

Wunder(n) und Wundererzählungen

Videobasierte wunderdidaktische Ein- und Ausblicke

Manfred Riegger unter Mitarbeit von Mateusz Tott

Jesus heilte Menschen – das bestreitet auch die historisch-kritische Exegese nicht!¹ Doch wie werden die biblischen Wunderheilungen heute verstanden? Wie sollen Lehrkräfte mit diesen im Unterricht umgehen? Bevor auf diese Fragen auf der Basis videografiertter Unterrichtsstunden eingegangen werden kann, ist zu klären, wie Wunderdidaktik und Wunder verstanden werden.

1. Wunderdidaktik als Rezeptionshermeneutik

Wunderdidaktik ist ein Teil der Bibeldidaktik,² welche den Rahmen für unsere Überlegungen abgibt. Grundsätzlich geht es in der Bibeldidaktik darum, Verständigungsprozesse³ zu ermöglichen, zu initiieren und zu begleiten, die

zwischen biblischen Wundererzählungen und Schülerinnen bzw. Schülern ablaufen. Darauf aufbauend wird eine Rezeptionshermeneutik für biblische Wundererzählungen entwickelt, welche zwischen dem Textraum und dem Schüleraum einen Zwischenraum so eröffnet, dass Begegnungen mit dem Text ermöglicht werden.

Während potentielle *Bedeutungen* dem Text inhärent sein können, müssen die Schüler/-innen auf dem Hintergrund ihrer Verstehensvoraussetzungen in der Textbegegnung den *Sinn* erst schaffen. Sinn ist also gegenüber Bedeutung weitaus subjektiver. Im Unterschied zu Bedeutung bezeichnet Sinn die zusätzliche Inhaltszuschreibung, die eine Schülerin bzw. ein Schüler dem Text gibt.⁴ Dieser erste Sinn ist mit den Sinnkonstruktionen der anderen in der Klassengemeinschaft und nicht zuletzt mit denen der Traditionsgemeinschaft in Verbindung zu bringen.

Während in der Rezeptionsästhetik tendenziell auf die unendlich vielen Möglichkeiten des Textverstehens abgehoben wird,⁵ ziehe ich auf

1 Vgl. zusammenfassend: *Theißen, Gerd*: Die Wunder Jesu. Historische, psychologische und theologische Aspekte. In: *Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela* (Hg.): *Zeichen und Wunder*, Göttingen 2007, 30–52, 37.

2 Vgl. dazu *Porzelt, Burkard*: Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012; *Schambeck, Miriam*: Bibeltheologische Didaktik, Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009; *Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben* (Hg.): *Handbuch Bibel-didaktik*, Tübingen 2013.

3 Vgl. *Riegger, Manfred*: Verständigen. In: *Schiefer-Ferrari, Markus/Mendl, Hans/Langenhörst, Georg* u. a. (Hg.): *Leben lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht*, Babenhäuser 2010, 132–140.

4 Vgl. *Riegger, Manfred*: *Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime*, München 2008, 18.

5 Vgl. z. B. *Theis, Joachim*: *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005; *Nauerth, Thomas*: *Fabelnd denken lernen. Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibeln*, Göttingen 2009.

eine begrenzte Zahl von Schemata des Wunderverstehens, welche Verständigung ermöglichen können. Schemata sind internalisierte Wissens- und Erfahrungsbestände, die übersituativ zur Verfügung stehen.⁶ Es sind hochverdichtete Bausteine, die ein schnelles Verstehen von Wundererzählungen ermöglichen. Diese sind zudem jederzeit abrufbar und damit routinisiert. Während die Begriffe ‚Schemata‘ und ‚synaptische Schaltungen‘ v. a. in der Hirnforschung verwendet werden,⁷ lässt sich sozialwissenschaftlich auch von ‚Scripts‘ oder ‚Patterns‘ sprechen.⁸

So verstanden können Wundererzählungen die Erfahrung des Außergewöhnlichen, Befreien den widerspiegeln, ob mit oder ohne Gottes Zuwendung. Die Differenz zwischen erlebtem Sinn und Bedeutungsschemata bleibt dabei ebenso bestehen wie zwischen erlebtem und letztem Sinn. Doch wie ist dieses Verständnis zu konkretisieren?

2. Was ist ein Wunder?

„Ich überlebte einen schweren Unfall unverletzt!“, „Der Sturm fegte über unser Haus hinweg, aber es blieb unversehrt!“, „Ich hatte eine schwere Krankheit und bin nun wieder völlig gesund!“, „Das Wunder von Bern“.

Solche Beispiele nennen Menschen, wenn man sie nach Wundern fragt. Was charakterisiert solche Beispiele? Welche leiten den Verständnisse des Wunderverstehens gibt es? Zunächst zu den Charakteristika.

2.1 Wunderbegriffe und -typen

„Ein Wunder ist ein Ereignis, das die vernünftigen-wissenschaftlich erfassbaren Naturkausalitäten durchbricht und sich damit wissenschaftlicher Erklärbarkeit entzieht.“⁹

Ein solches Verständnis kann als *enger Wunderbegriff* bezeichnet werden. Demgegenüber trifft man auch auf einen *weiten Wunderbegriff*: Ein Wunder ist ein Ereignis, „das wir ganz und gar nicht erwartet haben und das nicht dem gewohnten Gang der Dinge entspricht“¹⁰. Es „ist ein Verwunderung hervorrufendes, außergewöhnliches Ereignis, das eine überraschende Wende“¹¹ zum Positiven bewirkt.

