

GÜNTER STACHEL

DIE "UNERLEDIGTE HERMENEUTIK" - BIBELUNTERRICHT ALS AUS- LEGUNG DER SCHRIFT UNTER HEUTIGEN MENSCHEN

1 Zur Situation

Bibelunterricht existiert noch immer. Er hat den Verschleiß der religionspädagogischen Konzepte überlebt. Man mag die theologische Position der Bibel als Fundament des Glaubens, als Zeugnis des Anfangs, als traditionsgeschichtliches Interpretament zu neuer christlicher Aktion oder sonstwie interpretieren, man mag sich zeitweise vom Umgang mit ihr dispensieren - die Bibel bleibt unüberholbar gültig; es gibt für den Glauben keine besseren Texte, keine Gebete, die so diskret und zugleich umgreifend sind, keine verständlicheren und eindrucksvolleren Bilder, keine Mahnung, keinen Trost, die so überdauern, so aktuell geblieben sind, kein "Gesetz", das einen solchen Anspruch mit einem so hohen Maß an Freiheit verbindet.

Wir beginnen unsere Überlegungen mit einem Blick

- 1) auf die Theorie(n) des Bibelunterrichts, die vertreten werden;
- 2) auf seine Praxis, soweit sie empirisch erfaßt werden kann;
- 3) auf das Verhältnis beider zur "Sache", um die es geht.

1.1 Die neue Hermeneutik (auf der Metaebene der historisch-kritischen Schriftauslegung angesiedelt) hat im Verlauf der fünfziger und sechziger Jahre eine neue Theorie des evangelischen Bibelunterrichts grundgelegt. Martin Stallmann, Hans Stock, Gert Otto, Klaus Wegenast und Ingo Baldermann haben dazu ihre Beiträge geleistet. Das wurde zwischen 1965 und 1967 in der katholischen Religionspädagogik resorbiert und aufgearbeitet, zwar unter Abkehr von einer thematisch zu sehr fixierten Kerymatik, aber nicht ohne kerygmatische Akzente. Ausgangspunkt war nicht so sehr Bruno Dreher's Habilitationsschrift¹, die sich mehr demjenigen zuwandte, was

1 Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, Freiburg 1963.

eine Tradition abschloß, und das Neue (z. B. Ingo Baldermann) unterschätzte², als die Tagung des Deutschen Katecheten-Vereins in Salzburg von 1965, die sich mit der Bibelkatechese befaßte, der "Religionsunterricht" von Hubertus Halbfas, der Ende 1965 erschien, einige weitere Publikationen³ zwischen 1966 und 1968 und - als Summe der katholisch-didaktischen Auseinandersetzung mit der neuen Hermeneutik, vertreten vor allem durch Hans Georg Gadamers "Wahrheit und Methode"⁴ - die "Fundamentalkatechetik" von Halbfas von 1968.

Die Gründe, weshalb sich der Ansatz von 1965, weshalb sich insbesondere die "Fundamentalkatechetik" nicht ausreichend auswirken konnten, sind verschiedene. Mit dem Ende der kerygmatischen Bibelkatechese wurde man zugleich des "Grünen Katechismus" von 1955, der neuen Schulbibeln⁵, des Rahmenplans von 1967 (ein Konzept von solcher Geschlossenheit

2 Anders urteilt W. Langer, Praxis des Bibelunterrichts, Stuttgart/München 1975, 7: "... seitdem Bruno Dreher seinen katholischen Kollegen die evangelische Bibeldidaktik erschloß." - Ich sehe Dreher's Verdienst eher im Ernstnehmen der Exegese als Grundlage des Bibelunterrichts!

3 Die Salzburger Vorträge von B. Dreher und mir wurden in KatBl 91 (1966) H. 2, publiziert (67 - 80 und 81 - 100). W. Langer leistete eine fundierte Vorstellung der oben genannten evangelischen Autoren zunächst in KatBl 1965/1966, sodann in Buchform: Kerygma und Katechese. Theologische und didaktische Neubegründungen des Bibelunterrichts, München 1966. A. Höfer ließ seiner "Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei Zehn - Vierzehnjährigen", Salzburg 1966, Hefte für die einzelnen Jahrgänge folgen, die Katechismus und Bibel durch eine von der Bibel ausgehende, thematische Aufgaben an sie anknüpfende Konzeption ablösen sollten. 1967 legte ich mein didaktisch-hermeneutisches Grundkonzept von Salzburg, erweitert um eine Studie der neuen Hermeneutik und um praktische Beispiele, als Buch vor (Der Bibelunterricht, Zürich und Köln).

4 Tübingen, ²1965.

5 Die Revision der Ecker-Bibel erschien unter dem Titel "Katholische Schulbibel" 1957, die Auswahlbibel "Reich Gottes", erarbeitet von E. Beck und G. Miller, wurde 1960 vorgelegt.

hatte es nicht vorher und hat es nicht nachher gegeben) und, alsbald, der kleinen Revision des Katechismus "glauben - leben - handeln" (1969) überdrüssig. Aufbruchsstimmung nach dem Konzil und revolutionärer Elan der Jahre nach 1968, sowie der Überdruß am herkömmlichen Religionsunterricht (und am "autoritären" Dokument der Bibel) als antiautoritäre Attitüden der Schüler im Sog der Studentenschaft haben zusammengewirkt. Halbfas' hermeneutische Konzeption trat im Bewußtsein der Religionspädagogen zurück hinter gewissen dogmatischen und fundamentaltheologischen Anstößen, die sein Buch eher nebenbei geboten hatte, die er jedoch in der Auseinandersetzung mit dem Lehramt alsbald zum Postulat einer lehramtsunabhängigen Theologie generalisierte. Die politische Theologie⁶ lenkte das Interesse auf Bloch, die Frankfurter "kritische Theorie" und Marx (weg von der, wie man sagte, individualistischen Hermeneutik Heideggerscher und Gadammerscher Herkunft).

Die Forderung von Hans Bernhard Kaufmann (aufgegriffen von Karl Ernst Nipkow und Klaus Wegenast) nach einem Religionsunterricht im Lebenskontext richtete sich an den biblizistischen evangelischen Religionsunterricht. Katholischerseits läßt sich derartige Einengung, derartiges "Herumreiten" auf Bibelperikopen, soweit ich sehen kann, nicht belegen, so daß es der Rücksichtnahme auf Kaufmanns Forderung nicht bedurft hätte.⁷ Vielmehr ist das Desinteresse an

6 Man vergleiche den Beitrag von H. v. Mallinckrodt in: "Existenziale Hermeneutik" (hg. v. G. Stachel, Zürich/Köln 1968). Halbfas bemerkte seinerzeit, daß die Kritik v. Mallinckrodts ihn überzeuge. Hier liege der wirkliche Mangel seines Ansatzes.

7 W. Langer (s. o. Anm. 2, 60) vermutet: "Das rasche Ende der kurzen 'bibelkatechetischen Ära' in der katholischen Religionspädagogik der sechziger Jahre war sicher die Folge einer Überschätzung der Bibel als Hauptinhalt des Religionsunterrichts und zwar im Sinne einer falschen Einschätzung der didaktischen Möglichkeiten, soweit diese von den Schülersituationen und -motivationen (mit-)bestimmt sind." - Ich sehe nicht den Realitätsbezug von Langers Vermutung und wüßte gern, wer hier "überschätzt" und "falsch eingeschätzt" hat, damit man diese Vermutung nachprüfen kann. Daß auf die Vorlage von Bibelstunden in "Bibelkatechese 1968" alsbald der Sammelband "Unterricht über Lebensfragen" von mir herausgegeben wurde (Zürich und Köln 1969), bedeutet keine Abkehr vom hermeneutischen Grundkonzept, sondern möchte als dessen Erfüllung verstanden werden.

Bibelkatechetik als Epiphänomen des Desinteresses an Exegese zu werten. Otto Knoch, damals Direktor des Katholischen Bibelwerks, notiert 1971: "Seit rund zwei Jahren ist das Interesse an der Bibel im katholischen Raum zurückgegangen. Die Theologen ... haben andere Interessen ... Fragen der diesseitigen Welt- und Zukunftsgestaltung."⁸

Zunächst erfolgte eine Rezeption des allgemein-didaktischen Fortschritts: Wenigers und Klafkis bildungstheoretische Didaktik und die Unterrichtstheorie der Berliner Schule wurden auf der Tagung der "Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten" im Herbst 1969 vorgestellt. Es folgte - ab 1970 - die Rezeption der lernzielorientierten Didaktik⁹, des Ansatzes zur Curriculumrevision, den Robinsohn begründet hatte¹⁰, und der Forderung nach Realitätskontrolle¹¹. Ohne die Komplexität der Vorschläge zur Curriculumrevision zu berücksichtigen und ohne die Fähigkeit, komplexere und auf Werten und Handeln bezogene Lernziele zu konzipieren und zu formulieren, begann eine lebhafte Produktion von "Modellen" zum Religionsunterricht.¹² In diesen fünf Jahren (von 1972 - 1976) zeigte sich ein starkes Engagement der Basis und des Vorstands des Deutschen Katecheten-Vereins; ein ökumenischer Kontakt ohne Vorbehalte wurde hergestellt. Dies wirkte sich - grob skizziert - wie folgt aus: Die Entfaltung des gesellschaftlichen Engagements wurde als eine der Hauptaufgaben der Religionspädagogik erkannt (Siegfried Vierzig als Ideologiekritiker; Gert

8 O. Knoch, in: BiKi 1971, H.2, 35 (zit. nach A. Stock, Überlegungen zur Methode eines Theologischen Kommentars, in: EKK. Vorarbeiten 4, Zürich/Köln/Neukirchen 1972, 75 - 96, hier 75).

9 Vgl. KatBl 95 (1970), 343 - 359.

10 Vgl. KatBl 96 (1971), 342 - 348.

11 E. Feifel in: KatBl 95 (1970), 321 - 342.

12 Das Niveau des Anfangs (S. Vierzig und H. Heinemann, Kassel; G. Martin und K. Meyer zu Ütrup, Stuttgart; K. Dessecker, Karlsruhe) wurde dabei von den meisten Modell-Publikationen alsbald unterschritten.

