

Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren

Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts

Zu den nachhaltigsten Herausforderungen für den Bibelunterricht zählt seit Jahrzehnten die Rezeptionsforschung, besonders im Sinne der Entwicklungspsychologie. Diese Forschungsrichtung hat die traditionelle Voraussetzung des Bibelunterrichts, dass ein intensives Vertrautmachen mit der Bibel vom Erfolg nicht nur des Vertrautwerdens, sondern auch eines verständigen Umgangs mit ihr belohnt werde, in vieler Hinsicht in Frage gestellt. Die neuen Diskussionen über Konstruktivismus und konstruktivistische Didaktik bringen noch eine weitere Zuspitzung mit sich. Ihnen zufolge ist jedes Verstehen von (Bibel-)Texten nichts anderes als eine Neukonstruktion – nicht als Abbild einer vom Text her vorgegebenen Wirklichkeit, sondern als Entwurf des verstehenden Subjektes.

»Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden«, so fassen Vater und Sohn Wegenast diese Herausforderung zusammen.¹ Ist dieser Forderung zuzustimmen, oder gilt umgekehrt, dass biblische Geschichten im Unterricht »richtig« verstanden werden sollen, eben weil ein »sachgemäßes Verstehen« unerlässliches Unterrichtsziel bleibt?² Diese Zielsetzung kann dann allerdings die Rückfrage nach sich ziehen, ob bzw. wie der Wunsch nach »richtigem« Verstehen denn über die empirischen Befunde zu den tatsächlichen Verstehensprozessen im Unterricht hinausführen soll.

Im Folgenden muss zunächst genauer geklärt werden, was Bibelverstehen als Konstruktionsprozess bedeutet. In einem zweiten Schritt sollen vor allem empirische Befunde religionspädagogisch-bildungstheoretisch diskutiert werden, ehe in einem letzten Schritt nach religionspädagogischen Konsequenzen gefragt werden kann.

1 Klaus und Philipp Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: Desmond Bell u.a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, 246–263.

2 So Rainer Lachmann, Wundergeschichten »richtig« verstehen? Bibeldidaktik zwischen historisch-kritischer Exegese, existenzialer Interpretation und Rezeptionsästhetik, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart u.a. 1999, 205–218. 212.

1 Bibelverständnis als Konstruktion – Die Unhintergebarkeit des verstehenden Subjekts

Der Versuch, den biblischen Unterricht von der Rezeption biblischer Geschichten durch Kinder und Jugendliche her neu zu ordnen, ist nicht erst in den letzten Jahren zu finden. Ansätze dazu finden sich seit der Aufklärung (genannt sei nur John Locke), dann im 19. Jahrhundert bei den Herbartianern und vor allem in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts im Horizont der Kinderpsychologie.³ Als Startschuss für die bis in die Gegenwart anhaltende Diskussion können jedoch die international beachteten Untersuchungen von Ronald Goldman angesehen werden, die auf eine systematische Verbindung der Bibel Didaktik mit der Entwicklungspsychologie Jean Piagets zielten.⁴ Ich setze deshalb bei der Entwicklungspsychologie ein und nehme erst danach weitere Aspekte der Rezeptionsforschung auf.

1.1 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen im Bibelverständnis

Für den sog. hermeneutischen Religions- bzw. Bibelunterricht seit den 1950er Jahren bestand und besteht ein zentrales Anliegen darin, den Unterricht auf das Verstehen des »selbstverantwortlichen modernen Menschen« einzustellen.⁵ Deshalb lag alles daran, »die Kluft zwischen der wissenschaftlichen Theologie und dem Religionsunterricht der Schule zu überbrücken«, um das in dieser Theologie enthaltene Potenzial hinsichtlich der kritisch-zweifelnden Fragen des »modernen Menschen« besser nutzbar zu machen.⁶ Mutig in den Blick genommen werden sollte die große Zahl der »ungläubigen« älteren Schüler, »die sich mit einer ihnen etwa zugemuteten Zweigleisigkeit von Denken und Glauben nicht abfinden«.⁷ Damit war ein wichtiger Schritt im Blick auf den didaktischen Umgang mit »modernen« Rezeptionsbedingungen biblischer Texte in der Gegenwart getan.