Beispiele sind hier das ‚Wunder von Bern‘ oder ein unbeschadet überstandener schwerer Unfall. Man denkt hier nicht an Naturgesetzmäßigkeiten, sondern ganz von Erfahrungen und Betroffenheiten her. Diesem engen und weiten Wunderbegriff können alle Menschen prinzipiell zustimmen, auch solche, die sich als Nichtgläubige verstehen. Doch wie sehen es Gläubige? Sie bringen das profane Ereignis in Bezug zu einer höheren Macht, etwas Göttlichem, zu Gott. Erst wenn durch eine ‚zweite‘ Deutung das Ereignis eine neue, religiöse Bedeutung erhält, sind wir auf einer theologischen Deutungsebene. Doch auch hier lassen sich Unterschiede ausmachen: Den unversehrt überstandenen Unfall führen manche auf göttliches Wirken, auf das Eingreifen eines Engels zurück, andere sehen in ihrem Glauben den Grund, dass sie während des Unfalls nicht in eine Angststarre verfielen, sondern ruhig blieben und genau richtig reagierten, sodass sie heil blieben. Die ‚Tat Gottes‘ kann also sehr unterschiedlich verstanden werden!

6 Vgl. dazu z. B. Kopp, Birgitta/Mandl, Heinz: Wissensschemata. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen u. a. 2006, 127–134.

7 Vgl. Kraus, Beate/Gebauer, Gunter: Habitus, Bielefeld 2002, 63.

8 Vgl. Heil, Stefan: Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Berlin u. a. 2006, 310.

9 Schreiber, Stefan: Begleiter durch das Neue Testament, Ostfildern 2010, 255.

10 Ebd.

11 Evers, Dirk: Wunder und Naturgesetze. In: Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela 2007 [Anm. 1], 66–87, 82.

2.2 Bedeutungsschemata des Wunderverstehens

Wie lassen sich Wundererzählungen von der Sachseite ausgehend deuten? Bibeltheologisch geht es hier zuerst um die Hermeneutik des Wunderverstehens. In einem Überblick werden 13 Konzeptionen angeführt.¹² Im Sinne von Schemata, die für die Wunderdidaktik besonders relevant erscheinen, zeichne ich fünf nach:

SUPRANATURALISMUS:

Wenn der Naturalismus seit dem 17. Jahrhundert alles aus der Natur und diese allein aus sich selbst zu erklären versucht, geht eine darüber hinausgehende supranaturalistische Wunderdeutung davon aus, dass bei den biblischen Wundern Gott in das Naturgeschehen eingegriffen hat.¹³ Die geschilderten Wundererzählungen werden also wörtlich, als Durchbrechen von Naturgesetzen verstanden. Jesus ging auf dem Wasser, ‚zauberte‘ genügend Brote und Fische herbei usw.

RATIONALISMUS:

Im Gegensatz zu einem supranaturalistischen Wunderverständnis kann man Wunder auch naturalistisch, also rationalistisch zu erklären versuchen. Krankenheilungen beruhen dann auf dem gezielten „Verabreichen von Heilmitteln, Erweckungen werden als Scheintod aufgelöst, der Seewandel Jesu als Gehen auf Treibgut im Wasser“¹⁴. Wunder sind hier nichts der Vernunft Widersprechendes. Die rationale Erklärung ermöglicht es gläubigen Menschen, ihren Verstand auch im Bereich des Glaubens zu benutzen. Sie müssen ihn nicht zuvor ablegen.

FUNKTIONALISMUS:

Die Wunder Jesu werden hier als ungeschichtliche Mythen, als Erzählungen verstanden. In Anlehnung an das Alte, das Erste Testament werden Jesus Wunder zugeschrieben, damit er als Messias ausgewiesen werden kann.¹⁵ Diese in den urchristlichen Gemeinden erzählten Wunder Jesu ‚beweisen‘, dass Jesus der Messias, der Christus, der Gesalbte war. Sie besitzen also eine theologische Aussageabsicht und werden nicht als Tatsachen verstanden.

INNERLICHKEIT:

Bekannt geworden ist das (tiefen)psychologische Wunderverständnis unter anderem durch *Eugen Drewermann*¹⁶. Hier betrachtet man Mythen und Märchen nicht nur im Blick auf ihre theologischen Aussageabsichten oder ihre historisch oft nur schwer nachzuzeichnenden Ursprünge, sondern in Bezug auf ihre Wirkungen im Erfahrungsbereich der Menschen, welche heute Erzählungen hören oder damals Jesus erlebten. Vor Jesus kommen Leib und Seele wieder in Einklang, sodass der Mensch innerlich und äußerlich heil wird. Ähnlich dem rationalistischen Verständnis müssen dann Wunder nicht mehr Naturgesetzmäßigkeiten durchbrechen oder dem Verstand widersprechen. Sie sind erklärbare geschichtliche Ereignisse. Doch die Erklärung erfolgt vornehmlich über Emotionen und das Unbewusste.

FREMDE WELTEN:

Stefan Alkier und *Bernhard Dressler* verstehen die neutestamentlichen Wundererzählungen als fremde Welten, die es neu zu erkunden gelte, ohne sie von vornherein an unserem Wirklich-

12 Vgl. *Kollmann, Bernd*: Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis, Stuttgart u. a. 32011, 180–182.

13 Vgl. *Schreiber* 2010 [Anm. 9], 256.

14 Ebd.

15 Vgl. *Schreiber* 2010 [Anm. 9], 256.

16 Vgl. *Kollmann* 2011 [Anm. 12], 17.

keitsverständnis zu messen.¹⁷ In dieser Perspektive dürfen Wundererzählungen nicht einfach als Symbolgeschichten verstanden werden, denn die Speisungswunder sind nicht (nur) jederzeit wiederholbare Teilungsgeschichten, der Seewandel Jesu ist nicht (nur) eine Vertrauensgeschichte des Petrus oder die Sturmstillung nur eine Angststillungsgeschichte. Wundererzählungen sollten nicht (nur) instrumentalisiert und zu einem Vehikel für ethische, sozial- oder tiefenpsychologische und häufig auch schlicht dogmatische Botschaften werden.¹⁸ Ein solches Bedeutungsschema lässt zwar die Wundererzählungen als fremde Welten bestehen, doch wollen sie uns trotzdem in einen Streit darüber verwickeln, wie wir uns und unsere Welt verstehen können. Gängige Weltwahrnehmung soll so irritiert oder destruiert werden, damit Menschen neue Perspektiven zuteil und sie so heil werden können.