Otto als politikorientierter Praktischer Theologe und zahlreiche nachfolgende praktische Entwürfe); Themen des gehobenen Journalismus wurden als Denkanstöße für die Religionspädagogik entdeckt, so daß Problemoffenheit und Lebensbezug an die Stelle früherer Systematik traten und die Bibel im Religionsunterricht eine eigentümliche Marginalposition erhielt: einerseits boten sich die inzwischen zum Allgemeingut gewordenen Methoden der historisch-kritischen Exegese (Literarkritik, Formkritik, Traditions- und Redaktionskritik)¹³ als Materialquelle¹⁴ und als Strukturgerüst für den Lehrplan an (!)¹⁵; andererseits erschienen Bibeltexte und biblische Aussagen als Funktionen in der Struktur gesellschaftsbezogener und problemorientierter Thematik. Die Bibel ist dort zu konsultieren, wo wir mit unserem Verstand nicht mehr weiterkommen oder wo sie sich als unentbehrliches Lösungspotential für gesellschaftliche Probleme erweist. Katholischerseits wurden solche Theoreme, soweit ich sehe, nicht ausdrücklich vertreten, sondern sie forcierten allenfalls eine gewisse Reserve gegenüber dem "Anspruch" der Schrift.

Etwas abseits, aber nichtsdestoweniger zukunftssträchtig, folgte auf erste Versuche, linguistische Methoden für die Exegese fruchtbar zu machen (Erhardt Güttgemanns¹⁶), die Untersuchung der Bedeutung der Sprache für Religionsunter-

13 Für breitere Kreise erschlossen vor allem durch G. Lohfink, Jetzt verstehe ich die Bibel. Ein Sachbuch zur Formkritik, Stuttgart 1973.

14 Vgl. zahlreiche "Modelle"; ferner die Position der historisch-kritischen Exegese in: W. Langer, Praxis des Bibelunterrichts (s. o. Anm. 2). Die Behandlung von Grundfragen der Exegese und der Einleitungswissenschaften gilt für Langer als "Bibelunterricht"; die Interpretation von Schrifttexten (die demgegenüber zurücktreten soll) bezeichnet er als "biblischen Unterricht".

15 Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 - 10 (München 1973).

16 Vgl. z. B. E. Güttgemanns, Linguistisch-literaturwissenschaftliche Grundlegung einer neutestamentlichen Theologie, in: Linguistica Biblica. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theologie und Linguistik, Heft 13/14, Januar 1973 (Bonn; Privatdruck), 2 - 18.

richt und Bibelunterricht.¹⁷ Für die Religionspädagogik ist Alex Stock sowohl analytisch, wie schöpferisch grundlegend bedeutsam.¹⁸

Die Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht von 1974 gab Anlaß, aus dem empirischen Befund Anregungen für die Beurteilung der Praxis zu gewinnen.¹⁹

Schließlich wurden, zumeist weniger beachtet, dennoch nicht ohne Verdienst, auch in der Zeit der bibelhermeneutischen Vakanz die Bemühungen fortgesetzt, die Ergebnisse der Exegese in Religionsdidaktik zu übersetzen (Eleonore Beck; Gabriele Miller; Alfred Barth; Alfred Läßle)²⁰ und verschiedene methodische Hilfen zu leisten, zum Beispiel Erzählen (vor allem Dietrich Steinwede; ferner: Karl Würzburger; Walter Neidhart) oder "Sprechzeichen".

Die Situation auf dem Gebiet der Theorie des Bibelunterrichts ist so komplex, so divergierend geworden, daß eine referierend-synkretistische Vermittlung an die "Praxis des Bibelunterrichts" kaum gelingen kann, vor allem wenn sie alsbald durch "Planungen und Entwürfe" ihre mangelnde Praktikabilität demonstriert.²¹

17 H. Zirker, Sprachprobleme im Religionsunterricht, Düsseldorf 1972. - Mit der strukturalen Analyse biblischer Texte im Religionsunterricht befaßt sich D. Dormeyer, Religiöse Erfahrung und Bibel, Düsseldorf 1975; ders., Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Entwurf zum hermeneutischen Bibelunterricht (struktural-mythologische Interpretation), in: Praxis des Bibelunterrichts (s.o. Anm. 2). Zum letzteren vgl. E. Pauls Kritik in diesem Heft!

18 Vgl. seine Beiträge in: Die Religionsstunde, beobachtet und analysiert (hg. v. G. Stachel), Zürich/Köln 1976; Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert, Zürich/Köln 1976 für die Darstellung seiner Methode und für die Analysen. Für den positiven Einsatz seiner Methode zur Erschließung von Bibeltexten vgl. sein Buch: Umgang mit theologischen Texten, Zürich/Köln 1975, sowie seine Aufsätze in KatBl 101 (1976), 45 - 47 und 523 - 534.

19 Vgl. die beiden unter Anm. 18 zuerst genannten Titel.

20 Auch die "Biblische Fachdidaktik" von S. Heine ist eher als eine Leistung der biblischen Theologie zu würdigen, auf deren Gebiet die Autorin ausgewiesen ist (Wien 1977).

21 W. Langer (s.o. Anm. 2) - Langers Publikation von 1966 (s.o. Anm. 3) ist eine Leistung, die der Sache nach wie vor dient!

Das letzte Jahrzehnt hat mit seinem Verschleiß an Konzeptionen dem Bibelunterricht nicht genützt, sondern die Lehrer weiter verunsichert. An die Stelle solider analytischer und planender Arbeit (auf der Basis von Theologie, Realitätskontrolle, Lernpsychologie, Lehrplanforschung) schob sich flinke Besserwisserei in den Vordergrund.²² Es wird Zeit, von einer emanzipatorischen Verzweckung und einer akademischen Intellektualisierung des Bibelunterrichts zurückzufinden zu seiner (indispensablen) hermeneutisch-didaktischen Grundlegung.

1.2 Was weiß man von der Praxis des Bibelunterrichts?

Die oben erwähnte Dokumentation bietet eine Zufallsstichprobe von 94 Stunden. Etwas anderes - eine repräsentative Stichprobe - ist nicht zu finanzieren und nicht zu leisten. Also wird man mit dem arbeiten dürfen, ja müssen, was im Netz der Zufallsstichprobe hängengeblieben ist, zumal das Maß von "hundert" zufälligen Stunden nicht gerade klein ist. Daß in dieser Dokumentation der sogenannte "problemorientierte Unterricht" im Vordergrund steht, wurde schon öfter angemerkt.²³ An zweiter Stelle rangiert der Bibelunterricht mit 28 Stunden (angenähert 30 %). Im Unterschied zum glaubenskundlichen Unterricht (9,6 %) oder zur Liturgiekatechese (4,3 %) ist er also von der antikerygmatisch-lebenskontextbezogenen Entwicklung des letzten Jahrzehnts keineswegs an die Wand gedrückt worden. Bibelunterricht hat - zunächst rein formal gewürdigt - seine Position im katholischen Religionsunterricht behauptet. Eine Durchführung unserer Dokumentation zur Zeit eines der großen Feste des Kirchenjahres hätte wahrscheinlich einen noch höheren Prozentsatz von Bibelstunden erbracht. - Aber was wird da unterrichtet?

Zunächst ist nachzutragen, daß die Auszählung der Bibelstun-

22 In diesem Zusammenhang darf ich an Rezensionen erinnern, die mir F. Doedens gelegentlich widmet. Die Bedeutung von Hilfen für die Praxis, wie sie ein Buch über Erzählen und Sprechzeichnen darstellt, kann er offenbar nicht richtig einschätzen.

23 Vgl. die "Übersicht nach Unterrichtstypen", in: Die Religionsstunde (s.o. Anm.18), 243.

den durch mehrere Experten zum gleichen Zuweisungsergebnis geführt hat. Als Bibelunterricht wurde - literarischem Konsens folgend - gewertet:

1. Unterricht, in dem ausschließlich oder doch tragend Bibelperikopen zum Unterrichtsthema gemacht werden;
2. Unterricht, in dem Themen tragend sind, deren theologische Basis die biblischen Einleitungswissenschaften oder sonstige übergreifende Traktate der Exegese beider Testamente bilden.

Unterricht, in dem die Bibel eine marginale oder lediglich funktionale Position hat, wurde nicht als Bibelunterricht gewertet, auch nicht in solchen Fällen, wo Stunden erklärtermaßen eine Einheit biblischer Thematik vorbereiten, indem sie den aufschließenden Lebenskontext entfalten (das ist bei zwei Stunden gegeben, in denen die folgenden Bibelperikopen bereits benannt werden).

Inhaltlich-wertende Kriterien blieben bei der Zuweisung zu 1) und 2) unberücksichtigt. Die Zuweisung verbürgt also nicht, daß hier wirklich "die Schrift ausgelegt wird".

Etwa die Hälfte der Stunden (15; die Stunde A 6 beinhaltet sowohl einen alttestamentlichen, wie einen neutestamentlichen Text, wird also sowohl dem AT wie dem NT zugewiesen) ist dem Alten Testament gewidmet. Schwerpunkte werden sichtbar:

- 1) das frühe Königtum Israels (Saul, David, Salomo) (4 Stunden)
- 2) die Patriarchengeschichten (3 Stunden)
- 3) die Schöpfungsgeschichte (3 Stunden).

Die Behandlung des Alten Testaments hat zwei Altersschwerpunkte: die Klassen 5 und 6 (7 Stunden) und die Klasse 8 (4 Stunden). Im 1./2. Schuljahr und ab dem 9. Schuljahr wurde eine Behandlung des Alten Testaments nicht festgestellt.

Dem Neuen Testament und neutestamentlichen Einleitungsfragen widmen sich (einschließlich der Stunde A 6) 14 Stunden. In 4 Stunden werden Gleichnisse behandelt, ebenfalls 4 Stunden widmen sich Fragen der neutestamentlichen Einleitungswissenschaft und der Zeitgeschichte. Es begegnen ferner 3 Stunden, die sich mit Wundern befassen und eine Epiphaniegeschichte

(Jesu Taufe), während sonstige Redetexte (Bußpredigt des Johannes, Bergpredigt) zweimal vorkommen.

Das 5. Schuljahr scheint ein Schwerpunkt neutestamentlicher Bibelkatechese zu sein (6 Stunden). Die übrigen Stunden streuen zwischen den Schuljahren 2 - 4 und 6 - 8.

