup>13</sup>. Zwischen diesen beiden Formen der Naivität, der Unmittelbarkeit kindlichen Hörens und Sehens und einer postaufklärerischen Reife, steht in unseren »aufgeklärten« Gesellschaften oft schon für Grundschüler die Krise jeglicher Unmittelbarkeit und der Schmerz der Reflexion.

Und dann die Quintessenz: Symboldidaktik ist keine individualistische Selbstbefriedigung oder Versenkung, wie vermutet werden könnte, sondern lebensnotwendige Arbeit auch für die Gesellschaft, welche die Schule betreibt. Oder ist es nicht notwendig, wenn bestimmte Selbstverständlichkeiten im Lichte von Gegensymbolen fragwürdig werden oder wenn Kinder und Jugendliche sensibel zu werden beginnen angesichts einer nur als flach zu bezeichnenden geistigen Landschaft?

Hier wird ein wichtiger Schritt hin zu einer praktikablen Symboldidaktik mit biblischen und christlichen Symbolen sichtbar. *Problematisch* erscheint mir nur das von Halbfas beschworene »Dritte Auge« als Bezeichnung eines genuin religiösen Sinns. Hier scheint wiederum ein ontologischer Religionsbegriff im Spiel: Religion als anthropologische Grundkonstante.

Und wie soll das mit der von Halbfas geforderten Durchbrechung des alltäglichen Wirklichkeitsverstehens hin zu einer inwendigen Wirklichkeit zugehen, wenn wir an den Trubel des Schulalltags denken?

Gründe für die Verflachung des geistigen Lebens nennt Halbfas in seinem Buch »Das Dritte Auge« (1982): An erster Stelle steht für ihn ein »erschütterndes Defizit an hermeneutischer Kultur« (29), gefolgt von einem damit zusammenhängenden Defizit an theologischer Reflexion besonders hinsichtlich einer angemessenen Verhältnisbestimmung von Offenbarung und Erfahrung und von christlichem Glauben und natürlicher Theologie (48).

Hier liegen nach Halbfas die Wurzeln der Unfähigkeit heutiger Theologie, sich im Horizont anthropologischer Gegebenheiten, zu denen ja eine Außen- und Innenwelt gehören,

13 Vgl. auch M. Mezger, Mit Schülern von Gott reden – was heißt das?, in: W. G. Esser (Hg.), Die religionspädagogische Grundfrage nach Gott, Freiburg 1969, 75ff.



zu verantworten. Einen Weg heraus aus der offensichtlichen Öde sieht Halbfas in einer konsequenten *Einübung* in eine »entsprechende, mehrdimensional beziehbare Sprache, wie sie in den erzählenden Traditionen der analogen und symbolischen Sprachformen gegeben« (49) sei. Diese Sprache bilde ebenso wenig wie das klassische Werk abendländischer Kunst einfach Wirklichkeit ab, sondern manifestiere geistige Wirklichkeiten, die allerdings nur ein »drittes Auge« zu erkennen vermöge. Dieses entdecke das Sakrale im Profanen in seiner verdichteten Bedeutsamkeit. Von hier ist es nicht weit zu einer Empfehlung des vielfachen Schriftsinns des Mittelalters (127), von dem Halbfas eher die Ermöglichung eines Erfassens des Unbegrenzten im Begrenzten erwartet als von den Methoden moderner Exegese.

Ich habe weiter oben schon *Bedenken* geäußert gegenüber der Kategorie des »dritten Auges«, weil mir hier so etwas wie ein ontologischer Religionsbegriff im Spiel zu sein schien, gegen den ich als Protestant Bedenken hege, als ob der Sünder hier einen Nebenweg zum Heil finden könne, abseits des Wortes der Versöhnung. Die Konflikte als Grundkonflikte menschlichen Lebens liegen meines Erachtens jenseits sichtbar werdender religiöser Erkenntnis und Tiefensicht. Abgesehen davon sind *Symbole mehrdeutig, auch biblische*.

»Sie müssen im Spannungsfeld von Innen- und Außenwelt, von Tradition und Situation gedeutet werden, wobei für mein Verständnis die Innenwelt nicht zu vorschnell als Partizipation an einer im Grunde geschichtslosen und überweltlichen Tradition interpretiert werden darf. Auch die enthält ja Ablagerungen von Veränderungen, die durch die Wirkungsgeschichte von Traditionen bestimmt sind«<sup>14</sup>

**2.4 Die Entdeckung der Sprache und neuer Auslegungsmethoden**  
In diesem Zusammenhang ist zuerst auf Arbeiten von H. Zirker (1978.1983; Zirker u.a. 1980/81), D. Dormeyer (1975.1978.1983) und A. Stock (1974.1978.1980) hinzuweisen, die im Nachgang zu E. Güttgemanns und anderen (1973, 2–18) die Fruchtbarkeit sprachwissenschaftlicher Methoden für die unterrichtliche Erschließung von Bibeltexten entdeckten und auch zu erweisen versuchten. Dabei ist zu bedenken, daß die Einführung textanalytischer Methoden eher ein mühsames Unterfangen ist. Das erklärt auch die Abstinenz nicht weniger Exegeten an dieser Stelle. Dennoch gelang es *Alex Stock* m.E. vorzüglich, z.B. die strukturelle Analyse unter Beschränkung auf vorerst *einen* Ansatz auf nur wenigen Seiten (in: Stachel 1976b, 34–39) klar und schlüssig darzustellen und in der Folge damit zu arbeiten.

Wichtig erscheinen mir vor allem seine Hinweise auf mögliche Ergebnisse der strukturalen Analyse für das Verstehen von Texten: Sie läßt z.B. die Einschränkung der semantischen Merkmale der in einem Text gebrauchten Worte durch eine bestimmte Thematik entdecken und die Gliederung eines bestimmten Themas in Teilthemen sowie deren Hierarchie im Nacheinander eines Textes beachten. Erhellend erscheint mir auch Stocks Analyse ei-

14 J. Scharfenberg, Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation, JRP 1 (1984), 1985, 213.



ner Unterrichtsstunde über den »Hauptmann von Kafarnaum« (in: Stachel 1976b, 34–39). Hier kann er zeigen, wie das vom Text Intendierte in konkreten Unterrichtsstunden deshalb nicht zum Tragen kommen konnte, weil Lehrer und Schüler ihn »historisch« aufzufüllen versuchten, statt sich der in der Textstruktur zeigenden und für den Leser vorgegebenen Rezipientenrolle zu stellen, d.h. auf die Botschaft von den Grenzen des Heils und ihrer Überwindung zu hören. Inhaltliche Richtigkeit von Bibelunterricht bemißt sich eben nicht nach der Übereinstimmung unterrichtlicher Arbeit mit konsensfähigen Ergebnissen historisch-kritischer Exegese, sondern vielleicht eher nach dem mit Hilfe textanalytisch-linguistischer Verfahren gewonnenen Verständnis unter Einschluß einer beachteten Verstehensstruktur konkreter Schüler. Aber auch eine solche Sach- und Adressatengerechtigkeit ist noch nicht alles. Der Anspruch eines Textes wird eben überhaupt nicht auf Grund von Richtigkeiten vernehmbar, sondern erst auf dem Hintergrund von Erfahrungen eines Lesers oder Hörers oder eines sog. existentiellen Selbstverständnisses.

