BEITRÄGE ZUR KINDER- UND JUGENDTHEOLOGIE

BAND 23

Christian Dern

DIALOGISCHE BIBELDIDAKTIK

Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf

kassel university press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 23

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Christian Dern

Dialogische Bibeldidaktik

Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf

kassel university press

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen, dem Institut für Evangelische Theologie, als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen. Die mündliche Prüfung erfolgte am 27. November 2012.

Mein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Thomas Naumann, der mir mit seinem kritischen Blick und wertvollen Gesprächen beistand, an Prof. Dr. Mirjam Zimmermann, die mit neuen Impulsen die Arbeit vorantrieb, an PD Dr. Johannes Taschner, der von der ersten Minute an gedanklich meine Ideen befruchtete und mir in schwierigen Zeiten viel Mut zusprach und an meine ganze Familie, und hier sei vor allem meine Frau erwähnt, die in der langen Zeit des Projektes viele Entbehrungen auf sich nahm, mich unermüdlich unterstützte und gerade in schwierigen Phasen ermutigte.

Willich, im Februar 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar

Zugl.: Siegen, Univ., Diss. 2012
ISBN print: 978-3-86219-464-3
ISBN online: 978-3-86219-465-0
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-34656

2013, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Printed in Germany

Meinen Eltern,
denen ich die ersten Begegnungen mit den biblischen Schriften verdanke.

Geleitwort

In diesem Buch wird ein kühnes Unterfangen vorgestellt, reflektiert und evaluiert. Christian Dern, Gymnasiallehrer in Düsseldorf, hat über mehrere Jahre hinweg biblische Ganzschriften im evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufen lesen und diskutieren lassen. Das Buch Genesis gehört ebenso dazu wie das Lukasevangelium, ja sogar der Römerbrief des Paulus. Keine gekürzten oder sprachlich geglätteten Fassungen, keine Einzelperikopen – einfach nur die Bibel in der Übersetzung Martin Luthers. Geht das? Darf man das? Ist die religionspädagogische Literatur nicht voll von Warnungen vor einem öden biblischen Memorierunterricht, der nicht tragfähige Botschaften oder gar Hoffnungen vermittelt, sondern Schülerinnen und Schülern jede auch künftige Freude am biblischen Wort nachhaltig austreibt? Nach Christian Dern sind dies jedoch nicht die Gefahren gegenwärtiger Bibeldidaktik, in der die Bibel bestenfalls in homöopathischen Dosierungen erscheint. Und er hat sich wegen der guten Erfahrungen, die er in seinem Unterricht mit biblischen Ganzschriften machen konnte, nicht beirren lassen - auch nicht durch einen zuweilen skeptischen Betreuer - und sein Projekt einer dialogischen Bibeldidaktik mit Konsequenz und Zielstrebigkeit bis zum vorliegenden Ergebnis weiter verfolgt. Die Probleme gegenwärtiger Bibeldidaktik sieht Dern eher in der durchgängigen Fragmentierung biblischer Texte, die als Perikopen oder Einzelworte aus ihrem Zusammenhang gelöst oder als Bebilderung sogenannter biblischer Grundaussagen funktionalisiert werden. Damit gehen aber sowohl die literarischen wie auch die theologisch-heilsgeschichtlichen Zusammenhänge der Bibel verloren.

Exegetisch und bibeltheologisch ist Christian Dern erkennbar von rezeptions- und kanonorientierten Zugängen beeindruckt, wozu auch seine Erfahrung als Deutschlehrer im Umgang mit klassischen Texten beiträgt. Literatur funktioniert eben in ihren literarischen Zusammenhängen und in dem Freiraum, den sie so der Interpretation bietet. Er möchte Schülerinnen

und Schüler befähigen, diese Zusammenhänge und Freiräume in biblischen Texten wahrzunehmen und selbstständig auf Entdeckungsreise zu gehen. Am besten so normal und selbstverständlich, frei und methodengeleitet wie im Literaturunterricht. In theologischer Hinsicht möchte er den Kanon aufwerten. Dieser sei kein Steinbruch, sondern ein Gesamtzusammenhang, eine große Erzählung von Gottes Wegen mit den Menschen. Diese Meistererzählung möchte er zurück gewinnen als eine Sehschule, in der verschiedene Stimmen laut und unterschiedliche Blickwinkel erprobt werden können. Das Lesen dieser Texte ist wie ein Gespräch unter Gottesfreunden. Damit dies möglich wird, entwickelt Christian Dern sein spezifisches didaktisches Scenario. Seine Ausgangsfrage lautet: „Wie kann es im evangelischen Religionsunterricht gelingen, dass wir uns gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auf die Suche nach der biblischen Botschaft im biblischen Text machen, so dass sich diese dem Schüler, der Schülerin in der gemeinschaftlichen Begegnung subjektiv erschließt?“ Die Bibellektüre und die Debatte geschieht dabei in der Gruppe. Diese bringt ihre Lebenserfahrung ins Gespräch mit dem Text und untereinander. So wird Alltagserfahrung zum Echoraum biblischer Texte. Schüler werden angeleitet, eigenen Fragen zum gelesenen Text zu formulieren und diesen weiter nachzugehen. Neben der Textlektüre helfen Handlungs- oder produktorientierte Arbeitsaufträge zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Die Lehrkräfte, die sich häufig als Spezialisten für schwierige biblische Sachfragen überfordert sehen, möchte Christian Dern entlasten. In seiner dialogischen Bibeldidaktik ist der aus der Kindertheologie herkommende Ansatz wichtig, wonach die Lehrkraft nicht die Problemlöserin sei, sondern mit den Kindern bzw. Jugendlichen gemeinsam Fragen entwickelt und die Schüler und Schülerinnen ermutigt, eigene Antworten zu suchen.