Von den 28 dokumentierten Bibelstunden werden 13 im 5. und 6. Schuljahr (= 46,5 % aller im 5./6. Schuljahr dokumentierten Stunden), 5 im 8. Schuljahr gehalten (von denen 3 der Schöpfungsgeschichte gewidmet sind): 36 % aller im 8. Schuljahr dokumentierten Stunden. Während also die Schulbibeln kräftig nachwirken (Beginn der eigentlichen Bibelarbeit mit dem 5. Schuljahr!), hat sich einerseits der biblische Teil des Glaubensbuchs eine gewisse Tradition geschaffen (5 Bibelstunden im 3./4. Schuljahr = 38 % aller dokumentierten Stunden dieser Jahrgänge). Andererseits scheinen die Lehrer dem Desinteresse der Schüler an der Bibel ab dem 7. Schuljahr nachzugeben. Die Bibelstunden im 8. Schuljahr sind übrigens sämtlich an weiterführenden Schulen gehalten (3 Gymnasium; 2 Realschule). Die Behandlung der Schöpfungsgeschichte im 8. Schuljahr ist lehrplanbedingt.²⁴

Die von uns anhand der Mainzer Dokumentation ermittelten Zahlen sind freilich zu gering, als daß sie eine andere Rolle spielen könnten als die eines Fingerzeigs. Man möge im Einzugsgebiet der eigenen Praxis kontrollieren, ob Bibelunterricht bevorzugt in den Schuljahren 5 und 6, sowie (in etwas geringerem Maß) in den Schuljahren 3 und 4 erteilt wird. Träfe diese Hypothese zu, so würden einerseits die (in den begegnenden Stunden kaum mehr benützten) Bücher nachwirken (Schulbibeln; Glaubensbuch), beziehungsweise alte Traditionen sich durchhalten, andererseits wäre zu konstatieren, daß neuere theoretische Konzepte nur von geringer Auswirkung sind.

Für letztere Hypothese liefert der Blick auf die Art und Weise, in der Bibelunterricht erteilt wird, weiteres Material: 9 der 28 Stunden gehören einem paränetischen Typ im weiten Sinn des Wortes an, der sich jedenfalls nicht auf jüngere

24 Vgl. bereits den "Rahmenplan" von 1967; ebenso den "Zielfelderplan" für die Sekundarstufe I.

literarische Vorbilder berufen kann.²⁵ Ihre Eigenart hat unser Analyseteam anhand der Stunde B 26 (Der Hauptmann von Kafarnaum) aufgezeigt.²⁶

15 Stunden sind auf die historisch-kritische Schriftauslegung (oder auf das, was vermittelnde Autoren für solche halten) bezogen, davon praktizieren 13 Stunden einen Stil, der wissenschaftliche Methoden in defizienter Form direkt in den Unterricht einzuführen sucht, was didaktisch und methodisch nicht legitim ist. Hier zeigt sich eine defiziente Ausbildung durch die Hochschulen (keineswegs nur durch Kurzstudiengänge oder Mehr-Fach-Studiengänge bedingt; denn 5 der 13 Stunden werden von Priestern/Lehrern mit theologischem Diplom als Abschluß gehalten! Da die Diplomtheologen 31 von 94 Stunden gehalten haben, sind sie - sofern man so kleine Zahlen überhaupt gewichten darf - jedenfalls im Exegetismus nicht unterrepräsentiert). Die pseudo-akademische Form von Bibelunterricht haben wir in der Stunde B 19 (Saul wird König)²⁷ analysiert. Ich habe dabei die Vermutung geäußert, daß der mangelnde Praxisbezug gerade auch universitärer Studien an solchem Unterricht, der die Schüler langweilen muß und in dem keinerlei wünschenswerte Lernziele erreicht werden, mitschuldig ist. - Eine weitere Quelle für solchen Unterricht hat Hans Zirker untersucht: 4 von den 13 derartigen Stunden arbeiten mit dem "Biblischen Arbeitsbuch", Heft 1, beziehungsweise Heft 3, von Rudolf Wein.²⁸ Zirker stellt vordergründiges, oberflächliches Historisieren, Verhindern des

25 Walter Neidharts Erzählkunst, mit ihrem Ja zu gefühlvoller "Phantasiearbeit" und den Text eventuell "korrigierenden" (!) und psychologisierenden Erzählformen lag 1973/74, zur Zeit der Dokumentation, noch nicht vor: Vgl. W. Neidhart, Vom Erzählen biblischer Geschichten, in: Ders./H. Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Köln/Lahr 1975, 15 - 112.

26 Vgl. Der Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert (s.o. Anm.18), 13 - 69.

27 Ebd. 71 - 139.

28 Ebd. 111 - 119. (Das "Biblische Arbeitsbuch" wird beim Verlag Ernst Kaufmann, Lahr, herausgebracht, hrg. von K. Dessecker und H. B. Kaufmann.)

eigentlichen Verständnisses zugunsten des Versuchs, "frühzeitige 'Wissenschaftlichkeit'" einzuführen und ein Auseinandernehmen des Bibeltextes in Einzelsätze zur Verwendung als "Unterrichtsaufgaben" fest. Die Erzählung selbst wird aus dem Blick verloren; Saul wird in seiner Bedeutung für die Theologie des Alten Testaments mißkannt und zu unrecht "messias theologisch" aufgewertet und als Entsprechung zu Jesus Christus verstanden. In sämtlichen nach R. Wein gehaltenen Stunden konstatiert Zirker eine eigenartige Weltlosigkeit des Glaubens und ein farbloses Gottesbild. Ist es Zufall, daß alle 4 Stunden nach R. Wein von Diplomtheologen (1 Laie und 3 Priester) gehalten wurden? Sind diese - aufgrund ihres didaktisch-methodischen Defizits - vielleicht besonders auf "praktikable" Arbeitshilfen angewiesen? Wer liefert ihnen aber Besseres? Warum haben die Zeitschriften (Katechetische Blätter; rhs; ru; Christlich pädagogische Blätter; Der evangelische Erzieher) zu R. Wein geschwiegen?

Schließlich begegnet in einer letzten Gruppe von 4 Stunden ein dominantes Interesse an dem, was die Schrift uns zu "sagen" hat, wie sie unsere Situation und "unsere Erfahrungen anspricht" (eine lockere "Problemorientierung" findet sich häufiger). Von dieser Gruppe eines hermeneutisch informierten Unterrichts haben wir die Stunde A 6 (Vergeltung und Vergebung) analysiert.²⁹

Es ist - aus Raumgründen - leider nicht möglich, über die geleistete Analysearbeit hier näher zu informieren. Für die Erschließung der Empirie des Bibelunterrichts wird vorgeschlagen, unsere Analysen zu kontrollieren und die weiteren Bibelstunden der Mainzer Dokumentation zu vergleichen. Das könnte Anlaß sein, eigenen und fremden Unterricht gelegentlich mitzuschneiden, in Verbalprotokolle umzuwandeln und zu analysieren. Die Theoriebildung würde so an Realitäten rückgebunden und verlöre auf diesem Wege vielleicht ihren modischen, das heißt unpraktisch-unrealistischen Trend. Diejenigen Publikationen, aus denen man (nach der Absicht ihrer

29 Ebd. 141 - 196.

Autoren!) ersehen kann, wie unterrichtet werden soll, zeigen häufig einen geringen Bezug zur Wirklichkeit des Unterrichts.

1.3 Die Bibel ist für den Religionsunterricht keine beliebige Literatur. Die Anwendung literaturwissenschaftlicher Verfahren zu ihrer Interpretation ist angemessen, aber es ist unangemessen, die Bibel nach dem Geschmack und den Launen der herrschenden Religionspädagogik so oder so in Gebrauch zu nehmen oder sie beiseitezulegen. Die Tradition, in der Religionsunterricht steht (wobei zunächst gar nicht veranschlagt werden muß, wie stark er sich konfessionell gebunden weiß), das, was Religionsunterricht zu tradieren hat, besitzt in der Bibel ein grundlegendes Dokument, freilich nicht als Petrefakt, sondern als einen Anspruch, der von neuem vernehmbar gemacht werden muß, in dem Maße, wie es möglich ist, ihn vernehmbar zu machen. Daß die Bibel nicht in unser Belieben gestellt ist, heißt also keineswegs, daß sie auf Biegen und Brechen "verschult" werden müßte: opportune - importune, im Sinn des in den Pastoralbriefen aufkommenden Rigorismus (2 Tim 4,2). Wohl heißt das aber, daß mit ihr nicht beliebig umgegangen werden könne. Problemorientierte "Funktionalisierung" der Bibel, Politisierung über dem Nenner einer unbiblisch konzipierten Emanzipation, intellektualistisches Hantieren an Schrifttexten³⁰, pseudoakademische Verfahren im Bibelunterricht, zum Beispiel durch direkte Übernahme von historisch-kritischer Methodik - das alles ist ein

³⁰ Innerhalb der "Praxis des Bibelunterrichts" (s.o. Anm. 2) verdient zweifellos der Beitrag von H. K. Berg, Anmerkungen und Beispiele zum wirkungsgeschichtlichen Unterricht, ernsthafte Auseinandersetzung. Zunächst hielte ich es für besser, den Begriff der "Wirkungsgeschichte" ausschließlich in dem Sinn zu gebrauchen, wie er von H.G. Gadamer geprägt worden ist: Wir stehen niemals subjektiv einem "Gegenstand" des Verstehens gegenüber, wie er ist, sondern auszulegender Text und Ausleger finden sich in einer Geschichte, in der das "Ganze unserer Welterfahrung" wirksam wird (vgl. H.G. Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen ²1965, ⁴1975:

sachlich didaktisch unangemessenes Vorgehen.³¹ Mit den Schülern des zehnten Lebensjahrs im Sinn einer halb erfaßten exegetischen Methode zu arbeiten, mit diesen "eine synoptische Übersicht anzulegen" und sie "auf dem Weg der Abstraktion auszuwerten"³², "die Arbeitstechnik des synoptischen Vergleichs" aneignen zu lassen, die "Begriffe 'Rahmen' und 'Redaktor'" erklären zu lassen³³, das alles schiebt das Eigentliche beiseite. Statt Jesus zu hören, ihm zu begegnen,

(Anm. 30, Forts.)

Vorwort zur 2. Auflage, XVIIff; ferner 283ff, 366, 448 u.ö.). Wenn Berg den Begriff in der "Absicht" interpretiert, "daß die Schüler die Möglichkeit haben, die Aussagen der Überlieferung durch einen erneuten Bezug auf gegenwärtige Probleme im Hinblick auf ihr kritisches und befreiendes Potential zu überprüfen", so böte sich eher die Bezeichnung eines (ideologie-)kritischen Bibelunterrichts an! Berg notiert selbst (100f), daß seine emanzipatorische Suche nach leitenden Fragestellungen womöglich das, was die Bibel will, nicht völlig erfaßt. Aber sein praktisches Beispiel (Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter) wirft über den Schrifttext, besonders über den Vers Lk 12,21 ("reich im Sinne Gottes" ist bereits eine ins Intellektuelle tendierende Übersetzung, die das "reich bei Gott" einengt) das Netz der Begrifflichkeit von abzuweisender "Fremdbestimmung" und zu findender "Identität" (104f, 109). Warum dazu ein Gleichnis interpretieren? Das geben doch Marx, Freud, Mitscherlich und Habermas besser her! - Immerhin bezieht sich Berg expressis verbis auf den hermeneutischen Ursprung des Begriffs "Wirkungsgeschichte", was ich bei W. Langers Gebrauch im gleichen Buch (49 - 52) nicht feststellen kann. Im Interesse der Leser aus der Praxis hätte Langer es besser bei der Rubrik "4.4 Glaubensgeschichtlicher Unterricht" belassen.