Umso mehr musste es diese, der Intention nach so gegenwartsoffene Didaktik treffen, als empirische Untersuchungen wiederholt nachwiesen, dass genau das von einer »modernen«, u.a. historisch-kritischen Exegese entwickelte Bibelverständnis für Kinder und Jugendliche nicht erreichbar

3 Als Überblick: *Friedrich Schweitzer*, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

4 Vor allem *Ronald Goldman*, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964.

5 *Hans Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959, 58.

6 Ebd., 9.

7 Ebd., 16; vgl. die parallelen Überlegungen zum Verhältnis von Hermeneutik und Didaktik bei *Martin Stallmann*, Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge, Göttingen 1963.

ist.⁸ In besonders eindrücklicher Form wurde die Divergenz zwischen dem exegetisch geforderten und dem von Kindern und Jugendlichen gebotenen Verständnis für die neutestamentlichen Gleichnisse rekonstruiert und demonstriert.⁹ A. Bucher bringt es auf den Punkt: »Zwischen dem, was die Exegese und die Dogmatik vorgeben, sei es als Norm, sei es als Angebot, und den religiösen Vorstellungen im allgemeinen und den Bibelinterpretationen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im besonderen, kann mitunter ein ›garstiger Graben‹ liegen.«¹⁰ Besonders eindrücklich sind etwa die Interpretationen zu den »Arbeitern im Weinberg«:

»Ich hätte das einfach anders gemacht, ich hätte einen Stundenlohn abgemacht, oder ich hätte ein Plakat aufgehängt und darauf geschrieben, dass man schon um neun Uhr anfängt und den ganzen Tag arbeitet, und vielleicht, dass man am Mittag nicht mehr kommen kann, oder schon um zehn Uhr nicht mehr, und dass man den ganzen Tag arbeiten muss«.

»Gott hätte einen Stundenlohn gegeben, allen den gleichen ... Er hätte gewollt, dass alle den gleichen Lohn haben für die Stunden, die sie arbeiten«.¹¹

So gesehen belegt das Gleichnis bzw. die Parabel, wie man es *nicht* machen soll. In unserer eigenen Untersuchung u.a. zu Gleichnissen im Religionsunterricht waren besonders die Umdeutungen der Kinder beeindruckend, die allesamt darauf zielten, dass es in dieser Geschichte, gegen allen Augenschein, am Ende doch gerecht zugegangen sei:

Die später gekommenen Arbeiter hätten sich gewiss stärker angestrengt, mehr Können oder Fachkenntnisse eingebracht, in kürzerer Zeit also mehr geleistet usw. Oder ein Ausgleich sei in der Folgezeit erzielt worden, indem sie am nächsten Tag früher gekommen seien, usw.¹²

8 Dies war im Grunde schon der Befund von *Goldman, Religious Thinking*. Die im Folgenden genannte Literatur wiederholt vielfach in modifizierter Form seine Ergebnisse. Zur älteren Literatur vgl. als Überblick *Kenneth E. Hyde, Religion in Childhood and Adolescence. A Comprehensive Review of the Research*, Birmingham/Al. 1990.

9 Den Startschuss gab der noch immer hilfreiche Aufsatz *Anton A. Bucher und Fritz Oser, »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...« Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1ff)*, in: ZP 33 (1987) 167–183. Darauf aufbauend: *Anton A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990; weitere grundlegende Untersuchungen: *Chris Hermans, Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*, Kampen/Weinheim 1990; vgl. auch *Joachim Theis, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005.

10 *Bucher, Gleichnisse*, 1.

11 *Ebd.*, 117f.

12 *Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl und Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh²1997, bes. 33ff.