Christian Dern hat sein Projekt von Anfang an mit unterschiedlichen Instrumenten evaluiert, um zu prüfen, ob sein Unterricht zu erkennbaren Fortschritten beim Erwerb grundlegender Kompetenzen und biblischer

Sprachfähigkeit führt. Dass diese Prüfung auch im Vergleich mit „normalem“ Religionsunterricht an vergleichbaren Gymnasien überaus positiv ausgefallen ist, hat den Autor selbst überrascht und ermutigt. Beteiligte Schüler und Schülerinnen erlebten sich angesichts biblischer Ganzschriften zweifellos herausgefordert, aber auch sehr ernst genommen, wertgeschätzt und zu eigenen Erfahrungen ermutigt. Auch solche Schülerurteile ermutigen zur Nachahmung.

Die Studie von Herrn Dern gehört zur recht seltenen Spezies von Büchern, die – neben einem vollen Schulamt über Jahre hinweg - aus der Praxis für die Praxis - geschrieben wurden. Das Buch ist keinesfalls frei von Schwächen. Der einen wird die Darstellung der bibeldidaktischen Diskussion zu unvollständig, dem anderen die historische Vergewisserung ein wenig hemdsärmelig, einer dritten die Handhabung der empirischen Evaluationen nicht reflektiert genug sein. Ein vierter wird beklagen, dass die konkrete Unterrichtspraxis nicht ausreichend beschrieben ist und ein fünfter wird allein die Vorstellung, Schülerinnen und Schüler mit biblischen Ganzschriften zu konfrontieren, schlicht für absurd halten.

Wie gesagt - Es ist ein kühnes Unterfangen, aber es lohnt sich, weil es die bibeldidaktische Debatte um eine interessante Facette bereichert. Ich wünsche dieser Studie empathische und kritische Leserinnen und Leser, eine lebhafte Diskussion und die weitere Erprobung und Verbesserung der hier vorgelegten Einsichten und Ansätze für die Praxis einer biblischen Ganzschriften-Didaktik.

Prof. Dr. Thomas Naumann,

Siegen, im Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

Prolog I 14
Prolog II 16
Prolog III 18

1. Einleitung 20
1.1. Grundfragen und Anliegen der Arbeit 20
1.2. Aufbau und Struktur der Arbeit 36

2. Bibeldidaktik – ein Rückblick und eine Sammlung 39
2.1. Einführung 39
2.1. Zentrierung auf die Lehre – das Credo und der Katechismus 41
2.2.1. Das Credo 42
2.2.2. Der Katechismus 43
2.3. Thomas von Kempen - Die Bibel und die innere Stimme 45
2.4. Philipp Melanchthon - Vielstimmigkeit der Bildung 48
2.5. Johann Amos Comenius – Das Ganze ist im Blick oder: Die Bibel und der fragende Schüler 51
2.6. August Hermann Francke - Die Bibel und der ganzheitliche Mensch 57
2.7. Johann Hübner – Die Bibel als eigenständiges Buch neben dem Katechismus 61
2.8. Gustav Friedrich Dinter – Die Bibel und das sokratische Gespräch 64
2.9. Martin Stallmann – Die Bibel und das Widerfahrnis evangelischer Unterweisung 69
2.10. Hans-Bernhard Kaufmann – Die Bibel und der problemorientierte Unterricht 73
2.11. Ingo Baldermann – Die Bibel als Sprachschule 77

3. Dialogische Bibeldidaktik – ein bibeldidaktischer Versuch im 21. Jahrhundert 80
3.1. Ziele der Dialogischen Bibeldidaktik 80
3.2. Leitlinien der dialogischen Bibeldidaktik 90
3.2.1. Schülerorientierung vs. Lehrerzentrierung 90
3.2.2. synchron vs. diachron - Das biblische Buch als synchroner Text gelesen 91
3.2.3. Bibel vs. Literatur - Das biblische Buch als literarischer Text gelesen 94
3.3. Darstellung der Durchführung: Arbeit mit dem Bibeltext 99
3.3.1. Allgemeines 99
3.3.2. Grundsätzliches zur Durchführung 100
3.3.3. Anders Lernen 100
3.3.4. Das Lesen des Bibeltextes 102
3.3.5. Die hermeneutische Frage 103
3.3.6. Weitere Aufgabenstellungen zu den Texten 106
3.3.7. Die Rolle der Lehrperson 107
3.3.8. Schülerreferate 107

3.4. Ergebnisse der Durchführung – qualitative Analyseergebnisse 109
3.4.1. Allgemeines zur qualitativen Analyse der dialogischen Bibeldidaktik 109
3.4.2. Hermeneutische Fragen einer Schülerin und eines Schülers 112
3.4.3. Hermeneutische Fragen zum Buch Genesis 121
3.4.4. Hermeneutische Fragen zum Buch Exodus 125
3.4.5. Hermeneutische Fragen zum Lukasevangelium 129
3.4.6. Hermeneutische Fragen zum Römerbrief 133
3.4.7. Transkriptionen der Evaluationsgespräche 137
3.5. Ergebnisse der Durchführung - quantitative Analyseergebnisse 147
3.5.1. Die Evaluationsbögen 147
3.5.1.1. Allgemeines zu den Evaluationsbögen I-IV 147
3.5.1.2. Darstellung der Ergebnisse der Evaluationsbögen I-IV 149
3.5.2. Die semantischen Differenziale 157
3.5.2.1. Allgemeines zu den semantischen Differenzialen 157
3.5.2.2. Darstellung der Ergebnisse 158
3.5.2.2.1. Die gesamte Schülermenge 158
3.5.2.2.2. Schülermenge nach Sozialisation unterteilt 160
3.5.2.2.2.1. Schülerinnen und Schüler, die nicht evangelikal sozialisiert sind 160
3.5.2.2.2.2. Schülerinnen, die evangelikal sozialisiert sind 162

