

Die Bibeldidaktik gehört aufgrund des unauschöpflichen Reichtums der Heiligen Schrift zu den religionspädagogischen Arbeitsfeldern, die Lehrenden und Lernenden stets neue Sinn-Perspektiven eröffnen können.¹ Die Bibeldidaktik kann aber aus demselben Grund auch als ein Fass ohne Boden erscheinen, das Lehrende wie Lernende mit dem Wunsch nach einer sinnvollen Gesamtperspektive zurücklässt. Es sind dies religionspädagogische Parallelen zu grundsätzlichen Herausforderungen gegenwärtigen Umgangs mit der Bibel. Auf der einen Seite etwa wird die Bibellektüre als ekklesiogenetisch gewürdigt² – wobei diese Perspektive nicht primär im schulischen Bereich verwurzelt ist, jedoch vor dem gerade religionspädagogisch als Alltagssituation nur allzu bekannten Hintergrund erfolgt, dass die Bibel in der gegenwärtigen individualistischen und pluralistischen, dabei 'postkonfessionellen' gesellschaftlichen Situation sowohl Glaubenszeugnis einer Glaubensgemeinschaft ist als auch jenseits der Glaubensgemeinschaft als Kulturgut eine Rolle spielt.³ Auf der anderen Seite stellt sich mit der Frage nach der Einbettung der Exegese in das Gesamt von Theologie und Universität, Kirche und Glauben das Problem der Wechselwirkung von Vorverständnis bzw. Deutungshorizont und biblisch generierter Erkenntnis, wobei hier zusätzlich eine biblisch grundlegende unabschließbare, wengleich nicht kriterienlose Deutungsvielfalt ins Spiel kommt.⁴

Diese Situation stellt Lehrende wie Lernende im Bereich der Bibeldidaktik vor große Herausforderungen, die nur gemeinsam bewältigt werden können. So wünscht sich etwa *Christian Cebulj*, „dass Schülerinnen und Schüler zusammen mit der Lehrperson ein theologisches System konstruieren, das am Ende kohärentes Bibelwissen ermöglicht“⁵.

¹ Zu den diesbezüglichen Entwicklungen der letzten Jahre vgl. *Norbert Mette*, *Bibeldidaktik* 1986-2006. Ein Überblick, in: *JRP* 23 (2007) 175-195.

² *Christoph Theobald*, *Le christianisme comme style. Une manière de faire de la théologie en postmodernité*. Bd. 2, Paris 2007, 614-648; *ders.*, *L'Évangile et l'Église*, in: *Philippe Bacq / Christoph Theobald* (Hg.), *Passeurs d'Évangile*. Autour d'une pastorale d'engendrement, Brüssel u.a. 2008, 17-40, bes. 26-29. Grundsätzlich vgl. a. *Olivier Ribadeau Dumas / Philippe Bacq*, *Parole de Dieu et pastorale d'engendrement*, in: *ders. / Christoph Theobald* (Hg.), *Une nouvelle chance pour l'Évangile. Vers une pastorale d'engendrement*, Brüssel u.a. 2004, 89-109. Besonders der letztgenannte Beitrag ist aus der Perspektive des Gemeindelebens, nicht der Schule geschrieben, beinhaltet aber Fragehorizonte, die mutatis mutandis auch für den in Deutschland gegenüber Frankreich völlig anders gearteten schulischen Umgang mit der Bibel von Bedeutung sind.

³ Dazu *Christoph Theobald*, „Dans les traces ...“ de la constitution „Dei Verbum“ du concile Vatican II. *Bible, théologie et pratiques de lecture*, Paris 2009, 8; vgl. a. ebd., 126-129 die Auseinandersetzung mit *André Paul* und *Pierre Gibert*.

⁴ Vgl. etwa in mehr theologisch-systematischer Hinsicht *Thomas Söding* (Hg.), *Geist im Buchstaben? Neue Ansätze in der Exegese* (QD 225), Freiburg/Br. 2007 bzw. in stärker lebenspraktisch orientiertem Anliegen *Christian Schramm*, *Alltagsexegesen. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten*, Stuttgart 2008.

⁵ *Christian Cebulj*, *Wege aus der Theologenfalle. Eine Spurensuche im Feld konstruktivistisch orientierter Bibeldidaktik*, in: *Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose* (Hg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistisch orientierte Religionsdidaktik*. Bd. 1: *Lernen mit der Bibel*, Hannover 2010, 98-108, 100.