Das gezeigt zu haben war schon das Verdienst des hermeneutischen Bibelunterrichts. Kurzum, die Beachtung der Sprache eines Textes mit den Mitteln strukturaler Analyse schützt offenbar vor einer unbilligen Funktionalisierung, vor einseitiger Historisierung, Dogmatisierung oder Moralisierung, aber auch vor einer Vernachlässigung der Lebendigkeit eines Textes im heutigen Vollzug des Hörens und Nachdenkens.

Einen ausgeführten Entwurf von Bibelunterricht unter Beachtung linguistischer Auslegungsmethoden legte schon 1975 *Detlev Dormeyer* in seinem Buch »Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht« vor.

Dormeyer will dem gegenwärtigen Religionsunterricht eine didaktische Hilfe an die Hand geben, didaktisch verantwortete Lernziele aufstellen und Unterrichtsprozesse initiieren, die auf ihrer kognitiven Ebene zu effektiven und auf ihrer affektiven Ebene zu voraussagbaren Verhaltensänderungen führen (8). Wir hörten »Didaktik«, und wir erwarteten deshalb gleichursprüngliches Fragen nach Inhalt und Adressat. Aber wir warteten vergebens. Der Nachdruck der Arbeit Dormeyers liegt eben nicht darauf, beiden »Polen« didaktischer Bemühung die gleiche Aufmerksamkeit zu widmen, sondern darauf, die herkömmliche historisch-kritische Methode durch Methoden, die anderen wissenschaftlichen Disziplinen als der Biblexegese entstammen, zu ergänzen, vor allem aber durch solche aus dem Bereich der Sprachwissenschaft, um biblische Texte besser zu verstehen. Hier beginnen jedoch die Schwierigkeiten, denn gerade im Bereich der Sprachwissenschaft gibt es eben nicht die Methode, sondern eine Fülle durchaus verschiedener Fragehinsichten und Wege der Auslegung von Texten – auch andere, als sie Dormeyer bevorzugt. Er erhofft sich von der modernen Linguistik aber nicht nur Verstehenshilfe für den Exegeten, sondern auch für die Bibeldidaktik, z.B. bei der Bestimmung von Lernzielen, bei der Stoffauswahl und bei der Gliederung von Stundenentwürfen. Konkret sieht das so aus, daß linguistische Methoden z.B. mit ihrer Art, Texte in Szenen zu gliedern und unter verschiedenen Fragehinsichten (Ort, Zeit, Personen, Beziehungen . . .) zu befragen, als Prinzip der Aufgliederung des Unterrichts zu fungieren beginnen. Die Erfahrungen des Schülers sind dabei höchstens in dem Sinn ernst genommen, daß z.B. bei einer interaktionalen »Lesung« eines Textes Assoziationen aus den Alltagserfahrungen des Schülers aktiviert werden können. Das ist nicht nichts, aber zuwenig, um eine Didaktik zu tragen, der es um »Vermittlung« geht. An dieser Stelle bedarf es breiterer Bemühungen, die wirklich die Erfahrungen und Denkformen, die Entwicklung des religiösen und moralischen Urteils, aber auch des kognitiven Bewußtseins ins Kalkül der Arbeit aufnehmen.

M.E. ist Dormeyer trotz zweifellos wichtiger und bedenkenswerter Im-



pulse, die über den hermeneutischen Ansatz der sechziger Jahre hinausweisen, nicht über den dortigen Ansatz hinausgekommen. Das ist anders in dem neueren Beitrag Dormeyers »Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimos. Interaktionale Auslegung des Philemonbriefes« (1983) und in dem von Zirker und anderen bearbeiteten zweibändigen Werk »Zugänge zu biblischen Texten« (1980/81), in denen mit Hilfe strukturallinguistischer Kriterien, aber auch unter Hinweis auf die Wirkungsgeschichte eines Textes dem Lehrer wichtige biblische Traditionen im Blick auf einen Unterricht für Schüler der Grundschule erschlossen werden.

Ohne einem Schematismus zum Opfer zu fallen, analysieren die Autoren des Sammelbandes die Texte und ihre Struktur im Hinblick auf naheliegende Verständnissvoraussetzungen mit Hilfe der Kriterien »Raum«, »Zeit«, »Akteure und ihre Beziehungen«, »Werte«, »Erwartungen«. Analyse geschieht auch im Blick auf »innerbiblische Beziehungen« eines Textes und auf »Anschlüsse an die Welt des Lesers«. Immer bleiben die Texte dabei auf der Ebene der in einer Erzählung aufgehobenen Erfahrungen. Eine weitere beachtete Fragehinsicht ist die »kommunikative Situation«, die am Text als Struktur sichtbar gemacht wird. Daraus ergeben sich für eine ins Auge gefaßte Erzählung, aber auch für andere Formen unterrichtlicher Erschließung wichtige Erkenntnisse. Leider sind die »Anschlüsse an die Welt des Lesers« nicht immer zureichend ausgeführt. Bei den gewaltigen Unterschieden zwischen den potentiellen »Lesern« unter Lehrern und Schülern ist das allerdings verständlich.

In den Zusammenhang der Neuentdeckung von »Sprache« im Bibelunterricht und damit der Überwindung des monoman historisch fragenden Exegesebetriebs gehören auch zwei größere Publikationen von *Ingo Baldermann* (1980.1983). In beiden Büchern ist es dem Autor um eine angemessene Vermittlung von Tradition und Situation, Bibel und Alltag zu tun. Dabei traut er der Sprache des Textes mehr als andere zu, nämlich die Initiierung von not-wendenden Lernprozessen beim Schüler und beim Lehrer.

Ohne Wenn und Aber kann Baldermann deshalb sagen: »Die unterrichtliche Arbeit muß instande sein, Schülern und Konfirmanden einen eigenen Zugang zur Schrift, eigene Erkenntnis und Gewißheit zu ermöglichen, sonst bleibt sie ihnen das Entscheidende schuldig«. Die Schrift als zu erschließende und sich selbst erschließende ist für Baldermann also das Entscheidende. Früher sprach er in ähnlichen Zusammenhängen vom »Vorsprung« der Bibel (vgl. 1971). Aber wie soll der gewöhnlich biblischer Sprache Entwöhnte plötzlich »selbständig« an der Bibel arbeiten?

Als Antwort auf diese Frage hören wir bei Baldermann zuerst Abgrenzungen: Nicht die professionelle historische Kritik ist es, die weiterhilft. »Wenn man an den biblischen Texten lernen will, darf man sie nicht . . . in die Distanz der Abstraktion rücken« (1980, 16).