31 Vgl. als exemplarischen Beleg V. Schäfer, ebd., 63: gedacht für das 5. Schuljahr (!).

32 Ebd., 64.

33 Ebd., 67.

sollen "die Schüler wissen, daß Mk Jesus als den Sohn Gottes sieht"³⁴, daß sein Evangelium "als Missionsschrift zu Glaubensweckung und -stärkung" abgefaßt ist. - "Der propädeutische Bibelunterricht sollte gegenüber der inhaltlichen Aufarbeitung von Texten stärker profiliert werden"³⁵? Man prüfe nur den Studiengang theologischer Fachbereiche, mit dem derzeit noch vorhandenen Übergewicht der Einleitungswissenschaften, und vergewissere sich im Seminar mit Abschlußseminestern, im Gespräch mit ihnen und im Prüfungsgespräch der Konsequenzen, die solcher Studiengang hat: Leerformeln, von denen die meisten Kandidaten überfordert sind; Frustration; Geringschätzung der Theologie; Unfähigkeit zur Praxis.

Laßt uns doch nicht in die Sekundarstufe I einführen, was an der Universität im Fachstudium mißlingt! Der "selbständige kritische Umgang" mit der Schrift auf der Basis von Methodenkenntnis ist eine Sache der wissenschaftlichen Spezialisierung, nicht der normalen theologischen Berufsausübung, noch weniger des schulischen Religionsunterrichts. - Und wer da was redigiert hat, das ist für die meisten Menschen, auch für Schüler, völlig gleichgültig, außer es kann die uns betreffende Aussage eines Schrifttextes nur über Redaktionskritik erschlossen werden. Dann ist diese mit möglichst wenig Aufwand als "heuristisches Instrument" zu benutzen.

Worum es der Schrift eigentlich geht, das ist so umfassend, wie einfach. Hier wird ein Handeln Gottes mit den Menschen und durch Menschen und ein Reden Gottes zu Menschen in menschlicher Sprache, das heißt, durch den Mund von Menschen bezeugt. Das alles "geschieht" in einer Gemeinschaft, dem Volke Gottes, und bildet eine bedeutsame Geschichte. Diese Geschichte wird bezeugt und ist zu bezeugen, nämlich durch uns, wofern und in welchem Maße wir uns in der Kette der Zeugen vorfinden. Zweifellos stehen wir in einer Tradition des Zeugnisses, aber doch zugleich so, daß uns (dialektisch) Distanz zu dieser Tradition um der Wahrheit willen auferlegt ist.

34 Ebd., 76.

35 Langer, ebd. 61.

Wer fragt, was die Bibel im Bibelunterricht für eine Sache sein kann, der wird die "Unglaubenssituation" nicht übersehen dürfen. Hat die Bibel "Ungläubigen" etwas zu sagen? Unglaube im biblischen Sinn ist zunächst eine selbstbezogene, "gottlose" Lebensführung, nicht ein Theorem. Wer Schwierigkeiten hat, zu glauben, was gelehrt wird, gehört zu den vorzüglichen Adressaten der Bibel - auch im Bibelunterricht; denn die Bibel legt ihm nicht zunächst ein Glaubenssystem (nicht einmal das des Nizänums) oder ein moralisches System auf. Aber sie fordert ihn dazu heraus, sich zu ändern, dem Willen Gottes entsprechend zu handeln und so "auf Gott zu setzen". Ob Bibelunterricht in Richtung auf ein solches Zeugnis erteilt werden kann, sei es auch als Vorbereitung, als Sensibilisierung der Hörfähigkeit für das Zeugnis, das ist zu prüfen. Und falls die Antwort "ja" lautet, ist entsprechend zu planen.

Nicht dagegen ist es Aufgabe des Bibelunterrichts, einer "Generation nach dem Glauben" den Duft der leeren Flasche vorzuführen, zum Beispiel damit die davon ebenfalls imprägnierte Kultur erschlossen wird. Das überlasse man denen, die mit der schulischen Vermittlung der Kultur als Kultur befaßt sind.

Ausreichende Motivation für Bibelunterricht ist allein, die Begegnung mit der Bibel zu bewirken, auszulösen oder (wenigstens) vorzubereiten. Das Ziel von Bibelunterricht ist Betroffenheit (auf der Basis von Verstehen), Offenheit, Motivation zur Entscheidung.

Damit ist der Weg des Formalismus und der Abstraktion ausgeschlossen, nicht der Weg vernünftiger (rationaler!) Einsicht! Es gilt das Ganze in den Blick zu bekommen, das sich hier ausspricht. Ein strukturelles Vorgehen (als solches natürlich nicht direkt auf "Betroffenheit" abhebend) ist darum von vornherein angemessener als ein abstrahierend-verbalisierendes, aus der Distanz kritisch kontrollierendes

Lehr-/Lernverhalten.³⁶ Glaube kann nicht zum Ziel von Bibelunterricht gemacht werden, wohl aber Aktualisierung des Anspruchs der Bibel (der freilich etwas mit Glauben zu tun hat).

2 Möglichkeiten der aktualisierenden Interpretation³⁷ im Bibelunterricht

Was gefordert wird, ist ein Zurück von den Neu-Konzeptionen, den Kompilationen der verschiedenen "wissenschaftlich" benannten Unterrichtsformen und ihren, zumeist unfruchtbaren Experimenten zu dem schlichten Anspruch der "neuen Hermeneutik". Die "Fundamentalkatechetik" von 1968 ist keineswegs ausgewertet, und Gadamer's "Wahrheit und Methode" zu studieren, bleibt eine Aufgabe.

2.1 Aktualisierende Auslegung ist natürlich dem Konzept der "existentialen" Interpretation Rudolf Bultmanns verpflichtet. Jedoch hat dieses Konzept Nachteile, auf die in der religions-pädagogischen Literatur wiederholt und in Übereinstimmung hingewiesen wurde: seine Bindung an Entmythologisierung; sein Bezug auf Heideggers Existenzverständnis, seine abstrakte Umschreibung dieses Verständnisses.³⁸ Aber das mit existentialer Auslegung Gemeinte ist nicht notwendigerweise an die Annahme der Existenzphilosophie geknüpft. Ferner ist zu beachten, daß Bultmann selbst zwischen existentialer Auslegung und existentielltem Selbstverständnis unterscheidet, wobei letzteres "nur im Vollzug der Existenz und nicht in der isolierten denkenden Reflexion wirklich ist".³⁹ Da es im Bibelunterricht nicht auf eine isolierte

36 Ich würde an dieser Stelle gern belegen, was mich zu der Vermutung führt, strukturelle Textanalyse sei als wissenschaftliches Vorbild für die biblische Didaktik geeigneter als historisch-kritische Methoden. Da dies hier nicht zu leisten ist, bitte ich lediglich zu bedenken, daß strukturelle Ansätze von Haus aus das Ganze ins Auge zu fassen suchen, während andere Methoden (heuristische) Details gezielt untersuchen (s.u. S.46).

37 Vgl. mein Kapitel "Die aktualisierende Interpretation", in: Der Bibelunterricht (s.o. Anm. 3), 52 - 56.

38 Vgl. W. Langer, Kerygma und Katechese (s.o. Anm. 3), 19 - 23; vgl. die Darstellung der existentialen Interpretation bei S. Heine, Biblische Fachdidaktik (s.o. Anm. 20), 195 - 197.

39 Theologie des Neuen Testaments, ³1958, 589.

denkende Reflexion ankommt (diese wäre Dienst am toten Buchstaben), ist danach zu trachten, daß die Schrift sich im "existentiellen Selbstverständnis" der Schüler erschließt, indem sie diesem Selbstverständnis - wie wir gewohnt sind zu sagen: diesen Erfahrungen - aktuell wird. Außerdem soll Jesus von Nazareth aktuell werden, dessen Historizität und Faktizität Bultmann abwertet. In diesem Sinn gewinnen wir in der Auseinandersetzung mit Bultmann den Begriff der aktualisierenden Interpretation oder Auslegung der Schrift.

2.2 Dessen eigentliches Gewicht haben vor allem der Bultmann-Schüler Ernst Fuchs und Gerhard Ebeling zum Vorschein gebracht. Fuchs (darin Ernst Käsemann folgend) stellt die Einheit von historischem Jesus und Christus des Glaubens wieder her. Fuchs und Ebeling machen deutlich, daß die Interpretation nicht so sehr eine wichtige "Methode" ist. Es geht vielmehr um den Ort, wo die Sprache eines Textes mich heute einholt oder wohin sie mich führen will. Auslegung ist so zu leisten, "daß sich die Welt darunter verändert und erneuert" (G. Ebeling).⁴⁰ Es geht um ein "Wortgeschehen" oder ein "Sprachereignis"; nicht wir legen aus, sondern wir werden ausgelegt: in der Lebensführung und im aufmerksamen Hinhörchen haben wir uns dieser auslegenden Erhellung unserer Existenz zu stellen.

2.3 Die Entfaltung und Klärung der Position Bultmanns erfolgt in Analogie zur Weiterentwicklung der Position Heideggers bei Gadamer. Dessen Position ist hier nicht darzustellen. Halbfas hat dies in Breite geleistet. Anknüpfend an Gadammers jüngste Schrift "Die Aktualität des Schönen"⁴¹ ist jedoch daran zu erinnern, daß zwischen einer Theorie der Schriftinterpretation und einer Hermeneutik des Ästhetischen Bezüge bestehen.