Wenn damit einerseits die Unterscheidung von Lernenden und Lehrenden relativiert wird, so bleiben dennoch Unterschiede in den Herausforderungen bestehen, wie sie sich Schüler/innen auf der einen und Lehrer/innen auf der anderen Seite stellen. Letztere sind mit der Situation vertraut, dass unterschiedliche Altersstufen der ersteren das religionspädagogische 'personale Angebot'⁶ in Gestalt der letzteren in höchst unterschiedlicher Weise in Anspruch nehmen, dabei aber in jedem Fall und zu Recht anspruchsvoll sind.⁷ Franz W. Niehl sieht den Bibelunterricht „nicht gefährdet durch einen Mangel an methodischen Anregungen; eher misslingt er, wenn es keinen hermeneutischen Horizont gibt, der die Absichten des Lehrenden und das Klärungsbedürfnis des Lernenden produktiv verknüpft“⁸. Ein solcher Horizont, bzw. ein 'Meta-Bewusstsein'⁹, so kann man vermuten, bringt bereits in Studium und Ausbildung und erst recht in der Lehrpraxis Dogmatik, Exegese und Bibeldidaktik in engste Verbindung.

Aus der Fülle der Aspekte, die diese Verbindung beinhaltet, seien zwei herausgegriffen, die gleichsam die zwei Seiten einer Medaille darstellen. Einerseits gilt es, Kinder und Jugendliche als Subjekte ernstzunehmen und ihnen selbstständigen und verantwortlichen Umgang mit religiösen Themen zu ermöglichen und zuzutrauen. Wenn diese „ihre Fragen und Irritationen, ihre Suche und ihre Antworten in den Begegnungsprozess einbringen“¹⁰, tauchen andererseits in bibeldidaktischen Prozessen oft „ungeplant“¹¹ Fragen auf, die man als 'dogmatisch' bezeichnen kann bzw. in der Dogmatik (und Fundamentalthologie)¹² verhandelte Sachverhalte zum Gegenstand haben. Manch Lernender will darauf auch unmittelbar eine Antwort haben.¹³ Kinder fragen etwa ganz direkt: „Stimmt

⁶ Werner Tzscheetzsch, Religionslehrer sein – Herausforderungen und Kompetenzen, in: ThQ 179 (2/1999), 100-109, 105ff.

⁷ Zur Theologie von und mit Kindern und Jugendlichen vgl. etwa den Überblick bei Michael Fricke, Was können Schülerinnen und Schüler mit der Bibel lernen? Konturen einer Bibeldidaktik für das 21. Jahrhundert, in: Michael Bachmann / Johannes Woyke (Hg.), Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik (FS Ingo Baldermann), Neukirchen-Vluyn 2009, 69-84, 74ff. (Abschnitt „Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel entdecken“).

⁸ Franz W. Niehl, Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand, in: JRP 23 (2007) 135-145, 136. Vgl. ebd., 143 zur Rolle des Lehrenden als „Prozessbegleiter“.

⁹ Ich verwende diesen Begriff im Sinne von Oliver Reis, Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: KBl 134 (2/2009) 112-121, 121.

¹⁰ Mirjam Schambeck, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 142.

¹¹ Ebd.

¹² In diesem Zusammenhang wird die Verwiesenheit der beiden theologischen Disziplinen aufeinander deutlich. Vgl. dazu auch Anm. 28.

¹³ Jeder Unterrichtende kennt solche Fragen: „Und was ist mit den Ägyptern, die im Roten Meer ertrinken?“, fragt ein Schüler, als im Religionsunterricht der Exodus unter dem Leitgedanken der Befreiung behandelt wird. „Warum spricht Gott heute nicht mehr so direkt mit den Menschen wie damals?“, fragt eine Schülerin, als sie von den Gotteserfahrungen der Propheten und ihrem darauf folgenden Engagement hört. Und überhaupt, so Schüler/innen, die nach der Lektüre *Dan Browns* mit der Achsel zucken: „Wie kann man der Bibel glauben? Sie wurde ja auf dem Konzil von Nizäa verfälscht.“ Im weiteren Text nenne ich beispielhaft solche Fragen, die in die religionspädagogische Literatur der letzten Jahre Eingang gefunden haben.