Verstehen ist eben mehr als »Begreifen«, Lernen mehr als zur Kenntnis nehmen, nämlich die Fähigkeit zur Umkehr und zur Abkehr von bestimmten lieb gewordenen Einstellungen und Verhaltensweisen auf Grund von Erfahrungen, die wir etwa mit einer Erzählung, einer Klage, einem Lobpreis gemacht haben. Hilfen, die ein solches Lernen mit und an



der Bibel als neue Möglichkeit eröffnen, die aber vor allem den Versuch befördern, eine unmittelbare Kommunikation zwischen heutiger Erfahrung und der biblischen Sprache zu stiften, sieht Baldermann in den neuen Versuchen, die Bibel psychoanalytisch, »materialistisch«, linguistisch oder interaktional auszulegen und den historischen Experten und ihrem Alleinvertretungsanspruch zu entwinden. »Exegese als Interaktion« heißt die Devise, weil wirkliches Verstehen sich nur dort ereignet, wo meine Erfahrungen mit denen, die im Text zur Sprache kommen, direkt zu kommunizieren vermögen. Lesen heißt, einen Text in das eigene Wissen hineinzunehmen. Ja, der Verstehensprozeß beim Lesen kann geradezu als eine Auffüllung von Texten mit Alltagswissen des Lesers beschrieben werden.

Aber wie sollen Schüler einen solchen »direkten Weg« zu eigenem Wahrnehmen finden? Baldermanns Antwort ist die gleiche wie vor 20 Jahren: Achtet auf die eigene Didaktik der Bibel, auf die Sprache und auf ihre Formen (85ff); dann entdeckt der Leser zusammen mit dem Autor die Sprache der Ermutigung, der Angst, der Freude, der Klage und des Jubels, alles Sprache, die ursprünglicher ist als die der Erzählung, wie wir sie etwa in den Evangelien vorfinden. Wie alles methodisch im Unterricht vor sich gehen soll, wird nicht überall gleich deutlich. Hier wird dem Lehrer und seiner Phantasie sowie seinem methodischen Geschick eine Menge zugemutet. Auf keinen Fall aber geht es Baldermann in diesem Buch um so etwas wie ausformulierte Unterrichtsentwürfe oder auch Unterrichtsergebnisse, die erzielt werden sollen, sondern eher um eine Anleitung, wie Lernprozesse in Gang gesetzt werden können, um Impulse für ein ursprüngliches Nachdenken und vielleicht auch um ein Einprägen »treffender« Sprache und ihrer Bilder, die dazu verhelfen, eigene Erlebnisse zu deuten und Erfahrungen aus ihnen werden zu lassen.

Gleichsam als Illustration eines Lernweges mit der Bibel angesichts heutiger Lebenswirklichkeit verstehe ich das andere Buch Baldermanns zum Problem: »Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen« (1983). Hier wird deutlich, was mit dem Lernen an und mit der Bibel gemeint ist. Angesichts dokumentierten Wahnsinns atomarer Hochrüstung wird das Gebot der Feindesliebe zum Erkenntnisgrund »unseres Anteils an der allgemeinen Unfähigkeit zum Frieden als Schuld«, als »Unfähigkeit, das als lebensnotwendig Erkannte« zu tun. Das Evangelium aber macht das Gebot der Feindesliebe zu einem befreienden Hinweis auf einen begehbaren Weg, auf eine Möglichkeit, »in dieser todesträchtigen Situation dennoch dem Leben und nicht dem Tod zu dienen« (76). Auch dies ist kein Buch, das dem Lehrer die Last der Vorbereitung seines Unterrichts abnimmt, aber ein Buch, das den Lehrer auf den Weg nimmt. Im übrigen finden sich in dieser zweiten Publikation auch Lernstrategien, die zeigen, daß Hermeneutik dieser Prägung zu einer Didaktik verhelfen kann, die der Sache zu ihrer Wahrheit und dem Schüler zu seinem Recht verhelfen kann (vgl. in didaktisch ähnlicher, wenngleich sachlich ganz anderer Weise jetzt Baldermanns neuestes Buch »Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen«, WdL 4, Neukirchen-Vluyn 1986).



## 2.5 Elementarisierung

Der Ruf nach Elementarisierung in der Bibeldidaktik gründet in der Verlegenheit, angesichts der Fülle des Materials aus vielen Jahrhunderten und seiner inhaltlichen Vielfalt konkrete Aussagen über Funktion und Wahrheit einzelner Sätze machen zu sollen, und das angesichts konkreter, aus der Alltagswelt Jugendlicher stammender Fragen und Anfragen. Diese Alltagswelt ist eben kein sekundäres Anwendungsfeld für biblische oder theologische Belehrung, sondern Ausgangsposition mit einem erheblichen Potential ungelöster Probleme, die in der Bibel und oft auch in der gegenwärtigen theologischen Arbeit nicht vorgesehen sind. Welches kann da die Funktion biblischer Elemente sein, welches die Kompetenz der Theologie?

Elementarisierung heißt angesichts dieser Fragen »so etwas wie rückhaltlose Rechenschaft der Theologie vor den Notwendigkeiten der Praxis in der öffentlichen Geltungskrise von Christentum und Kirche«, bedeutet die Aufgabe, »eine substantiell gültige, kommunizierbare Inhaltlichkeit der Theologie im komplizierten Medium gegenwärtiger Frage- und Konfliktsituationen vernünftig zu ermitteln und verstehbar zur Mitsprache zu bringen« (H. Stock [Hg.] 1977, 7).

Was heißt das für die Bibeldidaktik?

Ich exemplifiziere am Beitrag *Karl Ernst Nipkows* (1979). Nipkow erörtert das Problem nicht ohne Hinweise auf die allgemeindidaktische Diskussion der sechziger Jahre und ihr religionspädagogisches Echo auf dreifache Weise: zuerst in einer Analyse wissenschaftlicher Vereinfachungsversuche – Nipkow spricht in diesem Zusammenhang von »elementaren Wahrheiten« in biblischen Texten und von »elementaren Strukturen« –, dann in dem Versuch, »elementare Erfahrungen« des Menschen, wie sie in der Bibel, aber auch im Leben heutiger Jugendlicher begegnen, kenntlich zu machen, und endlich in der Suche nach sog. »elementaren Anfängen« von Lernprozessen mit biblischen Inhalten, wie sie die Entwicklungspsychologie zu finden hilft. Von den vier genannten Dimensionen der Elementarisierung gehören somit zwei auf die Seite der Bibel, die Dimension der »elementaren Erfahrung« zwischen Bibel und heutige Schüler und die Dimension der »elementaren Anfänge« endlich vornehmlich auf die Seite des Schülers.

Bei der Untersuchung der fachwissenschaftlichen Versuche von Elementarisierung, in deren Rahmen man leider allzuwenig von »elementaren Wahrheiten« hört, geht es dem Autor dann vornehmlich um die Kennzeichnung der dort sichtbaren Reduzierung des Komplexen, um die Entdeckung von sprachlichen Grundmustern etwa und um die Trennung von Wesentlichem von Unwesentlichem. Es gelingt dem Autor zu zeigen, welche Bedeutung die Herausarbeitung konstitutiver »Handlungen« wie Lob und Klage, Dank und Bitte usw. und entsprechender »Selbstverständnisse«, Sprach- und Überlieferungsstrukturen durch die Bibelwissenschaft für den Religionspädagogen haben kann, dem es um eine unterrichtliche Erschließung der Bibel zu tun ist (vgl. Baldermann 1980, 21–50).