Was am Beispiel der Gleichnisse empirisch überprüft und didaktisch durchgespielt wurde, konnte in weiteren Untersuchungen etwa für Wundergeschichten ähnlich festgestellt werden.¹³ Entwicklungsbedingte Zugänge beschränken sich auch nicht nur auf einzelne, etwa besonders schwierige oder anspruchsvolle Bibeltexte. Sie beziehen sich gleichermaßen auf das Verständnis von Gott, Jesus Christus, Gerechtigkeit (in der Bibel) usw.¹⁴

Immer wieder ist kritisch diskutiert worden, ob die entwicklungspsychologischen Theorien, insbesondere die Stufentheorien der religiösen Entwicklung, die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie ihr Verständnis biblischer Texte erschöpfend beschreiben.¹⁵ Unabhängig davon, wie diese Frage beantwortet und wie die Reichweite entwicklungspsychologischer Theorien bestimmt wird, steht die grundlegende Herausforderung des Bibelunterrichts durch die genannten empirischen Untersuchungen jedoch kaum in Zweifel: Der Bibelunterricht muss sich darauf einstellen, dass Kinder und Jugendliche die ihnen eigenen Weltzugänge und Verstehensweisen auch beim Umgang mit biblischen Texten zum Einsatz bringen. Was dies im Einzelnen bedeutet, soll an dieser Stelle aber noch nicht beantwortet werden. Zuvor müssen weitere Perspektiven der Rezeptionsforschung aufgenommen werden.

1.2 Verstehen als Konstruktionsprozess:

Zur Konvergenz rezeptionstheoretischer Modelle

Zunehmend Aufmerksamkeit gewonnen haben in der Religionspädagogik in der Folgezeit allgemein-rezeptionstheoretische Ansätze, die den Subjektbezug aller Verstehensprozesse weiter unterstreichen. An erster Stelle zu nennen ist hier die von der Sprach- und Literaturwissenschaft ausgehende Rezeptionsästhetik bzw. die kommunikationstheoretische Semiotik.

13 Vgl. *Heike Bee-Schroedter*, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998; *Hans-Joachim Blum*, Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.

14 *Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht, 63ff, 95ff; *Gerhard Büttner*, »Jesus hilft!« Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002; *Tobias Ziegler*, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006; unter andern Aspekten s. auch *Helmut Hanisch* und *Siegfried Hoppe-Graff*, »Ganz normal und trotzdem König«. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002. Zu sog. »schwierigen Texten« im Religionsunterricht vgl. *Michael Fricke*, »Schwierige Bibeltexte« im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibel Didaktik für die Primarstufe. Göttingen 2005.

15 Überblick zu entsprechenden Theorien und kritische Diskussion bei *Friedrich Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh⁵ 2004.

Untersucht wird hier der »Akt des Lesens«. Herausgestellt wird die »Leerstelle« als »ausgesparte Anschließbarkeit« des Textes für den Leseakt, der deshalb als produktiver Prozess zu verstehen ist.¹⁶ Der verstehende Umgang mit Zeichen wird als Prozess der Dechiffrierung begriffen sowie als ein Zuschreibungsprozess, der unter Absehung vom verstehenden Subjekt nicht erschlossen oder erfasst werden kann. Die »Aktivität der Mitarbeit, durch die der Empfänger dazu veranlasst wird, einem Text das zu entnehmen, was dieser nicht sagt (aber voraussetzt, anspricht, beinhaltet und mit einbezieht)«, sei für alles Lesen unerlässlich.¹⁷ Lesen bzw. Verstehen ist ein aktiv-kreativer Prozess!

Noch grundsätzlicher, nämlich erkenntnistheoretisch argumentieren Vertreter der neueren Hirnforschung sowie der (soziologischen) Systemtheorie, dass alle Erkenntnisprozesse, einschließlich des Verstehens von Texten, »autopoietisch« ablaufen, d.h. durch selbstreferentielle Prozesse, die sich nicht primär an äußeren (auch textuellen) Wirklichkeiten ausrichten, sondern immer zuerst und vor allem an sich selber.¹⁸ Die größte Wirkung im Bereich der (Religions-)Didaktik haben solche Überlegungen im Umkreis des Konstruktivismus erreicht.

