

Zum Bildungspotenzial biblischer Texte



der autor

Prof. Dr. Joachim Theis, Theologische Fakultät Trier, Lehrstuhl für Religionspädagogik mit Katechetik, Mitglied im Bundesvorstand des dkv (Deutscher Katechetenverein)

Abstract

Biblische Bildung ist ein ganzheitlicher Prozess und geht somit weit über biblisches Lernen hinaus. Sie ist als lebenslanger Prozess zu verstehen, in dem sowohl die biblischen Texte als auch ihre Verstehenden als Subjekte in dialogischer Aneignung ihres Gegenübers agieren. – Weder ist der Verstehenshorizont der RezipientInnen ein leerer Raum, der nur mit dem Text gefüllt werden müsste, noch ist letzterer als tote Materie aufzufassen, die allein kognitiv zu analysieren wäre. Der biblische Text wird für seine/n Rezipient/en/in dann Sinn-voll, wenn er in einer existentiellen Aneignung neu konstituiert werden kann. In der je individuellen Wirklichkeit wird der Text somit lebendig. Soll dieser Prozess nicht zu Vereinseitigungen führen, muss er wissenschaftliche Erkenntnisse und subjektive Strukturen sowie den Horizont der Verstehergemeinschaft integrieren. – Leider wird häufig der Zugang zur Bibel durch eine bestimmte und fest verankerte negative Assoziation verstellt: Leider erscheint Bibelarbeit im Religionsunterricht noch immer in Gestalt rein kognitiv ausgerichteter Zugänge, die weder die biblischen Texte in ihrer Eigenständigkeit und Lebendigkeit noch das Sinnverlangen der SchülerInnen wahr- und ernstnehmen, während sie die Texte als Medium zur Darstellung moralisch-religiöser oder dogmatischer Inhalte missbrauchen. Durchbrechen lässt sich der Mechanismus durch eine Bibeldidaktik, die Ermöglichungsdidaktik ist. Sie unterstützt den/die Verstehenden in seinem/ihrem Selbstsein bzw. Selbstwerden, indem sie die jeweilige Eigenheit der biblischen Texte in der Öffnung auf die Andersheit des Verstehers berücksichtigt. Beide, Text und RezipientIn, werden so zu Subjekten in einem Dialog. Der Ansatz der biblischen Ermöglichungsdidaktik führt dazu, dass die Bibel immer neu zu einem Buch des Lebens wird. So kann sie – von ihrem hermeneutischen Prinzip her verstanden – zum Prinzip biblischer Bildung überhaupt erhoben werden und essentiell zu einer ganzheitlichen Bildung beitragen.

Schlagnworte: *Bildungspotenzial – Bibeldidaktik – Konstruktivismus – Ermöglichungsdidaktik – Sinnsuche*

On the Educational Potentials of Biblical Texts

Biblical education as a holistic process goes far beyond biblical learning. It must be understood as a lifelong process, in which both biblical texts and their understanders operate appropriating their counterpart in a dialogical way. – Neither does the recipient's horizon of understanding appear as an empty room, which had to be filled with the text only, nor is the latter a dead material one could only examine cognitively. The recipient discovers the meaning of the biblical text recomposing it by existential appropriation. So the text is brought to live in each individual reality. Both scientific insights and subjective structures as well as the understanders' community must be included to avoid potential one-sidednesses. Unfortunately, a special negative association obscures the approach of the bible very often: Still biblical work as part of religious education appears in a cognitively oriented habit, which is neither regarding the vitality and sovereignty of the biblical texts nor the students' desire for meaning. Moreover, the bible is getting misused for teaching moral terms or pontifications. Such downfalls can be disrupted by biblical didactics which are empowerment didactics. Regarding the sovereignty of biblical texts, these didactics assist the understander with his/her individuation by opening the texts with focus on the understander's otherness. Thus each the text and the recipient become subjects in a dialogue. The approach of the Biblical-Enabling-Didactics leads the Bible to become always new a book of life. Understanding them from within their hermeneutics, empowerment didactics could be raised to the principle of biblical didactics in general and grow into an essential element of holistic education.

Keywords: *educational potentials – biblical didactics – constructivism – enabling didactics – search for meaning*

Die Forderung nach einer stärkeren pädagogischen Orientierung des Bibelunterrichts sowie die vielfältigen negativen Stellungnahmen von SchülerInnen weisen auf eine Legitimationskrise der Bibel im Religionsunterricht hin. Gerade im bildungssensiblen Alter entscheidet Bildung über Erfolgs- oder aber auch mögliche Misserfolgserlebnisse. Nicht nur Zukunftschancen und Werdegänge von Jugendlichen werden beeinflusst, sondern dadurch unmittelbar auch die Entwicklung des Selbstbilds eines Menschen sowie seine Identitätsbildung. Dabei kann religiöse Bildung vor allem jungen Menschen in diesem Prozess helfen, Ichstärke zu gewinnen.¹

Ob und vor allem wie das Sinnverlangen junger Menschen im Religionsunterricht (aber auch in der Katechese) eine Chance haben kann, steht im Zentrum der folgenden Ausführungen. Mit Bezug auf den Religionsunterricht wird im Folgenden das Potential bibeldidaktischer Reflexionen für eine sinnkonstituierende biblische Bildung dargelegt. Dazu geht es im ersten Schritt um ein Bilden mit und durch die Bibel; nicht nur im engen biblischen Sinn, sondern auch unter den Vorzeichen allgemeinbildender Prozesse. Im zweiten Gang wendet sich der Artikel der Frage nach den sinnkonstituierenden Dimensionen zu. Ein dritter Absatz beschäftigt sich mit der Multiperspektivität biblischer Texte. Ein abschließendes viertes Kapitel stellt das dialogisch-kommunikative Wechselspiel zwischen LeserIn und Text in den Mittelpunkt.

1. Biblische Bildung

1.1 Biblische Bildung und Sinnbedürfnis

Der Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Annahme eines grundlegenden ‚Sinnverlangens‘, das nicht nur die Wechselfälle des Lebens kennzeichnet, sondern auch in der Auseinandersetzung mit den verschiedensten (Lern-) Gegenständen zum Ausdruck kommen kann.² Dieses Sinnbedürfnis kann sich dabei sowohl im Dialog mit Menschen als auch im Dialog mit Bibeltexten realisieren. Das Verlangen, die Welt als eine sinnvolle zu interpretieren, hat der Philosoph Hans Blumenberg im Bild von der ‚Lesbarkeit der Welt‘ verdeutlicht: „[...] die Welt möge sich in anderer Weise als der bloßen Wahrnehmung und sogar der exakten Vorhersagbarkeit ihrer Erscheinungen zugänglich erweisen: im Aggregatzustand der ‚Lesbarkeit‘ als ein Ganzes von Natur, Leben und Geschichte sinnspendend sich erschließen.“³

Das ‚Lesen der Welt‘ wie auch das ‚Lesen der Bibel‘ erfordern dabei eine komplexe Denktätigkeit, bei der es nicht mit einem Nachvollziehen fachlicher Zusammenhänge allein getan ist. Das ‚Lesen der Bibel‘ kommuniziert mit

einer gleichsam theologischen und lebensbedeutsamen Nachdenklichkeit, die natürlich auch mit der Aneignung von Wissen untrennbar verbunden ist. Aber nur mit einer Nachdenklichkeit, nur einem Denken, das auf Sinnkonstituierung und Verstehen gründet und zielt, kann der/die LeserIn mit der Bibel wirklich in Kontakt treten. „Die Sache des Textes ist aber die Welt, die er vor sich entfaltet.“⁴ Nicht mehr die „hinter dem Text verborgenen inneren Absichten eines anderen“, sondern der „Entwurf von Welt, die ich bewohnen kann“⁵, kennzeichnen das ‚Lesen der Bibel‘ als ‚Lesen der Welt‘.

