

Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen?

Bei einer Befragung evangelischer Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg anlässlich einer bevorstehenden Lehrplanrevision wurde – nicht überraschend – der Traditionsabbruch bei den Schüler/innen beklagt. Deshalb forderte ein Fünftel der befragten Lehrer/innen explizit, „dass ‘beginnend bei den jüngeren Schülern mehr religiöses Grundwissen aufgebaut wird, durch das ein roter Faden läuft’. [...] Dazu gehört erst einmal ein chronologisch geordnetes biblisches Überblickswissen. Dabei sollen nach dem Wunsch der Lehrer die Zusammenhänge der Geschichten untereinander deutlich werden ebenso wie das Band, das sie alle verbindet. Die Schüler sollen einen Einblick bekommen in die Heilsgeschichte Gottes mit seinem Volk und der ganzen Welt. Das ermöglicht ihnen dann vielleicht eher, auch den roten Faden zu erkennen, der durch den gesamten Religionsunterricht läuft.“¹ Selbst wenn diese Sichtweise die Mehrheit der Lehrer/innen teilen würde – was durchaus anzunehmen ist –, so fiel es doch auf, dass die allerwenigsten Lehrer/innen konkrete Unterrichtsvorschläge in dieser Richtung gemacht haben.² Zwar fänden wohl alle Religionslehrer/innen ein größeres biblisches Grundwissen wünschenswert, doch ist die Bereitschaft, zum Aufbau eines solchen aktiv beizutragen, zumindest bei den Unterrichtenden der Sekundarstufe I wohl nicht so stark ausgeprägt.

In unserem Betrag soll es allerdings primär nicht um eine Bewertung von Lehrplänen oder Religionslehrer/innen gehen. Wir möchten vielmehr der Frage nachgehen, wie Schüler/innen ein Bibelwissen aufbauen, das sie dazu befähigt, als *Theologinnen* eigenständige Urteile zu entwickeln. Erst in dem Maße, wie wir diese Mechanismen kennen, können wir dann auch Vorschläge formulieren, die einen solchen Bildungsprozess bei den Schüler/innen unterstützen können.

1. Blicke ins Klassenzimmer einer 2. Klasse

Im Rahmen einer Untersuchung³ legten wir Schüler/innen eine ‘Dilemma-Geschichte’ vor. In ihr spielen Kinder am See Genezareth, als plötzlich ein Sturm aufkommt. Ihre Onkel sind draußen auf dem See. Die Kinder beratschlagen, was zu tun ist, als plötzlich Jesus erscheint. Was wird geschehen. Die Geschichte ist bewusst in Anlehnung an die Perikopen zur Sturmstillung (Mk 4,35ff par) bzw. zum Seewandel (Mk 6,45ff par) konstruiert. Im Zusammenhang unserer Fragestellung interessiert nun, wie die Schüler/innen ihre ‘Lösung’ des Problems konstruierten. Nicht überraschend spielte die Analogiebildung beim Nachdenken über eine mögliche Antwort eine wichtige Rolle. Konkret

¹ Stephanie Schiller, Neue Themen und Lernformen im Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I als Reaktion auf die Veränderungen der Lebenswelt der Schüler, in: Gerhard Büttner / Walter Dietz / Jörg Thierfelder (Hg.), Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse und Bewertungen einer Befragung Ev. ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg, Idstein 1993, 43-70, hier 58.

² Vgl. Gerhard Büttner, Die ABEL-Befragung im Kontext der religionspädagogischen Literatur, in: Büttner u.a. 1993 [Anm. 1], 21-26, hier 23.

³ Gerhard Büttner / Hartmut Rupp, „Wer sagen die Leute, dass ich sei?“ (Mk 8,27). Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen, in: JRP 15 (1998), Neukirchen-Vluyn 1999, 31-47.

bedeutete dies, dass der Rückgriff auf eine bereits bekannte Bibelstelle für die Schüler/innen ein Indiz dafür sein konnte, wie denn Jesus oder Gott in der neuen, unbekannteren Situation handeln würde. Wir präsentieren im Folgenden einen Gesprächsausschnitt aus einer zweiten Klasse⁴:

Sofia: Vielleicht irgendwie da aus dem Dorf. Dorfbewohner, [die] irgendwie immer geholfen haben, wenn ein Unwetter kam. [...] Aber manchmal hilft das auch nicht mehr.

L: (Weiß man nicht.) Aber meinst du, der Jesus hat dann den Vorschlag gemacht, den du jetzt so gesagt hast? Würdest du das glauben? [Sofia: Nein] Glaubst du nicht? Warum nicht?

Sofia: Nicht unbedingt.

L: Was glaubst du dann?

Sofia: Vielleicht [helfen?] die anderen Fischer, seine Freunde.

L: Aha. [Achim: Vielleicht kann er ja selbst schwimmen, der Jesus] Achim, was könnte er denn machen, oder was glaubt du?

Achim: Selbst schwimmen. Kann er zu denen hin, ((Ein Schüler unterbricht Achim, die Lehrerin fordert Achim auf, nochmals zu beginnen)) Wenn er schwimmen kann, dann kann er zu denen hinschwimmen ((Gemurmel)).

L: Isabell.

Isabell: Ich hab mal gehört, der Jesus kann auch übers Wasser laufen.

L: Philipp.

Philipp: Dem Achim seine Idee geht ja nicht. Wenn einer da hinschwimmt, würde er selber ertrinken (ohne ihn zu retten.)

L: Ja. Jetzt hat die Isabell was gesagt, das fand ich ganz interessant, da möchte ich mal wissen, was die anderen zu meinen. Sag's noch einmal, Isabell.