Dieses fünfte Bedeutungsschema verbindet alle zuvor angeführten vier Bedeutungsschemata: Es umfasst ein enges und weites Wunderverständnis, aber auch die profane und theologische Deutungsebene.

Betrachtet man die einzelnen Bedeutungsschemata des Wunderverstehens, scheint eines klar: Auf Dauer sind Extrempositionen unzureichend, gleichgültig ob dies ein naives, fundamentalistisches bzw. biblizistisches Wunderverständnis ist oder ein rationalistisches Wegerklären von Wundern. Theologisch entscheidend ist nicht nur die wie auch immer geartete Objektivität eines Wunders, sondern dass diese Objektivität auch subjektiv von Bedeutung ist. Nun steckt freilich das Subjektive in der Objektivität, das Mentale in der Materie. Zwischen Objektivität und Subjektivität ist also eine vermittelnde Position angemessen.

17 Vgl. Alkier, Stefan/Dressler, Bernhard: Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. In: Dressler, Bernhard/Meyer-Blank, Michael (Hg.): Religion zeigen, Münster 1998, 163–187.

18 Vgl. ebd., 163–165.

3. Wie verstehen Schüler/-innen Wunder?

Der Glaube an Wunder hat einer repräsentativen Studie des Allensbacher Instituts zufolge von 2000 bis 2006 von 29 % auf 56 % zugenommen.¹⁹ Konkret wurden als Wunder benannt:

- „die Heilung von einer schweren, scheinbar hoffnungslosen Krankheit (67 %),
- „einen schweren Unfall unbeschadet überstehen“ (56 %),
- „die Rettung aus einer scheinbar aussichtslosen Notlage“ (47 %),
- „die Geburt eines Menschen“ (47 %),
- „die Schönheit der Natur“ (42 %).

Auffällig ist bei dieser Auflistung sicher, dass Wunder vor allem im Zusammenhang mit lebensgeschichtlich bedeutsamen Ereignissen erlebt und begriffen werden. Kann also diese neue Offenheit gegenüber Wundern ein neues Interesse an biblischen Wundererzählungen hervorrufen?

Nach der Sichtung entwicklungspsychologischer Befunde zum Wunderverstehen unterbreite ich einen eigenen Vorschlag.

3.1 Entwicklungspsychologische Bedingungen des Wunderverstehens

Die Reichweite von entwicklungspsychologischen Stufentheorien wird unterschiedlich eingeschätzt.²⁰ Während Heike Bee-Schroedter²¹ das

19 Vgl. Popp-Baier, Ulrike: „Mir ist alles Wunder ...“. Psychologische Studien zu Wundern und zum Wundern. In: Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela 2007 [Anm. 1], 108–129, 114 und die folgenden Zitate.

20 Vgl. zum Ganzen z.B.: Büttner, Gerhard/Veit-Jakobs, Dieterich: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013; Langenhorst, Georg: Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie. In: Zimmermann/Zimmermann 2013 [Anm. 2], 605–609.

21 Vgl. Bee-Schroedter, Heike: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998.

hermeneutische Potenzial von Stufentheorien im Blick auf neutestamentliche Wundererzählungen anhand von drei Interviews eindrucksvoll erprobt, vertritt *Hans-Joachim Blum* ein eher dynamisches Verständnis von Entwicklung und kommt zu dem Schluss: Wunder werden nicht selten „zum Stolperstein auf dem Weg zu einem reifen Glaubensverständnis“²². Unbestritten scheint, dass „wichtige Elemente der Wunderdeutung wie die Möglichkeit, Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden, historische Entstehungs- und Überlieferungsprozesse von Texten zu durchschauen und in ihren Konsequenzen abzuschätzen, Gattungen zu reflektieren oder übertragene Sinndimensionen zu entdecken, von kognitiven Fähigkeiten“ abhängen.²³

*Gerhard Büttner*²⁴ Befunde zum Wunderverständnis innerhalb seiner Erhebungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern stimmen weitgehend mit den strukturgenetischen Erwartungen überein. Doch die empirisch nachgewiesenen Verständnisse können sehr unterschiedlich auftreten, denn am Ende seiner auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen basierenden Fragebogenuntersuchung empfiehlt *Helmut Hanisch*: Die Voraussetzungen der Schüler/-innen in Bezug auf Wunder sind regional zu erheben, um nicht Vorurteilen zu erliegen.²⁵

Insgesamt scheinen hinreichend Hinweise vorzuliegen, welche das Wunderverstehen nicht einfach als universal²⁶ gültige Entwicklungsstufen fassen sollen. Vielmehr spricht manches dafür, dass Verstehen auch von fehlendem oder mangelhaftem inhaltlichem Wissen abhängig ist. Ich schlage deshalb Schemata des Denkens von Wunderverstehen vor. Diese berücksichtigen stärker den (noch nicht) ausdifferenzierten Wissenspool der Domäne Religion zum Thema Wunder und dessen Komplexität.²⁷ Solche Denkschemata ließen sich m.E. gewinnbringender in Verständigungsprozesse einbringen, weil sie nicht einfach nach- sondern auch nebeneinander für Erklärungen²⁸ herangezogen werden können.