4. Auswertung der Ergebnisse der dialogischen Bibeldidaktik 164
4.1. Grundsätzliches zur Auswertung der Ergebnisse 164
4. 2. Das Lesen biblischer Ganzschriften mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik ist mit Schülern möglich 165
4.3. Das Lesen biblischer Ganzschriften nach der Methode der dialogischen Bibeldidaktik muss mit Schülerinnen und Schülern eingeübt werden 168
4.4. Das Lesen biblischer Ganzschriften im literarischen Zusammenhang mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik setzt einen hermeneutischen Prozess mit biblischen Texten in Gang und erweitert die biblische Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler 170
4.5. Das Lesen biblischer Ganzschriften mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik lässt die Schülerin erleben, dass sie als Gesprächspartnerin mit ihrer eigenen Meinung ernst genommen wird und dass es das Gespräch untereinander fördert 178
4.6. Die Methode der dialogischen Bibeldidaktik fördert das Interesse einer Auseinandersetzung mit biblischen Schriften 181
4.7. Die Methode der dialogischen Bibeldidaktik verbessert das kommunikative Verhalten der Schüler 183
4.8. Das gemeinsame Lesen von biblischen Ganzschriften und das Gespräch über den Text mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich selbst zentrale theologische Themen zu erschließen, um diese dann im Dialog mit dem biblischen Text zu diskutieren. 187

5. Folgerungen aus dem Versuch der Dialogischen Bibeldidaktik 194
5.1. Die Bibel muss ebenso wie der Schüler im Zentrum des Religionsunterrichts stehen. 194
5.2. Das Lesen einer biblischen Ganzschrift sollte in allen Klassenstufen und nicht nur in der Sekundarstufe II eingeübt werden. 202
5.3. Die Religionsdidaktik braucht einen variablen Kanon biblischer Bücher für die Sekundarstufe I und II. 206
5.4. Die biblischen Ganzschriften erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Fragen im gemeinsamen Dialog und steigen damit in den hermeneutischen Zirkel ein. 211
5.5. Die Evangelische Religionsdidaktik muss mehr Mut aufbringen, ihr eigenes Profil zu schärfen. 213

Ausblick 215

6. Bibliografie 217

Anhang 225

A. Auswahl von Unterrichtstranskriptionen 225
B. Fragebogen zur Unterrichtseinheit vom 16.03.2009 249
C. Fragestellungen zu drei Texten 255
D. Evaluationsbögen 268
E. Blankobogen des semantischen Differentials 276

Prolog I

„Die Bibel vermittelt keine Botschaft mehr, sie selbst ist die Botschaft. Ihre Bedeutung wird auf ein selbstevidentes, sich selbst erklärendes Bildnis kultureller Überlegenheit, moralischer Gerechtigkeit und persönlicher Erlösung reduziert.“[1]

In seinem Aufsatz „Kanon als Intertext: Einschränkung oder Befreiung“, aus dem das angeführte Zitat stammt, legt der katholische Theologe Aichele die These zu Grunde, dass wir als Leser die Bedeutung aus Texten generieren, und zwar jeweils von unserem Textzusammenhang her, in dem wir stehen. Bedeutung liegt nach Aichele zwischen dem Leser und dem Text, wird sich im Prozess der Aneignung des Textes her- bzw. einstellen[2], ist aber vor allem vom Vorverständnis des Lesers abhängig.
Daraus ergibt sich zum einen, dass wir einen Text immer nur einmal auf die gleiche Weise lesen können, zum anderen, insofern man den Begriff des Textes weiterfasst, dass Literatur immer zu einem intensiven Austausch anregt und einen Streit der Bedeutungen entfacht, der in der Sache liegt und gewollt ist.
Aber auch ein Drittes, und nun sind wir zum einen wieder beim Zitat und beim eigentlichen Thema: Ein Buch, das zu keiner Zeit kaum jemand ganz gelesen hat, das jedoch durch seine traditionsstiftende Vergangenheit auch heute noch zu zahllosen bewussten und auch unbewussten Zitaten im Lebensalltag anregt, mit anderen Worten in aller Munde und vor aller Augen ist, aber dennoch nicht gelesen wird, wird zwar mit Bedeutung versehen, diese ergibt sich aber nicht aus der direkten Begegnung zwischen Leser und Text. Daher ist die Bibel, von der die Rede war, aus der Sicht von Aichele Botschaft, vermittelt aber keine mehr. Sie selbst findet keine Beachtung mehr, ihr selbst wird nicht nachgegangen, mit ihr befassen wir uns nicht. Hollywoodfilme und Fernsehpredigten füllen ein Textvakuum und setzen sich an die Stelle der kanonischen Schriften, getarnt als ebendiese generieren sie beim heutigen „Leser“ ein Verstehen, das von ihren Texten

[1] AICHELE 2005, S. 178.
[2] Vgl. hierzu ebd., S. 161.

selbst nicht gedeckt werden kann. Zugespitzt könnte man von einem „second life“ der Bibel sprechen. Dieser Prozess, der nicht nur in der christlichen Literatur, sondern ebenso in der säkularen Weltliteratur[3] zu verzeichnen ist, lässt sich nicht aufhalten und schon gar nicht stoppen, aber vielleicht korrigieren bzw. verlangsamen.

Dazu soll die vorliegende Untersuchung einen Ansatz bieten. Ich möchte zeigen, dass es auch heute noch möglich ist, mit Schülerinnen und Schülern[4] ganze Bücher des Alten und Neuen Testamentes zu lesen, und zwar als literarischen Text, der Zeugnis von Gott gibt, und als einen Text, der einen Kontext hat, insofern er literarisch und theologisch gewachsen ist und eine Geschichte hat sowie als kanonischer Text in einem komponierten Zusammenhang erscheint.

In den bisherigen Jahren meiner Arbeit als evangelischer Religionslehrer mit Unterstufen, Mittelstufen- und Oberstufenkursen fiel mir auf, dass die Schülerinnen und Schüler für biblische Texte am ehesten zu begeistern waren, wenn man diese mit ihnen gemeinsam in großer Runde las, und zwar vor allem dann, wenn dies in einem größeren biblischen Zusammenhang geschah. Auch im Literaturunterricht gehen wir der zusammenhängenden Erzählung nach, wir analysieren einzelne Textpassagen stets in ihrem Gesamtkontext.