Isabell: Also Jesus könnte auch über's Wasser laufen, um die zu retten.

L: Gregor dazu.

Gregor: Ja, m, ich hab' auch schon mal gehört, dass Jesus auf'm Wasser gehen kann und er könnte ja dann auch auf'm Wasser gehen. Dann könnte er auch über die Wellen einfach rüberlaufen.
[Ein Schüler sagt: drüberhüpfen]

L: Julian, was wolltest du sagen?

Julian: Ich wollte sagen: Bei der Mose-Geschichte von der Bibel, da tut der den Gott fragen, und der sagt, dass er die Hand über des Meer bringen soll, dann tut das Wasser zurtückweichen.

L: Ja. [Ein Schüler: Die Geschichte kenn ich schon.] Ramona.

Ramona: Zur Isabell noch was dazu. Des steht auch in der Bibel drin, das hab' ich mal gelesen. Ich hab' mal in Bücherbus 'ne Bibel gesehen, und da hab' ich das drin gelesen, dass da Jesus über's Wasser laufen kann und über die Wellen kann er ja springen.

L: Mhm. Das war jetzt der eine Vorschlag. Jetzt hatte der Valentin einen, den möchte ich (mit euch) noch mal überlegen. Sag noch mal, was du ganz vorhin gesagt hast.

Valentin: Dass er beten kann zu Gott.

L: Und dann, wie ging's denn dann weiter?

Valentin: Also, dass er dann hilft.

L: Und wie glaubst du des?

Valentin: Nicht den Sturm einfach wegtun, sondern, dass er die beschützt, dass denen nichts passiert. So wie Jona.

L: Aha. Und wie sieht das dann aus, wenn er die beschützt? Wie könnte die Geschichte dann weitergehen? Valentin, überleg einfach mal. Ein guter Vorschlag. Julian.

Julian: Ja, der Gott könnte machen, dass die Wellen sie zum Ufer treiben.

L: Mhm. Martin, wolltest du dran?

⁴ Sprachlich geglättet.

Martin: Nein.

L: Jacques.

Jacques: Der könnte doch auch, wenn er über's Wasser laufen könnte, erst mal schnell zu ihnen laufen und [ihnen etwas] sagen und dann versuchen, des Boot zu nehmen, oder der könnte auch das Gewitter aufhören lassen.

L. Aha. Gregor.

Gregor: Und dann auch in der einen Geschichte, da macht er auch wirklich so ((Gregor hält die Hand hoch)), so, und dann ist des auf einmal ganz still. Ich glaub, das ist die Geschichte.

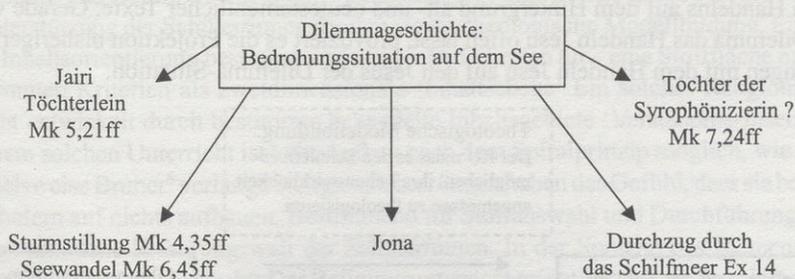
L: Aha, des erinnert dich an eine Geschichte, die du kennst. Richtig.

Gregor: Ich glaub, das ist die. [Weitere Schüler/innen: Ich auch.]

L: Es ist nicht die Geschichte, aber sie ist sehr ähnlich.

Wenn wir berücksichtigen, dass die Dilemma-Geschichte im Anschluss an zwei neutestamentliche Wundergeschichten entworfen wurde, dann ist es nicht überraschend, dass diese dann auch von den Schüler/innen identifiziert werden konnten. Dazu kamen zwei alttestamentliche Bezugspunkte: das Schilfmeerwunder und die Jona-Geschichte. In zwei Klassen kam dann noch der Verweis auf Jesu Heilung eines Mädchens. Dabei könnte es sich um die Tochter der Syrophönizierin (Mk 7,24ff par.) oder um Jairi Töchterlein (Mk 5,21ff par.) handeln. Die Erwähnung dieser intertextuellen Verknüpfungen bedeutet nun nicht, dass alle Schüler/innen solche assoziativen Verknüpfungen vorgenommen hätten. Es sind vielmehr immer einzelne Schüler/innen, mittels deren Beiträge dann in der Klasse ein Netz von Verknüpfungen entsteht. Dies nimmt u. U. auch kuriose Züge an, wenn etwa in einer 6. Klasse der Durchzug durchs Schilfmeer erst mit Abraham verbunden wird und – nach der Korrektur – im nächsten Beitrag statt der Ägypter die Römer im Meer versinken.