Es gehört also ein Musterwissen und ein Sinnverlangen zum Verstehen eines Bibeltextes, das es den Menschen ermöglicht, einen Bibeltext als einen solchen zu erkennen. Deshalb ist zu unterscheiden zwischen einem Interpretieren von Bibeltexten und seinem sinnorientierten Verstehen. Da die Gegenwart des/der Verstehers/s/in keine ‚freie Situation‘ ist, die nur mit dem Text aus der Vergangenheit gefüllt werden muss, sondern durch die alltägliche Wirklichkeit gekennzeichnet ist, bedarf es der (existentiellen) Aneignung. Unter diesen Vorzeichen ist der einzelne „nicht nur passiver Rezipient, sondern aktiver Gestalter seiner Welt [...]: er bringt Religion hervor, er bringt sich selbst in dieser Religion hervor.“⁶ Die Bibel *sinnvoll* zu verstehen heißt also, sie in ihrer lebensbedeutsamen (religiösen) Dimension wahrzunehmen und sie für sich sinnvoll zu entwerfen. Nicht der Text an sich, sondern der Text für mich bzw. die hinter/zwischen dem Text stehende Dimension muss entdeckt, konstruiert und mit Sinn erfüllt werden. Hinter jedem Text gibt es eine ergründbare, aber für jeden/jede VerstehersIn eine neue und verborgene Wahrheit. So dass das ‚Wahrnehmen von Bibeltexten‘ immer schon Verstehen heißt. Denn jeder Bibeltext verweist auf bereits Vorgefundenes (z. B. Vorwissen, Erwartungen usw.). Er bezieht andere Texte und Erfahrungen mit ein und erzeugt Sinnvielfalt, indem er neu zusammengesetzt, variiert und kreativ aufgebaut wird. Grundvoraussetzung für die Anerkennung und Akzeptanz biblischer Texte ist die Voreinstellung, dass der Text sinnvoll sein kann!

Eine solche Bibeldidaktik, die das Verstehen des Subjekts zum Thema hat, fragt also nach der Möglichkeit der Konstruktion von Sinn. „Damit sollen Möglichkeitshorizonte eröffnet und Sinnüberschüsse konstruiert werden (können). Diese Position fordert die Perspektive der Verstehers und der Lernenden vom Didaktiker stellvertretend ein. Nicht nur die Inhalte müssen unter dieser Perspektive erschlossen werden, sondern die ‚biblischen Bestände‘ der Verstehers müssen konstitutiv [...] für das Verstehen des Textes einbezogen werden.“⁷

Es gilt also in bibeldidaktischen Prozessen fachliche Wissensbestände in komplexe Verstehenszusammenhänge einzubetten. Hierbei wird die Version der fachlichen Pers-

pektiven überführt und erweitert in eine Version, die ‚die Welt zu lesen‘ erlaubt und damit Verstehen ermöglicht. Dabei spielen die persönlichen Strukturen des sinnkonstituierenden Subjekts eine zentrale Rolle.

Der mit dem Sinnbegriff verbundene unterrichtspraktische Anspruch kennzeichnet die Aufgaben und das Spannungsfeld, in dem sich der Bibelunterricht befindet. LehrerInnen sollen einerseits die Forderung nach mehr fachlicher Leistung erfüllen, andererseits ist mit der Herausforderung durch Bibeltexte in einem weiten Sinn auch existentielle Bildung intendiert. Die Argumente der ‚Bibelmüdigkeit‘ und ‚Kirchenferne‘ werden häufig bemüht, um zu begründen, dass vor allem eher distanzierte kognitive Lernangebote gemacht werden. Dahinter steckt dann meist die Vorstellung, dass der Erziehungsauftrag im Religionsunterricht völlig andere Lernarrangements und Inhalte zum Gegenstand haben müsse als der fachliche Unterricht.

Doch ob biblische Vermittlungsprozesse einen entsprechenden Raum bieten, ist davon abhängig, wie Lehr-Lernprozesse gestaltet werden und mit welcher Haltung die Bibel den RezipientInnen begegnet bzw. mit welchen Entfaltungsmöglichkeiten die Bibel das Selbst- und Weltverhältnis von RezipientInnen zu berühren vermag.

1.2 Biblische Bildung als Möglichkeit sich selbst verstehen zu lernen

Biblische Bildung ist kein Synonym für biblisches Lernen. Als normative Idee und pädagogisch-didaktisches Leitmotiv zielt Bildung auf eine Stärkung der Persönlichkeit sowie auf die Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Nach Peukert⁸ setzen Bildungsprozesse dann ein, wenn Menschen mit ihren bisherigen Sichtweisen und Möglichkeiten an Grenzen gelangen. Koller⁹ bezeichnet diesen Prozess als eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses: „Bildung (also das, was pädagogisches Handeln ermöglichen und befördern soll) kann als Prozess grundlegender Transformationen der Art und Weise verstanden werden, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten. Dabei ist davon auszugehen, dass Bildung im Sinne solcher Transformationen sich immer dann vollzieht (oder besser: vollziehen kann), wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen“¹⁰. Ein solches Bildungsverständnis verweist darauf, dass biblische Bildungsprozesse an persönlich bedeutsame Erlebnisse und Erfahrungen gebunden sind. Die treibende Kraft dabei sind Spannungen bzw. krisenhafte Momente durch Irritation und Phantasie (Frage-Antwort-Geschehen¹¹) sowie ein aus der Krise resultierendes Sinnverlangen.

Für die Bibeldidaktik ist nun von Bedeutung, dass individuelle oder kollektive Erfahrungen zur Bewältigung des

Verstehensprozesses immer weniger ausreichen bzw. vorhanden sind. Insofern besteht eine Krise zwischen dem ‚Bibelverständnis‘ vieler ZeitgenossInnen und den Gründen, warum biblische Themen – wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen – immer weniger Eingang in die schulischen Prozesse finden.

Dabei ist die Idee der biblischen Bildung keineswegs auf einen selbstgenügsamen religiösen Individualismus gerichtet, sondern auf die tätige Auseinandersetzung mit der Gegenwart, auf die Einsicht in die gesellschaftlichen Bedingungen des individuellen Lebens. Die Auseinandersetzung mit Bibeltexten darf deshalb nicht allein dem Religionsunterricht vorbehalten werden, sondern sie muss als wichtiges Kulturgut sowohl im Deutsch- als auch im Geschichtsunterricht sowie in der Sozialkunde ihren inhaltlichen Ort haben. Natürlich hat der Religionsunterricht ein besonderes Interesse an den überlieferten Texten. Dass es in Anbetracht der pluralen Formen menschlicher Existenz je verschiedene Ausprägungen und Zugangsweisen zum biblischen Text gibt, ist jeweils lebensweltlich und biographisch bedingt. Um die Gefahr der Beliebigkeit, der Verwechslung von Individualität mit Egozentrik und Narzissmus, von Selbstgestaltung mit Selbstverwirklichung zu vermeiden, muss der Prozess der biblischen Bildung auf die Erweiterung von Perspektiven gerichtet sein, der An- und Einsichten über mich und meine Lebenswelt eröffnet. Dieses wird eingeleitet durch die Sensibilisierung bzw. Lenkung der Wahrnehmung, wodurch sich biblische Bildung als ästhetische Bildung¹² erweist, in der das Subjekt im Mittelpunkt steht. Im Hinblick auf diesen Bildungsbegriff gewinnt die Bibel im Religionsunterricht (und in der Katechese) eben eine besondere Bedeutung.