So notwendig auch solche »structures of the disciplines« für den Religionslehrer sein mögen, helfen sie ihm doch vergleichsweise wenig für sei-



ne eigentliche Aufgabe, religionspädagogische Verantwortung gegenüber seinen Schülern wahrzunehmen. Hierzu bedarf er nach Nipkow über einen fachwissenschaftlichen Ansatz theologischer Elementarisierung hinaus eines *anthropologischen* Ansatzes, für den die Bibel interessanterweise bemerkenswerte Hinweise gebe. Nipkow denkt z.B. an Dtn 6,20, an die berühmte Stelle »Wenn dich dann künftig dein Sohn fragt . . .« und der Vater anschließend mit dem Bericht von der Heilsgeschichte des Auszugs und der Landnahme antwortet. Hier seien zwar elementare Grunddaten der Geschichte Israels als Wissensinhalte präsent, aber auch als unmittelbar jetzt zu begreifendes Heilshandeln und als Auslöser für elementare Erfahrungen, die jetzt gemacht werden können. Situation und Tradition werden auf ihre elementaren Erfahrungen hin durchsichtig und mit Leben und Bekenntnis verstrickt. Dabei wird deutlich, wie allgemeinemenschliche Erfahrungen als Verstehensvoraussetzungen biblischer Überlieferung fungieren und als »erkannte« Hinweise gelten für Vermittlungsmodelle, die mehr sind als Möglichkeiten für die Aufhäufung von Wissensbeständen. Es erweist sich: Elementare Kategorien der Theologie sind zugleich solche der Anthropologie oder sie sind gegenstandslos.

Der *entwicklungspsychologische* Ansatz der Elementarisierung endlich ist im Grunde eine weitere Differenzierung des anthropologischen Ansatzes, der die elementaren Strukturen des Erkenntnisgegenstandes auf bestimmte Grunderfahrungen des Menschen hin bedenken läßt, damit aber noch keinesfalls das Kind als ein mögliches Gegenüber biblischen Unterrichts ernst zu nehmen instandsetzt. Hier bedarf es weiterer Anstrengungen, die zum Ziel haben müssen, die Entwicklung des kognitiven Bewußtseins, des moralischen und des religiösen Urteils in Erfahrung zu bringen. Dann erst wird es möglich sein, danach zu fragen, was etwa kindliche Egozentrik für das Verständnis oder nahezu zwangsläufige Mißverständnis eines biblischen Textes bedeutet oder z.B. ein egalitäres Gegenseitigkeitsdenken.

Nipkow weist an einigen »schlagenden« Beispielen die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes nach, zeigt aber auch, daß wir hier mit unseren Bemühungen noch ganz am Anfang stehen.

Mit diesem Aufsatz ist es Nipkow gelungen, schon Erarbeitetes und noch in Angriff zu Nehmendes ins Bewußtsein zu heben und damit gleichsam einen Forschungsplan zu postulieren, der die Religionspädagogik noch Jahre in Atem halten wird. Eines scheint deutlich: Beachten wir den entwicklungspsychologischen Ansatz nicht, ist die Zeit nahe, wo wie wieder dem herkömmlichen theologischen Deduktionismus anheimfallen werden. Aufs Ganze gesehen befinden wir uns mit dem hier Referierten noch ganz in der Theorie, und die Konkretisierung steht weithin noch aus. Das gilt auch im Blick auf H. Stocks elementare Kategorie »Geist-Jesu-Geschichten« (Stock, in: Kaufmann/Ludwig 1979, 131–153.154–169 und Stock 1981), mit der er erneuernde Rückgriffe der Christen auf Geschichten vom irdischen Jesus unter dem Eindruck von nachösterlichen Geisterfahrungen bezeichnet. Der didaktische Weg führt hier von einem Rückgriff auf historisches Wissen um den irdischen Jesus über die Geist-



Jesu-Geschichten zu Neukonkretionen auf dem Hintergrund gegenwärtiger Erfahrungen (Stock 1981).

### 3 Verstreute Versuche, Erkenntnisse der Bibelwissenschaft in die Fachdidaktik zu übersetzen

Eigentlich müßte an dieser Stelle die Fülle der Publikationen genannt und gewürdigt werden, denen es seit 1975 um eine Übersetzung von Ergebnissen und Methoden der professionellen Exegese in die Religionsdidaktik zu tun war. Der zur Verfügung stehende Raum verbietet das jedoch. Daher wähle ich wenige, mir besonders charakteristisch erscheinende Veröffentlichungen zur Besprechung aus, und zwar S. Heine (1976), W. Langer (1975), G. Birk, H. Groß u.a. (1982) und J. Thiele (1981).

*Susanne Heines* Arbeit, Ergebnis eines hochschuldidaktischen Experiments, ist neuen Auslegungsmethoden verpflichtet und will »ein(en) Brückenschlag vom Bibelstudium zur Vermittlung biblischer Inhalte (z.B. für Religionsunterricht und Erwachsenenbildung)« vorbereiten. Unter Fachdidaktik versteht Heine dabei »die Theorie der Bildungsinhalte eines konkreten Fachbereichs« (16f) ohne Einschluß methodischer Überlegungen. Fachdidaktik ist deshalb für die Autorin der Versuch, bildungsrelevante Inhalte vor allem aus dem Neuen Testament zu erheben und darüber hinaus zu begründen, »warum die Inhalte wichtig sind bzw. unter welchen Bedingungen man sie heute vermitteln kann« (18). Als Methode der Fachdidaktik bezeichnet sie »die Bildung begründeter Werturteile innerhalb einer philosophisch fundierten, d.h. der kritischen Vernunft verpflichteten Hermeneutik«, was immer das auch heißen mag. Von empirischen Erhebungen in diesem Zusammenhang erwartet sich die Autorin wenig. Solche haben ihrer Meinung nach nur in den anderen am didaktischen Entscheidungsprozeß beteiligten Arbeitsprozessen, genauer in denen des Praktikers eine gewisse Bedeutung. Es ist wohl kaum ausdrücklich zu vermerken, daß Heine kaum einen gründlichen Einblick in die didaktische und fachdidaktische Diskussion der sechziger und siebziger Jahre gewonnen hat, die ja fachwissenschaftliche und pädagogische Bemühungen in einer völlig anderen Weise einander zuordnen.

Die Folgen dieses Tatbestandes sind weitreichend: Die Ziele der fachdidaktischen Bemühungen der Autorin zentrieren nicht in einer doppelseitigen Erschließung von Sache und Adressat, sondern in einem »Verstehen biblischer Texte« (31), dessen Bedingungen im Horizont der hermeneutischen Diskussion der fünfziger Jahre beschrieben werden, also ohne Beachtung der gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen von Adressatengruppen.

Die Frage z.B., wie heutige Erfahrungen von Jugendlichen oder überhaupt Erfahrungen des Alltags in der Gesellschaft in ein Verstehen von Texten aus der Tradition eingehen könnten, bleibt unerörtert. Auf den Seiten 93–253 behandelt die Autorin dann ihr wichtig erscheinende neutestamentliche Themen, vor allem »Jesusüberlieferung« (Reden vom Gottesreich, Wundertradition, eschatologische Worte, Worte zum Beten . . .). Dabei ver-



wendet sie bei jeder Tradition schwerpunktmäßig eine andere Auslegungsmethode (historische Kritik, strukturelle Analyse, existentielle und psychoanalytische Auslegungsmethode). Die vorgelegten Auslegungen sind allesamt bedenkenswert, die didaktischen »Bemerkungen« jedoch, die dann zu den einzelnen Texten geliefert werden, sind in der vorliegenden Form für eine angemessene Vermittlung in unterrichtlichen Vollzügen unbrauchbar. Im Grunde sind sie nur Appendix, aber kein integrierender Bestandteil einer fachdidaktischen Reflexion, der es ja darum gehen müßte, den hermeneutischen Prozeß bis zum Schüler und seiner Welt hin weiterzutreiben. Fachdidaktik ist eben mehr als »Hinweise zur Praxis«.