Es lässt sich beim Blick auf mehrere Klassen also das folgende Netz ausmachen:



Um ein Bild von der individuellen Fähigkeit zur Intertextualität zu bekommen, haben wir versucht, in zwei Klassen einer Grund- und Hauptschule (16 9.-Klässler/innen, 13 4.-Klässler/innen) zu 5 Bibelstellen Geschichten zu suchen, die mit vorgegebenen Bibelstellen *zusammenpassen*. Dabei haben etliche Schüler/innen die Aufgabe nicht erkannt und gaben eine Inhaltsangabe der vorgegebenen Stelle. Die Auswertung erbrachte den umseitig dokumentierten Befund

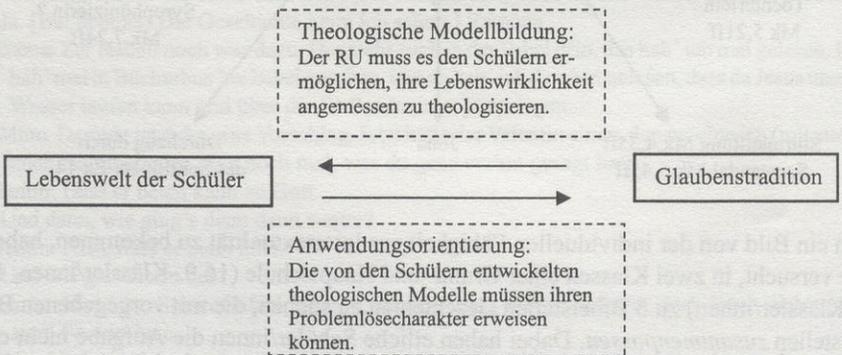
Man kann leicht erkennen, dass von den 29 Schüler/innen viele häufig passen mussten oder Inhaltsangaben zu der gegebenen Stelle machten. Eine Vernetzung lässt sich am ehesten zwischen einigen Jesus-Geschichten ausmachen. 'Moses Prinzenrolle' dürfte durch

ein entsprechendes Medienereignis (den Film: ‘Moses – Prinz von Ägypten’) ausgelöst sein.

Zachäus	Josef in Ägypten	Durchzug durchs Schilfmeer	Bartimäus	Jesu Himmelfahrt
Bartimäus (3) 3 Könige gehen zu Herodes Geschichte mit Weinberg Mose hilft Juden, die nicht gemocht werden Ablehnung Jesu wegen Heilungen Jesus und Prostituierte Abendmahl Einbalsamierung Jesu	Jesu und Marias Flucht nach Ägypten (2) Aussetzung des Mose-Knaben (2) Tod und Auferstehung Jesu Mose ägyptischer Prinz (3) „Wer andern eine Grube gräbt“ (2) Verrat des Nächsten	Jesu und Marias Flucht nach Ägypten Jona Sturmstillung (2)	Zachäus Jesus heilt Lazarus Jesus hilft Armen und Kranken (3) Kreuzigung 2) Heilung eines Gelähmten	Auferstehung Jesu (10) Geburt Jesu (7) Kreuzigung (2)

2. Theologische Modellbildung als Ziel eines korrelativen Religionsunterrichts

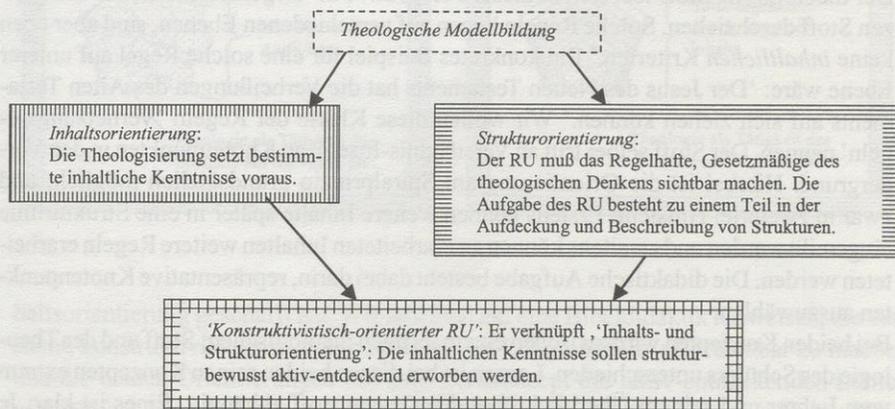
Das, was die Schüler im obigen kleinen Transkript-Ausschnitt zeigen, ist offensichtlich der Versuch einer ‘theologischen Modellbildung’: Sie konstruieren ein Modell jesuanischen Handelns auf dem Hintergrund alt- und neutestamentlicher Texte. Gerade weil das Dilemma das Handeln Jesu offen lässt, provoziert es die Projektion bisheriger Erfahrungen mit dem Handeln Jesu auf den Jesus der Dilemma-Situation.



Theologische Modellbildung verknüpft sich mit der Anwendungsorientierung, d.i. die Überprüfung der Problemlösefähigkeit der theologischen Modelle, zur didaktischen Grundstruktur des korrelativen Religionsunterricht. Beide Fähigkeiten, die Theologi-

sierung der Lebenswelt in theoretischen Modellen wie auch deren Überprüfung in der Lebenswelt, entwickeln sich von daher notwendigerweise individuell bei den Schüler/innen, aber auch interaktiv in der Lerngruppe, weiter.

Für die Konstruktion theologischer Modelle sind einmal inhaltliche Kenntnisse religiöser Traditionen notwendig. Zugleich aber lebt die theologische Modellbildung davon, sich erworbene theologische Denkstrukturen nutzbar zu machen.⁵



Für den Religionsunterricht ist neben der Vermittlung inhaltlicher Kenntnisse die Entdeckung und Beschreibung solcher Strukturregeln eine zweite große Aufgabe bei der Unterstützung der Schüler/innen für ihre eigene theologische Modellbildung. Eine bloße Inhaltsorientierung bestimmt – so wie es der Lehrplan tut – eine Stofffläche nach bestimmten Kriterien als zweidimensionale 'Inhaltsebene'. Ein solcher Religionsunterricht entwickelt durch bestimmte behandelte Inhaltsgebiete 'Verständnis-Inseln'. Bei einem solchen Unterricht ist kein Aufbau nach dem Spiralprinzip möglich, wie es beispielsweise Bruner⁶ verlangt. Religionslehrer/innen haben das Gefühl, dass sie bei ihren Schülern auf nichts aufbauen. Bestimmend für Stoffauswahl und Durchführung ist die angenommene Erfahrungswelt der Schüler/innen. In der Sprache des Elementarisierungskonzepts ausgedrückt: Der Religionsunterricht orientiert sich an den elementaren

⁵ Hier wird in Zukunft eine stärkere Orientierung an den psychologischen Theorien zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung vonnöten sein, z.B. Thomas Seiler / Wolfgang Wannemacher, Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, in: Rolf Oerter / Leo Montada, Entwicklungspsychologie, München – Weinheim ²1987, 463-505.