Die Nähe des Begriffs des Religiösen (in einer religionspädagogischen Wissenschaftstheorie) zum Begriff des Ethischen und zum Begriff des Ästhetischen wurde auf der AKK-Tagung von 1974 in der Diskussion des Referats von A. Stock markiert und

40 Die Belege zum Ganzen finden sich in "Der Bibelunterricht" (s.O. Anm. 3), 91 - 93.

41 Stuttgart 1977, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 9844.

akzeptiert. Von Gadammers Hermeneutik des Ästhetischen ist in die aktualisierende Auslegung der Schrift zu übernehmen: die Rücksichtnahme auf "jene Einheit von Inhalt und Formgestaltung, die offenbar zum Wesen aller wahren künstlerischen Gestalten gehört" (14), und das Achten auf die "Evidenz" des Wahren (33) – jenseits des Verdachts bloßer Geschmacksurteile, auch dort, wo logische Beweisverfahren ausgeschlossen sind (aktualisierende Auslegung muß evident sein, auch und gerade im Sinn einer ästhetischen Mitvollziehbarkeit). Besonders wichtig (und dem Ansatz von Fuchs und Ebeling analog) ist Gadammers Hinweis auf die "evokative Funktion einer Erzählung" (35). Jede Dichtung läßt einen "Freiraum ... den wir ausfüllen, indem wir der sprachlichen Evokation des Erzählers folgen" (36). In diesem "Spiel" ist, so sagt Gadamer, "jeder ein Mitspieler". Er lernt Auslegung als eine Bewegung, die von "Sinnerwartung ... gesteuert ... im Sinnvollzug des Ganzen schließlich erfüllt" wird (37).⁴²

Schließlich könnte das Studium von Gadammers Schrift davor warnen, re-mythisierend zu arbeiten. Nützlicher als ein veränderter Gebrauch des Begriffs "Mythos" ist die Rede von "Symbolen". Symbole zielen nicht auf den Begriff; ihnen ist "das Verwiesensein ins Unbestimmte" eigen (39), "die ästhetische Nichtunterscheidung" (38). Symbole ermöglichen aktualisierende Interpretation: "Das Symbolische verweist nicht nur auf Bedeutung, sondern läßt sie gegenwärtig sein."⁴³

42 Die von H. Weinrich und J.B. Metz aus fundamentaltheologischer (und literaturwissenschaftlicher) Sicht entfaltete narrative Theologie (Concilium 9 (1973), 329 – 334; 334 – 341) ist bekannt. Praxis und entfaltete Theorie des Erzählens in der religionspädagogischen Literatur ist für die Fundamentaltheologie offenbar eine quantité négligeable. Um so weniger Anlaß hat die Religionspädagogik, so zu tun, als habe sie via Weinrich und Metz erst "entdeckt", wie wichtig das Erzählen ist. Narrative "Begeisterung" ist modisch!

43 Zum Verständnis von Symbol ist nach wie vor aufschließend, was L. Zinke darüber ausgeführt hat: Paul Claudel – Ansätze indirekter Verkündigung, Würzburg 1968.

2.4 Überall wo das Affektive, das Ästhetische oder das Symbolische aufgerufen ist, muß allerdings Kants Mahnung wiederholt werden: "Metaphysik bezieht alles auf Weisheit, aber auf dem Weg der Wissenschaft." Hermeneutik ist nicht als Aufforderung zum Irrationalismus zu verstehen!⁴⁴

Bibelunterricht als aktualisierende Auslegung, das heißt gerade nicht: methodische Ungebundenheit. Vielmehr bleibt die Vorbereitung des Unterrichts (nicht vorwiegend sein Vollzug) gebunden an die Methode historisch-kritischer Schriftauslegung und an die Methoden der Auslegung von Texten, die sich (als Ergebnis der verschiedenen Formen von Linguistik) bewährt haben.

Allerdings ermangelt historisch-kritische Methode, sofern sie isoliert betrieben wird, der theologischen Valenz.⁴⁵ Auf die Notwendigkeit einer theologischen Methode hat Alex Stock vor den Herausgebern und Autoren des "Evangelisch-Katholischen Kommentars" zum Neuen Testament in Zürich an Ostern 1972 hingewiesen⁴⁶, soviel ich sehe, ohne daß ihm im Entscheidenden widersprochen worden wäre. Ob das Theologische im wissenschaftlichen Sinn methodisierbar ist, kann hier nur gefragt, nicht entschieden werden. Ohne theologische Argumentation ist jedoch nicht auszukommen, auch wenn ihr keine Stringenz im Sinne der Naturwissenschaften/Sozialwissenschaften zukommt. Dies bedeutet mindestens die stete Aufmerksamkeit darauf, daß hier von Gott her gesprochen wird, indem Menschen als Volk, als Menschheit und als einzelne angesprochen werden, und daß sich in diesem Anspruch zeigt, was Gott von uns will, was er uns verheißt und als welcher er sich in Anspruch und Verheißung erweist. Das von Stock angestoßene Gespräch führt zu folgender Rezeption der Exegesen⁴⁷: "Die Exegese, die sich heute ohnedies nicht mehr in der gleichen Weise wie früher im Spannungsfeld konfessioneller Fragestellungen bewegt, muß die Rezeption ihrer Aus-

44 Vgl. v. Mallinckrodt (s.o. Anm. 6), 76.

45 Zu den Grenzen der historisch kritischen Methode vgl. S. Heine, (s.o. Anm. 20), 99 - 114.

46 Veröffentlicht in: EKK (s.o. Anm. 8)

47 Vgl. ebd. Vorwort, 6.

sagen mitbedenken und wie die gesamte Theologie darum bemüht sein, den Verstehenshorizont heutiger Menschen zu erreichen. Darum soll versucht werden, vor allem das im Neuen Testament sachlich Gemeinte, letztlich die Wirklichkeit Gottes, transparent und kommunikabel zu machen ... In der ziemlich stagnierenden ökumenischen Situation kann ein unter dieser Zielsetzung erarbeiteter und gemeinsam verantworteter Kommentar neue Impulse geben, sofern es gelingt, aus deskriptiver und retrospektiver Exegese zu kreativen und prospektiven Aussagen vorzudringen... Einer näheren Bestimmung bedarf die Formulierung, daß der Kommentar 'bewußt auf die Gemeinde und die Verkündigung ausgerichtet' sein soll. Das kann in der heutigen Situation nicht heißen, eine Gemeinde anzusprechen zu wollen, die im traditionellen Christentum lebt und nur mit ihren eigenen Fragen und Nöten befaßt ist. Vielmehr ist die Gemeinde in der Diaspora dieser Welt gemeint, die sich ihres Weltauftrags bewußt ist und auch den Menschen verpflichtet weiß, die dem christlichen Glauben entfremdet oder der kirchlichen Gemeinschaft ferngerückt sind."

Die Bibel redet also stets im "Lebenskontext"; sie artikuliert Gottes Anspruch und Verheißung nicht anders als "problemorientiert". Fordert man den Kontextbezug und die Problemorientierung des Bibelunterrichts, so kann dies nichts anderes sein, als Interpretation und Didaktik an ihr Eigenliches zu erinnern. "Herumreiten auf Bibelperikopen" ist gegen den Sinn der Schrift. Dieser Mißbrauch erlaubt die Forderung nach einem besseren Bibelunterricht, aber nicht nach dessen Reduktion oder Abschaffung. Wo aktualisierend ausgelegt wird, geschieht Auslegung stets im Lebenskontext.

Allerdings ist Bibelunterricht nicht der ganze Religionsunterricht. Neben ihm muß thematischer Religionsunterricht erteilt werden, dem eine ganz spezifische Problemorientierung eigen sein wird. In Bezug auf das ethische Lernen habe ich diesen eigenen Problembezug einer bestimmten tragenden Thematik des Religionsunterrichts (und der religiösen Erziehung) nach Kräften und Einsicht zu entfalten gesucht.⁴⁸ Religionspädagogischen Biblizismus halte ich für töricht.

48 Meine Ansätze erscheinen zusammen mit denen von Dietmar Mieth unter dem Titel "Ethisches Lernen" anfangs 1978.

Problemorientierung als didaktisches Programm hat sich allerdings in der Praxis selbst ihre Glaubwürdigkeit gemindert, indem sie zu einem unverbindlichen Palaver über Lösungsmöglichkeiten degenerierte, in dem alle daherreden dürfen, eine Entscheidung vermieden wird (sie wäre ja Manipulation) und niemand zum Handeln motiviert ist.⁴⁹ Auch aktualisierende Interpretation darf die Gefahr des Palavers nicht aus dem Auge lassen. Zwar trifft der Anspruch Lehrer wie Schüler und ist jeder ein "Mitspieler" in der Interpretation, die alle aufruft. Aber unter Mißachtung des pädagogischen Gefälles, des Vorsprungs an Kenntnis und Erfahrung auf seiten des Lehrers und der unentbehrlichen Autorität des Erziehers kann nicht unterrichtet werden.

3 Zusammenfassende Bemerkungen zur realen und konkreten "aktualisierenden Interpretation"

3.1 Dem Vorwurf des Subjektivismus, des Mystizismus und des Rückfalls in überholte Kerygmata ist zu begegnen, indem darauf geachtet wird, daß Bibelunterricht als aktualisierende Interpretation wissenschaftlich verantwortet wird.

Die historisch-kritische Schriftauslegung wird sowohl bei der Auswahl der Themen (Bestimmung des Elementaren; Zuweisung sachrichtiger Lernziele und vice versa angemessener Texte), wie bei der sachlich-theologischen Vorbereitung von Unterrichtseinheiten benötigt. Das ist zuerst eine Aufgabe der Lehrplaner und Lehrbuchverfasser und derjenigen Autoren, die Arbeitshilfen für den Bibelunterricht verfassen. Über vorhandene, erhebliche Defizite wurde wiederholt gesprochen.

Schließlich wird man von einem Religionslehrer die gleiche Anstrengung erwarten dürfen, der sich ein Sprachlehrer, ein Mathematik- oder Physiklehrer unterzieht. Die kontinuierliche Lektüre theologischer Literatur und die Benutzung von exegetischen Kommentaren wird dazugehören. Sache der Fort-

⁴⁹ Vorteile und Nachteile sozialetischer Problemorientierung im Religionsunterricht wurden aus der Sicht von Religionspädagogen und Moraltheologen aufgezeigt in "Sozialetischer Unterricht - dokumentiert und analysiert", Zürich/Köln 1977. Auch hier wurde am empirischen Material der Mainzer Dokumentation gearbeitet.

bildung und der Fachzeitschriften ist es, das Lesbare und Lesenswerte zu benennen und vom Unverständlichen, Unklaren, Nicht-Lesenswerten oder vom spezifisch der Forschung Gewidmeten zu trennen.⁵⁰

Die Einarbeitung in textanalytische Verfahren ist mühsam, falls man nicht in der Exegese (noch selten!) oder im Studium einer Sprache in sie eingeführt wurde. Das Verfahren von Alex Stock, auf dessen Bewährung wir bereits hinwiesen (unsere Vermutung zugunsten strukturalen Vorgehens), wird in "Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert"⁵¹ unter dem Titel "Thematische Unterrichtsanalyse" auf vier Seiten vorgestellt, anschließend in der analytischen Detailarbeit an 8 Religionsstunden demonstriert.⁵² Stock beginnt mit dem Hinweis, daß er einem "Ansatz unter vielen" folgt: Durch die Thematik eines Textes werden die semantischen Merkmale der in ihm gebrauchten Worte eingeschränkt und genauer bestimmt. Ein Textthema begegnet gewöhnlich in Teilthemen gegliedert; die Hierarchie der Teilthemen gilt es zu entdecken. Zu achten ist auf das Nacheinander eines Textes, auf die Sukzession usw. der Teilthemen. - Was dabei herauskommt, zeigt sich in der Analyse der erwähnten paränetischen Bibelstunde "Der Hauptmann von Kafarnaum": Die Rezeption des vom Text "Intendierten" erfolgt nicht, weil ihn Lehrer und Schüler historisch ergänzen, statt sich der in der Textstruktur vorgesehenen Rezipientenrolle zu stellen. Hinter solchem Ausweichen vor der vom Text vorgesehenen Rolle könnten spontane Vermeidungstendenzen stehen, die gerade das nicht zu Wort kommen lassen, was die aktuelle Botschaft des Textes sein könnte, nämlich "von den Grenzen des Heils und ihrer Überwindung" zu sprechen.⁵³

50 Man vergleiche z. B. die vorbildlichen Literaturhinweise am Ende von A. Steiner/V. Weymann, Jesus-Begegnungen. Bibelarbeit in der Gemeinde. Themen und Materialien, Band 1, Basel/Zürich/Köln 1977, 110 - 112.