das, was in der Bibel steht?“¹⁴ Jugendliche hinterfragen biblische Texte und wollen etwa wissen: „Wie handelt Gott?“¹⁵. Insofern die Bibel Glaubenszeugnis ist, steht hinter ihrer Infragestellung nicht selten die noch grundlegendere Frage nach dem Sinn des Glaubens an Gott überhaupt: „Warum soll ich an jemanden glauben, den ich nicht kenne und noch nie gesehen habe?“¹⁶ Diesen Fragen, die selbstverständlich nicht nur im Rahmen der Bibeldidaktik auftauchen, dort aber in besonders ‘radikaler’ (da an die Wurzel reichender bzw. aus ihr erwachsender) Weise, können sich die Lehrenden in bestimmten – nicht allen – Situationen nur um den Preis der Glaubwürdigkeit entziehen, ist doch oft – nicht immer und nicht immer sofort – eine Antwort gefragt.¹⁷ Ist eine solche am Platz, fällt sie im Idealfall ebenso persönlich authentisch wie theologisch fundiert und pädagogisch-didaktisch weiterführend aus.¹⁸ ‘Antwort’ hat in diesem Sinn eine sehr weite und dialogische Bedeutung. Sie kann sich als theologische oder exegetische Sachinformation, persönliche Stellungnahme, Moderationselement, Diskussionsanregung, Gegenfrage, Glaubenszeugnis, Eingeständnis eigener Fragen, Einladung zum gemeinsamen Weiterdenken u.v.m. ausdrücken; im richtigen Moment eingesetzt ist sie *eine* spezifische Möglichkeit, Schüler/innen dabei zu helfen, selbst „ein Gespür für den Kairós zu entwickeln, der sie gleichsam durch den Text hin zu einem angezielten Verstehen trägt“¹⁹. Die Schwierigkeit solcher für den gelingenden Lehr-Lern-Prozess notwendigen (manchmal allerdings auch diesen Prozess störenden bzw. abbrechenden) ‘Antworten’, auf die man sich in den seltensten Fällen konkret vorbereiten kann, besteht v.a. auch darin, dass gerade jüngere Schüler/innen, darin vielleicht Journalisten vergleichbar, mitunter eine Antwort auf diese ihnen wichtigen Fragen gerne in ‘eins-dreißig’ hätten und bei allzu langen oder ausweichenden Antworten ‘abschalten’ wie es ohnehin immer dann erfolgt, wenn der Lehrende zwar redet, dabei aber nichts zu sagen weiß. Zugleich soll aber eine solche situative ‘Antwort’ als theologische in einen Reflexions- und Erfahrungsraum einmünden, der die Unabschließbarkeit des biblischen ‘Lernens’ positiv

¹⁴ *Matthias Morgenroth*, Stimmt das, was in der Bibel steht?, in: Albert Biesinger / Helga Kohler-Spiegel (Hg.), *Gibt’s Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten*, München 2007, 29-36.

¹⁵ *Reis* 2009 [Anm. 9], 114 (es handelt sich dabei um eine fiktive Frage, anhand derer *Reis* seine grundlegenden Überlegungen exemplifiziert).

¹⁶ Wiedergegeben bei *Roderich Wais*, *Jugend ohne Gott – Rahmenrichtlinien eine Chance?*, in: *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Göttingen 1989 – ich zitiere nach Christine Reents*, *Bibelexegese und Bibeldidaktik. Fragen zum Wandel der Lernvoraussetzungen*, in: *Thomas Wagner / Dieter Vieweger / Kurt Erlemann* (Hg.), *Biografische und forschungsgeschichtliche Schnittpunkte der alttestamentlichen Wissenschaft* (FS Hans Jochen Boecker), Neukirchen-Vluyn 2008, 445-459, 446.

¹⁷ Grundsätzlich zum bibeldidaktischen Unterrichtsgespräch *Burkard Porzelt*, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn 2012, 121-125.

¹⁸ Vgl. *Petra Freudenberger-Lötz / Annike Reiss*, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*, in: *KBI* 124 (2/2009) 97-102, 102. Zur „Glaubwürdigkeit“ vgl. a. *Albert Biesinger / Julia Münch / Friedrich Schweitzer*, *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*, Freiburg/Br. 2010, insb. 120-122.