⁶ Vgl. Jerome S. Bruner, Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1972, 26f. und 61-63. Erich Ch. Wittmann konkretisiert das Spiralprinzip weiter durch zwei Maximen: durch das Prinzip des 'vorwegnehmenden Lernens' („Die Behandlung eines Wissensgebietes soll nicht aufgeschoben werden, bis eine endgültig abschließende Behandlung möglich erscheint, sondern ist bereits auf früheren Stufen in einfacher Form einzuleiten.“) und das Prinzip der 'Fortsetzbarkeit' („Die Auswahl und die Behandlung eines Themas an einer bestimmten Stelle des Curriculums soll nicht ad hoc, sondern so erfolgen, daß auf höherem Niveau ein Ausbau möglich wird. Zu vermeiden sind vordergründige didaktische Lösungen, die später ein Umdenken erforderlich machen.“) (ders., Grundfragen des Mathematikunterrichts, Braunschweig u.a. 1981, 86).

Erfahrungen der Schüler und den angeblichen elementaren Erfahrungen der früheren Menschen, die in der Praxis ohne den Zusammenhang mit den elementaren Strukturen ermittelt werden. Mit einem solchen Unterricht werden Wissensinseln mit latentem Wirklichkeitsbezug aufgebaut, wobei die Auswahl der Inhalte nach 'Wichtigkeit' erfolgt.

Aus der Mathematikdidaktik übernehmen wir den Begriff der 'Strukturorientierung'⁷. Bei der Strukturorientierung steht der strukturelle Aufbau der Sache im Vordergrund. Der theologische Stoff löst sich in dieser Perspektive in 'Regelnetze' auf, die den ganzen Stoff durchziehen. Solche Regeln liegen auf verschiedenen Ebenen, sind aber eben keine *inhaltlichen* Kriterien.⁸ Ein konkretes Beispiel für eine solche Regel auf unterer Ebene wäre: 'Der Jesus des Neuen Testaments hat die Verheißungen des Alten Testaments auf sich ziehen können.' Wir wollen diese Klasse der Regeln 'Vernetzungsregeln' nennen. Der Stoff selber tritt an Verständnis-Inseln, an Knotenpunkten in den Vordergrund. Hierbei ist die Orientierung am Spiralprinzip grundsätzlich möglich; und zwar in zweierlei Hinsicht: Erstens können weitere Inhalte später in eine Strukturlinie eingereiht werden und zweitens können an erarbeiteten Inhalten weitere Regeln erarbeiteten werden. Die didaktische Aufgabe besteht dabei darin, repräsentative Knotenpunkten auszuwählen.

Bei beiden Konzepten wird zwischen einem fertigen theologischem Stoff und der Theologie des Schülers unterschieden. Lernen ist bei diesen beiden reinen Konzepten extrem vom Lehrer und seinem Überblick über den Gesamtstoff abhängig. Eines ist klar: Je stärker der Unterricht ein lehrender Unterricht ist, um so negativer wirkt es sich aus, wenn die Religionslehrer/innen keine ausreichenden inhaltlichen und strukturellen Kenntnisse über den Stoff haben. Es ist im Grunde genommen in der gegenwärtigen Situation sogar egal, wie nah die Lehrer/innen in ihrem Unterricht an der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen planen, sobald der Lerngegenstand in den Unterricht tritt, beherrscht immer das Lehren die Szenerie und damit eine der beiden Orientierungen.

Vielleicht gelingt es der Prozessdidaktik, wie Zilleßen⁹ sie beschreibt, noch am ehesten, ohne diese Lehrsituation auszukommen, weil sie die Normativität des *Inhalts* aufgegeben hat und gerade diese Offenheit für einen produktiven Streit um *Wahrheit* nutzen möchte. Dies trifft sich mit unserer Intention, für den Aufbau eines kohärenten Bibelwissens eben nicht auf die Normativität der Inhalte zurückzugreifen. Wir wollen ein Konzept vorstellen, das nicht den ganzen Religionsunterricht umgreifen, aber einen anderen Zugang zur Bibel eröffnen möchte, als dies die bisherige Didaktik mit ihrer In-

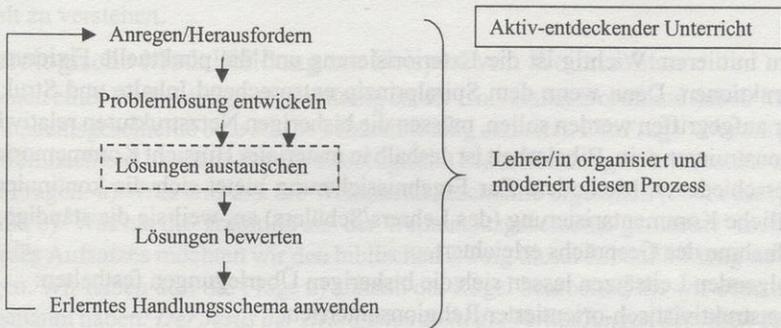
⁷ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne Mathematik. Grundschule. Hg. v. Kultusminister des Landes NRW, Köln 1985, 25f.