Einzelne Verse, z.T. auch Perikopen, kennen die Schülerinnen und Schüler jeden Alters, aber in welchem literarischen Kontext diese platziert sind, führt zu erstaunten Gesichtern, denn nun erhalten die Texte ganz andere Interpretationsmöglichkeiten, bzw. bisherige zwangsläufig angenommene Deutungen erweisen sich als unhaltbar. Der nun im literarischen Zusammenhang gelesene Text erscheint als komplett anderer, ja neuer Text, der eine

---

[3] In welcher Lerngruppe werden die gesamten Dramen von Schiller oder Shakespeare heute noch ohne (Direkt-) Kommentare (!) mit den Schülerinnen und Schülern gelesen und selbstständig bearbeitet? Welcher (textnahe) Leser (!) hat sich über die Zusammenfassung im Schauspielführer hinaus mit den Stücken befasst, die ihm das Regietheater der städtischen Bühnen präsentieren?

[4] Im Folgenden benutze ich zumeist beide Formen: „Schülerinnen und Schüler“. An Stellen, bei denen es mir im Hinblick auf Lesbarkeit beziehungsweise Übersichtlichkeit angemessener erscheint, nur ein Geschlecht zu verwenden, wechsele ich im laufenden Text stets ab, so dass zum Teil auch nur von der „Schülerin“ die Rede ist. Bei anderen Gruppen (Lehrerinnen und Lehrer bzw. Leserinnen und Lesern) verfahre ich in gleicher Weise.

andere Bedeutung für die Schülerin, den Schüler bereithält, die Bibel hat für sie nun wieder eine Botschaft, über die sich redlich und textbezogen streiten lässt.

Prolog II

„Man kann diese Lebenshaltung als postmoderne Entgrenzung abtun. Damit gemeint ist das fortwährend neu zu schaffende Ich. Nur wer etwas aus sich macht, ist auch wer.“[5]

Utermöhle beschreibt den Menschen, den die Postmoderne braucht. Er beschreibt, welche Eigenschaften der Mensch in der Postmoderne benötigt, um in ihr zu bestehen: Anpassungsfähig muss er sein und er muss sich die Welt so anpassen, wie er sie braucht. Die zitierte Passage stammt aus dem Kapitel „Inszenieren Sie sich“. Auch die Schülerinnen und Schüler sollen schon früh lernen, sich vor einer Klasse zu präsentieren, mit Präsentationen den Mitschülerinnen und Mitschülern zeigen, was sie alles wissen und: Wie man *es macht*, die Inszenierung.

In der Broschüre der OECD zum Thema „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“[6] werden folgende Kategorien genannt und als die drei Schlüsselkompetenzen von Schülerinnen und Schülern bestimmt: „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Autonome Handlungsfähigkeit“. Auch hier geht es in allen drei Kategorien um die Selbstinszenierung, und zwar mit Medien, vor und in der Gruppe und durch ein starkes Ich. Es sind im Letzten alles kommunikative Kompetenzen, denn auch das Handeln in der dritten Schlüsselkompetenz benötigt immer ein Medium, an oder mit dem gehandelt wird.

Es geht um die Performance und nicht um den Inhalt, es geht um die Darstellung, die Verpackung, weniger um den Gehalt: „Du bist, was du aus dir machst!“ - so haben wir es eben in der „Gebrauchsanweisung für ein völlig neues Deutschland“[7] gelesen. Dem Schüler, der Schülerin wird dies tagtäg-

[5] UTERMÖHLE 2006, S. 60.
[6] Vgl. hierzu: www.oecd.org/edu/statistics/deseco.
[7] So lautet der Untertitel des Buches von dem bereits zitierten Titel „Die Verrückten werden siegen“ von UTERMÖHLE 2006.

lich nicht nur in den Castingshows vorgemacht, sondern auch in der Schule beigebracht, und zwar offen oder subtil. Dies ist nichts wirklich Neues und auch nichts wirklich Problematisches, aber ist es das wirklich Wichtige, was unsere Schülerinnen und Schüler erlernen sollen, wozu wir sie in der Schule erziehen möchten?

Wo bleibt die Bildung? Geht sie darin auf oder darin unter? Besteht die Bildung in der Ausbildung von Kompetenzen und sind die Bildungsinhalte zweitrangig? Mit diesen Fragen befasst sich nicht nur das Feuilleton, sondern die gesamte Bildungsdiskussion und vor allem der Schüler, die Schülerin selbst. Für sie, für ihn ist es von großer Bedeutung in den Bewerbungsgesprächen zu punkten, im assessment center zu bestehen, mit anderen Worten den Job zu bekommen. Es kann nicht als eine rein akademische Frage abgetan werden, ob die kommunikative Kompetenz für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist oder nicht. Die Darstellung des eigenen Ich ist nicht nur - aber eben auch - für facebook von hoher Wichtigkeit.

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung sehe ich diese gesellschaftliche Zustandsbeschreibung von Utermöhle als eine Not, aus der das Fach Evangelische Religion eine Tugend machen sollte, insofern es gerade in diesem Fach meines Erachtens möglich ist, einerseits auf die kommunikative Kompetenz methodisch einen großen Wert zu legen, die bloße Hülle der Äußerlichkeit kommunikativer Inszenierungen als solche zu benennen und kritisch zu reflektieren, um gerade den Wert kommunikativer Kompetenz in der Hinwendung zu meinem Nächsten herauszustellen.