¹⁹ *Thomas Meurer*, *Die Bibel als Lehrbuch. Bibeldidaktische Skizzen aus dem Niemandsland zwischen Vermittlung und Aneignung*, in: *rhs* 53 (6/2010) 348-354, 353.

erfahrbar und wenigstens behelfsweise artikulierbar macht. In diesem Sinn handelt es sich dabei um eine Spielart „entwicklungsförderliche[r] Impulse“²⁰, denen mitunter möglicherweise sogar zumindest teilweise die Aufgabe zukommen kann, Schüler/innen als Subjekten überhaupt erst das Hineintreten in die im bibeldidaktischen Dreieck dargestellten Prozesse zu ermöglichen.²¹

Wenn gilt, dass die theologischen Disziplinen nicht unvermittelt nebeneinander stehen, ist die spezifische ‘eins-dreißig’-Situation einer der konkret relevanten Belege dafür, dass ‘Dogmatik’ ein Teil der ‘Bibeldidaktik ist, wobei es selbstverständlich zu begrüßen ist, wenn dies auch umgekehrt gilt und in eine wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis (mit dem *II. Vaticanum* könnte man sagen: Dogma und Pastoral) eingebettet ist. Wer von dieser Art von ‘Antworten’ redet, betreibt freilich kein Plädoyer für Dogmatikvorlesungen oder autoritär verkündete feststehende Formeln als Methode von Religionsunterricht im Allgemeinen und Bibeldidaktik im Besonderen. Ebenso wenig soll die aktive Rolle der Schüler/innen selbst beim kreativen Sich-Aneignen bzw. je nach Alter und Entwicklungsphase auch beim kritischen Sich-Abarbeiten an biblischen Texten, Motiven und Zusammenhängen geschmälert werden, im Gegenteil. Sie lässt aber doch die zunächst *allgemeine* Frage aufkommen, wie in Studium und Ausbildung der Religionslehrer/innen, dann aber v.a. auch im Unterricht und den nicht selten darüberhinausgehenden Gesprächen zwischen Tür und Angel bibeldidaktische und dogmatische Frage- und Antworthorizonte weiterführend aufeinander bezogen werden können. Zuspitzend kann man fragen, wie dies im schulischen Ernstfall ‘in eins-dreißig’ in einer Weise erfolgen kann, die sowohl erste Orientierung als auch Ermutigung zum Weiterdenken ist. M.a.W. stellt sich die *spezielle* Frage nach einer theologisch stimmigen Artikulationskategorie, die für das je Konkrete ebenso offen ist wie sie einen letztlich universalen Horizont wenigstens nicht verstellt, möglicherweise gar in ihn hineinverweist. Folgende Überlegungen wollen keineswegs den Anspruch eines religionspädagogischen Modells erheben. Ebenso wenig handelt es sich um einen Aufruf, möglichst viele theologische Kurzstatements abzugeben. Vielmehr beziehen sie sich auf den konkreten Umgang mit diesen beiden Fragen, der allgemeinen wie der speziellen, denen Lehrende im bibeldidaktischen Alltag häufig begegnen. Dies gilt für die Arbeit mit Kindern²² wie für die Arbeit mit Jugendlichen, wo die Lehrenden die „Rolle der begleitenden Experten“²³ ausfüllen müssen und in kompetenter Weise den gemeinsamen Lernweg mit „Stopp-schildern“ und „Vorfahrtsschilder[n]“²⁴ begleiten.

Die Bibel selbst kann einen Weg weisen, wie mit den vielfältigen praktischen und theologischen Herausforderungen aus einem grundsätzlichen Horizont heraus in ‘eins dreißig’ so umgegangen werden kann, dass Lehr-Lernprozesse von einem größeren existenziellen und inhaltlichen Zusammenhang her unterfüttert sind und in einen solchen

²⁰ Porzelt 2012 [Anm. 17], 102, vgl. a. ebd., 45.

²¹ Dazu ebd., 10f.

²² Hier kann analog gelten, was Josef Braun, „Neue“ Kinderbibeln? Eine kritisch-exemplarische Sichtung, in: JRP 23 (2007) 167-174, 172 unter der Überschrift „Kein Kommentar?“ im Hinblick auf Kinderbibeln schreibt.

²³ Freudenberger-Lötz / Reiss 2009 [Anm. 18], 101.