⁸ Wittmann u.a. machen in dem Projekt „Mathe 2000“ solche mathematischen Regelnetze für die Mathematikdidaktik fruchtbar. Dieser didaktische Ansatz, der sachgemäß zwischen 'fertiger Mathematik' und 'Mathematik als Tätigkeit' unterscheidet, führt weg von 'Leitung und Rezeptivität' und hin zu 'Organisation und Aktivität'. Deshalb ist dieser didaktische Ansatz des Nach- und Neuentdeckens den Erkenntnisprozessen vom Fach und vom Kind her angemessen (Vgl. Erich Ch. Wittmann, Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Arithmetikunterricht, in: Gerhard N. Müller / Erich Ch. Wittmann (Hg.), Mit Kindern rechnen (Arbeitskreis Grundschule), Frankfurt a.M. 1995, 10-41). Dieses Paradigma soll mit dem vorliegenden Aufsatz für die Religionsdidaktik fruchtbar gemacht werden.

⁹ Vgl. Dietrich Zilleßen, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen?, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 28-42.



haltsorientierung geschafft hat. Wir möchten auf eine Bibeldidaktik hinweisen, die versucht, konstruktivistische Erkenntnisse für die Religionsdidaktik fruchtbar zu machen und die beiden Orientierungen mit dem Lernkonzept des aktiv-entdeckenden Lernen verknüpfen: Die inhaltlichen Kenntnisse sollen strukturbewusst aktiv-entdeckend erworben werden. Kohärentes Bibelwissen ist also einerseits selbst notwendige Voraussetzung für eine angemessene Theologisierung, ist aber zugleich das Ziel eines Lernprozesses, das sich am sinnvollsten im Rahmen eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts aufbauen lässt.¹⁰ Wodurch zeichnet sich ein aktiv-entdeckender Religionsunterricht aus? Aus der Mathematikdidaktik übernehmen wir folgende Stufung¹¹:

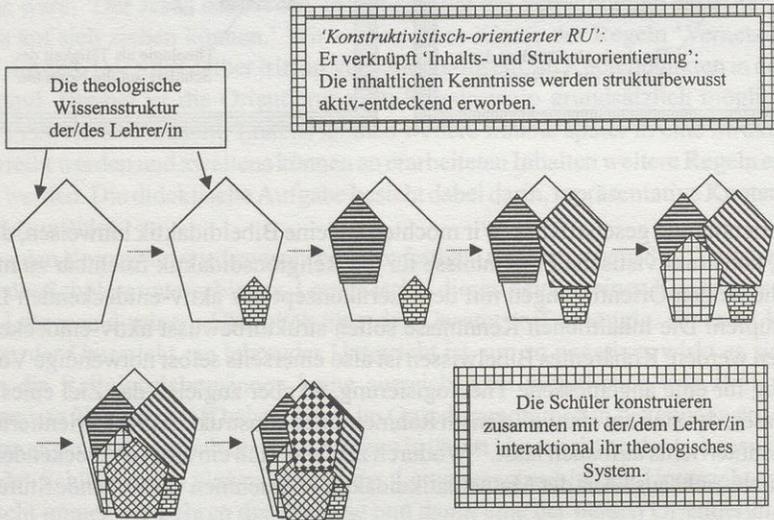


Ein konstruktivistisch-orientierter Religionsunterricht verändert damit deutlich die Zuordnungen im Dreieck Schüler-Lehrer-Sache. Durch die Verknüpfung der Struktur-

¹⁰ Vgl. hierzu Gerhard Büttner, Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen, in: ZPT [erscheint demnächst].

¹¹ Vgl. Wittmann 1995 [Anm. 8], 15-20; Richtlinien und Lehrpläne Mathematik 1985 [Anm. 7], 26f.

orientierung mit dem didaktischen Konzept wird der Lernprozess, wird biblisches Arbeiten von der objektiven Theologie gelöst. Die Objektivität des Lernprozesses bleibt zugänglich im Klassenraum. Die Lehrerin ist Teil dieser interaktionalen Konstruktionen und wird gewisse korrektive Funktionen übernehmen. Doch werden sich in einem langfristigen Lernprozess die Gewichte immer mehr verschieben und der Lehrer mit seinem stofflichen Wissen immer mehr in den Hintergrund treten. Das, was der Lehrer weiß, und das, was die Klasse konstruiert, wird sich nicht kongruent entwickeln! Die Abhängigkeit vom Wissen des Lehrers ist begrenzt. Sie besteht darin, den Lernprozess nicht zu behindern, bestimmte Regeln zu kennen und dann bestimmte Strukturli-



nien zu initiieren. Wichtig ist die Exteriorisierung und die punktuelle Fixierung der Konstruktionen. Denn wenn dem Spiralprinzip entsprechend Inhalte und Strukturen wieder aufgegriffen werden sollen, müssen die bisherigen Netzstrukturen relativ leicht zu rekonstruieren sein. Bibelarbeit ist deshalb in materialer Hinsicht Kommemorierung mit verschiedenen Methoden. Zur Ergebnissicherung bietet sich die kontinuierliche schriftliche Kommentarisierung (des Lehrers/Schülers) an, weil sie die ständige Wiederaufnahme des Gesprächs erleichtert.