Prolog III

אַשְׁרֵי־הָאִישׁ אֲשֶׁר לֹא הָלַךְ בַּעֲצַת רְשָׁעִים
וּבְדֶרֶךְ חַטָּאִים לֹא עָמָד וּבְמוֹשַׁב לֵצִים לֹא יָשָׁב׃
כִּי אִם בְּתוֹרַת יְהוָה חֶפְצוֹ וּבְתוֹרָתוֹ יֶהְגֶּה יוֹמָם וָלָיְלָה׃
וְהָיָה כְּעֵץ שָׁתוּל עַל־פַּלְגֵי מָיִם
אֲשֶׁר פִּרְיוֹ יִתֵּן בְּעִתּוֹ וְעָלֵהוּ לֹא־יִבּוֹל
וְכֹל אֲשֶׁר־יַעֲשֶׂה יַצְלִיחַ׃
לֹא־כֵן הָרְשָׁעִים
כִּי אִם־כַּמֹּץ אֲשֶׁר־תִּדְּפֶנּוּ רוּחַ׃
עַל־כֵּן לֹא־יָקֻמוּ רְשָׁעִים בַּמִּשְׁפָּט וְחַטָּאִים בַּעֲדַת צַדִּיקִים׃
כִּי־יוֹדֵעַ יְהוָה דֶּרֶךְ צַדִּיקִים וְדֶרֶךְ רְשָׁעִים תֹּאבֵד׃

Psalm 1 hält für den aufmerksamen Leser der Tora eine Verheißung bereit: Derjenige, der Freude am Studium der Schrift, der Lust an der Tora hat, sei mit einem Baum, am Wasser gepflanzt, zu vergleichen. Damit setzt der Psalter indirekt mit einer Aufforderung ein: Befasse dich mit dem Wort des Herrn, denn dann gelingt das, was du beginnst und der Herr kennt deinen Weg, und wenn der Herr deinen Weg kennt, bist du geborgen.

Zahlreiche Studien[8] zeigen uns, dass die Schülerinnen und Schüler nur noch über rudimentäres biblisches Wissen verfügen und sich für ihre eigene Religion bzw. den Religionsunterricht der eigenen Konfession kaum noch interessieren. Gerade weil die Jugendlichen nur noch über eine so geringe Kenntnis hinsichtlich ihrer eigenen Religion verfügen, ist es aus meiner Sicht so wichtig, diesem Unwissen zu begegnen.

Theologisch argumentiert: Weil die Bibel eine gute Botschaft ist und eine solche für die Schülerinnen und Schüler bereithält, möchte ich es als einen Auftrag für den Evangelischen Religionsunterricht verstehen, den Schüler, die Schülerin darüber in Kenntnis zu setzen. Daraus ergibt sich die Frage-

[8] Vgl. unter anderem: BARZ 1993; FEIGE 2000; BUCHER 2000; DEUTSCHE SHELL 2000; ZINNECKER 2003; ZIEBERTZ 2003.

stellung: Wie pflanzen wir die Bäume an den Wasserquellen? Anders formuliert: Wie kann es uns im evangelischen Religionsunterricht gelingen, dass wir uns gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auf die Suche nach der biblischen Botschaft im biblischen Text machen, so dass sich diese dem Schüler, der Schülerin in der gemeinschaftlichen Begegnung subjektiv erschließt?
Pragmatisch argumentiert: Gerade weil die Bibel für das Verstehen unserer Bildungsinhalte so bedeutsam ist und weil sie uns zuspricht, dass unser Ich einen Wert auch jenseits aller öffentlichen Bedeutsamkeit hat, schafft sie in ihrer Vielstimmigkeit eine solide Grundstruktur jeder Dialogfähigkeit und ist uns eine beständige Basis individueller Wertschöpfung. Das Dialogische der biblischen Autoren innerhalb des biblischen Kanons selbst kann für die Spannung stehen, in der sich die Schülerinnen und Schüler heute gesellschaftlich vorfinden. Ergibt sich daraus, dass die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit dem biblischen Text lernen, sich formal und inhaltlich gesehen dialektisch zu verhalten und werden inhaltlich und formal sprachfähig?

Die von mir vorgestellte *dialogische Bibeldidaktik* soll ein Versuch sein, das theologische und das pragmatische Argument ins didaktische Gespräch mit einzubringen. Sie hat den Schüler, die Schülerin und die Bibel im Blick und sucht nach Wegen, beiden im Hinblick auf ihre Ansprüche mehr Gewicht in der Debatte um den Evangelischen Religionsunterricht einzuräumen.

1. Einleitung

1.1. Grundfragen und Anliegen der Arbeit

Der Beginn des 20. Jahrhunderts war von der Diskussion gekennzeichnet, ob es überhaupt noch einen Religionsunterricht an den inzwischen zumeist staatlichen Schulen geben sollte: „Religion ist Privatsache, Schule ist eine Veranstaltung des Staates - das Prinzip der Glaubens- und Gewissensfreiheit einerseits und ein obligatorischer Religionsunterricht andererseits, sind sie nicht Widersprüche in sich selbst?“[9] Daher geriet der Religionsunterricht immer stärker unter Druck und musste sich in der Rechtfertigung seiner selbst verändern: Aus einem kirchlich geprägten Unterricht wurde eine Veranstaltung, die pädagogisch bzw. didaktisch auf der Höhe der Zeit zu sein beanspruchte: „Denn der Religionsunterricht, als Unterricht und Glied der gesamten Bildungsarbeit, muß sich seine höchsten Gesetze von der Pädagogik geben lassen. Er hat sich mit seinem gesamten Betrieb dem von der pädagogischen Wissenschaft zu bestimmenden Ziel der Erziehung und des Gesamtunterrichts einzufügen.“[10] Der Religionsunterricht wird von der gesamten Bildungsarbeit her betrachtet. Religiosität ist an sich kein Endzweck mehr, sondern bildet - wenn überhaupt - eine Stimme unter vielen anderen im Chor des Bildungsauftrags.