Im Hintergrund der neuen Konstruktivismusdiskussion steht zum einen wiederum die Psychologie Jean Piagets, die den Erkenntnisprozess als Interaktion zwischen Organismus und Umwelt aufzufassen lehrt, zum anderen die konstruktivistische Erkenntnistheorie selbst.¹⁹ Demnach kann Wirklichkeit, welcher Art auch immer, von den (lernenden) Subjekten niemals als solche erfasst werden. Möglich sind nur eigene (Re-)Konstruktionen auf Grund von Impulsen, die aus der Umwelt aufgenommen werden. Ihre Zuspitzung findet diese erkenntnistheoretische Auffassung durch die Umstellung von Wahrheit bzw. wahrer Erkenntnis auf Viabilität als einer Form von Wirklichkeitserfassung, mit der gelebt werden kann, weil sie sich in der Praxis bewährt.

Die religionspädagogische Rezeption des Konstruktivismus befindet sich noch in den Anfängen.²⁰ Über die allgemeine Aufnahme konstruktivistischer und konstruktivis-

16 Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens*, München ³1990, bes. 284ff. Als Überblick: Rainer Warning, *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München ³1988.

17 Umberto Eco, *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München 1987, 5; vgl. *ders.*, *Einführung in die Semiotik*, München ⁸1994.

18 Gerhard Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt a.M. 1997; zur Systemtheorie vgl. aus religionspädagogischer Perspektive Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich, *Religion als Unterricht. Ein Kompendium*, Göttingen 2004, bes. 30ff; Matthias Gronover, *Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs*, Berlin/Münster 2006.

19 Als Einführungen aus pädagogischer Sicht vgl. Horst Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*, Neuwied/Kriftel 1999; Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*, Neuwied/Kriftel, 2002; Reinhard Voß (Hg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*, Neuwied/Kriftel 2002; *ders.*, (Hg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, Neuwied u.a. 1999.

20 Seit kurzem liegen zwei Bände vor: Gerhard Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006; Hans Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

tisch-didaktischer Impulse hinaus ist auf bibeldidaktische Anwendungsversuche hinzuweisen.²¹ Eindrücklich sind dabei die methodischen Überlegungen zur Gestaltung der »Lernumgebung«, die bei dieser Didaktik an die Stelle direkter Instruktionsversuche treten soll. Die Umgebung vermittelt die Impulse, die zu einem Selbst-Lernen von Schülerinnen und Schülern führen sollen.

Die zuletzt genannten Beispiele zu einer konstruktivistischen Bibeldidaktik verbinden sich auch mit parallelen Entwicklungen im Umkreis konstruktivistischer Literaturwissenschaft. Damit sind Entwicklungen angesprochen, auf die im vorliegenden Beitrag nur hingewiesen werden kann – nämlich die Aufnahme konstruktivistischer und rezeptionstheoretischer Ansätze in der Bibelwissenschaft selbst.²²

2 Was bedeutet die Rezeptionsforschung für den Bibelunterricht? Religionspädagogische und bildungstheoretische Überlegungen

Bislang habe ich mich vor allem auf empirische und analytische Befunde zu Rezeptionsprozessen biblischer Texte beschränkt. Solche Befunde sind für die Religionspädagogik bereits als solche informativ, weil sie ein besseres Verstehen von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Religionspädagogische Konsequenzen ergeben sich aus solchen Befunden aber noch nicht. Dazu müssen erst weitere religionspädagogische und bildungstheoretische Überlegungen angestellt werden.

(1) Rezeptionsforschung kann zunächst als eine neue wissenschaftliche Zugangsweise verstanden werden. Hilfreicher für die eigene Orientierung ist es jedoch, sich auch die weiteren Zusammenhänge klar zu machen, in denen diese Zugangsweise steht. Schon deutlich geworden ist (s.o. Abschnitt 1.1), dass ein hermeneutischer Bibelunterricht sich auf freilich seine Weise auf die Rezeptionsverhältnisse zu beziehen versuchte. Der dabei aufgenommene Begriff des »modernen Menschen« verweist nicht zufällig auf den weiteren Zusammenhang seit der Aufklärung und dem Aufkommen einer historisch-kritischen Exegese als spezifisch moderner Auslegungsform. Die Rezeptionsforschung und eine re-