Mit folgenden Leitsätzen lassen sich die bisherigen Überlegungen festhalten:

Ein konstruktivistisch-orientierter Religionsunterricht

- erarbeitet mit bestimmten inhaltlichen Zusammenhängen theologische Regeln/Strukturen;
- erarbeitet mit den Regeln/Strukturen weitere Inhalte der Strukturlinie;
- unterscheidet zwischen dem theologischen System und theologischer Tätigkeit;
- erfasst jede inhaltliche Orientierung an den theologischen Strukturen als theologische Tätigkeit;

- nutzt die Netzstruktur theologischen Denkens für einen aktiv-entdeckenden Aufbau eines theologischen Denksystems;
- braucht deshalb auch keine Angst vor der Angemessenheit kindlicher und jugendlicher Theologie zu haben.

Es ist keinesfalls so, dass dieser Ansatz einer Bibeldidaktik keinen Bezug zur Lebenswirklichkeit hat. Er ist sich aber bewusster, dass theologisches Reden in einem eigenem Sprachsystem stattfindet und gleich auf welcher Professionalisierungsstufe kein Selbstläufer ist. Theologische Modellbildung ist der legitime Versuch des konfessionellen Religionsunterrichts, die Traditionen einerseits als „bewohnbare Sprachformen“¹² auszuweisen und zugleich ein- und anzunehmen (wie dies jedes Schulfach tut). Durch den skizzierten konstruktivistischen Ansatz schließt sich die bloße Weitergabe ja aus. Ähnlich wie inzwischen in der Mathematikdidaktik erkannt wird, dass Mathematik von Anfang an nur betrieben werden und nicht gelehrt werden kann, so wird nach bestimmten Regeln Theologie betrieben; nicht mehr und nicht weniger. Es geht gar nicht anders. Damit stellt sich dieser Ansatz bewusst in die Nähe einer semiotischen Religionsdidaktik, wie sie im Umkreis des Religionspädagogischen Instituts Loccum entwickelt wird.¹³ Der dort vertretene Ansatz versteht Bibeldidaktik als Kontaktaufnahme mit einer fremden Welt, deren fremde Enzyklopädie und fremde Regeln mit syntagmatischen, semantischen und pragmatischen Hilfsmitteln erforscht werden. Entscheidend ist die radikale Absage an einen unterrichtlichen Nachvollzug des schon vorher Gewussten und die eigene Suche nach dem Sinn, nach dem, was in der theologischen Sprache und ihren Regeln plausibel erscheint. Die Anwendungsorientierung ist hierbei schon im Kern in der Analyse als Pragmatik angelegt.¹⁴ Im Rahmen der theologischen Modellbildung findet im Religionsunterricht ein Geschehen statt, das von sich aus eine Anfrage an die nicht-theologische Lebenswelt entlässt. Wie der Einstieg über die kleine Untersuchung zeigt, ist den Kindern diese Art Theologie zu betreiben durchaus vertraut und eben nicht fremd. Es macht Kindern Spaß, Problemlösekompetenz aufzubauen, die hilft, die Lebenswelt zu verstehen.

3. Theologische Modellbildung am Beispiel von Weihnachten

Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung an der Universität Dortmund haben wir an der Weihnachtsgeschichte eine solche Modellbildung skizziert. Die Frage ‘Worum geht es bei Weihnachten?’ zerfällt für die Theologische Modellbildung in mindestens zwei weitere Fragen: a) ‘Was will uns die Weihnachtsgeschichte eigentlich (über Jesus) sagen?’ und b) ‘Was hat die Tradition aus der Weihnachtsgeschichte gemacht?’ Im Rahmen dieses Aufsatzes möchten wir den biblischen Zweig dieser Modellbildung weiterverfolgen. Wir haben dort die Frage a) anhand der Regel bearbeitet, die wir oben auch schon genannt haben: *Der Jesus der Evangelien zieht die Verheißungen des Alten Testaments auf sich*. Diese Regel gehört zur Klasse der Vernetzungsregeln. Diese Regelklas-

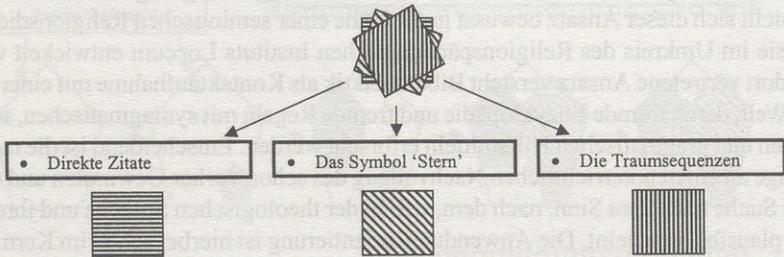
¹² Vgl. Rudolf Englert, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens, in: KBl 123 (1/1998), 4-12, hier 10.

¹³ Vgl. z.B. Stefan Alkier/ Bernhard Dressler, Wundergeschichten als fremde Welt lesen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35-41, in: Bernhard Dressler / Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster u.a. 1998, 163-187.