Wir kennen diese Diskussion auch aus unserem jungen Jahrhundert. Die meisten Bundesländer haben inzwischen das achtjährige Gymnasium verpflichtend eingeführt und damit den Druck auf die einzelnen Schulfächer erhöht, sich ihres Beitrages bewusst zu werden, den sie mit ihren Fachinhalten zur Hochschulreife leisten. Darüber hinaus sollen sich alle Fächer daran beteiligen, den großen Strauß eines allgemeinen Kompetenzportfolios mitzubinden. Auch wenn sich die allgemeine Pädagogik weiterhin schwer damit tut, die unterschiedlichen Kompetenzfelder klar zu bestimmen bzw. voneinander abzugrenzen, werden in den Richtlinien der Fachdidaktiken in ers-

[9] SCHIELE 1905, S. 993.
[10] SPANUTH 1908, S. 6.

ter Linie Kompetenzen formuliert, über die die Schülerin und der Schüler am Ende eines Jahrgangs bzw. Doppeljahrgangs verfügen sollen.
Bildung - das macht diese Debatte in erster Linie deutlich - wird immer stärker verzweckt und nicht mehr um ihrer selbst willen gepflegt. Auf den ersten Blick könnte dies die Religionsdidaktiker aufschrecken, auf den zweiten Blick wird schnell deutlich, dass auch der konfessionelle Religionsunterricht kompetenzorientiert arbeiten kann, ohne auf seine Inhalte respektive Freiheiten und damit auch Besonderheiten verzichten zu müssen.
Dennoch führte mich eben diese Diskussion zur Grundfrage, wofür evangelischer Religionsunterricht steht, welchen Auftrag er in unserer Gesellschaft haben kann und wie diesem Auftrag in einer dem Fach Evangelische Religion stetig skeptischer werdenden Atmosphäre adäquat nachzukommen ist.
Einer solchen Skepsis begegnete die Fachdidaktik vor hundert Jahren, indem sie der theologischen Wissenschaft mehr Raum zusprach: „Wir wollen einen Unterricht, der die so gewonnenen Ergebnisse der historischen theologischen Wissenschaft als verbindlich anerkennt.“[11] Die Zeit des „öden Memoriermaterialismus, der Vorherrschaft des dogmatisierenden Katechismusunterrichts“[12] sei nun endgültig vorüber. Doch was kam statt dessen: ein „Themenmaterialismus“, bei dem es um Themen ging, die möglichst nah am Schüler und weit von biblischen Inhalten zu sein hatten?

Mit dieser Arbeit möchte ich nach Antworten auf die Frage suchen, ob es zum „öden Memoriermaterialismus“ und zum „problemorientierten Themenmaterialismus“ Alternativen gibt. Ich möchte der Frage nachgehen, was der evangelische Religionsunterricht mit seiner Hauptquelle, der Bibel, eigentlich macht. In den letzten zehn Jahren meiner eigenen Unterrichtstätigkeit habe ich mich immer wieder gefragt, *wie viel Bibel* können wir den Schülerinnen und Schülern des evangelischen Religionsunterrichts zumuten? Ist diese verräterisch formulierte Fragestellung bereits falsch gestellt?

[11] Ebd., S. 6.
[12] HALFMANN / SCHUSTER 1908, S. 221.

Wenn es einen Sinn macht, biblische Bücher im Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern zu lesen, unter welchen Bedingungen ist dies möglich, so dass der evangelische Religionsunterricht einerseits dem biblischen Text, aber andererseits auch der Schülerin bzw. dem Schüler gerecht wird, denn beidem wäre ein solcher Unterricht aus meiner Sicht verpflichtet. Oben habe ich bereits darauf verwiesen, dass sich der konfessionelle Religionsunterricht nicht in einem luftleeren Raum bewegen kann, sondern an der Bildungsdiskussion beteiligt ist. Daher müsste an eine Bibeldidaktik, die biblische Ganzschriften lesen lässt, auch die Frage nach den Kompetenzen, denen sich der evangelische Religionsunterricht verpflichtet weiß, gestellt werden, die ein solcher Unterricht ausbildet. Hier wäre unter anderem auf das Werk „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I“ von Fischer und Elsenbast zu verweisen, die zwölf Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht ausmachen, und es müsste überprüft werden, welche dieser genannten Kompetenzen von einer Bibeldidaktik, wie ich sie entwickeln möchte, vermittelt werden.

Die bisherigen bibeldidaktischen Ansätze der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte gehen sehr stark von Einzeltexten aus, die entweder bewusst ihres Zusammenhangs beraubt werden[13] oder ohne diesen für eine Mehrperspektivität herhalten müssen, die so nicht immer angelegt ist.[14] Karle spricht von den biblischen Didaktiken der 90er Jahre insofern übergreifend, dass aus ihrer Sicht alle biblischen Didaktiken dieser Zeit die Überzeugung verbinde, „dass die biblische Überlieferung im Zentrum des Religionsunterrichtes stehen muss und dass diese Mittelpunktstellung der Bibel keineswegs eine Orientierung an den Erfahrungen und Selbstbildungsprozessen der Schüle-

[13] Hier wäre vor allem auf die Arbeiten von Ingo Baldermann zu verweisen, der einzelne Psalmworte in der Primarstufe als Sprachanleihe für die heranwachsenden Kinder bespricht.

[14] Vgl. BAUMANN 1999, S. 40: „Hier gilt es, die der Bibel selbst eigene Mehrperspektiviät zu honorieren. In der Bibeldidaktik geht es nicht mehr darum, das Entscheidende des Glaubens zu präsentieren, sondern um eine Vielfalt von Möglichkeiten des Glaubens, aus denen die Adressaten/-innen durch den intersubjektiven Dialog ihre persönliche Überzeugung konstruieren können.“

rinnen und Schüler ausschließt.“[15] Aus meiner Sicht werden zwei Probleme - bei allem Guten der neueren Ansätze und der Neubesinnung - zu wenig bedacht: das der Fragmentierung und das der Funktionalisierung.

Fragmentarisch werden Bibelverse untersucht, wenn diese aus dem Kontext heraus auf den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler bezogen verstanden werden sollen. Wie jeder Literaturunterricht lehrt, kommt es auf den literarischen Zusammenhang einer Textstelle an, wie diese zu verstehen ist. Da dieser bei den biblischen Büchern vermeintlich schwer herzustellen ist, wird darauf häufig ganz verzichtet, um dann der Einfachheit halber einen existentiellen oder historischen Zugang zu wählen, um nur zwei Möglichkeiten zu nennen.