21 Annette Weissenrieder, »Er schlief ein und träumte von der Freiheit.« Skizze konstruktivistischer Theorie und Methode für biblische Exegese am Beispiel der Befreiung des Petrus (Apg 12,1–23), in: Büttner, Lernwege, 71–83; Hanna Roose, »Petrus wurde durch ein Wunder Gottes zur Rechtfertigung aus dem Gefängnis herausgeführt«. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Bibeldidaktik am Beispiel der Erzählung von der Befreiung des Petrus (Apg 12,1–23), ebd., 84–97; Alois Stimpfle, Von Mächten und Gewalten. Konstruktionsgeschichtlich orientierter Lernzirkel zum biblischen »Wunder«-Phänomen, ebd., 98–115.

22 Als Einführung s. Christoph Dohmen, Biblische Auslegung. Wie alte Texte neue Bedeutungen haben können, in: Frank-Lothar Hossfeld und Ludger Schwienhorst-Schönberger (Hg.), Das Manna fällt auch heute noch. Beiträge zu Geschichte und Theologie des Alten, Ersten Testaments. Festschrift für Erich Zenger, Freiburg u.a. 2004, 174–191; Bernd Janowski, Kanonhermeneutik. Eine problemgeschichtliche Skizze, BThZ 22 (2005), 161–180 sowie Beiträge in: Alexandra Grund (Hg.), »Wie schön sind deine Zelte, Jakob!« Beiträge zur Ästhetik des Alten Testaments, Neukirchen-Vluyn 2003.

zeptionsorientierte Bibeldidaktik können deshalb sinnvoll als weiterer Schritt in einer Entwicklung gesehen werden, durch welche Anspruch und Recht des Subjektes gegenüber aller Tradition und vorgegebenen Wirklichkeit hervorgehoben werden. Rezeptionsorientierte Didaktik ist eine Fortsetzung hermeneutischer Didaktik, die den Hinweis auf das »Vorverständnis« als Voraussetzung allen Verstehens aufnimmt und radikalisiert.²³

Ähnliches ließe sich auch im Blick auf die Korrelationsdidaktik sagen, besonders wenn sie im Anschluss an D. Tracy als wechselseitig-kritischer Dialog zwischen Tradition und Situation, Überlieferung und Erfahrung verstanden wird.²⁴ Auch in diesem Falle wird nach der konstitutiven Rolle des verstehenden Subjekts als dem einen Pol des dialogischen Verstehens gefragt.

Allerdings hat sich zwischen der hermeneutischen Bibeldidaktik und der Korrelationsdidaktik einerseits und der rezeptionsorientierten Didaktik andererseits eine wichtige Veränderung vollzogen, die das Subjekt der Auslegung betrifft. In den älteren didaktischen Ansätzen wurde dieses Subjekt vor allem mit den Lehrerinnen und Lehrern identifiziert. Heute hingegen sind es die Kinder und Jugendlichen selbst, von denen entscheidende Auslegungsschritte erwartet werden, was auf die nächste Überlegung verweist.

(2) Die soeben angesprochene Veränderung bei der Identifikation des auslegenden Subjektes kann auch noch anders beschrieben werden. In gewisser Weise haben wir es bei der rezeptionsorientierten Didaktik mit einem Übergang von der Annahme des *Nicht-Verstehens* zu einem emphatisch *eigenen Verstehen* zu tun – einem Übergang gleichsam von der Entwicklungspsychologie zur Kindertheologie. Während besonders die ältere entwicklungspsychologische Literatur großen Nachdruck auf das (Noch-)Nicht-Verstehen von Kindern legte²⁵, wird heute in der Religionspädagogik ebenso energisch das Eigenrecht kindlicher Weltzüge und Verstehensweisen betont. Schlagworte wie »Perspektivenwechsel« oder »Kinder und Jugendliche als Subjekte« stehen für das veränderte religionspädagogische Bewusstsein. Dadurch wird eine schon früh kritisch angemerkte Missverständlichkeit entwicklungs- und stufentheoretischer Darstellungen korrigiert, allerdings – dies ist noch zu wenig bewusst – durchaus im Sinne einer Rückkehr zu den ursprünglichen Motiven Piagets, der gerade die Perspektive von Kindern gegenüber der von Erwachsenen stark machen und vor Abwertung bewahren