Im Grunde befinden wir uns, folgen wir den Vorschlägen Heines, noch immer im Bann eines theologischen Deduktionismus, d.h. im Rahmen eines Modells des Verhältnisses von Theologie und Didaktik, das ich an anderer Stelle »Dominanzmodell« genannt habe (Wegenast in: ders. 1979b, 55).

Hatte Dormeyer das Stichwort Curriculum in der Einleitung seines oben besprochenen Buches ohne weitere Konsequenzen für seine Arbeit zwar genannt, so ist es für *Wolfgang Langer* Grundabsicht, die Curriculumtheorie, wie sie in Deutschland durch S. B. Robinsohn bekannt gemacht worden ist, für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen. Deshalb will er, daß der Religionsunterricht dazu beiträgt, »Schüler für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen« und ihre Lösung zu befähigen. Dennoch will Langer vermeiden, daß biblische Texte für ihnen vielleicht sogar fremde Zwecke funktionalisiert werden. Davor feilt nach seiner Meinung ein »spezifischer Bibelunterricht«, ein Unterricht über die Bibel als Propädeutik für einen angemessenen Umgang mit biblischen Texten (1975, 60). Erst nach einem solchen Unterricht kann es nach Langer möglich erscheinen, mit Sachgründen Texte für einen theologisch verantwortbaren problemorientierten Religionsunterricht auszuwählen. Also *Realienkunde, biblische Sprachlehre, Literaturgeschichte, Glaubensgeschichte, Wirkungsgeschichte* und dann auch *hermeneutischer Unterricht*. Da gibt es Probleme: Trifft es wirklich zu, daß ein in die biblische Einleitungswissenschaft eingeführter Schüler davor gefeit ist, einen Text für wechselnde Probleme zu funktionalisieren und u.U. zu vergewaltigen, oder liegen die Dinge nicht eher so, daß eine Bibelauslegung mit dem Ziel, Lösungen für moderne Probleme zu liefern, immer schon eine ausgeschlossene Möglichkeit ist?

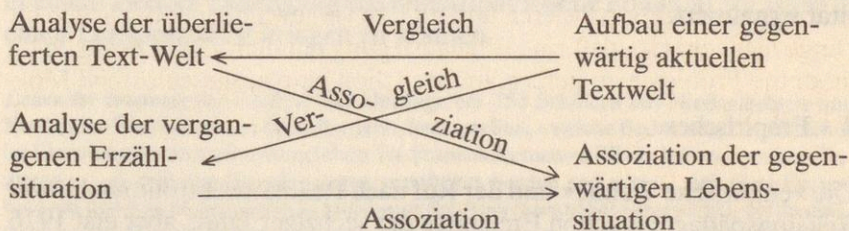
Das ist so trotz des Hinweises Langers, daß Texte der Bibel in bestimmten Situationen die Lösung von anstehenden Problemen im Blick hatten und es deshalb nicht ganz abwegig erscheint, z.B. nach bestimmten »Anliegen« Jesu bzw. neutestamentlicher Autoren zu fragen. Doch wie soll das zugehen? Wie sollen wir etwa dem Rat Langers folgen, im Rahmen problemorientierter Einheiten die genannten Anliegen für die heutige Erfahrungs- und Lebenswelt oder die Lösung eines bestimmten Problems »liquid« zu machen? Diese Frage wird vollends schwierig zu beantworten sein, wenn wir darüber hinaus noch dem Rat Langers folgen, z.B. die Anliegen Jesu aus der damaligen Erfahrungs- und Lebenswelt, ja auch aus dem damaligen Sprachzusammenhang herauszulösen.

Das alles ist einigermaßen unklar. Nicht nur der hermeneutische Ansatz Langers müßte



näher geklärt werden, sondern vor allem müßte Langers Wunsch, den »Sitz im Leben« der neutestamentlichen Autoren zu vernachlässigen, widersprochen werden. Erst bei einer Beachtung des damaligen Kontextes kann es ja möglich werden, eine Konfrontation mit heutigen konkreten Erfahrungen zu arrangieren.

Hier ist ungefähr alles vergessen, was bei R. Bultmann und seinen Schülern schon zu lernen war, und das, was wir oben unter dem Stichwort *Erfahrung* zur Kenntnis genommen haben, ist noch nicht gelernt. Dieses Urteil ändert sich auch dann nicht, wenn Langer unter anderem einen hermeneutischen Unterricht beschwört als eine Form unter anderen, zumal er diese Unterrichtsform nur als eine »Einübung in den Vorgang der Erklärung und Auslegung« verstanden wissen möchte, nicht aber als Möglichkeit einer »Horizontverschmelzung«. Wo bleiben da die Erkenntnisse M. Stallmanns und der anderen Vertreter des hermeneutischen Unterrichts, auch die eigenen Einsichten Langers, die er z.B. in seinem schönen Buch »Kerygma und Katechese« aus dem Jahre 1966 vorgestellt hat? In dem von G. Birk u.a. besorgten Buch »Der Bibelunterricht in der Schule« (1982) begreift O. B. Knoch die Bibel als ein »Ineinander gedeuteter Gotteserfahrung und menschlicher Selbsterkenntnis«, dem maßgebende Autorität für jegliche Glaubensunterweisung eigne. Auslegung ist für ihn deshalb »Dienst am Glauben« mit dem Ziel, »das in Christus angebotene Heil zu gewinnen« (20). Auf Grund dieses Dienstes gewinne der Schüler einerseits einen Zugang zu Erfahrungen der frühen Christenheit und andererseits auch zur verwandelnden Kraft des Wortes Gottes. Diese eher allgemein gehaltene Erkenntnis versucht L. Hermanutz im gleichen Sammelband durch eine Verbindung von bibeltheologischen Erkenntnissen und praxisnaher Arbeit an neuen Schulbibeln zu konkretisieren. Dabei bedient er sich des sog. »bibeldidaktischen Vierecks« von G. Baudler, in dem konkrete Lebenssituationen und vergangene Überlieferung so miteinander verflochten werden, daß zwei analytische und zwei assoziativ-konstruktive Verfahren einander zugeordnet werden.