3.2 Denkschemata des Wunderverstehens der Schüler/-innen

Die folgenden Denkschemata sind Weiterentwicklungen der bei *Hans-Joachim Blum* herausgearbeiteten, für Schüler/-innen relevanten Wunderverständnisse²⁹ und Spezifizierungen religiöser Stile. Die Denkschemata konvergieren einerseits inhaltlich zum Teil mit den Stufen nach James W. Fowler, modifizieren aber andererseits eine übergreifende, strukturelle Verstehensweise von Stufe in Richtung domänenspezifisches Wunderverstehen. Es konnte nämlich gezeigt werden, dass das Wunderverständnis auch durch Kontextfaktoren beeinflusst wird. Eine Rolle spielen hier z.B. zunehmende Säkularisierungseffekte ebenso wie die religiöse Sozialisation der Kinder.³⁰

22 *Blum, Hans-Joachim*: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997, 204.

23 *Münch, Christian*: Wundererzählungen heute unterrichten. In: *Zimmermann, Ruben/Dormeyer, Detlev/Luther, Susanne* (Hg.): Die Wunder Jesu. Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen, Gütersloh 2013, 140–155, 141.

24 Vgl. *Büttner, Gerhard*: „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, bes. 255–266.

25 Vgl. *Hanisch, Helmut*: Wunder und Wundergeschichten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Annäherung. In: *Ritter/Albrecht* 2007 [Anm. 1], 130–160, 160.

26 Vgl. *Büttner/Veit-Jakobs* 2013 [Anm. 21], 26.

27 Vgl. ebd., 31.

28 Vgl. ebd., 53.

29 Vgl. *Blum* 1997 [Anm. 22], bes. 73–135.

30 Vgl. *Tamminen, Kalevi*: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. 1993 und zum Ganzen: *Grom, Bernhard*: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 2000, bes. 42–79 und v. a. *Büttner/Veit-*

Gegenüber einem entwicklungspsychologischen Stufenverständnis wollen Denkschemata stärker den kulturellen Einfluss, die autonomen und systemischen bzw. interaktionistischen Faktoren der Entwicklung berücksichtigen. Zudem können sie als Arten der Wunderbegegnung gelesen werden. Als solche spezifizieren sie die allgemeinen Modi der Weltbegegnung, die jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens eröffnen.

WÖRTLICHES DENKSHEMA:

In diesem Denkschema verstehen Schülerinnen und Schüler biblische Wundererzählungen wortwörtlich, als Tatsachenberichte. In Jesu Handeln wird die naturgesetzliche Ordnung durchbrochen. Im Denken der Schüler/-innen stellt dies auch kein Problem für Jesus dar, da für ihn bzw. Gott alles möglich ist. Er ist Zauberer, Superheld oder Ähnliches. Ein solches Denkschema, „das unbefangen mit Gottes Eingreifen in das Naturgeschehen rechnet, wird etwa von evangelikal geprägten Menschen auch im Erwachsenenalter häufig vertreten und scheinbar problemlos in das naturwissenschaftlich geprägte Weltbild integriert.“³¹ Die theologische Bedeutung von Wundern wird dabei kaum wahrgenommen.

KRITISCH-RATIONALES DENKSHEMA:

In diesem Denkschema werden die Wundererzählungen kritisch hinterfragt, und zwar auf ihre vernunftgemäße Plausibilität. So werden die Wunder rational zu erklären versucht. Sie müssen der menschlichen Vernunft entsprechend einsichtig werden. Der Gang Jesu auf dem Wasser wird dadurch verständlich, dass unter der Wasseroberfläche versteckt Steine lagen, auf denen Jesus ging, Jesus eine Flachwasserzone durchquerte oder der See gefroren

war. Dieses Denkschema ist so auf die rationale Erklärung konzentriert, dass anderes wenig plausibel erscheint: Kann ein Boot in einer Flachwasserzone fahren oder kann der See Genesareth zufrieren?

KOGNITIV-NATURWISSENSCHAFTLICHES DENKSHEMA:

Aufgrund der naturwissenschaftlichen Deutungshoheit in unserer Gesellschaft ist es für viele Menschen schwierig, ein dem naturwissenschaftlichen Denken widersprechendes Wunderverständnis zu akzeptieren. Deshalb wird versucht, Wunder mit naturwissenschaftlichen Erklärungen in Übereinstimmung zu bringen. Wunder werden in diesem Denkschema zu so etwas wie Märchen. Sie sind nichts weiter als erfundene Geschichten ohne geschichtlichen Hintergrund und Ankerpunkt. Die Wundergeschichten stehen für etwas, das man auch in anderen Worten sagen könnte. Wundererzählungen sind Wunschgeschichten, die den Menschen Hoffnung schenken sollen. Naturwissenschaftlich ist diese Hoffnung aber nicht zu begründen.

ÄSTHETISCHES DENKSHEMA:

Abgehoben wird hier auf die Erfahrbarkeit, die Wirkung der Wundererzählungen. Die exakte Erklärung der Wirkung steht nicht so sehr im Vordergrund. Vielleicht werden durch den äußeren Anstoß der Wundererzählung die inneren Kräfte oder Energien aktiviert? Die individuelle Wirkmächtigkeit ist hier entscheidend. Doch was kann Glauben bewirken? In der Medizin sind Spontanremissionen vor allem bei Krebs durchaus bekannt.³² Hilft hierbei die Glaubenswelt? Bei der Bewältigung von Krankheit kann eine religiöse Orientierung tatsächlich helfen, doch nur, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind: „Eine Hilfe im Glau-

Jakobs 2013 [Anm. 20], bes. 46–53.