²⁴ Porzelt 2012 [Anm. 17], 105; vgl. ebd., 116.

hineinführen. Er liegt etwas vereinfacht gesagt in der der Bibel letztlich eignenden Verbindung von konkretem und universalem Horizont, freilich im Bewusstsein, dass eine 'Horizontverschmelzung' nach menschlichem Ermessen immer fragmentarisch, wenn auch religionspädagogisch wie theologisch nicht einfach richtungslos, bleibt. Um dogmatisch fundiert auf bibeldidaktisch generierte Fragen zu antworten, kann man von 'Kurzformeln' oder „Basics des Glaubens“²⁵ ausgehen, die dabei helfen können, „rote Fäden in der Bibel“²⁶ auszumachen und mit dem eigenen Leben zu verknüpfen. Der Nachteil von Kurzformeln, Basics und roten Fäden kann allerdings darin bestehen, dass sie in der vorbereiteten oder zurechtgelegten (bisweilen auch einfach in der persönlich oder glaubensbiographisch als überzeugend erlebten) Form nicht wirklich zu den konkret entstehenden Fragekontexten passen und 'aufgesetzt' oder 'platt' wirken. Seitens des Lehrenden verlangt der Umgang mit 'dogmatischen' Fragen in der Bibeldidaktik deshalb erstens situatives Einfühlungsvermögen, zweitens ausreichende Kenntnisse der Bibel und ihrer Hermeneutik sowie drittens dogmatisch fundierte Reflexionsfähigkeit und Sprachfähigkeit. Dabei ist die übergeordnete Herausforderung gegeben, mit der unermesslich vielfältigen Bibel eine „Art und Weise kennenzulernen, wie die Welt in einer religiösen Perspektive gesehen und verstanden werden kann.“²⁷ Eine ins Grundsätzliche reichende Herangehensweise im Umgang mit diesen Fragen könnte konkret darin bestehen, von den Leitideen der 'Geschichte Gottes mit den Menschen' und der 'Geschichte der Menschen mit Gott' her wahrzunehmen, zu denken und zu argumentieren bzw. zum Dialog anzuregen. Beide wie zwei Seiten einer Medaille zusammengehörigen Leitideen sind, wenn man so will, aus der Begegnung von Bibel und dogmatischer bzw. fundamentaltheologischer Reflexion hervorgegangene Gedanken, bei der sich überdies Glaubensleben und Glaubensdenken durchdringen.²⁸ Verständliches und Unverständliches, Perspektiveneröffnendes und Sperriges, dem Lehrende und Lernende in der Bibeldidaktik je nach Alter und Entwicklungsphase der Lernenden gemeinsam begegnen, kann in diesen grundsätzlichen und je größeren Horizont eingeordnet oder wenigstens in Frageform hineinverwiesen werden, ohne eingegeben, harmonisiert oder abschließend beantwortet werden zu müssen. Insofern die Geschichte Gottes mit den Menschen und die Geschichte der Menschen mit Gott in biblischen Texten konkretisiert und exemplifiziert, erlebt und berichtet, erzählt und gedeutet, bedacht und beklagt, gebetet und gefeiert wird, können Lehrende und Lernende sich zu diesen schon innerbiblisch höchst verschiedenen Formen des Umgangs mit der biblisch bezeugten Geschichte je persönlich verhalten. Dies gilt ebenso für Stationen der Rezeptionsgeschichte der Bibel, die man auch dann als Versuch würdigen kann, die Geschichte Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott auszudrücken, wenn nach heutigem Verständnis

²⁵ Vgl. dazu die Beiträge in KBl 131 (2/2009).

²⁶ Vgl. dazu die Beiträge in KBl 134 (4/2006).

²⁷ Schambeck 2009 [Anm. 10], 76.

²⁸ Hierbei handelt es sich bei den beiden Leitideen um die Untertitel von *Otto Hermann Pesch*, *Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung*, Band 1/1 und 1/2: *Die Geschichte der Menschen mit Gott*, Ostfildern 2008, Band 2: *Die Geschichte Gottes mit den Menschen*, Ostfildern 2010. Zum Verhältnis von Dogmatik und Fundamentaltheologie (im Rahmen des Traktates „Was heißt 'Wort Gottes'?“) vgl. ebd. 1/1, 215-222.