Zwar hat die empirische Unterrichtsforschung inzwischen maßgebliche Prinzipien erfolgreichen Unterrichtens rekonstruiert – Andreas Helmke¹³ nennt mit Bezug auf guten Unterricht etwa folgende Kriterien: Passung, Aufgabenorientierung, Zeitnutzung, Klarheit und Strukturiertheit, Förderung aktiven Lernens, konstruktiver Umgang mit Fehlern, Methodenvielfalt, motivierendes Klima uvm. – welche Rolle aber ein sinnbezogenes Lernen spielt, wird nicht erörtert. Es lässt sich feststellen, dass die Bedeutung der Sinnhaftigkeit und Bildung als eigenständiger Modus der Didaktik merklich vernachlässigt wird. Dies manifestiert sich etwa im Religionsunterricht oder in der Katechese in Form folgender Fragen: „Was ist denn die richtige Lösung?“, „Hat der Evangelist das denn überhaupt so gemeint?“, „Hat er so viel überlegt?“, „Warum ist ein Löwe [Klgl 3,12; Jes 38,12] nicht einfach ein Löwe?“, „Was sagt uns das Gleichnis denn?“. Von diesen Fragen sind sämtliche bibeldidaktische Methoden, mit deren Hilfe Texte erschlossen werden sollen, betroffen – mit Ausnahme der rezeptionsästhetischen Leseweisen (z.B.

Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik¹⁴), bei denen das Interpretieren keinen erschöpfenden Abschluss finden kann.

Ob etwas Sinn als richtungsweisendes Lernen ergibt, ist etwas anderes, als nach einer Bedeutung von etwas zu fragen. ‚Sinn‘ kann nur in produktiven Entdeckungszusammenhängen gefunden werden. Erst durch Integration („Inkulturation“¹⁵) des Gelernten in ein narrativ strukturiertes Handeln erhalten Ereignisse ihre Qualität und können zu (religiösen ästhetischen) Erfahrungen werden. Eine solche Erfahrung besteht nach Waldenfels¹⁶ im Wesentlichen aus zwei Polen, die in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und durch einen Bruch voneinander getrennt werden. Den einen Pol der Erfahrung nennt er ‚Widerfahrnis‘ oder ‚Getroffensein‘ und den anderen ‚Antwort‘. Der Bruch meint nicht einfach einen räumlichen Spalt, sondern bedeutet ‚Auseinanderstehen‘.¹⁷ Eine solche Erfahrung kann als Chiffre für das Unsagbare in einem sinnlichen und sinngebenden Dazwischen verstanden werden. Folglich geht es bei einem sinnhaften Verstehen biblischer Texte nicht nur um ein gegenstandsorientiertes Verstehen, sondern – durchaus damit im Zusammenhang – um das Selbstverstehen und ein Erfahrungsverstehen.

2. Biblische Bildung und Sinnkonstituierung

2.1 Sinnkonstituierung braucht Resonanz im Dialog

Oft ist jedoch nicht der/die SchülerIn Ausgangspunkt bibeldidaktischer Überlegungen, sondern eine zielorientierte Thematik bzw. vorgegebene Bedeutungsebene. Mit dieser Funktionalisierung von Bibeltexten entsteht die Gefahr, dass im Gewand einer kerygmatischen Verkündigungsdidaktik die Bibel als moralische und ‚religiöse‘ Größe dargestellt oder gar missbraucht wird. Ganz eng geführt, gilt dann eine vorgegebene Auslegung der Bibel als genormtes Zeugnis vom Wort Gottes, das den/die HörerIn nur zur Antwort ruft! Dann geht es um ein vorgegebenes Glaubenszeugnis. Man fragt nach der theologischen Pointe und systematisiert diese in mehr oder minder direkten Merksätzen als Fundament. Daher werden ausgewählte Bibelstellen zusammengestellt und in der Vermittlung mit kerygmatischen Absichten verknüpft. Eine solche biblische Vermittlung ist eindimensional und beansprucht die Bibel, um moralische bzw. dogmatische Glaubenssätze zu vermitteln. Dieser Ansatz hat bis heute in Katechese, der Vorschul- und Grundschulpädagogik in Verbindung mit spielerischen und kreativen Verfahren faktische Geltung. Demgemäß wird in der Kommunionkatechese das Zeugnis des Zöllners als Beispiel dafür verwendet, die Aussage ‚Jesus liebt die Kleinen und Unmündigen‘ zu vermitteln. Der ‚barmherzige Samariter‘ wird zum moralischen Zeigefinger und ‚der verlorene

Sohn‘ steht oftmals im Zentrum der Buß- und Beichtkatechese. Doch sollen sich wirklich neunjährige Kinder mit dem ‚verlorenen Sohn‘, der sein Vermögen mit Völlerei und Huren durchgebracht hat, identifizieren (können)? Wenn nein, wie sollen sie das Beispiel des Vaters wirklich nachvollziehen? Welchen Sinn werden Neunjährige hier entdecken (können)? Die Texterkennung gilt den VertreterInnen solcher Bibeldidaktik bereits als hinreichende Aktivität. Sie führt aber einzig dazu, dass die kindlichen TextrezipientInnen bestenfalls einen subjektiven Eindruck gewinnen, der oftmals allein dazu führt, dass sie die Bibel mit negativen Emotionen verbinden (was auch nicht verwunderlich ist, denn die Mehrzahl unserer Kommunionkinder käme nie auf die Idee von zu Hause auszureißen und das Geld mit Völlerei durchzubringen). Und warum ein ‚Löwe‘ nicht einfach ein ‚Löwe‘ und ein ‚verlorener Sohn‘ nicht einfach ein ‚verlorener Sohn‘ (mit dem ich mich nicht identifizieren kann) ist, bleibt den Kindern ein nicht zu entschlüsselndes Geheimnis. Warum sollen sie sich dann mit diesem Text auseinandersetzen, dessen Sinn ihnen offensichtlich verborgen bleiben muss.¹⁸ Welche Sinnerwartung und Sinnbedürfnisse werden Kinder im Blick auf Bibeltexte entwickeln? Dagegen braucht biblisch sinnorientierte Bildung einen resonanten Raum und Zustand, damit Texte nicht bloß äußerlich und fremd aufgefasst und wahrgenommen werden. Zudem empfinden Kinder und Jugendliche die Bewältigung einer Problemstellung als motivierend.¹⁹ Dementsprechend dürfen ihnen bei der Lektüre eines Bibeltextes nicht vorgefertigte Interpretationen die Spannung rauben. Vielmehr führen Bibeltexte, die Bewältigungserfahrungen hervorzubringen imstande sind, dazu, dass sie ein Evidenzerlebnis haben und auf ihre Kosten kommen. „Oft handelt es sich ja bei Bibeltexten um vielschichtige (polyvalente), geheimnisvolle, für verschiedene Deutungen offene Texte. Wenn man sich hier zu schnell auf eine Deutung festlegt, wird eine komplexe und mehrdeutige Auslegung verhindert. [...] Damit verbietet sich eine Aufgabenstellung, die darauf hinauslaufen würde, eine verbale Kurzformel, einen Ziel- oder einen Merksatz für den Text zu suchen, die dann praktisch die Textaussagen (Dimensionen des Textes) ersetzen.“²⁰ Das Fragmentarische, Kontingente, Ungewisse und Unvollständige gibt den Texten Tiefe und Gehalt.²¹ Grundsätzlich bedeutet Bewältigungserfahrung und biblische Resonanz immer zugleich Weltberührung sowie wechselseitiges Fragen und Antworten. „Gelingt Resonanzerfahrung – metaphorisch gesprochen – wie ein Echo, dann kann Sinnhaftigkeit als subjektiv-objektiver Effekt dieser Resonanzerfahrung verstanden werden.“²²