23 S. dazu als grundlegenden Beitrag *Friedrich Schweitzer*, The Hermeneutic Condition of Religious Education, in: *Herman Lombaerts und Didier Pollefeyt* (Hg.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven u.a. 2004, 73–87, auch *Lachmann*, *Wundergeschichten*, 214.

24 *David Tracy*, *Blessed Rage for Order. The New Pluralism in Theology*, Neuaufage: Chicago/London 1996.

25 Das gilt vor allem für *Goldman*, *Religious Thinking*.

wollte. Die Wahrnehmung von Kindern als »Philosophen« lässt sich denn auch auf Piaget zurückverfolgen.²⁶ Auch die kindertheologische Forderung, Kinder als auch Exegeten ernst zu nehmen,²⁷ wurde pointiert aus entwicklungspsychologischer Perspektive vertreten.²⁸

Der Begriff der Kindertheologie bringt das Anliegen, Kinder auch im Bereich von Religion oder Theologie als Subjekte ernst zu nehmen, deutlich zum Ausdruck. Kindertheologie sollte gerade deshalb nicht inflationär mit entwicklungspsychologischen Untersuchungen zum religiösen Denken oder zu den religiösen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen gleichgesetzt werden.²⁹ Mit der Rede von »Kindertheologie« soll hervorgehoben werden, dass Kinder z.B. nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selber und selbstständig nachdenken und dass sie dabei zu durchaus eigenen Antworten gelangen.

Die These vom Übergang von der Entwicklungspsychologie zur Kindertheologie muss jedoch auch mit einem Fragezeichen versehen werden. Was Entwicklungs- und Stufentheorien häufig zum Vorwurf gemacht wird, verweist genauer betrachtet auf ein bleibendes Problem, das sich nicht dadurch aus der Welt schaffen lässt, dass Kinder und Jugendliche zu Subjekten bloß erklärt werden.

(3) Kinder und Jugendliche sind immer schon Subjekte und religionspädagogisch als solche zu respektieren, aber zugleich ist ihr Subjektstatus immer auch bedroht und noch nicht ausreichend entwickelt, wenn sie denn zu mündigen Menschen angesichts gesellschaftlicher und globaler Herausforderungen werden sollen. In dieser Spannung zwischen dem »Schon Jetzt« und dem »Noch Nicht« steht alle (Religions-)Pädagogik. Pädagogik oder Bildung gibt es nicht ohne normative Ansprüche.

Im Bereich der entwicklungspsychologischen Stufentheorien fungieren die höchsten Entwicklungsstufen zugleich als Entwicklungsziel und als Bildungsziel. Im Bereich der Rezeptionsforschung, sei es der Rezeptionsästhetik oder des Konstruktivismus, zum Teil aber auch der Kindertheologie, scheinen solche Zielperspektiven hingegen verzichtbar. Religionspädagogisch ist dies nicht schlüssig. Es kann nicht darum gehen, alle normativen Ansprüche preiszugeben und sich mit der Wahrnehmung oder einem bloßen Beobachten kindlicher Verstehensprozesse zu begnügen. Angemessener ist es, eine rezeptionsorientierte Didaktik zu

26 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, *Jahrbuch für Kindertheologie* 1 (2002), 9–27. 15.

27 »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten (*Jahrbuch für Kindertheologie* 2 [2003]).

28 Fritz Oser, *Grundformen biblischen Lernens*, in: Eugen Paul und Alex Stock (Hg.), *Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik*, Mainz 1987, 213–246; Bucher, *Gleichnisse*, 166.

29 Zum Bemühen um ein präziseres Verständnis vgl. Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 155ff im Anschluss an frühere Veröffentlichungen.

fordern, die zugleich in einem normativen Sinne entwicklungs- und bildungsorientiert ist.