51 Zürich/Köln 1976, 59 - 63.

52 Zu finden in den bereits zitierten Titeln: Die Religionsstunde ..., 1976; Bibelunterricht ..., 1976; Sozialethischer Unterricht ..., 1977.

53 Bibelunterricht (s.o. Anm.18), 34 - 39, v.a. 38f.

Inhaltliche Richtigkeit des Bibelunterrichts wird zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht anders bestimmt werden können, denn als Übereinstimmung mit dem Konsens der exegetischen Wissenschaft, die ihrerseits die Erkenntnisse der "neuen Hermeneutik" integriert hat und mit dem Methodeninstrumentarium von Formkritik, Redaktionskritik und Traditionsgeschichte (sowie mit linguistisch/textanalytischen Verfahren) zu in einem bestimmten Sinn zuverlässigen Ergebnissen gelangt, wenn auch das eigentlich "Theologische" solcher Exegese noch nicht oder doch nicht immer ausreichend zum Vorschein kommt. Ein anderer Zugang zur Richtigkeit der Sache kann gegenwärtig nicht postuliert werden.⁵⁴

Die Aufmerksamkeit für diese Sachrichtigkeit ist übrigens über stete empirische Kontrollen zu schärfen. Wir wiesen darauf bereits hin. Es sollte vermieden werden, daß einer Theorien für Unterricht oder Predigt entfaltet, der selbst nicht unterrichtet und nicht predigt.

3.2 Nun wäre allerdings die aktualisierende Interpretation ein Torso, wenn es ihr nur um Sachrichtigkeit als etwas (wenigstens im analogen Sinn) wissenschaftlich Objektivierbares ginge. Der Anspruch wird erst vernehmbar auf dem Hintergrund von Erfahrungen oder auf der Basis eines "existentiellen Selbstverständnisses".⁵⁵ Ein Text kommt aus einem Erfahrungskontext: er hat im Kontext bestimmter geschichtlicher Erfahrungen gewirkt und an Auslegungskraft hinzugewonnen (oder solche eingeüßt). Er will im Kontext unserer Erfahrungen laut werden. Es gibt kein didaktisches Dreieck, in dem - durch Vermittlung des Lehrers - Kind und Sache verknüpft werden. Didaktik und Hermeneutik sind wesentlich komplizierter. Der (meist unausgesprochene) Fragehorizont und Erfahrungshintergrund, in dem Gottes Zeugen gesprochen haben (woraus

54 Vgl. ebd., 63 (innerhalb meiner Darstellung "1.731 Das Prinzip des Primats der hermeneutisch-exegetischen Sachangemessenheit und Richtigkeit vor der Angepaßtheit an die Verstehensstruktur von Schülern ...").

55 Das Zusammenwirken von rationaler Auslegung und (rational nicht einholbarem) Erfahrungsbezug in der biblischen Didaktik wird von S. Heine, (s.o. Anm.20) stets aufs Neue postuliert und exegetisch-hermeneutisch praktiziert.

"Texte" geworden sind), sucht seine Verknüpfung mit unseren (zum Teil noch nicht entdeckten) Fragen und unseren (zum Teil ungehobenen) Erfahrungen, Enttäuschungen, Ängsten, Hoffnungen und Freuden. Die Auskünfte psychologischer und soziologischer Experten vermögen uns zu sensibilisieren. Die eigentliche Leistung liegt aber jenseits von Wissenschaft, nämlich im Bereich entfalteter Humanität. Aktualisierende Auslegung setzt voraus, daß ein Lehrer lebt, Problemen sich stellt und aus der Verarbeitung seiner Probleme lernt.

Er wird sich ferner nicht darauf beschränken können, im Religionsunterricht als task-specialist, als Spezialist für Theologie und Religion aufzutreten, obwohl er dies zunächst und vor allem zu sein hat. Denn es gilt ja, über die Sensibilität für eigene Probleme, Erfahrungen der Schüler mit Empathie (Einfühlung) und Sympathie (Neigung) wahrzunehmen und taktvoll anzusprechen. Dies freilich ist nicht durch Studium und Fortbildung zu lernen. Es muß "er-lebt" werden. Ist das ein Charisma? Nicht eher das Ergebnis einer weltoffenen Kultiviertheit und Spiritualität? Zum Lehrer gehört Leben-Können und Mit-Kindern-Befäßtsein. Sie schauen ihm in seinen kulturellen Vollzügen (und in seiner Spiritualität) immer über die Schultern, sind stets "dabei". Ohne solche Humanität des Lehrers gibt es keine aktualisierende Auslegung der Schrift im Bibelunterricht.

3.3 Von neuem erhebt sich die Frage, wie man dem Subjektivismus einer beliebigen Interpretation entgeht. Die Antwort lautet: Die Wahrheit der Auslegung erweist sich im Vollzug, im Offenlegen des Konkreten. Die "Kritik" der Qualität ist hier kein "nachkommendes Urteil" sondern Erfahrung der Qualität selbst.⁵⁶ Solange allerdings Religionspädagogen (deren Aufgabe ja die kritische Kontrolle des Vollzugs von Bibelunterricht wäre) durch Einander-Widersprechen den Platz suchen, auf dem sie selbst stehen können, ist die von sich selbst absehnende Klarheit des Urteils gefährdet. Eigene Interessen können der Erfahrung von Qualität im Weg stehen. Aber innerhalb der Praxis werden Unverbildete das rezipieren,

56 Vgl. Kants Entdeckung der Wahrheit in der Ästhetik, bei: Gadamer (s.o. Anm. 41), 24.

was richtiger, nämlich wahr ist. Aber wieviel Unverbildete gibt es?

Und was bedeutet die Mehrzahl der Rezipienten? Sie repräsentiert die aktuelle Kultur, innerhalb deren ausgelegt wird. Ihre Betroffenheit (ihr Getroffensein und ihr Widerspruch ebenfalls) signalisiert Aktualität der Auslegung. - Niemals jedoch ist die Zustimmung der Mehrzahl ein Beweis für Wahrheit gegen das Argument. Aber in der Kommunikation über Wahrheiten, nach denen zu handeln ist und wo Argumente nicht weiterhelfen, ist der Rat sinnvoll, denen zu vertrauen, die erfahrungsgemäß solches Vertrauen wert sind. "Das, was der Glaubwürdigste glaubt, daran soll man sich halten. Auch wird Dike (= die Gerechtigkeit) diejenigen überführen, die Lügen erfinden oder weitersagen."⁵⁷ Es gibt Wahrheiten (der Auslegung), die mangels eines Zugangs rationaler Argumente, ihre Geltung erweisen müssen. Darauf warten zu können, ist nicht Irrationalismus.

Kirche wird heute von vielen als Realität eines stets neuen Dialogs verstanden, den man natürlich nicht führt, um recht zu behalten, sondern um sich an Bestätigung oder Widerspruch der andern zu orientieren. Dort, wo nachprüfbare logisch-argumentative Kriterien nicht aufzufinden sind, wird man sich dem Dialog in der Kirche stellen und sich der Meinung der glaubwürdigen Partner beugen. Unterliegt man, so bleibt der schweigende Rekurs auf die Zukunft, ohne den ohnehin das "Regiment" in Glaubensangelegenheiten unerträglich wäre.

Ein nicht leicht handzuhabendes, aber valides Instrument zur Beurteilung der Qualität einer Interpretation ist übrigens in der Sprache des Interpreten gegeben. Die Sprache weiß, was sie sagt; und wer innerhalb ihres wahren Wissens verbleibt, hat eine "Wirkungsgeschichte" des Erkennens hinter seinen Worten und macht deren Wirkung gegenwärtig.⁵⁸ Der Versuch, zu sagen, was die Sprache nicht wissen kann oder nicht wissen

57 Heraklit, Fragment 28.

58 Vgl. Gadamer (s.o. Anm. 41), 54:

"Es scheint mir die einzig gewissenhafte Art, philosophische Gedanken kommunikabel zu machen, daß man sich dem unterordnet, was die Sprache schon weiß, die uns alle verbindet."

will, ist eine semantische Katastrophe, die am Ganzen und im syntaktisch-lexikalischen Detail sichtbar und hörbar wird. Predigten oder Erzählungen⁵⁹, die als unecht empfunden werden, sind schon widerwärtig, bevor sachliche Fehler festgestellt werden, und bleiben widerwärtig, auch dann, wenn sachliche Fehler (mangels Kompetenz des Hörers) nicht erhoben werden können. Sprache kritisieren zu können setzt Hören-Können voraus, was nicht mit Studiert-Haben oder Informiert-Sein identisch ist.

Zur aktualisierenden Interpretation auffordern, heißt nun nicht, dazu auffordern, daß im Bibelunterricht nur ausgelegt wird. Auch der Bibelunterricht hat seinen "thematischen Sektor", hinter dessen Thematik allerdings in der Regel Interpretation der Schrift steht, aufgrund deren die thematischen Aussagen formuliert werden.