2.2 Sinnerwartung und Image der Bibel

Sich mit Bibeltexten auseinander zu setzen, wird deshalb dann als sinnvoll empfunden, wenn Resonanzbezüge,

Resonanzverfahren und Resonanzhaltungen eine Rolle spielen. Dies ist geradezu ein Bruch mit der teleologischen Deutung durch Merksätze und autoritative Interpretationsvorgaben. „Das Resonanzleben verweist darüber hinaus auf ein leiblich-sinnhaftes Verhältnis zur Welt und auf die Form eines quasi-dialogischen Austauschs bei Annäherung an einen Lerngegenstand.“²³ In diesem Annäherungsprozess werden zunächst erste Eindrücke gesammelt und Berührungsfelder sowie Herausforderungen eines Bibeltextes abgetastet, die dann die kognitiven Aspekte fundieren können. Denn entscheidender als offizielle und autoritative Beschreibungen über die Bedeutung der Bibel sind die verinnerlichten Vorstellungen und Erwartungen über das Wesen dieses Buches. Einstellungen und Erwartungen ermöglichen einen Zugang zu Bibeltexten. Da die menschliche Psyche über enorme Ressourcen unbewusster Informationsverarbeitung sowie Verhaltensregeln verfügt, ist schon in der frühkindlichen Erziehung auf eine altersgemäße sinnorientierte Vermittlung zu achten. Gerade bei Kindern entwickelt sich sinnorientiertes Verstehen assoziativ, so dass die kindlichen RezipientInnen entweder auf Annäherung oder Vermeidung ausgerichtet sind. „Intuitive Urteile beruhen [...] auf der unterschweligen Aktivierung relevanter Gedächtnisinhalte, durch die der weitere Denk- und Vorstellungsverlauf in Richtung auf bestimmte Ahnungen oder Hypothesen gelenkt wird, die schließlich zur Wahrnehmung von Kohärenz, Bedeutsamkeit oder Strukturierung führen können, obwohl die aktivierten Gedächtnisinhalte selbst nicht bewusst werden.“²⁴ In ihren Untersuchungen konnten Kessels und Hannover²⁵ einen Zusammenhang zwischen sozial geteilten Vorstellungen über das Wesen eines Schulfaches und dessen Relevanz für das persönliche Selbstkonzept nachweisen. Die Zuschreibung charakteristischer Attribute wie ‚die Bibel ist weltfremd‘, ‚die Bibel ist langweilig‘ oder ‚sie hat keinen Sinn‘ kann dazu führen, dass man sich von ihr aufgrund der zugeschriebenen Attribute eher abgrenzt. Ziel einer biblischen Bildung ist aber, sich mit dem Text auseinanderzusetzen und die dort behandelten Themen intuitiv als sinnvoll zu erachten.

Wolfgang Schröder²⁶ unterscheidet in seinem Lesetypmodell zwischen dem ‚Leseverhalten der Identifikation‘ und dem ‚Leseverhalten der Differenz‘. Im ‚Leseverhalten der Identifikation‘ sind Leidenschaft und Hingabe zentral, man liefert sich dem Text sozusagen aus und verstrickt sich in ihn. Dagegen ist das ‚Leseverhalten der Differenz‘ kritisch-distanziert und bedeutet vor allem Distanz zum Inhalt. Beide Zugangsformen sind in Hinblick auf die zuvor angeführten Beispiele für Kinder im Alter von etwa neun Jahren ungeeignet, betrachtet man etwa das Gleichnis vom ‚verlorenen Sohn‘. Zudem zeigen entwicklungspsychologische Erkenntnisse, dass Neunjährige Texte überwiegend wort-

wörtlich verstehen (während bei Achtzehnjährigen Bedeutungsübertragungen häufiger sind). Wenn also Kinder die Frage stellen, ob ein ‚Löwe‘ nicht einfach ein ‚Löwe‘ sein könne, und ein ‚verlorener Sohn‘ ein ‚verlorener Sohn‘, dann resultiert das daraus, dass sie sich erst auf dem Weg zu einem ästhetisch bewussten Lesen befinden und bei ihnen die Haltung eines identifikatorischen Lesens vorherrscht. Aber mit wem sollen sie sich in diesem Text identifizieren? Gerade wenn es um ein sinnorientiertes Verstehen biblischer Texte geht, sollten Texte ausgewählt werden, die die Differenz zwischen Bibeltext und RezipientInnen verringern, nicht vergrößern. Erwachsene, die in solchen Bildungsprozessen tätig sind, verfügen über biblische Kompetenzen. Kinder und Jugendliche müssen diese aber erst entwickeln. So sind ein, zwei Sätze oder eine kreative Methode nicht genug – vielmehr ist in biblischen Bildungsprozessen umfassendes didaktisches Handeln gefragt.²⁷

2.3 Biblische Bildung und Erkennen von Zusammenhängen

Mit dem Einzug der historisch kritischen Methode in die Bibeldidaktik wurden emanzipatorische oder repressive Züge der Bibel und ihrer Gattungen frei gelegt. Zugleich wurden die biblischen Texte einem kritischen Zugriff ausgesetzt. De facto wird dementsprechend – verstärkt in den weiterführenden Schulen – in lehrerInnenzentrierten Techniken und methodischer Vielfalt vor allem exegetisches kognitives Wissen vermittelt. Wenn man die bibeldidaktischen Ansätze der letzten Jahrzehnte überblickt, muss man feststellen, dass dazu eine Fülle von Methoden und unterschiedliche kreative Verfahren zum Umgang mit biblischen Texten entwickelt wurden. Es wuchs eine Vielzahl von Medien, die Zugänge zu Bibeltexten eröffnen und Auseinandersetzungen befördern sollten.²⁸ Dies bezweckte aber primär, Bibeltexte zur Kenntnis zu bringen, um aus ihnen zielgerichtet Informationen zu gewinnen und diese zu prüfen. Dass damit neben einer Verwissenschaftlichung auch eine zunehmende Formalisierung bereits in der Grundschule miteinzieht, wurde in Kauf genommen. Texte werden in Zusammenhängen untersucht, Absichten entdeckt, Informationen überprüft und durch ein leitfragenorientiertes Vorgehen ausgebaut – Bibeldidaktik wird vergleichbar mit der Lösung einer Mathematikaufgabe.