31 Kollmann, Bernd: Wundergeschichten. In: Zimmermann/Zimmermann 2013 [Anm. 2], 202–210, 206f.

32 Vgl. dazu Knappauf, Herbert: Wunder in der Medizin. Wenn ein Krebs plötzlich verschwindet. In: Ritter/Albrecht 2007 [Anm. 1], 88–107.

ben fanden nämlich vor allem Patientinnen, die hochreligiös waren und ein positives Gottesbild hatten. Nach dem Motto ‚Was der Herr tut, das ist wohlgetan‘ konnten sie ihrer Krankheit noch einen positiven Sinn abgewinnen und auf diese Weise besser damit umgehen.³³ Zeigt sich hier die Heilkraft der Erwartung?

VERBINDENDES, ÜBERNATÜRLICHES DENKSCHEMA:

Die Wirkung der Wundererzählungen kann hier ebenso wahrgenommen werden wie die Möglichkeit, dass für Gott alles möglich ist, ohne dass Gott darauf festgelegt werden darf, alles zu ermöglichen oder nur im Rahmen von Naturgesetzen zu wirken. Entscheidend ist nicht nur die Botschaft des Heils, sondern ebenso die Ankunft desselben bei den Menschen, bei aller Partialität und Vorläufigkeit. Entgegen einer rein natürlichen Erklärung sind hier unterschiedlichste übernatürliche Erklärungen verbunden.

4. Erträge wunderdidaktischer Unterrichtskonzeptionen

Die bisherigen Überlegungen sollen nun in Erträgen gebündelt werden, welche für grundlegende konzeptionelle Erwägungen, aber auch für konkrete Unterrichtskonzeptionen leitend sein können.

4.1 Ziel: Verständigung als aktiver, schöpferischer Prozess

Die Begegnung von biblischer Wundererzählung und Schülerinnen und Schülern im zu eröffnenden Zwischenraum soll ein dynamisches Geschehen ermöglichen. Ziel ist nicht nur ein Verstehen der Wundererzählung durch die Schüler/-innen, sondern eine Verständigung, welche sowohl der Wundererzählung wie den

Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden vermag. Abhängig ist dieser Prozess nicht nur von den Bedeutungsschemata, sondern auch von den vorgängigen Denkschemata.

4.2 Aufgaben der Wunderdidaktik

Drei grundlegende Aufgaben scheinen zunächst benannt werden zu können:

SUBJEKTORIENTIERTE WAHRNEHMUNG:

Kinder und Jugendliche bringen eigene Vorstellungen zu Wundern in den Religionsunterricht mit und deuten biblische Wundererzählungen unterschiedlich. Diese sind im Unterricht allererst wahrzunehmen, als Bedeutungsschemata ebenso wie in ihrer Individualität als Denkschemata. Damit ist wunderdidaktische Wahrnehmung mindestens gender- und inklusionssensibel zu gestalten.

SACHORIENTIERTE DEUTUNGEN:

Biblische Wundererzählungen sind für viele Menschen eher schwierige Texte. Diese Gattung bedarf einer gründlichen theologischen und exegetischen Vorbereitung, welche didaktisch zu reflektieren und zu elementarisieren ist. Über die hier entwickelten Bedeutungsschemata hinaus kann ein Blick in die Fachliteratur hilfreich sein.

SYMBOLISIERENDE GESTALT(WERD)UNG:

Biblische Wundererzählungen dürfen nicht einfach der Belehrung dienen, sondern sollen auch heutige Wirklichkeit erschließen (helfen): Mut und Hoffnung sollen performativ angesagt und symbolisch³⁴ erfahrbar werden. Diese Sinnperspektive ist nicht nur grundlegend für jede menschliche, sondern auch für religiöse Bildung.

33 *Murken, Sebastian*: Zit. nach *Schnabel, Ulrich*: Ein Narr, wer an Wunder glaubt? In: *KatBl* 135 (2010) 249–254, 250.

34 Im Sinne eines relationalen Symbolverstehens vgl. *Riegger, Manfred*: Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen, Stuttgart 2002, bes. 101–105.

5. Empiriebasierte Einblicke: Wunderbedeutungen und Wunderschemata

Ziel unseres Vorgehens ist die Rekonstruktion konkreter Religionsunterrichtsstunden zur Wunderthematik durch videogestützte Beobachtungen. Genauer geht es um die effektive Weiterentwicklung von Religionsunterricht zur Wunderthematik auf der Grundlage differenzierter Beschreibungen von Religionsunterricht, welche Wunderbedeutungen und Denkschemata der Schüler/-innen theoretisch begründet schon in der Planung aufeinander bezogen sind.

5.1 Umsetzung

In diesem Forschungsprojekt geht es um das Unterrichtsgeschehen dreier Klassen eines Gymnasiums in der Nähe von Augsburg. Ziel ist es, die Relation der strukturierten Unterrichtsarrangements von Wunderbedeutungen und die individuell-gruppenspezifischen Wunderverständnisse in den Blick zu bekommen. Der primäre Gedanke bei der Planung war es, einerseits Möglichkeiten dafür zu bieten, dass die Schüler/-innen ihre vorhandenen Wunderschemata zur Sprache bringen können und andererseits unterrichtliche Impulse zur Öffnung bzw. Weiterentwicklung dieser Denkschemata angeboten bekommen. Ob und wie diese von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, ist Teil der Untersuchung.

Folgendes empirisches Videomaterial³⁵ von Unterrichtssituationen aus dem Religionsunterricht des Gymnasiums liegt vor: eine Unterrichtsstunde

- zur Heilung eines Aussätzigen (Mk 1,40–45) der Religionsgruppe 5ac mit 26 Schülern vom 09.07.2014,

- zur Heilung eines Blinden (Joh 1–10) der Religionsgruppe 6cd mit 25 Schülern vom 10.07.2014 und
- zum Gang Jesu auf dem Wasser (Mt 14,22–33) der Religionsgruppe 10bcd mit 25 Schülern vom 10.07.2014.

Die Darstellung konzentriert sich hier, aus Gründen des Umfangs, auf die erste Unterrichtsstunde.