(Baudler 1979, 106ff)

Praktisch sieht das so aus: Einem von der Struktur des Textes geleiteten Erzählen folgt die Betroffenheit des Adressaten durch die im Text artikulierten Erfahrungen, d.h. die Sensibilisierung des Schülers für eine Unterscheidung von bildhafter Sprache, z.B. einer Wundergeschichte und ihrer



Aussage, und Wahrnehmung aufbewahrter Erfahrung und u.U. Identifikation mit einer der im Text vorkommenden Personen. Die Absicht eines solchen der Korrelationsdidaktik verpflichteten Bibelunterrichts ist gewiß beachtenswert, aber bei der Lektüre der vorliegenden Darlegungen von Hermanutz kommen doch Zweifel, ob auf diese Weise wirklich eine Konfrontation zwischen Bibel und heutiger Lebens- und Erfahrungswelt des Schülers, zumal des Grundschülers, herbeigeführt werden kann. Auch das Werkbuch »Bibelarbeit im Religionsunterricht« (1981) von *Johannes Thiele* ist, was die exegetischen Bemühungen anbetrifft, gewiß anregend. Das gilt auch für die Darstellung der biblischen Hermeneutik und ihrer Bedeutung für eine Arbeit mit der Bibel im Rahmen der fachdidaktischen Bemühungen der letzten 20 Jahre; was dies aber alles für die konkrete Schularbeit und den Lehrer bedeuten soll, worin etwa der Wert der vorgestellten exegetischen Versuche bestehen kann, bleibt auch nach der zweiten Lektüre des Buches verborgen. Wir erhalten da zwar gute Informationen über moderne Exegese und ihre Methodik, aber die Klärung der Funktion solcher Exegese für unterrichtliche Lernprozesse ist durchaus ungenügend.

Beachtenswert ist zwar das Postulat Thieles, sich um einen mehrdimensionalen Zugang zu biblischen Texten zu mühen, bedauerlich ist jedoch, daß es dem Verfasser noch nicht gelingen will, auch eine mehrdimensional arbeitende Bibeldidaktik zu kreieren, die neben den Texten auch noch den Schüler in seiner gesellschaftlichen Umwelt und im Rahmen seiner Entwicklungsgeschichte zur Kenntnis nimmt. Die Option des Verfassers für die Themenzentrierte Interaktion führt noch nicht entscheidend weiter, so daß es etwa zu einer Verzahnung zwischen Bibelhermeneutik als wissenschaftlicher Bemühung und der die lebensweltliche Bedeutsamkeit erhebenden Didaktik kommen könnte.

Im Rückblick auf das Berichtete kann man von vielen wichtigen Ergebnissen sprechen, aber auch davon, daß wir immer noch *unterwegs* zu einer praktikablen Adressat und Bibel gerecht werdenden Bibeldidaktik sind; vor allem sind wir noch weit entfernt von einer Entdeckung und Erläuterung des theologisch Elementaren, das auch für den Menschen Elementarität signalisiert.

#### 4 Empirisches

Die »empirische Wende« und der Ruf nach Realitätskontrolle sind in der Religionspädagogik schon Ereignisse der sechziger Jahre, aber erst 1976 erschienen die ersten empirischen Untersuchungen zum Bibelunterricht (vgl. Stachel 1976a.1976b). *Günter Stachel* (1976a) dokumentiert u.a. 28 Stunden biblischen Unterricht und stellt darin so etwas wie eine »Stichprobe« dar aus der Fülle des in unseren Schulen Gebotenen. Inhaltlich sind die dokumentierten Stunden entweder von Einzelperikopen bestimmt oder aber von Themen, die sich den biblischen Einleitungswissen-



schaften verdanken, bzw. übergreifenden Gesichtspunkten der Bibelepexe.

Fünfzehn Stunden sind alttestamentlichen, eine alt- und neutestamentlichen Texten, der Rest neutestamentlichen Stellen gewidmet. Schwerpunkte im neutestamentlichen Bereich sind Gleichnisse, Einleitungsfragen und Zeitgeschichte. Daneben finden sich Wunder, Legenden und Redeteile aus den Evangelien. Was das Alte Testament betrifft, liegen die Akzente auf dem frühen Königtum Israels, auf Patriarchenerzählungen und der Genesis. Was die für den Bibelunterricht bevorzugte Altersstufe angeht, werden das 3.–6. Schuljahr genannt. Fünfzehn der dokumentierten Stunden sind offensichtlich durch einen defizienten Modus historisch-kritischer Schriftauslegung bestimmt, d.h. durch vordergründiges und oberflächliches Historisieren, Mißachtung der Textgestalt, Vernachlässigung der »story« und nicht zuletzt durch eine bemerkenswerte »Weltlosigkeit«. Hinsichtlich der Textwahl für eine bestimmte Altersstufe und der Methodik ist man eher stümperhaft. Neun Stunden moralisieren, d.h. nehmen biblische Texte zum Anlaß aktueller Paränese (so z.B. beim Hauptmann von Kafarnaum – Stachel 1976b, 13–69). Der Rest der Stunden hat ein Interesse daran, die Sache des Textes und heutige Erfahrung irgendwie miteinander zu verzahnen. Dabei kommt es zu Formen problemorientierten Bibelunterrichts (z.B. Stachel 1976b, 141–196).

Das alles ist außerordentlich informativ und stimmt nachdenklich, wenn zuerst Verbalprotokolle inhaltlich, dann thematisch, dann im Blick auf die Struktur des Lernprozesses, weiter hinsichtlich der Interaktionsstruktur und endlich im Blick auf die methodische Struktur und die Interdependenz von Inhalten, Zielen und Methoden analysiert werden. Die beiden Bände machen Mut, auch mit den »Bordmitteln« z.B. einer Schule Ähnliches zu versuchen. Die Methoden stehen jetzt zur Verfügung.

*Martin Bröking-Bortfeldt* (1984) stellt sich in seiner Oldenburger Dissertation der Frage nach der Bedeutung der Bibel für 13–16jährige Schüler. Es geht ihm dabei darum, den Nachweis zu führen, daß eine auf Traditionsvermittlung fixierte Bibeldidaktik nicht in der Lage ist, den Schüler als Partner und Subjekt des Unterrichts ernst zu nehmen. Um ein solches Ziel zu erreichen, müsse die Religionspädagogik vor allem den Gesellschaftsbezug religiöser Orientierungen thematisieren, um dann gleichsam in einem zweiten Durchgang das emanzipatorische Potential der Bibel in einen Lernprozeß einbringen zu können.

*Leitendes Interesse* der Analyse der Umfrage bei 750 Schülern aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ist es deshalb zuerst, festzustellen, »welche Bedeutung . . . für Schüler Elemente des zentralen christlichen Traditionsdokumentes Bibel« haben, »welche Elemente . . . als religiöse Orientierungen verarbeitet werden und wie . . . sich diese Bedeutung auf den Prozeß der Identitätsbildung in der Adoleszenzphase aus(wirkt), der zu einer wachsenden Orientierungskompetenz in der sozialen Lebenswelt führt« (79). Zwölf Themenbereiche sind es, die nach zwei Voruntersuchungen, einer Expertenumfrage und einem Vortest für den Fragebogen des Autors bestimmend erscheinen: Anhaltspunkte für eine mögliche Bedeutung der Bibel für Schüler / Stand der Verarbeitung historischer Information zur Bibel / Bibelbenutzung / Erkenntnisse aus der Bibel / Bedeutung Jesu / Gottesvorstellungen / Gründe für eine Beschäftigung mit der Bibel / Bibel und Familie / Einflußnahmen der Kirche / Bedeutung des Religionsunterrichts / Problemlösungsstrategien im Kontext religiöser Orientierungen / Zukunftsperspektiven.