Zudem führt die Frage nach der ‚richtigen Lösung‘ und Interpretation zu einer entsprechenden Spiegelung bei den SchülerInnen: „Sagen sie es uns doch, wir kommen nicht drauf!“ oder „Meinen Sie etwa ...?“. Derartige SchülerInnenäußerungen erwachsen aus dem Wunsch nach unzweideutigen Bestätigungen und durch andere Fächer, bei denen nur ‚richtige‘ Lösungen zum Erfolg führen. Zudem spielt der Bewertungsdruck eine wichtige Rolle: Wenn etwas benotet wird, muss es doch ein Richtig und Falsch geben. Bei der

Frage nach der ‚richtigen Lösung‘ geht es also auch um ein institutionelles Problem einerseits der Schule und andererseits der Kirche. Offenkundig verhindern oder erschweren diese institutionellen Hürden ein Vorgehen, bei dem eine Bibelstelle hin und her gewendet und der Text als Kunstwerk (und Gottes Wort) erfahren wird, zu dem man in Dialog treten kann. Aber nur in solchen Lernprozessen geht es um ‚Sinn! ‚Sinn‘ ist ein wichtiger Bezugspunkt besonders für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Bibeltexten. Hier finden nämlich Prozesse statt wie Sinnverlangen, „Sinnbedürfnisse, Sinnerwartung und Sinnsetzung bzw. Sinnggebung, die neben den hermeneutischen Dimensionen der Sinndeutung ganz grundsätzlich in Lernprozessen aufzufinden sind.“²⁹

3. Multiperspektivische biblische Bildung und Sinn-Verstehen

Eine bekannte jüdische Geschichte erzählt von einem Bauern, der dreimal über einen Witz lacht: das erste Mal, wenn er den Witz hört; das zweite Mal, wenn ihm der Witz erklärt wird, und das dritte Mal, wenn er ihn versteht. Das geläufige Verständnis dieser Erzählung geht davon aus, dass der Bauer dumm ist. Wie wäre es aber, wenn es sich um einen vielschichtigen Witz handelte, über den man aus wechselnder Perspektive mehrfach lachen kann? Aber nur, wenn man klug ist!

3.1 Sachtexte

Was leisten Sachtexte und wie verstehen wir sie? Sachtexte bieten Informationen oder sie analysieren einen Sachverhalt; sie erörtern ein Problem oder sie ergreifen wertend Partei. Hierher gehören Geschichtsschreibungen und Börsenberichte, Lehrtexte in Schulbüchern und Nachrichtenmeldungen, aber auch Essays, philosophische und theologische Texte. Die Leistung von Sachtexten kann man an einem einfachen Beispiel klar machen: In Kleidungsstücke ist meistens ein kleiner Zettel eingenäht, der die Produktinformation enthält: „80 % Synthetics, 20 % Baumwolle“. Der/die HerstellerIn (AutorIn) teilt dem/der KäuferIn (LeserIn) pflichtgemäß mit, dass dieser Pullover zu 80 % aus Kunststoffen und zu 20 % aus Baumwolle besteht (Ebene der wörtlichen Bedeutung / des Inhalts der Mitteilung). Wann hat nun ein/e LeserIn diese Botschaft verstanden? Zunächst muss er/sie die Begriffe ‚Synthetics‘ und ‚Baumwolle‘ kennen und er/sie muss die Prozentangaben entschlüsseln können. Jetzt hat er/sie die vordergründige Information entziffert. Verstanden hat er/sie den knappen Text aber erst, wenn er/sie dieser Information eine praktische Bedeutung abgewinnen kann. Beispielsweise sollte er/sie wissen, was die Gewebemischung für die Verwen-

dung des Kleidungsstücks bedeutet (Schutz vor Kälte, Verträglichkeit am Körper, Waschen, Brennbarkeit etc.). Der/die LeserIn muss also die Botschaft eines Sachtextes entschlüsseln, er/sie muss dann sein Wissen aktivieren und die neue Information mit seinem/ihrer Wissen und seiner/ihrer Erfahrung so verknüpfen, dass der Text für ihn/sie *sinnvoll* ist.³⁰ In der Kommunikation zwischen ‚Etikett‘ und LeserIn entscheidet sich die Bedeutung des Textes – es erschließt sich der Sinn für mich.

Dabei gibt es jedoch drei Möglichkeiten mit dem Text umzugehen: Es kann sein, dass die neue Information das bisherige Wissen lediglich ergänzt und bestätigt. Dann kann sie problemlos in die Vorstellungswelt eines Menschen aufgenommen werden. Es kann aber auch sein, dass die neue Information den bisherigen Auffassungen und Überzeugungen widerspricht. Dann kann der/die LeserIn den Text als ungültig (für ihn/sie) verwerfen und muss sich so mit ihm nicht weiter beschäftigen (zumindest so lange, bis er/sie das Textil zu heiß gewaschen hat!). Oder aber er/sie wird genötigt, sein/ihr Welt- und Wirklichkeitsverständnis so zu verändern, dass der Text passt, d.h. wenn der Text aus der Sicht des/der Leser/s/in erfolgreich verstanden und für die eigene Erfahrung sinnvoll und brauchbar wird. Das Ergebnis eines Verstehensprozesses ist deshalb niemals Identität (zwischen Text und verstandenem Text) sondern im besten Falle relative Kompatibilität³¹.

Wer etwa die Bergpredigt liest, muss vielleicht seine Vorstellung vom Umgang mit seinem Nächsten revidieren und vielleicht sogar auch sein Glaubensverständnis ändern. Dabei spielt sich oft ein mehrschichtiger Lernprozess ab. Die bisherigen Denkvorstellungen muss der/die LeserIn nämlich so überarbeiten, dass die neuen Informationen eingepasst werden können. Im Blick auf die Bergpredigt heißt das vielleicht: Das Bild von Jesus Christus und die Auffassung vom Neuen Testament werden infrage gestellt und müssten modifiziert werden, damit das neue Verständnis, das aus der Bergpredigt erwächst, integriert werden kann.

Verstehen ist also ein komplizierter Prozess, in dem Neues angeeignet (assimiliert) wird, so dass es die bisherigen Vorstellungen erweitert oder korrigiert. Und gleichzeitig aber wird das Gefüge der bisherigen Vorstellungen so verändert (akkommodiert), dass sich das neue Wissen ohne nennenswerte Brüche einpassen lässt. Solche Prozesse, welche die Adaption an die Umwelt als ein Wechselspiel von top-down- und bottom-up-Prozessen beschreiben (von Assimilations- und Akkommodationsprozessen³²), gehen von der Tatsache aus, dass Texte nicht rezeptiv-passiv abgebildet, sondern aktiv-konstruktiv konstituiert werden. Dies beginnt schon bei Wahrnehmungsprozessen und geht bis zur Verarbeitung von Informationen, für die sinnvolles Textmaterial als paradigmatischer Fall gelten kann.³³

In diesem kommunikativen Prozess ist aber jede/r HörerIn/LeserIn bestrebt, seine/ihre Vorstellungen nur soweit zu ändern, wie es seine/ihre Ressourcen und Erfahrungen zulassen. Pointiert gesagt bestimmen also seine/ihre Welterkenntnis und sein/ihr Weltbild den Sinn und die Bedeutung eines Bibeltextes (mit). Neue Erkenntnisse, die ihm/ihr zu viele Änderungen zumuten, wird er/sie zurückweisen. Im zuvor genannten Beispiel könnte etwa eine/r denken: Diese Auffassung Jesu über das Kommen des Reiches Gottes ist mir zu radikal. Ich glaube das nicht und bleibe bei meiner konkreten Vorstellung, bestenfalls übernehme in nur einen Teil der neuen Thesen. Hier findet sich eine Ursache von Verstehensblockaden: Wenn neue Informationen einen Menschen praktisch nötigen, sein bisheriges Weltbild völlig umzustürzen, dann hält er lieber an seinen alten Vorstellungen fest und verwirft die neuen Einsichten, so überzeugend sie auch sein mögen.