5.2 Auswertung: Die Heilung eines Aussätzigen (Mk 1,40–45)

Neben einer thematischen Erfassung der Unterrichtsstunde werden wenige exemplarische Auswertungen³⁶ dargestellt.

FORMULIERENDE INTERPRETATION: Zunächst spricht der Lehrer noch die besondere Situation aufgrund der Kameras an und kratzt sich währenddessen an seinem rechten Arm. Nachdem ein paar Schüler/-innen auf die rot gefleckte Hand aufmerksam werden, erzählt der Lehrer, dass seit dem Wochenende ein Ausschlag an seinem Arm aufgetreten sei und er bereits einen Arzt aufgesucht habe. Obwohl es sich dem Arzt zufolge um einen ansteckenden Ausschlag handeln könnte, ging er aus Pflichtgefühl in die Schule, um den Unterricht ordnungsgemäß abzuhalten. Der Lehrer krempelt derweil seinen Pullover etwas nach oben und gibt den Blick auf den gesamten Ausschlag frei. Sogleich schreckt Matthias (alle Namen sind abgeändert) in der zweiten Reihe zurück und kommentiert dies mit „Boah, Alter“. Zunächst blicken die restlichen Schüler/-innen weiterhin nach vorn, bis sich auch Lukas auf seinem Stuhl nach hinten lehnt. Unter einem Stöhnen fangen einige Jungen an, sich gegenseitig anzuschauen und am eigenen Arm zu kratzen. Der Lehrer stellt fest, dass einige wohl geschockt seien. Dies sei

36 Vgl. z.B. Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen 2001.

35 Die Begründung und Beschreibung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden wurde aus Gründen des Umfangs gestrichen.

aber eine ganz normale Reaktion. [...] Lukas [...] riecht am Arm des Lehrers. Den angenehmen Geruch erklärt der Lehrer damit, dass es sich lediglich um Lippenstift und nicht um einen tatsächlichen Ausschlag handelt, woraufhin etliche Schüler/-innen lachen. Nachdem er den Pullover ausgezogen hat, macht er ihnen deutlich, dass der Arm bis zu einem bestimmten Punkt geschminkt ist.

REFLEKTIERENDE INTERPRETATION: Der eigentliche Einstieg in das Unterrichtsthema erfolgt durch die Lehrkraft anhand einer Simulation mittels eines beiläufigen Kratzens. Die Ausführungen des Lehrers sind realistisch und für die Schüler/-innen nachvollziehbar, weshalb sie die Glaubwürdigkeit des ansteckenden Ausschlags unterstützen. Als der Lehrer den Ausschlag zeigt, reagiert Matthias mit „Boah, Alter.“ Diese alltägliche, unüberlegte Wortwahl lässt auf die Natürlichkeit seines Handelns schließen. Auch die übrigen Schüler/-innen zeigen Handlungen wie Kratzen, Stöhnen, Abstand nehmen, die eher unbewusst habituell als bewusst überlegt erfolgen. [...] Nach der Erklärung, dass es sich nicht um einen ansteckenden Ausschlag, sondern lediglich um Lippenstift handle, entlädt sich die Spannung im Gelächter, welches lösend wirkt. Das Ausziehen des Pullovers und das abermalige Erklären, dass der Ausschlag nur geschminkt sei, führt für alle Schüler/-innen zur Auflösung der Simulation. Insgesamt bewirkt der simulierte Ausschlag ein authentisches Verhalten auf Seiten der Schüler/-innen, das reflektiert und so zur Erfahrung werden kann.

Nicht genauer dargestellt werden hier die unterrichtlichen Folgeschritte: Wunderverständnisse der Schüler/-innen/Erarbeitung des Bibeltextes. Wir blenden wieder ein beim anschließenden Transfer.

FORMULIERENDE INTERPRETATION: Der Lehrer stellt nun die These auf, dass sich in der Wundererzählung womöglich noch ein weiteres, kleineres Wunder befinde. Um dieses sehen zu können, müsse man sich der Erzählung

des Aussätzigen auf eine andere Weise nähern. Hierzu wird eine Geschichte gelesen, die sich auf der Rückseite des Arbeitsblattes befindet. In ihr wird von einem 13-jährigen Jungen namens Kofi erzählt, der zur Zeit Jesu lebte, Aussatz bekam und sehr allein war. Als er hört, dass Jesus in die Stadt kommt, nimmt er allen Mut zusammen und stellt sich vor Jesus. Das Beglückende dieser Begegnung wird geschildert, es bleibt aber offen, ob er von seiner Krankheit befreit wurde. Der folgende Arbeitsauftrag bezieht sich auf kleine Wunder in der Geschichte [...].

Paul, der sich als Erster meldet, sieht das Wunder in der Handlung des Aussätzigen, der sich selbst „überwindet“ und zu Jesus läuft. Johannes, der energisch auf seinem Stuhl nach vorne kippt, teilt diese Ansicht und fügt erregt hinzu, dass man normalerweise nicht ein „Verbot“ übergehe und sich mit einer Hautkrankheit dem gesamten Dorf zeige. [...]

Franz erzählt, dass er im Fernsehen gesehen hätte, wie Papst Franziskus einen Mann mit einer schlimmen Hautkrankheit umarmte. Auf Nachfrage des Lehrers ergänzt er: Das Wunder bestehe in der Umarmung des Papstes bei einem Mann, dem man „normalerweise aus dem Weg gehen“ würde. [...] Der Lehrer verweist auf den Beginn der Unterrichtsstunde und stellt fest, dass ihn aufgrund des Ausschlages wohl auch niemand angefasst hätte. Zum Abschluss dieser Arbeitsphase fragt der Lehrer, ob Kofi denn körperlich geheilt und wieder gesund geworden sei. Daraufhin antwortet Matthäus: „Ich glaub, der Jesus wollte den Menschen zeigen, dass bloß weil er anders aussieht oder unrein ist, ist er kein [...] ist er nicht irgendwie gefährlich oder böse, sondern man soll halt, egal wie er ausschaut, egal ob er gute Noten schreibt oder schlechte, man soll mit dem trotzdem was machen.“ Von sich aus erzählen Schüler/-innen von Situationen, in denen sie auf andere zugegangen sind. [...]