Methodische Fragen werden in diesem Aufsatz nicht direkt angezielt. Aber der ausdrückliche Hinweis darauf, daß nach wie vor alle exegetischen (Gerhard v. Rad!) und religionspädagogischen Gründe für das "Erzählen" sprechen, ist als Akzentuierung nebenbei eingestreuter Bemerkungen zum Erzählen gewiß nötig. Erzählen ist Auslegen und Sich-auslegen-Lassen; Nacherzählen ist das Offenlegen des Ausgelegt-Werdens. Wenn das Alte Testament in immer neuen Ansätzen seine Geschichten

59 Man vergleiche A. de Vries, Großes Erzählbuch der Biblischen Geschichte, Konstanz 1960 - Als neueres Beispiel können die beiden Zachäus-Erzählungen von W. Neidhart in: Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Köln 1975, 57, 58, 60 und 344 - 346 dienen. Diese sind bewußt gefühlvoll gehalten, setzen schmückende Adjektive ein und verfahren (bewußt) psychologisierend. Neidhart merkt an, daß er darauf "verzichtet, die ständige Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen über das Erzählen ... in einem breiten Apparat von Anmerkungen zu belegen". Dafür hätte er "ein Freisemester oder einen wissenschaftlichen Assistenten zur Verfügung haben müssen" (a.a.O., 15). Den breiten Apparat könnte der Leser entbehren, aber auf den offengelegten Dialog über die Sache kann nicht verzichtet werden. Und auch diesen unterläßt Neidhart. Er möge entschuldigen, daß ich nicht aufs Freisemester warte und den Assistenten in Bewegung setze, bis ich seinen Erzählgrundsätzen und Beispielen widerspreche. Diese sind ein Rückfall hinter die von Stallmann, Otto, Baldermann, Steinwede u.a. erbrachten Leistungen, den wir uns nicht erlauben können.

"neu" erzählt⁶⁰, wäre es nicht eine wesentliche Aufgabe der Religionspädagogik, die Unterrichteten das Erzählen der Geschichte Gottes mit den Menschen zu lehren, sei es auch, daß sie - in der Schule für alle - so erzählen, daß wenig oder nicht von Gott die Rede ist? Ist er nicht auch gerade dort präsent, wo unverkürzt vom Menschen erzählt wird? Gerhard v. Rad verweist auf diesen Zug der Josephsgeschichte! Die Erfahrung des Umgangs mit Gott eröffnet die Möglichkeit, von ihm zu schweigen und ihn so gemäßiger zu bekennen. Freilich ist solches Schweigen nicht mit dem Nicht-Reden der Trägheit oder Dummheit zu verwechseln; es handelt sich gewissermaßen um ein *doctum silentium*.

Aktualisierende Interpretation stellt sich ferner der Aufgabe, die fremde Sprache der Bibel auf dem Hintergrund fremder Realitäten in unsere Sprache zu übersetzen, beziehungsweise sie allmählich hörbar und verstehbar werden zu lassen. Einseitige Lösungsmodelle werden weder der Schrift, noch ihren Adressaten gerecht. So vermag ich nicht Ingo Baldermann zu folgen, der die Einheit von Form und Inhalt zum Anlaß nimmt, die strenge Beibehaltung der biblischen Form zum didaktischen Postulat zu erheben.⁶¹ Der Sprache eines Textes "aufs sorgfältigste" nachzugehen⁶², ist zunächst eine Aufgabe der Exegese, sodann der Vorbereitung von Unterricht. Daraus kann aber kein unterrichtsmethodisches Gesetz abgeleitet werden. Es ist doch im Normalfall eine "akademische Zumutung", wenn Schüler jeder Schulart und Schulstufe aufs sorgfältigste an der Sprache der Schrift entlanggehen. Wir sind hier in der Nähe einer didaktischen "Observanz", die auch sonst Parallelen zur pharisäischen Gesetzesbeobachtung hat. Für den Gewinn des Beim-Text-Bleibens bietet Baldermann als ein formal vorzügliches Beispiel die Interpretation der "rhythmisch gebundenen sprachlichen Form" von Psalm 73, 23 - 26.⁶³ Aber er tut es an Luthers Übersetzung, der - wie Baldermann selbst

60 Den Hinweis auf die Bedeutung dieses Moments verdanke ich meinem alttestamentlichen Kollegen Walter Groß.

61 Der biblische Unterricht, Braunschweig 1969, 28 - 36.

62 Ebd., 33.

63 Ebd., 109 - 128.

belegt - vom Urtext (bewußt) abwich, "mitunter ganz neu formulierte", den Urtext stellenweise "ignoriert(e)" und dadurch verbesserte.⁶⁴ Alle Änderungen habe Luther "auf der Goldwaage" gewogen. Man muß ihm also "das Recht" zugestehen, "den Text besser zu verstehen, als er sich selbst verstand". - Ob das Aufgabe eines "Übersetzers" ist, soll hier nicht diskutiert werden. Aber daß man nicht zugleich Luther die Freiheit der Abweichung vom Text einräumen und die Didaktik auf strikteste Bindung an die Form des Textes verpflichten kann, ohne seine Glaubwürdigkeit zu beeinträchtigen, darf angemerkt werden.

Aktualisierende Interpretation muß das Recht haben, den Text in eine Sprache auszulegen, die im Erfahrungskontext heutiger Kinder, junger Menschen, Erwachsener verstanden werden kann. Sie verfährt dabei freilich nach dem Prinzip: So nahe an der Sprache der Schrift, wie möglich, so wenig sprachliche Änderungen, wie nötig! Das wird je nach Alter und nach sprachlicher Entfaltung der Adressaten ganz verschiedene Übersetzungen und Auslegungen erfordern. 2.13

Aber keinesfalls hat die Interpretation des Religionspädagogen das Recht, über die Bibel zu "phantasieren", sie zu "psychologisieren" und zu "korrigieren", wie es Walter Neidhart vorschlägt.⁶⁵ Er will zum Beispiel den Elohisten korrigieren, weil er dessen "Gottesverständnis" (Forderung des Kindesopfers!) nicht übernehmen kann. Muß man denn die Forderung des Kindesopfers vertreten, wenn man den Text unkorrigiert läßt? Vielleicht löst sich das praktisch-theologische Problem durch bessere Auslegung: In der Mitte der Geschichte steht, eingerahmt durch zweimaliges "so gingen die beiden miteinander" (Gen 22, 6 - 8) die hintergründige Auskunft Abrahams an den Sohn: "Gott wird sich das Lamm zum Opfer selbst ersehen." Aktualisierende Interpretation wird auf die "Dunkelheit"

64 Ebd., 122f.

65 Neidhart (s.o. Anm. 59), bes. 31f., 41-43.

des "auskunftsarmen" Miteinander-Gehens verweisen, das auch heutige Kinder kennen.⁶⁶ Selbstverständlich soll "meine Erzählung" an "meinem Glaubensverständnis" "orientiert sein" (Neidhart). Aber dafür ist nicht Voraussetzung, daß "meine Erzählung ... nicht am Glaubensverständnis der Priesterschrift oder des Lukas ... orientiert sein" soll.⁶⁷ Auch das ist eine überspitzte Bewertung der Auslegungsgegebenheiten (das gegenteilige Extrem zu Baldermann), die sich bei gelassenem Hinhören erübrigt.

Das Risiko der Subjektivität aktualisierender Interpretation erfordert - wir fassen das Ausgeführte zusammen - daß derartige Auslegung im Detail offengelegt und in ihrer "Sprache vor Ort" aufgewiesen wird. Derartige Interpretation ist in der Empirie konkreten Unterrichts zur Falsifikation zu stellen. Nicht eine subjektiv-intuitive Didaktik ist intendiert, sondern eine kommunizierbare Disziplin. Der Weg der Kommunikation führt über die Realitätskontrolle der die Interpretation vollziehenden und offenlegenden Sprache. Damit ist zugleich gesagt, daß nicht an einen Rückzug auf "Innerlichkeit" im pietistischen Sinn und an einen Verzicht auf öffentliche Wirkung gedacht ist. Hingegen soll auf dem Weg der aktualisierenden Interpretation abgewiesen werden

- die Funktionalisierung von Schrifttexten,
- die Akademisierung/Intellektualisierung des Bibelunterrichts,
- die (wissenschaftlich nicht gedeckte) Kerygmatisierung, Dogmatisierung und Moralisierung bei der Behandlung von Schrifttexten⁶⁸,
- das in Resten begegnende Festhalten an einer Verbalinspirationslehre, nämlich das Nicht-Beachten der Lebendigkeit der Schrift im heutigen Glaubens- und Lebensvollzug.

66 Vgl. die nützliche Bemerkung von H. Zirker (in diesem Heft S.131) zur Geschichte von Elija auf dem Karmel: "Sollte man die Erzählung nicht in ihrem weiteren Zusammenhang lesen und sie in ihrer eigenen Spannung aushalten?" Vorschnelle Kritik am Bibeltext ist eine Weigerung, dessen Spannung auszuhalten! - Die von mir vorgeschlagene Interpretation erfüllt übrigens, wie ich nachträglich sehe, Zirkers Forderung, die "Geschichten" "prüfend der Erfahrung" auszusetzen (127).

67 Ebd., 31.

68 Vgl. I. Baldermanns Warnung vor der Skopus-Methode: Biblische Didaktik, Hamburg 1963, 46 - 50.

Am Detail ist also zu prüfen, was die aktualisierende Interpretation meint und wie sie es meint. (Das Nicht-Gekonnte, die leere Theorie, flieht übrigens in der Regel die "Praxis", um eben nicht am Detail behaftet zu werden.)

Der Unterrichtsverlauf ist dennoch von großer Bedeutung. Er mißlingt immer, insofern er die Geschlossenheit der Theorie nicht einholt. Aber er wird sichtbar machen, inwieweit Konzepte fruchtbare Auswirkungen haben. Deshalb bedarf die Entwicklung von Theorien der Religionspädagogik der empirischen Kontrolle der religionspädagogischen Prozesse.

Innerhalb dieser Kontrolle gewinnt die Theorie den Rang einer falsifizierbaren Hypothese; sie sollte in der Regel auch in der sprachlichen Form der Hypothese auftreten und den Situations- und Erfahrungskontext formulieren, auf den sie sich bezieht. Eine rein theologische Würdigung der Interpretationsleistung konkreten Unterrichts ist nicht angezeigt. Die Verbindung mit didaktischen, psychologischen und soziologischen Forschungen ist bei der Bildung von Hypothesen, bei der Ausarbeitung der Konkretionen und bei deren kritischer Kontrolle erforderlich. Zur richtigen Erfassung der Situation von Glaube und Unglaube der religionspädagogischen Adressaten ist der ständige Dialog von Theorie und Praxis des Bibelunterrichts in der Kirche und mit der Gesellschaft/Kultur zu suchen, vor allem mit Kunst, Poesie, Politik und Wissenschaft.

4 Meditation und Handeln

Abschließend ist - ohne methodische Konkretisierung⁶⁹ - auf das unentbehrliche "Voraus" und das notwendige "Danach" eines Bibelunterrichts zu verweisen, in dem das auszulegende Schriftwort den Rang von Aktualität finden soll.