Wenn also ein Text verstanden werden soll, lautet die Leitfrage: Wie kann der Text mit den bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen der LeserInnen verknüpft werden? Wie kann er in Beziehung gesetzt werden zu ihrer bisherigen Lerngeschichte?

3.2 Literarische Texte

Die gilt in noch anspruchsvollere Art und Weise für literarische (und fiktionale) Texte. In einem vordergründigen, wörtlichen Sinn sind literarische Texte nicht wahr. Die DichterInnen lügen! Aber als Metaphern, als Bilder für unsere Erfahrungen, übermitteln Gedichte, Dramen und Erzählungen unersetzliche Wahrheiten. Auch hier kann das Beispiel von den Textilien weiterhelfen! So schreibt der Schriftsteller Nicolas Born: „Wir leben zu 80 % in Synthetics und zu 20 % in Baumwolle.“³⁴ Wann hat aber jemand diesen Text verstanden? Wie beim Sachtext muss der/die LeserIn wissen, was Baumwolle, Synthetics und die Prozentangaben bedeuten. Aber das genügt nicht! Wenn eine/r diese ‚wörtliche Bedeutung‘ erfasst hat, hat er/sie noch lange nicht verstanden, worum es in diesem Text geht. Aus der einfachen Sachaussage des Etiketts ist nämlich eine Metapher geworden. Die Arbeit des/der Leser/s/in ist jetzt komplexer: Er/sie muss zunächst durchschauen, dass er/sie diesen Text nicht mehr ‚wörtlich‘ verstehen darf. Dementsprechend muss er/sie nun ein Textverständnis entwickeln, das den Wortlaut überschreitet. Er/sie muss den Text interpretieren. Dabei wird der/die LeserIn wieder auf eine (Verstehens-)Reise geschickt, nämlich auf eine Reise zu sich selbst. Er/sie soll herausfinden, welche Verknüpfungen zwischen seiner/ihrer Lebenswelt und der Textwelt möglich sind. Die Textwelt aber wird er/sie dabei symbolisch verstehen. Damit radikalisiert sich der zuvor beschriebene Prozess und es entsteht

eine offene Situation, in der der Text seine Eindeutigkeit verliert. Die verschiedenen LeserInnen haben ja unterschiedliche Schicksale und Erfahrungen. Es kann also sein, dass jemand es gut findet, dass er „zu 80 % in Synthetics“ lebt, während ein/e andere/r die Entfremdung von der Natur bitter beklagt. Wer literarische und besonders auch biblische Texte verstehen will, führt also ein (offensichtliches) Gespräch, in dem er/sie seine/ihre bisherige Erfahrungsgeschichte mit der Textwelt in Beziehung setzt. Er/sie begibt sich auf eine Reise zu sich selbst, seinem/ihrer Glauben und seinen/ihren Sinnentwürfen. Dabei bilden die Hoffnungen und Sehnsüchte, die Ängste und Glückserfahrungen des/der Leser/s/in den Resonanzraum, in dem die Tragweite und Wahrheit literarischer Texte ausgelotet wird.

3.3 Biblische Texte

Entsprechend wollen Bibel- und Glaubenstexte rezipiert werden. Unter sinnvoller ‚Interpretation‘ wird dabei jener Dialog verstanden, in dem LeserInnen die Textwelt als Echo und Spiegel ihrer Lebens- und Glaubensgeschichte entdecken. Vielleicht stoßen sie dabei auf Erlebnisse und innere Bilder, die sie bisher verdrängt haben; vielleicht entdecken sie eine verschüttete Wahrheit oder einen neuen Lebenshorizont und lernen sich selbst dadurch besser kennen.

Wie kommt es nun, dass LeserInnen, die völlig unterschiedliche Lebensgeschichten haben, dennoch von demselben Text fasziniert sein können? Wie kommt es, dass Bibeltexte in ihrer Wirkungsgeschichte ganz unterschiedliche Bedeutung hatten oder aber in unserer persönlichen Glaubensbiographie ganz unterschiedliche Rollen spielen können?

Eine Antwort auf diese Frage liegt in der Offenheit der biblischen Texte. Sie zeichnen sich durch Mehrdeutigkeit aus und ermöglichen damit unterschiedliche Sinnfindungsprozesse. Zugespitzt lässt sich sagen: Erst die LeserInnen stellen die Bedeutung eines Textes im Dialog mit ihm her. Deshalb kann es die allein richtige Auslegung auch nicht geben (wohl aber: Auslegungen, die eindeutig falsch sind, weil sie der Struktur des Textes widersprechen). Wenn also ein biblischer Text verstanden werden soll, so lautet die Leitfrage: Wie kann der Text ins Gespräch kommen mit den Erfahrungen, den Erzähl- und Bildwelten der LeserInnen? Wie kann er verknüpft werden mit ihrer bisherigen Erfahrungsgeschichte und welche Erfahrungen ermöglicht er? Natürlich stellt sich hier die skeptische Frage, ob der Anspruch, das Verstehen von biblischen Texten im Bildungsprozess mit Erfahrung zu verknüpfen, überhaupt eingelöst werden kann?³⁵ Können Kinder und Jugendliche eine Bewältigungserfahrung machen?

4. Biblische Bildung braucht den Dialog

Die vorgestellten Überlegungen haben einen bildungstheoretischen Akzent: „Mit der Verknüpfung der Subjekt- und der Objektseite ist auch eine Verbindung der subjektiven Bedingungen des Sich-Bildens mit objektiven Bildungsgütern gemeint. Diese Doppelstruktur von Bildung, die die subjektive Haltung und auch die subjektiven Bedingungen der Weltaneignung mit den objektivierbaren Bedingungen und Strukturen der uns umgebenden materiellen und kulturellen Welt in Beziehung hält, ist zu beachten, wenn wir sinnvolle Bildungsprozesse initiieren wollen.“³⁶ Dies bedeutet für das Verstehen von Bibeltexten, dass die subjektiven Strukturen des/der Bibelleser/s/in (des/der Sich-Bildenden) ebenso wie die objektivierbaren Erkenntnisse, die durch die Wissenschaft beschrieben werden, nicht ignoriert werden können und dürfen.