dies in dieser Form nicht mehr möglich erscheint. Schließlich gehört zur Geschichte Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott auch das Unverständnis, der Zweifel und die Glaubensnot vieler Menschen. Insbesondere gilt es bei der Rede von der Geschichte auch die 'postmoderne' Unmöglichkeit zu berücksichtigen, eine Vogelflugperspektive auf eine Universalgeschichte einnehmen zu können, und die uneinholbare Vielfalt von Geschichten zu würdigen, in denen Gottesgegenwart sich ereignet. Nicht zuletzt erfahren Menschen die Geschichte immer auch als Geschichte des Scheiterns, der Fassungslosigkeit und des Verstummens. Antworten in 'eins dreißig' sind, gerade wenn sie als Hilfestellung diesen 'eröffnenden' Charakter haben, in einem gewissen Sinn selbst Teil der Geschichte der Menschen mit Gott, insofern der Antwortende Glaubender ist, und 'relativieren' sich dadurch selbst, d.h. stehen in Beziehung. Dabei ist der Lehrende im Religionsunterricht gerade im Falle der Bibeldidaktik durchaus „Anwalt des Textes“²⁹, während, so ist zu vermuten, v.a. der nicht religiös sozialisierte Lernende mitunter stärker in einer Außenperspektive verbleiben möchte. In diesem spezifischen Sinn verbinden die Leitideen Geschichte Gottes mit den Menschen und Geschichte der Menschen mit Gott dabei nicht nur Bibeldidaktik und Dogmatik, sondern können auch, wie dies die Situation des Glaubens in der heutigen Gesellschaft faktisch ebenso mit sich bringt wie die Rolle des Religionsunterrichts im schulischen Fächerkanon, Innen- und Außenperspektive auf eben diese Geschichte in einen Dialog zu bringen verhelfen – insbesondere, wenn in einer Lerngruppe zugleich religiös sozialisierte Lernende die Bibel als Glaubenszeugnis wahrnehmen und mit der eigenen Lebensgeschichte in Verbindung zu bringen bereit sind, religiös nicht sozialisierte sie hingegen als Kulturdenkmal betrachten und einem Blick von außen den Vorzug geben.³⁰ Es handelt sich bei dieser Grundidee freilich nicht um ein Repristinieren früherer Epochen von Katechese und Religionspädagogik, die eine biblische Geschichte aus heutiger Sicht recht unbedarft zum Ausgangspunkt machten.³¹ Ebenso wenig soll behauptet werden, dass mit den beiden Leitideen bereits alle Fragen zur Geschichte von Kirche und Welt und insbesondere zu den zahllosen Lebensgeschichten beantwortet wären. Auch kann nicht beansprucht werden, die „schier unüberwindbare[n] Hindernisse“ einfach zu überwinden, die in der Begegnung mit der Bibel „jener archimedische Punkt“ aufwirft, „der die Bibel prägt und zusammenschweißt, die Deutung menschlicher Existenz auf Gott hin und von Gott her“³². In einem bestimmten Sinn aber können trotz alledem 'eins dreißig'-Antworten in der Bibeldidaktik durchaus eine Konkretisierung eines grundsätzlichen religionspädagogischen Horizonts 'Heilsgeschichte im Religionsunter-

²⁹ *Thomas Meurer*, Bibel macht Schule. Aber schafft sie auch Glauben? Anmerkungen zur aktuellen Diskussion, in: Gottfried Adam / Rudolf Englert / Rainer Lachmann / Norbert Mette (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Münster – Berlin 2009, 206-213, 210.

³⁰ S.o. Anm. 4.

³¹ Vgl. bspw. *Werner Simon*, Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung, Münster 2001, 49-60; *Ulrich Kropač*, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Münster 2006, 231-239 u.ö.

³² *Porzelt* 2012 [Anm. 17], 27.

richt'³³ darstellen; 'Heilsgeschichte'» ist hierbei ein Reflexionsbegriff, der die Vielzahl von – im Einzelnen durchaus nicht harmonisierbaren und nicht selten auch fragwürdigen – Gottes- und Menschengeschichten in und mit der Bibel³⁴ artikulierbar und reflektierbar macht. Dies gilt dann in einem weiteren Schritt nicht mehr nur für ggf. sinnvolle 'eins dreißig'-Antworten, sondern in einem Kohärenzstiftenden Sinn auch für kreative Zugänge zur Bibel, etwa mittels Literatur, Film und Musik, oder auch für größere Projekte. Eine dieser 'Geschichte' angemessene Redeweise steht auch vor neuen Aufgaben, die ihrerseits Dogmatik wie Bibeldidaktik gleichermaßen herausfordern. Zum einen ist dies die Herausforderung, die vielfältigen gegenwärtigen Infragestellungen und Zweifel gegenüber dem Glauben, von denen Schüler/innen bzw. ihr 'Weltbild' mitgeprägt sind, in das dogmatische wie bibeldidaktische Denken zu integrieren und in den Problemhorizont wie in den Prozess religiösen Lernens mit einzubeziehen. Zum anderen ist dies die Herausforderung eines unhintergebareren Pluralismus, der aber in Gestalt wechselseitiger Unterbrechungen³⁵ zwischen Glaube und Kultur fruchtbar gemacht werden kann. Ist die Struktur der wechselseitigen Unterbrechung bei gleichzeitiger Wertschätzung des Erbes der Korrelationsidee allgemein hilfreich für Kirche und Theologie der Gegenwart, so möglicherweise gerade auch im Wechselverhältnis von Dogmatik und Bibeldidaktik³⁶: Dogmatisch reflektierte Statements können in einen bibeldidaktisch eröffneten bzw. thematisierten Erfahrungsraum der Geschichte zwischen Gott und Mensch hineinführen, in ihm Hilfestellungen und Anregungen geben³⁷, wer-