4.1 Das "Voraus" der Interpretation: Hören- und Schweigen-Können

Wir wiesen wiederholt darauf hin, daß der von uns intendierte Bibelunterricht Hörenkönnen, Hinhören, Ansprechbarkeit voraussetzt. Ohne Hinhören keine Betroffenheit; ohne Betroffenheit

69 Ansätze dazu habe ich andernorts versucht.

keine Aktualität der Bibel. Ohne aufmerksames Hin-Hören und Hin-Schauen gibt es auch keine Kenntnis der Situation und des Erfahrungskontextes der Schüler. Auf Seiten des Lehrers tritt der Anspruch der Meditation neben die bereits benannte (begrenzte!) wissenschaftliche Kompetenz und die entfaltete Humanität. Genau betrachtet gehört sie zur letzteren. Aber auch die Schüler müssen meditieren können, damit sie zum Zuhören fähig sind, damit sie sich im Zuhören mit dem Gesagten identifizieren oder konfrontieren können und dabei jene unverarbeiteten Erlebnisse und Geschehnisse entdecken und auszusprechen vermögen, die als Lebenskontext für die Aktualität der Auslegung erfordert sind.

Was ist hier unter Meditation gemeint? Zunächst schlicht eine Art geistiger Aktivität oder Rezeptivität, die der Oberflächlichkeit entgegengesetzt ist. Im Sinne einer solchen vorläufigen Bestimmung habe ich operationale Merkmale eines "meditativ-gesammelten" Unterrichts neben solche eines "ausgegossen-oberflächlichen" Unterrichts gestellt.⁷⁰ Sucht man nach einer genaueren Bestimmung von Meditationen, so ist die Kategorie des Schweigens hinzuzunehmen. Es gibt gegenständliche Meditation als schweigendes Bedenken, Aufnehmen und Annehmen, Betroffensein, Verarbeiten. Das Charakteristikum solcher meditativer Prozesse ist schweigendes Gesammeltsein, das mit der stillen Konzentration nicht verwechselt werden soll, die man zur Bewältigung seiner Mathematikaufgabe braucht. Im Grenzfall kann sich Meditation (die "an sich" schweigt) schriftlich, mündlich (meditatives Erzählen, Gespräch usw.) und motorisch (Tanz, Gymnastik u.a.), besonders auch künstlerisch ausdrücken. - Es gibt auch ungegenständliche Meditation, die man vielleicht besser als Kontemplation bezeichnet.⁷¹

Es widerspricht der Praxis, zu behaupten, Kinder könnten nicht meditieren. Die gegenständliche Meditation entfaltet jedes Kind, das richtig behandelt wird, von selbst (Spiel!);

70 in: Bibelunterricht (s.o. Anm.18), 67f.

71 Vgl. hierzu meinen Beitrag "Meditation im Religionsunterricht", in: Thema Weltreligionen, hrg. v. U. Tworuschka und D. Zilleßen, Frankfurt 1977, 132 - 143.

zur Kontemplation kann es (behutsam und in Grenzen) angeleitet werden. Die von Natur aus geschenkte Meditation hat im wesentlichen drei Feinde: den Freizeitkonsum (vor allem das Fernsehen), den hastigen Betrieb und das Gerede.

Bibelunterricht im von uns skizzierten Sinn bedarf der Hilfe von außen. - Konsum, Betrieb und Gerede müssen reduziert werden; Zeiten des Schweigens sollen sich ausbreiten. Kümmerste sich die Pädagogik mehr um die Erziehung zur Meditation, so leistete sie der Freiheit der Schüler einen größeren Dienst als durch die Entfaltung emanzipatorischer Konzepte, die Meditation für wertlos halten oder sie nicht kennen.

Es gibt allerdings auch kurzfristige Maßnahmen, um die Hörfähigkeit bei Kindern zu aktivieren, die sie nicht ganz verloren haben, bei denen sie nur überlagert ist. Nützlich ist jedes Lehrerverhalten, das Lehrer und Schüler aus der verstreichenden Zeit heraushebt und sie "verweilen" läßt. Daß Stille eintritt, ist mit Geduld und der nötigen Selbstsicherheit fast stets erreichbar. Ist die Stille erreicht, so sind die Schüler darauf hinzuweisen, daß sie diese Stille wahrnehmen, erfahren, auskosten können.⁷² Das Ernstnehmen des Augenblicks, der erfüllten Zeit, ist von großer Bedeutung, wenn Hinhören und Bereitschaft gewünscht sind.

Nicht gedacht ist an pietistischen Betrieb (zum Beispiel die Meditation der sieben Kreuzesworte Jesu in einem 6. Schuljahr!), von dem Baldermann mit Recht sagt, daß er "Kindern dieses Alters denkbar fernliegt".⁷³

Die Praxis belegt aber, daß Kinder dieses Alters nach einer Erzählung des Lehrers minutenlang schweigen, weil sie ihre Betroffenheit verarbeiten müssen, was wiederum abzugrenzen ist von einem Unterricht, der die Schüler "erschlägt", weil seine Reize zu stark sind. Auch gibt es Lehrer, die ihren Religionsunterricht in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I regelmäßig mit Kontemplation beginnen, in einem Raum, den sie sich dazu hergerichtet haben. Ich habe selbst im letzten

72 Vgl. Gadamer (s.o. Anm.44), 48, 60 und 64!

73 Der biblische Unterricht, (s.o. Anm.64), 25.

Semester in Maurerklassen einer Berufsschule hospitiert, die widerspruchslos am Beginn des Unterrichts, den Kopf auf den verschränkten Armen, fünf Minuten still wurden, obwohl ihr Umgang mit dem Lehrer ansonsten keineswegs rücksichtsvoll-angenehm war.

Dies alles kann hier nicht näher entfaltet werden. Es wird aber die Forderung erhoben und unterstellt, daß sie sich realisieren lasse, dem von uns intendierten Bibelunterricht müsse Schweigen vorausgehen und Meditation begleiten, zuerst auf seiten des Lehrers, dann auf seiten der Schüler. Solche Meditation verbürgt aber nun keineswegs von selbst die Richtigkeit des Unterrichts: diese ist wissenschaftlich zu leisten und über vernünftige Kommunikation zu kontrollieren.

4.2 Das "Danach" der Interpretation: Freiheit zum Handeln

Wer die Schrift aktualisierend auslegt und sich solcher Auslegung öffnet, wer von der Schrift ausgelegt wird (und eben das ist aktualisierende Auslegung), sieht sich einem Anspruch gegenübergestellt. Sofern ihm die Auslegung, an der er teilhatte, begreiflich war, ist er in erhöhter Bereitschaft zu handeln. Er ist "motiviert".

Diese Situation ist höchst kompliziert und konsequenzenreich. Seine Schüler einem Anspruch auszusetzen, muß verantwortet werden. Man wird sich in der Auslegung zu bescheiden haben, und man wird die Auslegung nicht fortschreiten lassen können, ehe die Realisierung begonnen hat, sonst gleitet der Bibelunterricht ins Palaver hinein.

Nach einer Stunde über die Feindesliebe in der Bergpredigt im 9. Schuljahr, in der mein Seminar hospitiert hatte, gerieten zwei Schüler in Streit und fingen an, sich zu schlagen, Anlaß für einen dritten Schüler, mir zu sagen: "Da seh'n Sie, wie sich die Feinde lieben!" Was ist falschgemacht worden? Das Thema der Bergpredigt gehört nicht ins 9. Schuljahr! Die Schüler können sich gar nicht im Sinn der Bergpredigt ändern.

Ein anderes Beispiel zeigt deutlicher, worum es gehen könnte. In einer Religionsstunde (6. Schuljahr) kommt im Zug einer aktualisierenden Interpretation zur Sprache, daß ein Türke, der zur Klasse gehört, täglich auf dem Schulhof brutal ge-

quält wird. Die Interpretation hatte Aktualität gefunden. Bereitschaft zum Handeln war geweckt, vor allem beim Unterrichtenden, bei mir selbst. Bei der Nachbesprechung des Unterrichts mit meinen Studenten stellte ich die Frage, was wir tun könnten. Der Lehrer, der den Unterrichtsversuch arrangiert hatte, warnte: "Unternehmen Sie hier ja nichts! Sprechen Sie weder mit dem Klassenlehrer, noch mit dem Rektor. Das mögen die Kollegen nicht, daß man sich pädagogisch einmischet. Wir bekommen hier nie wieder eine Klasse, wenn Sie das tun." - Darf ich in einer Publikation aussprechen, daß ich mich noch heute, sechs Jahre danach, schäme, diesem Rat gefolgt zu sein?

Wenn der Schrifttext seinen Anspruch anmeldet (seinen legitimen, realisierbaren, in unserer Situation und mit unseren Mitteln konkretisierbaren Anspruch), dann darf ihm nicht ausgewichen werden. Die innere Bereitschaft zum Handeln (Motivation) führt zum Konzipieren des Handelns. Es wird vorüberlegt und auf der "inneren Bühne" vorgeprobt: eine Sache, die Unterricht wenigstens teilweise zu leisten vermag.

Die anschließenden Realisierungsversuche bedürfen der Bekräftigung durch andere, durch Erzieher, durch die Gruppe, dann erst werden sich Gewohnheiten langsam lockern und einem neuen Verhalten Platz machen. Dies kann im Unterricht nur insoweit geleistet werden, als Unterricht ein Kommunikationsvorgang ist, in dem selber empathische Einstellungen und sympathischer Verhaltensstil gegen Distanziertheit, Egoismus und Aversion zu realisieren sind, freilich ohne Affektiertheit und Sektierertum!

Das meiste geschieht jedoch außerhalb des Unterrichts, wenn der Lehrer nicht dabei ist. Oder läßt sich Lehrerverhalten so ändern, daß er doch dabei ist, wenigstens partiell und zeitweise? Ist das nicht eine sachrichtige Aussage: Religionslehrer ist man entweder auch in seiner Freizeit, oder man ist es gar nicht? Schulseelsorge, Arbeit mit Jugendgruppen, Verkehr in den Familien der Schüler, Wochenenden und Ferienlager sind Stellen, an denen man sich miteinander zum Handeln befreien kann.

Natürlich brauchen auch Lehrer ihre eigene Freizeit. Wo aber diese Möglichkeit grundsätzlich abgewiesen, als Utopie bezeichnet wird, da ist zu prüfen, ob der Bibelunterricht sich nicht der Warnung konfrontiert findet, man solle Perlen nicht den Säuen hinwerfen, womit nicht auf die Qualität unserer Schüler, sondern auf den Zustand der "verschulerten Gesellschaft" hingewiesen werden soll.

Zweifellos wird das Zurück zu einem aktualisierenden Bibelunterricht erforderlich machen, daß mehr vorgesehen wird als die Aufnahme von Informationen, mehr als biblische Sachkunde. Sachkunde im tieferen Sinn des Wortes begreift allerdings den Anspruch ein und stellt sich ihm. Dafür sollte hier plädiert werden.

Prof. Dr. Günter Stachel
Van-Gogh-Str. 34
6500 Mainz 31