Wird einerseits die Subjektseite zu sehr betont, droht Weltvergessenheit und Biblizismus oder biblische Bildung wird mit Selbsterfahrung verwechselt. Wird andererseits die Objektseite zu sehr hervorgehoben, kann eine „seelenlose instrumentelle Informiertheit entstehen“³⁷ oder wie es Ingo Baldermann genannt hat: ein „totes Wissen“ oder Containerwissen³⁸. Bildende biblische Didaktik zielt einen wechselseitigen Dialog zwischen Subjektivierung und Objektivierung, zwischen Text und Verstehende/r/m bzw. Verständige/r/m an. Dazu gehört, dass sich zwischen beiden Polen eine Spannung aufbaut, die sich gegenseitig aushält, bewusst aufnimmt und so zum Gegenstand bewusster Reflexion werden kann. Das bedeutet im Prozess des biblischen Lernens, dass die subjektivierende Sicht nicht (wie häufig in der Schule und Katechese) unter Verschluss gehalten werden darf. Vielmehr müssen beide Aspekte biblischer Bildungsprozesse als ein System verstanden werden, welches sich in einem lebenslangen Prozess immer wieder neu artikuliert. Mit diesem dialogischen Prinzip werden subjektive Vorstellungen und Zugänge im Lernprozess willkommen geheißen und ein ganzheitlicher Bezug zum Text wird geschaffen. Folglich erhalten biblische Texte eine je individuelle Bedeutung – sie erhalten Sinn. Einen Bibeltext zu verstehen, ist eben im Blick auf die Sinndimension etwas anderes als in einem Lernprozess äußerliches Wissen zu bearbeiten. Biblisches Verstehen meint ein sinnhaftes Verstehen, bei dem es im Dialog auch um Selbstverstehen gehen muss.

Mit Bezugnahme auf Theorien eines dialektisch-dialogischen Bildungsdenkens wird hier der Dialog als eine Form einer kooperativen, differenzbewussten Auseinandersetzung mit biblischen Texten erkennbar. Im Anschluss an Martin Buber („Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du.“³⁹) wird der Dialog im Sinne einer personalen Beziehung verstanden. „Wer in eine Beziehung zu einer anderen Person

eintritt, kann diese nicht als Etwas sehen, als einen Gegenstand, der dem Ich zum Gebrauch zur Verfügung steht. Im Dialog wird der oder die Andere als unverwechselbare Person erlebt. Die Ich-Du Beziehung kann nur als Gegenseitigkeit gedacht werden, nicht als asymmetrisches Abhängigkeitsverhältnis. Diese Überlegungen bedeuten, dass in bibel-didaktischen Prozessen der Dialog auf vielfältige und ganz unterschiedliche Art und Weise grundlegend ist. Zum einen findet er zwischen Text und Rezipient/en/in statt und zum anderen innerhalb der Gemeinschaft, die in diesen Prozess verwoben ist (z.B. zwischen SchülerInnen in der Klassengemeinschaft, aber auch zwischen LehrerInnen im Austausch mit ihren SchülerInnen). Solche Dialoge bauen darauf auf, dass die Persönlichkeit und die Freiheit des/der Anderen anerkannt werden. Sie brauchen Resonanz und Raum, zugleich schaffen sie Resonanz und Raum, indem sie die Möglichkeit eröffnen, sich in der Auseinandersetzung mit dem Du der anderen Person zu entfalten und ein dialogisches Selbst zu werden: Ich-werden am Du der/des Anderen⁴⁰ im Kontext biblischer Texte. Solche Dialoge stehen für sinn- und orientierungsbildende Prozesse und heben die Angewiesenheit des/der Anderen grundlegend hervor. Der Dialog (mit dem Bibeltext) ist der Modus für ein sinnbildendes Verstehen. In ihm wird offensichtlich, dass der/die RezipientIn auf den Text und der Text auf den/die Rezipient/en/in grundlegend angewiesen ist. Damit wird der Dialog zu einer grundlegenden Kategorie bibel-didaktischer Prozesse. In einem solchen Dialog, in dem sich beide Seiten als „Partner eigenen Rechts“⁴¹ verstehen, können sich Subjekte verändern und es entsteht neuer Sinn.⁴²

Anmerkungen

- 1 Vgl. PIRKER, Viera: Wer hat, dem wird gegeben? Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen- (Un-) Gerechtigkeit in einer identitätsbildenden Religionspädagogik, in: METTE, Norbert / KÖNEMANN, Judith (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2013 (= Bildung und Pastoral 2), 67–83, 77.
- 2 Vgl. GEBHARD, Ulrich: Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse in der Schule, in: DERS. (Hg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht, Wiesbaden: Springer 2015, 7–8, 7. Dazu auch vgl. DERS. / GEBHARD, Ulrich: Die Sinndimension im schulischen Lernen. Die Lesbarkeit der Welt – Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA, in: MOSCHNER, Barbara / KIPER, Hanna / KATTMANN, Ulrich (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen, Hohengehren Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2003, 205–223.
- 3 BLUMENBERG, Hans: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981, 10.
- 4 RICOEUR, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, in: Theologisches Jahrbuch, Leipzig: St. Benno-Verlag 1979, 95–114, 109. Vgl. EBD., 101–103.
- 5 EBD., 102.