Funktionalisiert werden Bibelstellen, indem sie anlässlich von Themen untersucht werden und nicht unvoreingenommen und gemeinsam danach gesucht wird, worüber der Text zu mir spricht, welche Themen vom Text selbst durch mein Lesen angesprochen werden. Funktionalisiert auch insofern, dass der Text als Ausdruck der eigenen Gefühle direkt übernommen werden soll, das heißt dem Schüler die Sprache leiht, bevor dieser den Text als Text in seinem Zusammenhang wahrgenommen hat.[16] Hier schließe ich mich Isolde Karle an, wenn sie davon spricht, dass es im Religionsunterricht um mehr als nur ein emotionales Nachempfinden von Begriffen bzw. Einzelversen gehen müsse: „Es geht im Religionsunterricht nicht nur um ein emotionales Lernen, sondern auch um eine geistige, diskursive und reflexive Durchdringung biblischer Inhalte und damit auch um eine Aufklärung über den sachgemäßen Gebrauch christlicher Semantik.“[17] Sie plädiert dafür, sich im Lesen der biblischen Texte in der christlichen Semantik zu üben.[18] Das Problem einer Funktionalisierung von Bibeltexten sähe ich auch

---

[15] KARLE 2001, S. 7.

[16] Karle formuliert hier zurecht im Hinblick auf Baldermann Folgendes: „Dass Gefühle, Erwartungen und Verhaltensmuster in der kommunikativ-kulturellen Auseinandersetzung mit Psalm- und Bibelworten erst entwickelt, geprägt und gebildet werden, kommt in seiner Didaktik nur unzureichend in den Blick.“ (Ebd., S. 17.)

[17] Ebd., S. 20. Karle verweist in einer Fußnote an dieser Stelle auf Meyer-Blanck, der auch eine Trennung von Denken, Fühlen und Handeln für fraglich hält.

[18] Auf Baldermann Bezug nehmend schreibt Karle: „Zugleich unterschätzt er die formierende und normierende Kraft biblischer Geschichten, Gebete und Psalmworte, die gerade Dank ihres überindividuellen Charakters und ihrer vielfältigen Bewährung als Geschichten des Lebens über viele

hier gegeben, wenn diese Semantik übernommen würde, ohne dass diese zuvor von der Schülerin, vom Schüler in ihrem Zusammenhang bedacht und verstanden wäre.
Eine Bibeldidaktik, die trägt, müsste für mich die beiden angesprochenen Probleme lösen können. Methodisch müsste sie sicherstellen, dass sowohl eine Fragmentierung als auch eine Funktionalisierung auszuschließen wäre.

Wie Karle nehme auch ich wahr, dass in den letzten beiden Jahrzehnten ein verstärktes Interesse an der bibeldidaktischen Frage zu verzeichnen ist, wie die Bibel stärker in den konfessionellen Religionsunterricht eingebunden werden könne. Die Ergebnisse der historisch-kritischen Forschung hatten den bibeldidaktischen Unterricht im letzten Jahrhundert bis in die 80er Jahre in seiner Ausrichtung, seiner Themenwahl und in den Fragen der Methodik geprägt. Dieser diachrone Zugang zum biblischen Text wird in seiner Dominanz nun immer deutlicher hinterfragt. Selbst in den exegetischen Fächern des universitären Wissenschaftsbetriebs richten einige Schulen verstärkt ihren Blick auf den Endtext und versuchen die Ergebnisse der Kanonhermeneutik[19] in den Verstehensprozess einzuarbeiten. Daher möchte ich zur Präzisierung meiner Fragestellung für diese Untersuchung einen Blick auf den New Literary Criticism angelsächsischer Provenienz und die kanonhermeneutischen Ansätze werfen.

Luis Alonso Schökel führt seine Jesajaexegese im Sammelband von Alter und Kermode folgendermaßen ein: „In the following paragraphs shall con-

---

Jahrhunderte hinweg ein anregendes und stimulierendes Medium für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen darstellen können." (Ebd., S. 18.)

[19] Vgl. hierzu Barthels grundsätzliche Überlegungen: „In eine hermeneutische Schlüsselstellung rückt der Kanon in verschiedenen Entwürfen „kanonischer" Schriftauslegung, wie sie zuerst im angelsächsischen Raum von Brevard Childs und James Sanders entwickelt worden sind. Das maßgebliche Motiv war dabei zunächst nicht so sehr die Entwicklung einer neuen Methodik, sondern ein tiefgreifendes Ungenügen an der klassischen historisch-kritischen Bibelauslegung, die in ihrer Fixierung auf die Vergangenheit und ihrem objektivistischen Erkenntnisideal den normativen Anspruch des Kanons methodisch suspendiert und die Bibel in diesem Sinne „dekanonisiert". Demgegenüber erscheint der Kanon im Programm kanonischer Theologie und Exegese nicht mehr nur als letzte Stufe im Entstehungsprozeß der Bibel, sondern als privilegierter Kontext einer theologischen Schriftauslegung, die der Verbindlichkeit der Schrift für die aktuelle Glaubensgemeinschaft gerecht zu werden versucht. Eine solche Konzeption des Kanons verspricht auch eine Annäherung exegetischer Forschung an systematische Schrifttheologie." (BARTHEL 2004, S. 4)

centrate on the stylistic elements commonly employed in chapters 1-39 and on the poetic world of chapters 40-66."[20] Zwar erwähnt er zuvor, dass die wissenschaftliche Forschung einen Propheten Jesaja und einen unbekannten Deuterojesaja aus der Zeit im Exil unterscheidet, ihm ist es aber nur eine Notiz wert und er geht sogleich auf die sprachlichen Feinheiten, die prophetischen Eigentümlichkeiten und syntaktischen Auffälligkeiten ein, als hätte er den „Sturm" von Shakespeare zu analysieren. Oeming bewertet den New Literary Criticism wie folgt: „Der New Literary Criticism ist bemüht, der Ästhetik der Bibel auf die Spur zu kommen und die Kunstfertigkeit der biblischen Autoren im Blick auf Schönheit, aber auch Abgründigkeit und Häßlichkeit der Welt herauszuarbeiten."[21]

Wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler für einen Text zu motivieren, dann wird dies meines Erachtens leichter mit dem Hinweis auf die ästhetischen Feinheiten als durch den Nachvollzug seiner historischen Genese zu machen sein.