*Ergebnisse:*

- Mit zunehmendem Alter nimmt das Interesse an Bibel und Handlungskonsequenzen aus biblischen Auslegungen dann zu, wenn traditionelle Bedeutungsgehalte in den Hintergrund getreten sind.
- Das Alte Testament, Texte und Personen, sind vielen Befragten bekannt und spielen im Umfeld des eigenen Lebens eine Rolle, das Neue Testament wird eher unkonkret erinnert.
- Schüler, die in ihrem persönlichen Leben und Sozialisationsschicksal für die Bibel interessiert wurden, repräsentieren ein größeres religiöses Engagement und Interesse als Schüler, die die Bibel nur im Rahmen von kirchlichem und schulischem Unterricht kennenlernen.
- Aus der signifikanten Ablehnung der Arbeit an biblischen Texten durch eine Mehrheit der Befragten zieht der Verfasser den Schluß, daß die Schule »Inhalte und Methoden im Anschluß und unter zentraler Berücksichtigung der – problematischen – Lebenswelt und gesellschaftsorientierten Wirklichkeitsinterpretation der Schüler herleiten und realisieren« (293) sollte.

Wahrhaftig ein Signal für neue Anstrengungen für einen problemorientierten Bibelunterricht! Erst in einem solchen Unterricht wäre es ja denkbar, daß die konstatierten Erwartungen von Jugendlichen an die Bibel als Problemlösungspotential als realistisch bezeichnet werden können.

Die referierten Ergebnisse der Untersuchung bestätigen, was ein aufmerksamer Religionslehrer auch ohne Untersuchung feststellen könnte: z.B. die kontraproduktive Wirkung einer nur traditionsorientierten Bibelauslegung bei 13–16jährigen Schülern und ein wachsendes Interesse für die Bibel bei einer sach- und adressatengerechten Konfrontation biblischer Sachverhalte mit gesellschaftlich geklärten Problemzusammenhängen. Offen bleibt allerdings auch nach dieser Untersuchung, ob Schüler dann auch bereit sein werden, die biblische Orientierung als Handlungsanweisung zu akzeptieren.

Aufs Ganze gesehen handelt es sich um ein erfreuliches Buch, das vielleicht dazu führt, daß auch noch andere empirisch zu arbeiten beginnen. Gleichwohl verbleibt eine Reihe von Problemen. Ich nenne nur drei:

- In welchem Verhältnis stehen Lebensgeschichten aus einem bestimmten sozialen und religiösen Kontext zu positiven bzw. negativen Erwartungen gegenüber der Bibel im Rahmen konkreter Lebenszusammenhänge?
- Was bedeutet die Entwicklung des religiösen Urteils, wie sie z.B. F. Oser und sein Team dargestellt haben, für eine allfällige Motivation bzw. Demotivation, mit Hilfe biblischer Texte den Versuch zu machen, eigene und fremde Erfahrungen zu deuten?
- In welchem Verhältnis stehen Begabung und Bereitschaft, biblische Texte zu bearbeiten?

## 5 Ergebnisse und Probleme

### 5.1 Ergebnisse

- In allen referierten, kommentierten und kritisierten Publikationen zur Bibeldidaktik gelten biblische Texte und Tatbestände als durch nichts zu ersetzende Inhalte religiöser Erziehung.
- Überall ist der Wille zu entdecken, Bibeltexte und Schüler miteinander



ins Gespräch zu bringen, vor allem aber solche Texte, die bedeutungsvolle Lebensperspektiven für eine mögliche Orientierung des Schülers enthalten. Dabei erscheint es immer wieder eher wenig überzeugend, wenn der Versuch gewagt wird, derartige Texte und die in ihnen aufgehobenen Erfahrungen im Verstehens- und Erfahrungshorizont konkreter Schüler zu repräsentieren. Das mag unter anderem daran liegen, daß die hermeneutische Arbeit nirgends genügend weit vorgetrieben wird. Nicht einmal der »existenziale Steg« R. Bultmanns zwischen dem damaligen Kerygma und heutigen Weisen des Selbstverständnisses wird signifikant häufig begangen. Bei einer konsequenten Aufnahme neuer Formen der Bibelexegese wäre hier einiges zu hoffen.

– Die Methoden der Exegese, alte und neue, werden z.T. noch unmittelbar in den Unterricht eingebracht und führen dort zu einer Karikatur eines Proseminars; an einigen Stellen fällt jedoch auch auf, wie die wissenschaftliche Exegese sich in den Bereich des Vergewisserungsvorgangs des Lehrers zurückziehen beginnt und so zu einem Teil der Vorbereitung des unterrichtlichen Vermittlungsprozesses wird, der hilfreich erscheint.

– Fast überall wird eine oberflächliche Funktionalisierung biblischer Texte im Sinne einer Politisierung oder Moralisierung abgelehnt, scheint aber nicht überall vermieden.

– In der Adoleszenzphase des Schülers erwarten nicht wenige Autoren von der Bibel dennoch Orientierungsimpulse für die Identitätsentwicklung und auch für konkretes Handeln.

– Die Frage, was »die Schrift« eigentlich sei, wird durchaus verschieden beantwortet, besonders eindrucksvoll aber von Stachel:

»Worum es der Schrift eigentlich geht, das ist so umfassend wie einfach. Hier wird ein Handeln Gottes mit den Menschen und durch Menschen in menschlicher Sprache, d.h. durch den Mund von Menschen bezeugt« (Stachel 1978, 37), damals und heute und auch in der Situation des Unglaubens. Ziel ist es dabei, dazu aufzufordern, auf Gott zu setzen und auch entsprechend zu handeln.

Wie kann es aber möglich werden, einen solchen Anspruch in der Situation zu aktualisieren? Die herkömmliche historische Kritik ist dabei offensichtlich eine schlechte Hilfe. Eher erfolgversprechend erscheint einigen Autoren die Hermeneutik in der Tradition R. Bultmanns, H.-G. Gadamer und G. Ebelings. Sie setze dazu instand, dem Schüler zu einem existentiellen Schriftverständnis zu verhelfen. Als hilfreich bei der Lösung der gestellten Aufgabe erscheinen auch textanalytische Verfahren verschiedener Art. Das didaktische Stichwort heißt »interaktionale Bibelauslegung im Unterricht« oder ähnlich. Andere setzen auf eine Arbeit an und mit Symbolen als Brücke zwischen Glaube und Erfahrung.

Ganz ausgeklammert haben wir aus Platzgründen die verschiedenen Formen narrativer Exegese im Unterricht.



## 5.2 Probleme

– Noch immer fehlen der Mehrzahl der Bibeldidaktiker nicht nur angemessene Kenntnisse in Fragen der Entwicklung des religiösen und moralischen Urteils, des kognitiven Bewußtseins und überhaupt der Entwicklungspsychologie, ja z.T. sogar die Einsicht in die Notwendigkeit, sich an dieser Stelle zu engagieren und die biographischen und soziokulturellen Voraussetzungen des Adressaten in Erfahrung zu bringen. Erst dann wird es ja möglich sein können, die Orientierungskraft der Bibel, von der wir ausgehen, angemessen zu bewahren. Ausnahmen wie z.B. K. E. Nipkow (1982) und R. Preul (1973.1977) bestätigen nur die Regel.