- 6 BITTER, Gottfried: Zur sozialen Dimension der Glaubensvermittlung. Eine religionspädagogische Zwischenbilanz, in: *Katechetische Blätter* 106 (1981) 122–131, 123.
- 7 THEIS, Joachim: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart: Kohlhammer 2005, 333.
- 8 Vgl. PEUKERT, Helmut: Bildung als Wahrnehmung des anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: LOHMANN, Jan / WEISSE, Wolfram (Hg.): *Dialog der Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster / New York: Waxmann 1994, 1–14.
- 9 Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen, in: MÜLLER, Hans-Rüdiger / STRAVORADIS, Wassilos (Hg.): *Bildung im Horizont der Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer 2007, 49–66.
- 10 KOLLER 2007 [Anm. 9], 50.
- 11 „Das Ziel des Religionsunterrichts sollte es sein, eine Wechselbeziehung (Korrelation) zwischen dem Frage-Antwort-Geschehen herzustellen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Frage-Antwort-Geschehen, in dem die Menschen heute ihre Erfahrungen machen.“ BITTER, Gottfried: Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: *KATECHETISCHE BLÄTTER* 106 (1981) 343–345, 344. Vgl. dazu auch ENGLERT, Rudolf: *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 122–158.
- 12 GÄRTNER, Claudia: Bildung, ästhetische, in: *WiRELEX – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bildung-aesthetische/ch/3eb5cbf9dd64e875f5e3131f99bb6c15/> [abgerufen am 27.03.2007].
- 13 HELMKE, Andreas / HELMKE, Tuyet: Kernpunkte guten Unterrichts. Ein summarischer Überblick, in: SCHADER, Basil (Hg.): *Handbuch für den herkunftssprachlichen Unterricht*, Zürich: Orell Füssli 2015, 34–37.
- 14 Vgl. THEIS, Joachim: *Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik*, in: BACHMANN Michael / WOYKE Johannes (Hg.): *Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik*, Neukirchen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009, 319–332.
- 15 ENGLERT 2008 [Anm. 11], 126.
- 16 WALDENFELS, Bernhard: *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 187.
- 17 „Was bedeutet das? Das banale Beispiel einer Störung soll dies veranschaulichen: In dem Moment, wenn ein schriller Ton mich beim Lesen stört und mich zusammenfahren lässt, habe ich ihn noch nicht als Handyklingeln gedeutet. Für einen kurzen Moment, im Widerfahrnis, zucke ich zusammen. Aber sobald ich das Klingeln als Handyklingeln deute, es also bedeute im Sinne von zuordne und in meinen Sinnhorizont einordne, antworte ich bereits. Erst danach erfolgt das Abschalten als Konsequenz dieser Auslegung. Zwischen dem Zusammenzucken in der Schrecksekunde und der Einordnung, zwischen Widerfahrnis und Antwort, noch bevor wir etwas bedeuten (d.h. etwas als etwas identifizieren), klafft eine Lücke, die sich uns entzieht: ein Bruch.“ SABISCH, Andrea: *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*, Hamburg: Hamburg University Press 2009 (= *Kunstpädagogische Positionen* 20), 8.
- 18 Vgl. BUCHER, Anton: *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung*, St. Ottilien: EOS Verlag 1990, 383, 397.
- 19 Vgl. BALTENSWEILER, Thomas: Müssen Jugendliche vor ihren Deutschlehrern geschützt werden? Zur Skepsis von Schülern gegenüber dem Interpretieren, in: *DER DEUTSCHUNTERRICHT* 58/3 (2006) 77–81, 77.
- 20 THEIS, Joachim: Religionsunterricht ohne Bibel? Elemente einer Didaktik der Textbegegnung, in: ALTMAYER, Stefan / BITTER, Gottfried / THEIS, Joachim (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart: Kohlhammer 2013, 241–254, 249.
- 21 Lehrende kommen nicht umhin, sich mit den Zweifeln und Fragen der SchülerInnen auseinander zu setzen!
- 22 BIRKMEYER, JENS u.a.: Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze, in: GEBHARD, Ulrich (Hg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*, Wiesbaden: Springer 2015, 9–31, 19.
- 23 BIRKMEYER u.a. 2015 [Anm. 22], 19.
- 24 GROSCHKE, Thomas / BOLTE, Annette: Emotion, Kognition und Intuition. Implikationen der empirischen Forschung für das Verständnis moralischer Urteilsprozesse, in: DÖRING, Sabine / MAYER, Verena (Hg.): *Die Moralität der Gefühle*, Berlin: Akademie Verlag 2002, 39–57, 49.
- 25 Vgl. KESSELS, Ursula / HANNOVER, Bettina: Zum Einfluss des Images von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung, in: PRENZEL, Manfred / ALLOLIO-NÄCKE, Lars (Hg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*, Münster: Waxmann 2006, 350–369.
- 26 Vgl. SCHRÖDER, Wolfgang: Hingabe, Distanz oder Desinteresse. Entwurf eines Lesetypmodells aus Beispielen dargestellten Lesens bei Michael Ende, Alfred Andersch und anderen, in: *DER DEUTSCHUNTERRICHT* 50/4 (1998) 9–20.
- 27 Vgl. BALTENSWEILER 2006 [Anm. 19], 79.
- 28 Es gibt inzwischen sogenannte ‚Methoden- und Medienpools‘, die leicht einhundert bis weit über 500 ‚Unterrichtsmethoden‘ oder ‚Medienvorschläge‘ umfassen können. Die Gefahr eines Methodenwirrwarrs und Medienchaos ist offensichtlich.
- 29 BIRKMEYER u.a. 2015 [Anm. 22], 9.
- 30 Watzlawick hat darauf aufmerksam gemacht, dass die sogenannte Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation ist. Damit nimmt er Abstand von der für viele selbstverständlichen Ansicht, dass die schriftliche oder die mündliche Kommunikation ein Mittel ist, die Wirklichkeit zu beschreiben. Er schreibt: „[...] daß der Glaube, es gäbe nur eine Wirklichkeit, die gefährlichste aller Selbsttäuschungen ist; daß es vielmehr zahllose Wirklichkeitsauffassungen gibt, die sehr widersprüchlich sein können, die alle das Ergebnis von Kommunikation und nicht der Widerschein ewiger, objektiver Wahrheiten sind.“ WATZLAWICK, Paul: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*, München: Piper 102011, 7.
- 31 „Sobald Erkenntnis nicht mehr als Suche nach ikonischer Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit, sondern als Suche nach passenden Verhaltensweisen und Denkart verstanden wird, verschwindet das traditionelle Problem. Wissen wird vom lebenden Organismus aufgebaut, um den an und für sich formlosen Fluss des Erlebens soweit wie möglich in wiederholbare Erlebnisse und relativ verlässliche Beziehungen zwischen diesen zu ordnen. Die Möglichkeiten, so eine Ordnung zu konstruieren, werden stets durch die vorhergehenden Schritte in der Konstruktion bestimmt. Das heißt, dass die ‚wirkliche‘ Welt sich ausschließlich dort offenbart, wo unsere Konstruktionen scheitern. Da wir aber das Scheitern aber immer nur in eben jenen Begriffen beschreiben und erklären können, die wir zum Bau der scheiternden Strukturen verwendet haben, kann es uns niemals ein Bild der

Welt vermitteln, die wir für das Scheitern verantwortlich machen könnten.“ VON GLASERSFELD, Ernst: Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: WATZLAWICK, Paul (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München: Piper 1985, 16–38, 38.

- 32 Vgl. zu den Begriffen Assimilation und Akkommodation PIAGET, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.
- 33 Vgl. THEIS, Joachim: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibel-didaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart u. a.: Kohlhammer 2005, 72–79.
- 34 HAUFS, Rolf (Hg.): Rolf Born, Die Welt der Maschine, Hamburg: Rowohlt 1980.
- 35 Wird diese Skepsis nicht auch dadurch bestätigt, dass die ideale Sichtweise der Korrelationsdidaktik immer wieder an ihre Grenzen gestoßen ist, vor allem dann, wenn es um Erfahrung geht?
- 36 BIRKMEYER u.a. [Anm. 22], 11.
- 37 EBD., 12.
- 38 „Und dies ist nun die erste einfache Einsicht, die am Anfang der Frage nach der biblischen Didaktik steht: Was sich beim Verstehen eines solchen Textes ereignet, ist selbst ein ganz ursprünglicher didaktischer Vorgang, ein dialogischer Lernprozess. Es geht dabei aber nicht um Belehrungen, die der Text aussagt und die ich aufnehmen soll, sondern ich lerne eben dies neu wahrzunehmen,

anders zu begreifen, deutlicher zu sehen und zu reden. Der Text ist in diesem Lernprozess nicht Objekt meiner Didaktik, sondern selbst didaktisches Subjekt: Er wurde aufgezeichnet, um mir etwas zu zeigen, etwas mitzuteilen, mich etwas lernen zu lassen und so muss ich mich darauf einlassen, wie er mich führt, und darf ihn nicht vergewaltigen mit einer auf Effizienz bedachten Container-Didaktik, wie sie von Paolo Freire sarkastisch beschrieben wurde.“ BALDERMANN, Ingo: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2011, 3.

- 39 BUBER, Martin: Das dialogische Prinzip, Gerlingen: Schneider 1992, 15.
- 40 Vgl. BUBER, Martin: Ich und Du, Stuttgart: Reclam 2008, 4.
- 41 PEUKERT, Ursula: Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter, Düsseldorf: Patmos 1979, 59.
- 42 BIRKMEYER u.a. [Anm. 22], 15.

Autoreninformation

Prof. Dr. Joachim **Theis**
Theologische Fakultät Trier
Universitätsring 19
D-54296 Trier
e-mail: theisjo@uni-trier.de