Im Umkreis rezeptionsorientierter konstruktivistischer Religionsdidaktik hat V.-J. Dieterich zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass auch eine konstruktivistische Religionsdidaktik keineswegs auf Bildungsziele verzichten kann.³⁰ Eher könnte davon gesprochen werden, dass eine naive Instruktions- oder Vermittlungsdidaktik aufgegeben werden sollte zu Gunsten einer ziel- und bildungsorientierten Didaktik, die um die Komplexität subjektorientierter Lernprozesse weiß.

3 Religionspädagogisch-praktische Konsequenzen für eine rezeptionsorientierte Bibeldidaktik

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt nicht bei der Entfaltung praktischer Möglichkeiten, sondern bei der Identifikation von Herausforderungen für Bibeldidaktik durch Rezeptionsforschung und Konstruktivismus. Gleichwohl sollen praktische Möglichkeiten, die auf diese Herausforderungen bezogen sind, zumindest noch angedeutet werden.

Als erste Konsequenz ergibt sich eine weitere Hervorhebung der Notwendigkeit einer entwicklungsorientierten Didaktik. Eine solche Didaktik, wie sie vor allem im Rahmen des Elementarisierungsmodells vorangetrieben worden ist³¹, rechnet mit Schülerinnen und Schülern als aktiven und kreativen Subjekten. Sie geht davon aus, dass Bedeutungen in Rezeptionsprozessen konstruiert werden und dass Kinder und Jugendliche selbst Exegeten sind. Zugleich hält eine entwicklungsorientierte Didaktik aber auch an einem Bildungsanspruch fest, der auf die *Subjektwerdung* von Kindern und Jugendlichen zielt. Sie geht zudem davon aus, dass eine solche Subjektwerdung auch auf bestimmte Inhalte sowie auf eine existentielle Auseinandersetzung mit diesen Inhalten angewiesen ist. Ihr Grundanliegen kann als wechselseitige Erschließung von Person und Sache beschrieben werden.

Die Impulse aus dem Konstruktivismus unterstreichen, dass entwicklungsorientierte Didaktik oder Elementarisierung auch die Frage nach elementaren Formen des Lernens einschließen muss.³² Dafür stehen Begriffe wie die Gestaltung einer Lernumgebung, die Kindern Impulse geben und sie als Lernende aktivieren kann.

Schließlich muss eine rezeptionsorientierte Bibeldidaktik weit ergebnisoffener angelegt sein, als dies für herkömmliche Formen des Bibelunterrichts gilt. Die mit Vater und Sohn Wegenast zu Beginn dieses Beitrags

30 Veit-Jakobus Dieterich, Die Welt um, in und über uns – Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik, in: Büttner, Lernwege, 116–131.

31 S. bes. Friedrich Schweitzer mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a., Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

32 Vgl. Schweitzer, Elementarisierung, 187ff.

eingespielte Unterscheidung zwischen »richtig« und »unrichtig« erweist sich dabei als ein zwar produktiver Impuls, der aber doch in die Irre führen kann. Nicht um »unrichtiges« Verstehen, das der Unterricht gar stützen sollte, kann es gehen, sondern um die Einsicht in die Unhintergebarkeit des verstehenden Subjektes, seine Mitarbeit bei der Textauslegung sowie insgesamt im Akt des Lesens. Es steht zu hoffen, dass sich Bibeltexte auf diese Weise als ein lebendiges Medium und Gegenüber erweisen, das nicht festlegen und einengen, sondern das Freiheit eröffnen will. Damit ist am Ende auch noch einmal hervorgehoben, dass eine größere Ergebnisoffenheit nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden darf. Freiheit eröffnen können biblische Texte nur dann, wenn sie nicht um ihre freiheitseröffnende Pointe gebracht werden. Dafür immer wieder neu zu sorgen, mit Lernimpulsen, Fragen und Anregungen, ist und bleibt die Aufgabe des Religionsunterrichts auch im Horizont von Rezeptionsforschung und Konstruktivismus.