REFLEKTIERENDE INTERPRETATION: Die formulierte These des Lehrers stellt einen Denkanstoß von außen dar, d. h. es ist ein Denkanstoß, der nicht an ein bereits durch die Schüler/-innen behandeltes Thema anknüpft. Weitergeführt wird dieser durch die Geschichte, welche die biblische Heilungserzählung aus der von heute aus gesehenen damals möglichen Perspektive des kranken Kofi verdeutlicht, mit dem sich die Schüler/-innen – auch emotional – leicht identifizieren können. [...] Als Erster antwortet Paul auf den Arbeitsauftrag zu den kleinen Wundern in der Geschichte und verortet das Wunder beim Aussätzigen („überwindet sich selbst“). Dieses Verständnis unterstützt Johannes und ergänzt als Begründung, dass man ein „Verbot“ gewöhnlich nicht übergehe und sich in aller Öffentlichkeit zeige. Die Aufgeregtheit, mit der Johannes diese neue Perspektive in das Gespräch einbringt und das gewählte Wort (Verbot ist in der Geschichte nicht enthalten) sind Indizien dafür, dass er diese neue Erkenntnis als bedeutungsvoll ansieht. Ob dies auch für die persönliche Überzeugung gilt, könnte erst der weitere Gesprächsverlauf zeigen. [...]

Franz greift die neu entdeckte Perspektive [...] auf, indem er selbstständig die Heilung Jesu auf die Umarmung des Papstes bezieht. Damit geht er über den durch die Geschichte und den Lehrer gesetzten Rahmen hinaus. Erleichtert wird diese Bezugnahme durch die Gemeinsamkeit der biblischen Erzählung und der Geschichte: eine Hautkrankheit. [...] Die neuentdeckte Sichtweise unterstützt der Lehrer durch den Verweis auf die Simulation zu Stundenbeginn. [...]

Mittels Frage bezieht der Lehrer diese neue, heutige Erkenntnis auf die in biblischer Zeit spielende Geschichte zurück (Wurde Kofi denn geheilt?). Hierauf bezieht Matthäus selbstständig rein/unrein aus der biblischen Erzählung auf gute/schlechte Noten heute. Sprachlich bricht er zwischen damals („unrein“) und heute („nicht irgendwie gefährlich oder böse“) ab. Mit immer neuen Worten („egal wie er aussieht“,

„ob er gute Noten schreibt oder schlechte“) versucht er seine neue Perspektive auf die biblische Erzählung zu verdeutlichen. Dieses Suchen nach neuen Worten scheint der Suche nach einer Wechselbeziehung zwischen damals und heute, einer Suche nach Korrelation zu entsprechen. Matthäus versteht Wunder auch so, dass sie heute geschehen können, beispielsweise indem man mit einem anderen etwas unternimmt, obwohl man es ursprünglich nicht getan hätte. Dass diese Sichtweise nicht nur gelerntes Wissen wiedergibt, sondern persönlich bedeutungsvoll ist, unterstützen weitere Schüler/-innen dadurch, dass sie Beispiele aus ihrem Leben anführen.

6. Videobasierte, wunderdidaktische Ausblicke

Die folgenden Ausblicke basieren auf Beobachtungen religionsunterrichtlicher Praxis. Sie unterscheiden sich deshalb von den oben dargestellten grundlegenden konzeptionellen Überlegungen einerseits dadurch, dass sie habitualisierte Strategien oder Handlungsmuster des Unterrichtens im Blick haben. Andererseits können sie aber auch als Konkretisierungen angesehen werden, welche sich aber nicht einfach aus den konzeptionellen Überlegungen ableiten lassen, sondern einer praktischen Handlungslogik entspringen.

6.1 Subjektorientierte Wahrnehmung

Die im Unterricht als grundlegendes Verständnis von ‚Wunder‘ und ‚sich wundern‘ erhobenen Wahrnehmungen der Schüler/-innen sind in den untersuchten Klassen sehr vielfältig. Sie reichen von außergewöhnlich, selten, plötzlich, unerwartet, überraschend, erstaunlich bzw. staunenerregend, etwas Neues, mit dem man nicht gerechnet hat über unnatürlich, unrealistisch, unglaublich bis hin zu christlicher Auferstehung und – wie auch immer zu verstehender – Wiederauferstehung, um nur einige exemplarisch

herauszugreifen. Diese Formen von Wunderverständnis der Schüler/-innen können als individuell vertretene Denkschemata nur kognitiv gewusst, aber auch für das eigene Leben als persönlich bedeutsam erscheinen. Diese Unterscheidung im konkreten Unterrichtsgespräch wahrzunehmen, kann durchaus als Herausforderung bezeichnet werden, weil diese durch unterschiedlichste Faktoren beeinflusst werden können (z. B. das Klassenklima, die ersten Äußerungen und der Status der Äußernden selbst innerhalb des Klassengefüges). Mehr noch: Um einen nachhaltigen Lernerfolg zu erreichen, genügt eine einmalige Antwort nicht, ohne diese selbstständig erklären zu können. Vielmehr käme es darauf an, dass die von Schüler/-innen vertretenen Denkschemata im Unterrichtsverlauf aufgenommen werden und der Umgang mit diesen erprobt wird. Erst dann scheinen sie auf Dauer in das eigene Repertoire übernommen werden zu können.