³³ Werner Tzschetzsch, Gott teilt sich mit. Heilsgeschichte im Religionsunterricht, Ostfildern 2002, insb. 189.

³⁴ So könnte man ausgehend von den bei Franz W. Niehl (Wie lassen sich „Basics“ für die Arbeit mit der Bibel finden?, in: KBl 134 (2/2009) 88-92, 90f.) zusammengestellten „Zentrale[n] Motive[n] der Bibel“ zusammenfassend formulieren. Somit besteht m.E. auch die Chance, Anthropologie und Theologie (als Rede von Gott) der Bibel gemeinsam zu artikulieren, wie es Porzelt 2012 [Anm. 17], 30, fordert.

³⁵ Vgl. Lieven Boeve, Interrupting Tradition. An Essay on Christian Faith in a Postmodern Context, Leuven 2003; ders., God interrupts History. Theology in a Time of Upheaval, New York 2007.

³⁶ Dies als Konkretisierung der grundsätzlichen Überlegungen bei Michael Quisinsky, Korrelierende Unterbrechungen – unterbrechende Korrelationen. Der Religionsunterricht als Ort des Gesprächs zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie, in: RpB 63/2009, 17-28.

³⁷ Im ersten Fall der in Anm. 13 genannten Beispiele könnte man 'in eins-dreißig' skizzieren, dass es im Rahmen der Geschichte Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott für die Israeliten ein langer und schwieriger Lernprozess war, Gottes Zuwendung zu allen Menschen und Völkern in der Geschichte Raum zu geben; dass dieser Lernprozess sowie der Umgang mit ihm in biblischen Texten aus bestimmten Erfahrungen (konkret der der Befreiung) und dem jeweiligen 'Gesichtsfeld' heraus erfolgte und nicht schon das letzte Wort war; dass Gott bei aller Parteinahme für sein Volk in der Welt- und Schöpfungsgeschichte weniger 'einseitig' ist, als es diesem Volk im biblisch bezeugten Lob seines Befreiergotts zunächst erschien (vgl. a. Pesch 2010 1/1 [Anm. 28], 506). Man könnte im zweiten Fall zu bedenken geben, dass Gott sich nach alttestamentlichem Verständnis in vielfältiger Weise bemerkbar machte, aber durch Menschenworte 'sprach', d.h. geschichtsmächtig wurde (vgl. ebd., 36-43); dass wohl auch die Propheten erst einmal lernen mussten, diese 'Stimme' inmitten der Stimmen ihrer Welt zu hören und vernehmbar zu machen. Man könnte im dritten Fall aufzeigen, dass die in unzählige Sprachen übersetzte Bibel nicht automatisch verfälscht wird, wenn ihr Gehalt in einen anderen Verständnishorizont hinein ausgesagt wird, sondern dass sie sich im Gegenteil im

den ihrerseits aber zugleich von Begegnungen mit der Bibel her offengehalten für Erfahrungs- und Denkprozesse dieser je persönlich konkretisierten, gemeinschaftlich gelebten und kirchlich ausgedrückten Geschichte, deren eschatologischer Horizont die Lebensfülle ist.³⁸

ihrer Geschichte und ihren Geschichten auch an die Menschen richtet, die sie lange Zeit nach der Abfassung der einzelnen Texte lesen – mithin an uns.

³⁸ Vgl. dazu *Ralf Miggelbrink, Lebensfülle. Für die Wiederentdeckung einer theologischen Kategorie* (QD 235), Freiburg/Br. 2009.