¹⁴ Vgl. Alkier/Dressler 1998 [Anm. 13], 169.180f.

se drückt aus, dass sich die *Bedeutung eines biblischen Text im innerbiblischen 'Verweisungsnetz' erschließt. Das 'Verweisungsnetz' wird geknüpft durch einzelne Worte, Zitate, Symbole, Gattungen usw.* Bei der Weihnachtsgeschichte nach Matthäus (bei Lukas wäre dies prinzipiell auch möglich) lassen sich mit Hilfe von Ursula Früchtel¹⁵ solche Fäden entdecken, die intra- und intertextuell¹⁶ geknüpft sind und die auf ein Verständnis der Geschichte hinarbeiten. Wie schon die Kinder in der Umfrage andeuten, erschließt sich der Sinn des Textes für die Kinder – wie für uns – durch unser Gedächtnis, durch die abgelegten und nun wieder aktualisierten Erinnerungen. In diesem Prozess drehen wir den Entstehungsprozess des Textes um und folgen den Spuren der Sinnstrukturen. Für die Modellbildung ergeben sich folgende Fragen: a) *'Welche 'Fäden' knüpft die 'Weihnachtsgeschichte' bei Matthäus?'* und b) *'Was tragen diese Fäden zum Verständnis der 'Weihnachtsgeschichte' bei?'*

Zu a): Ursula Früchtel unterscheidet drei 'Fäden' in diesem Verweisungsnetz:

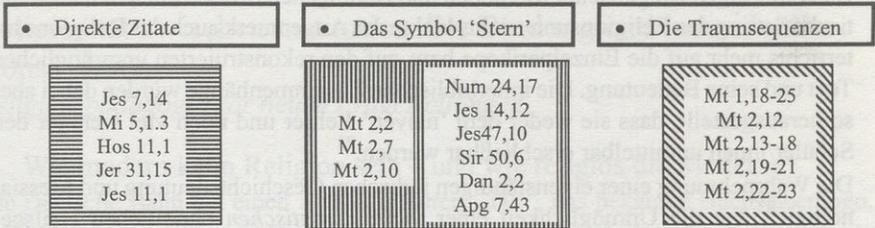


Am Knotenpunkt der Weihnachtsgeschichte entstehen mindestens drei Strukturlinien: *direkte Zitate, die zum Alten Testament führen, das Symbol 'Stern' und die Traumsequenzen.* Die letzten beiden helfen aber auch beim intratextuellen syntagmatischen Lesen der Geschichte. Stern und Träume machen schon für die Grundschule eine Visualisierung des Geschehens möglich, das für die theologische Arbeit von Nutzen ist. Unterfüttert wird dieses Verständnis mit den Konnotationen aus den Linien des Sternes und der Zitate. Das Geflecht lässt sich mit Hilfe entsprechender Bibelübersetzungen mit ihren Randbemerkungen und Anmerkungen, einer Konkordanz und vielleicht einer Bibel-CD-Rom relativ zügig von den Schülern selbst entflechten. Umseitig ein Versuch für die Fortbildungsveranstaltung.

Folgt man nur einem Teil der Spuren in nahezu naiver Lektüre – sozialgeschichtliche Kenntnisse sind natürlich eine Hilfe und widersprechen diesem Ansatz nicht – öffnen sich Türen des Textverständnisses, das immer wieder ausbaufähig bleibt. Die 'drei Könige' erscheinen in einem neuen Licht und erfahren eine biographische Wandlung, der Stern wird aus seinem typischen Symbolzusammenhang herausgerissen und die Träu-

¹⁵ Ursula Früchtel, *Mit der Bibel Symbole entdecken*, Göttingen 1991, hier Kap. 4.

¹⁶ Sehr instruktiv gerade für das intertextuelle Bibellesen ist ein Aufsatz von Georg Steins (Amos und Mose rücken zusammen. Oder: was heißt intertextuelles Lesen der Bibel?, in: rhs 44 (1/2001) 20-28): Steins zeigt anhand der von ihm bearbeiteten Hypertext-Hypertext-Relationen zwischen dem Buch Amos und dem Buch Deuteronomium den Mehrwert der intertextuellen Lektüre des Kanons. Denn erst hierbei werden Sinnstrukturen wirksam, die den Rezipienten in der Sinnfindung unterstützen, ohne den notwendigerweise aktiven Prozess der Sinnkonstruktion zu verhindern.



me offenbaren Gott als den 'Strippenzieher' in einem politischen 'Stück', das schon zu Beginn die Welt auf den Kopf stellt.

Um eines gleich vorweg zu nehmen: Hier ist nicht nur Textarbeit möglich, im Grunde sind viele Methoden möglich, wenn man den Kindern und Jugendlichen „Religion zeigen“¹⁷ will. Nur wird hierbei eben nicht dem Methoden-Diktat gehuldigt, das in der Regel Inhaltsorientierung zur Folge hat und Lehren in einem doppelten Geschehen provoziert: hier das Geschehen auf der Geschichtebene und dort die Realität; das Ziel ist es dann, Analogien zwischen beiden Bereichen zu bilden. Einer solchen 'platten' Korrelation widersetzt sich dieser Ansatz. Er vertraut auf die bildende Kraft bestimmter Regeln und die Kreativität in der Anwendung dieser Regeln. Die vielgestaltige Beschäftigung mit den Texten führt damit erstens zu einem systematischen Aufbau an Bibelwissen, zweitens zu einer eigenen Theologie, die das Bibelwissen zusammenhält, die ausbaufähig und veränderbar ist, und drittens treibt sie pragmatisch in eine „kritische Interrelation“¹⁸, weil bewohnbare Sprachformen belebt werden, deren Plausibilität sich gerade nicht an der Kongruenz mit plausiblen außertheologischen Sprachformen misst.