Eine weitere, vielleicht noch entscheidendere Unterscheidung scheint aber im Blick auf die biblischen Wundererzählungen selbst virulent zu werden, denn es ist zu fragen: Werden die von den Schülerinnen und Schülern vertretenen, profanen Wunderverständnisse überhaupt auf die biblische Wundererzählung bezogen; und wenn ja, inwiefern? Hier müssen nicht nur Lehrerkompetenzen entwickelt werden, sondern auch empirische Forschungssettings, welche diesen Übergang in den Blick zu nehmen vermögen.

6.2 Symbolische Gestalt(werd)ung

Simulationen wie die eines ansteckenden Ausschlags durch die Lehrkraft scheinen als symbolisierende Unterrichtsgestaltungen Lernwege zu eröffnen, welche rein kognitive Überlegungen zu überwinden vermögen und den Schülerinnen und Schülern Erlebnisse ermöglichen. Simulationen unterscheiden sich von Unterrichtsgestaltungen mit starkem Spielcharakter (z. B. Blindenführungen im Sinne eines Spieles)

und können somit von den Schülerinnen und Schülern als ernsthafte Situationen verstanden werden.

6.3 Verständigungsorientierte Auseinandersetzungen anstoßen

Betrachtet man die aufgezeichneten Unterrichtsstunden, scheinen Lernarrangements notwendig, welche Verständigung ermöglichen: zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie ihren individuell vertretenen profanen Wunderverständnissen und den konkreten Verständnissen der biblischen Wundererzählungen. In der fünften Klasse löste das durch einen Schüler selbst eingebrachte Beispiel der Umarmung eines unansehnlichen Menschen durch Papst Franziskus eine Diskussion über eine Bedeutung der biblischen Wundererzählung für die Schüler/-innen heute aus. In diesem Fall dürfte nicht nur die zeitliche Nähe zu diesem in den Medien viel beachteten Vorfall, sondern auch das religiöse Interesse des Schülers selbst dazu beigetragen haben, das Verständigung eröffnende Beispiel einzubringen. In der Vorbereitung von Unterrichtsstunden zu biblischen Wundererzählungen sind durch die Lehrkraft solche Fallbeispiele aus der lebensweltlich nachvollziehbaren Umwelt zu ermitteln, welche persönlich bedeutsame Verständigung über Denkschemata anstoßen können und bei Bedarf (wenn die Schüler/-innen selbst keine Beispiele finden oder einbringen) in den Unterrichtsverlauf eingespielt werden. Ob diese Handlungsoptionen eröffnenden Beispiele auf der religiösen oder auf der profanen Ebene angesiedelt sind, scheint eine andere Frage zu sein, welche auch mit Blick auf die (nicht-)religiöse Orientierung der Mehrheit der Schüler/-innen beantwortet werden muss.

Werden unterschiedliche Denkschemata aufgenommen bzw. eingespielt, ist das Nebeneinander unterschiedlicher Erklärungen von Wundern angezielt. Diese „multiplen Erklärungen“

gen³⁷ wurden in der untersuchten Unterrichtsstunde mit dem Hinweis auf neben dem bisher vertretenen Verständnis auf mögliche weitere, versteckte kleine Wunder zu eröffnen gesucht. Die Reaktion der Schüler/-innen scheint für eine solche Vorgehensweise zu sprechen.

6.4 Unterschiedliche Bedeutungsschemata einspielen

In unteren Klassen der Sekundarstufe scheint es sinnvoll, gezielte, von außen gesetzte Anstöße weg von einem supranaturalistischen Verstehen hin zu anderen Verstehensweisen von Wundererzählungen vorzunehmen.³⁸ Diese Anstöße sollten nicht nur einen Lebensweltbezug besitzen, sondern auch auf einer konkreten Ebene mitvollziehbar sein (z.B. Aussatz damals – ansteckender Ausschlag heute). Wichtig scheint nicht nur begriffliche Nachvollziehbarkeit, sondern auch emotionale Mitvollziehbarkeit des dargestellten Sachverhaltes. Oft dürfte der Weg über heutiges Mitvollziehen zu damaligem Verstehen führen. Religionsdidaktisch sind

hier weniger spezifische methodische Arrangements gefragt als strukturell analoge Situationen, welche damals und heute so miteinander verbinden, dass Unterschiede nicht nivelliert werden. Die skizzierten Überlegungen sind nicht lediglich als kognitive Strategien mit den Schülerinnen und Schülern durchzuexerzieren, sondern als Suche nach persönlich mehr oder weniger bedeutsamem Wissen mit Kontextbezug zu inszenieren.

Die Vergleichsstunden zeigen: Spätestens in der zehnten Jahrgangsstufe dürften Schüler/-innen kognitiv dazu in der Lage sein, grundsätzlich sich mit allen Bedeutungsschemata auseinanderzusetzen. Auch theologisch scheint eine solche Auseinandersetzung geboten, soll auf der Schülerseite nicht einem Mirakel(miss)verständnis Vorschub geleistet werden, das einem erwachsenwerdenden Glauben wohl kaum entspricht. Wie dies persönlich bedeutsam geschehen kann, bedarf sicher weiterer Untersuchungen.

*Dr. Manfred Riegger
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts (Lehr-
stuhlvertretung), Katholisch-Theologische
Fakultät, Ludwig-Maximilians-Universität
München, Geschwister-Scholl-Platz 1,
80539 München*

37 Büttner/Veit-Jakobs 2013 [Anm. 20], 53.

38 Dies konkretisiert die allgemeinen Hinweise von Büttner/Veit-Jakobs 2013 [Anm. 21], 35f.: „erwachsenes Nachfragen und die Konfrontation mit anregendem Material“ können weiterführende Gedanken auslösen.