– Unendlich, aufs Ganze gesehen, ist auch die Ebene, auf der eine Begegnung zwischen Schüler und Bibel angestrebt werden kann und soll. Ist es die Ebene des Selbstverständnisses oder die des sozialen Handelns oder die des Glaubens? Und wo ist nun eigentlich die feste Brücke, die das Damals der Texte und der in ihnen aufgehobenen Erfahrungen und die gegenwärtige Lebens- und Erfahrungswelt miteinander verbinden könnte? Genügt es, einfach einmal den Begriff der »Erfahrung« zu beschwören, oder gilt es nicht, darauf hinzuwirken, daß vermehrt zwischen sozialen, existentialen u.a. Erfahrungen unterschieden wird und die mannigfachen Unterschiede in diesem Bereich ins Kalkül aufgenommen werden?

Hier liegt auch ein Grundproblem der in den letzten Jahren so oft beschworenen *Korrelationsdidaktik*. Wenn es im Bibelunterricht nicht nur um Inhalte an sich, sondern auch um den Schüler gehen soll, der ja in der Regel anderswo »grast« als auf den Auen biblischer Grundprobleme im Lichte theologischer Reflexion, muß an dieser Stelle etwas geschehen. Und wie steht es mit der Allgemeinen Didaktik und ihren verschiedenen Spielarten? Könnten sie nicht auch ein Stück weit Hilfestellung leisten bei der Lösung unserer fachdidaktischen Probleme? Ich denke z.B. an die kritisch-konstruktive Didaktik W. Klafkis mit ihren hartnäckigen Fragen gerade nach dem Schüler. Wenn man allerdings Publikationen aus dem Bereich der Bibeldidaktik liest, könnte man meinen, daß die Religionspädagogik von dieser Seite wenig oder nichts erwartet.

## Literatur

- I. Baldermann*, Der Vorsprung der Bibel, in: *N. Schneider* (Hg.), Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte, Hamburg/München 1971, 57–66.  
 –, Elementare Psalmentexte im Unterricht, in: *ders.*, *K. E. Nipkow* und *H. Stock*, Bibel und Elementarisierung (Rph 1), Frankfurt/M. 1979, 23–34.  
 –, Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980.  
 –, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983.  
*G. Baudler*, Religiöse Erziehung heute (UTB 898), Paderborn 1979, 96–224.  
*P. Biehl* und *H. B. Kaufmann*, Die Bedeutung der biblischen Überlieferung und ihrer Wirkungsgeschichte für den Religionsunterricht, *EvTh* 34 (1974) 330–340.  
*P. Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: *ders.* und *G. Baudler*, Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts (Rph 2), Frankfurt/M. 1980, 37–122.



- , Zugänge zu christlichen Grunderfahrungen mit Hilfe elementarer Symbole: Zum Beispiel das Symbol des Baumes, *EvErz* 35 (1983) 255–272.
- , Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, *JRP* 1 (1984), 1985, 29–64.
- G. Birk, H. Groß, L. Hermanutz, O. B. Knoch und F. Weidmann*, Der Bibelunterricht in der Schule, Donauwörth 1982.
- M. Bröking-Bortfeldt*, Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16jährige Schüler (Rph 13), Aachen 1984.
- H. Buß*, Die Bedeutung und Funktion der biblischen Überlieferung, in: *H. K. Berg und F. Doedens* (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht, Frankfurt/M./München 1974, 123–134.
- D. Dormeyer*, Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht, Düsseldorf 1975.
- , Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung, München/Göttingen 1978.
- , Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimos. Interaktionale Auslegung des Philemonbriefes, *EvErz* 35 (1983) 214–227.
- E. Güttgemanns*, Linguistisch-literaturwissenschaftliche Grundlegung einer neutestamentlichen Theologie, *Linguistica Biblica*, Heft 13/14, 1973, 2–18.
- H. Halbfas*, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982.
- , Was heißt »Symboldidaktik«?, *JRP* 1 (1984), 1985, 86–94.
- S. Heine*, Biblische Fachdidaktik Neues Testament. Eine didaktische Theorie biblischer Inhalte. Die Methoden biblischer Interpretation. Lernziel: Souveräner Umgang mit der Bibel, Wien/Freiburg 1976.
- H. Kirchhoff* (Hg.), Ursymbole und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung, München 1982.
- W. Langer*, Praxis des Bibelunterrichts. Ziele, Gestaltungsformen, Entwürfe. Mit Beiträgen von *H. K. Berg, V. Schäfer und F. Traudisch* (RPP 16), München/Stuttgart 1975.
- K. E. Nipkow*, Elementarisierung biblischer Inhalte, in: *I. Baldermann, K. E. Nipkow und H. Stock*, Bibel und Elementarisierung (Rph 1), Frankfurt/M. 1979, 35–73.
- , Grundfragen der Religionspädagogik 3, Gütersloh 1982.
- R. Preul*, Kategoriale Bildung im Religionsunterricht (PF 52), Heidelberg 1973.
- , Scriptura sacra im Unterricht – religionspädagogische Fragen zum Gegenwartsbezug der Bibel, in: *C. H. Ratschow* (Hg.), Sola Scriptura. Ringvorlesung des Fachbereichs Evangelische Theologie der Philipps-Universität Marburg, Marburg 1977, 22–37.
- H. Schröer*, Bibelauslegung durch Bibelgebrauch. Neue Wege »praktischer Exegese«, *EvTh* 45 (1985) 500–515.
- G. Stachel* (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert (Religionspädagogik – Theorie und Praxis 31), Zürich/Köln 1976a.
- (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert (SPTh 11), Zürich/Köln 1976b.
- , Die »unerledigte Hermeneutik« – Bibelunterricht als Auslegung der Schrift unter heutigen Menschen, *RpB* 1/1978, 24–58.
- A. Stock*, Umgang mit theologischen Texten, Zürich/Köln 1974.
- , Textentfaltungen. Semiotische Experimente mit einer biblischen Geschichte, Düsseldorf 1978.
- , Drei poetische Lektionen zur Bibeldidaktik, *KatBl* 105 (1980) 606–611.
- H. Stock*, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: *I. Baldermann, K. E. Nipkow und H. Stock*, Bibel und Elementarisierung (Rph 1), Frankfurt/M. 1979, 75–86.
- , Geist-Jesu-Geschichten, in: *H. B. Kaufmann und H. Ludwig* (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel, Münster 1979, 154–169.
- , Evangelientexte in elementarer Auslegung, Göttingen 1981.
- (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, 2 Bde., Münster 1975 und 1977.
- J. Thiele*, Bibelarbeit im Religionsunterricht. Ein Werkbuch zur Bibeldidaktik, München 1981.



K. Wegenast, Art. Bibel, V. Praktisch-theologisch, TRE 6 (1979a) 93–105.

–, Orientierungsrahmen Religion (GTB 320), Gütersloh 1979b.

–, Wie die Bibel verstehen? Zu neuen Versuchen der Bibelauslegung in Wissenschaft und Praxis, EvErz 35 (1983) 202–214.

W. Wink, Bibelauslegung als Interaktion, Stuttgart 1976.

H. Zirker, Biblische Fiktionalität und Wahrheit, RpB 1/1978, 104–133.

–, Sprachanalytische Religionskritik und das Erzählen von Gott, in: W. Sanders und K. Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott, Stuttgart 1983, 33–43.

– u.a., Zugänge zu biblischen Texten, 2 Bde., Düsseldorf 1980/81.

Dr. Klaus Wegenast ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Universität Bern.