4. Die Frage nach einer 'biblischen Theologie' als Epilog

Unsere Überlegungen führen notwendigerweise zur Frage nach der Bedeutung einer 'biblischen Theologie' für den heutigen Religionsunterricht. Lehrpläne, Lehrerhandbücher und die entsprechenden Schulbücher lassen für die Zeit der Evangelischen Unterweisung bzw. des kerygmatisch geprägten Religionsunterrichts der Nachkriegsjahre eine klare biblische Theologie erkennen.¹⁹ Der damit implizierte heilsgeschichtliche Ansatz war bereits dem hermeneutischen Religionsunterricht suspekt und erschien dem problemorientierten Ansatz schlichtweg als unmöglich. Dafür dürften drei Hauptgründe verantwortlich sein:

- Der problemorientierte Ansatz war gegenüber normativ empfundenen theologischen Vorgaben grundsätzlich skeptisch und entwarf Theologie eher als kritisches Regulativ.²⁰

¹⁷ So der Titel des interessanten Buches von Dressler/Meyer-Blanck [s. Anm. 13].

¹⁸ Diesen Begriff verwendet Edward Schillebeeckx in einem Gespräch mit Hans-Georg Ziebertz, Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation, in: KBl 119 (11/1994) 756-762, hier 757.

¹⁹ Etwa Kurt Frör / Arthur Bach / Gertrud Grimme, Die Evangelische Unterweisung in der Volksschule. Bd 1/2 bis 8, Dortmund u.a. 1955 ff.

²⁰ So lässt sich etwa lesen in Peter Biehl, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: Hans-Bernhard Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Religionsun-

- Das Eindringen exegetischer Methoden und Herangehensweisen auch in das didaktische Setting des Religionsunterrichts lenkte das Augenmerk auch des Religionsunterrichts mehr auf die Einzelperikope bzw. auf den rekonstruierten ursprünglichen Text und seine Bedeutung. Die innerbiblischen Zusammenhänge wurden dabei aber so herausgestellt, dass sie weder dem 'naiven' Lehrer und noch viel weniger den Schüler/innen unmittelbar erschließbar wurden.²¹
- Die Wahrnehmung einer eigenständigen jüdischen Geschichtsdeutung und Messianologie²² hat die Unmöglichkeit einer *unproblematischen* christlichen Heilsgeschichte und biblischen Theologie ins Bewusstsein gerückt.

Als Folge dieser Interventionen findet sich das Konzept einer biblischen Theologie reduziert auf 'Grundlinien', wie Schöpfung, biblische Lebensgeschichten (AT), Jesus Christus.²³ Dabei mussten sich, aus der Perspektive einer gesamtbiblischen Theologie, zwangsläufig Defizite ergeben.²⁴

Das Reizvolle an unserem Entwurf liegt nun darin, dass wir die Notwendigkeit einer gesamtbiblischen Theologie herausstreichen wollen. Wir verzichten allerdings darauf, diese explizit normativ und inhaltlich bestimmt vorzugeben. Die implizite Vorgabe unseres Ansatzes liegt in der Vorgegebenheit des Bibelbuches als kanonischem Werk. Die innerbiblische Verweisstruktur, die sich in den Hilfsmitteln findet, entspricht dabei weitgehend den Mechanismen, die der natürlichen Perzeptionsweise des Menschen entsprechen. Dazu gehört die Herausbildung von 'Skripten', die charakteristisch sind für bestimmte z.B. biblische Geschichten. Die Begegnung mit neuen Geschichten führt dann zu einer spezifischen Weise der Assimilation, Differenzierung oder Verknüpfung.²⁵ Jedes Kind entwickelt so notwendigerweise, sofern es in der rechten Zeit entsprechendem biblischem Material begegnet²⁶, zwangsläufig seine eigene 'biblische Theologie'. Das von uns skizzierte konstruktivistische Unterrichtssetting entspricht dieser Aneignungsweise und fördert sie dadurch. Die Resultate sind unorthodox, soweit sie der Logik der Rezipienten entsprechen, orthodox, soweit sie dabei – zwangsläufig – derselben Verknüfungslogik folgen, die der Bibel selbst innewohnt.

terricht in Schule und Kirche. Frankfurt a.M. 1973, 64-79.

²¹ So formuliert etwa Klaus Wegenast, *Der Religionsunterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh 1966, 69 das Desiderat: „Der Lehrplan würde sich, folgte er solchen Vorschlägen, nicht mehr nach den Gesetzen eines irgendwie geschaffenen heilsgeschichtlichen oder chronologischen Entwurfs bewegen, sondern in konzentrischen Kreisen um das Fundamentale des biblischen Unterrichts, den Glauben.“

²² Exemplarisch Nathan Peter Levinson, *Der Messias*, Stuttgart 1994.

²³ Beispielfhaft in den Lehrplänen Evangelische Religion in Baden-Württemberg. Das Prinzip findet sich – allerdings mit anderen Inhalten – bereits in den Lehrwerken von Hubertus Halbfas.

²⁴ Darauf verweisen besonders Michael Welker, *Schöpfung in den kanonischen biblischen Überlieferungen und in der Programmatik eines Lehrplans*, sowie Hans-Joachim Eckstein, „Die Geschichte Jesu nach den Evangelien kennen lernen“, beide in Hartmut Rupp / Heinz Schmidt (Hg.), *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht*. Stuttgart 2001, 22-32 bzw. 57-71.

²⁵ Zum 'Skript'-Ansatz vgl. Roger Shank / Robert Abelson, *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale N.J. 1977, 36ff.

²⁶ Die Notwendigkeit, altersspezifisch den Kindern geeignetes Material zur Verfügung zu stellen und das eigene Nachdenken darüber zu stimulieren, betont auch Helmut Hanisch, *Kinder als Philosophen und Theologen*, in: *Glaube und Lernen* 16 (1/2001) 4-16, hier 14.