„[...] Narratologie [will] beim Endtext bleiben und legt allen Nachdruck darauf, die Funktionsweise des Ganzen (von Kapiteln, Kapitelgruppen, Büchern und Buchgruppen bis hin zum Kanon) in seiner Endgestalt zu durchschauen und zu würdigen."[22] Für mich käme es in einer Bibeldidaktik darauf an, dass der Schüler selbstständig mit diesem Endtext des vorliegenden Kanons arbeiten kann, selbstständig auf Entdeckungsreise im Buch der Bücher geht, um für sich herauszufinden, was ihm das *Wort Gottes* im Sinne von Karl Barth[23] sagt. Außerdem soll der Text in seinem literarischen Gesamtkontext des Kanons als geglaubte Geschichte, die zugleich auch Heilsgeschichte[24] ist, mit den Schülern wahrgenommen werden, die Zeugnis

---

[20] ALTER / KERMODE 1987, S. 166.

[21] OEMING 2007, S. 71. Vgl. auch S. 74: „Die Vorzüge des synchron-literarischen Zugangs ergeben sich aus der erfrischenden Unbekümmertheit und Unbefangenheit, mit der die Bibel als Kunstwerk analysiert wird. Man kann geradezu von einer **Lust an der Schönheit** der Bibel sprechen." (Hervorhebung stammt von mir.)

[22] Ebd., S. 71.

[23] Im Sinne von Karl Barth, nach dem die Bibel „nicht selbst und an sich Gottes geschehene Offenbarung" (KD I/I) ist, sondern die geschehene Offenbarung bezeugt, wie die Verkündigung die künftige Offenbarung verheißt.

[24] Ich verwende diesen Begriff im Sinne von Childs, der ihn parallel, aber auch abgrenzend zu von Rad benutzt: „Dieses Unternehmen [hier ist die Biblische Theologie gemeint] würde zum Beispiel mit von Rad die Überzeugung teilen, dass ein fruchtbarer Weg alttestamentlicher Theologie darin

vom Glauben an JHWH, von der Hoffnung auf die Wiederkunft des gekreuzigten und auferstandenen Christus und vom Wirken des Heiligen Geistes geben. Müsste in einer adäquaten Bibeldidaktik nicht gerade auf die großen Linien, die durchgehenden Themen Bezug genommen werden, um die thematischen Schwerpunkte der Qualifikationsphase der Oberstufe vorzubereiten, ja einzuholen. Insofern wird es wichtig sein, vom Ganzen des Kanons auszugehen, auch wenn eine Auswahl der Bücher bzw. Buchgruppen aus rein praktischen Gründen getroffen werden muss.

Im Rückgriff auf Karl Barth, der stets die Mitte der Schrift vor Augen hatte: Jesus Christus, das geoffenbarte Wort Gottes, möchte ich Reventlow zitieren, der Barth in seinem Kompendium zur Hermeneutik gewürdigt hat, und mich dieser Zielvorstellung anschließen: „Die übliche historisch-kritische Exegese hält er nicht für überflüssig, aber sie betrachtet er nur als Vorbereitung zu der eigentlichen Aufgabe, dem sachlichen Verständnis der Bibel. Der historischen Kritik wirft er vor, dass sie trotz ihrer beachtenswerten Leistungen, die er anerkenne, bei dem, „was da steht“ stehengeblieben sei. Es komme aber darauf an zu verstehen, was gemeint sei.“[25] Um zu erfahren, was gemeint ist, ist es wichtig auf den literarischen Zusammenhang zu achten, wie in jedem soliden Literaturunterricht. Der Sinn in einem literarischen Text stellt sich nur durch den Kontext ein, so wie das Wort in seinem Satz neben dem denotativen seinen konnotativen Inhalt erhält.

---

besteht, Israels ständige Reflexion über die großen Heilstaten in seiner Geschichte nachzuerzählen. Jedoch würde es sich von der Art von Rads darin unterscheiden, dass es auf die Stimme Israels nicht in der Form der wissenschaftlich rekonstruierten Traditionsströme hört, sondern in der kanonisch gestalteten Literatur des Alten Testaments als einem Medium für Israels „Heilsgeschichte“. Beide Methoden haben gemeinsam, mehr auf die eigentümliche Form des alttestamentlichen Glaubenszeugnisses zu hören, die die geschichtlichen Tradenten der Tradition dem Material gaben, als auf die uninterpretierten historischen Ereignisse selber zu schauen, um zu einem Verständnis von Gottes Intention zu gelangen.“ (CHILDS 2003a, S. 119f.).

[25] REVENTLOW 2001, S. 371.

Bevor ich nun die Frage nach der Auswahl der zu bearbeitenden Texte stelle, möchte ich an dieser Stelle das „Kanonproblem“ in aller Kürze bedenken. Alkier zeigt in seinem Artikel „Die große Erzählung als Leitfaden der Textauswahl für Kinderbibeln“ nochmals deutlich: „Einen gemeinsamen christlichen Kanon hat es nie gegeben!“[26], auch wenn wir von großen Übereinstimmungen sprechen können. Alkier zeichnet in diesem Artikel den Weg nach, der im Ergebnis auf den moderaten Pluralismus zielt. Nur die katholische Kirche kam im „Dekret über die Annahme der heiligen Bücher und der Überlieferungen“, das 1546 beschlossen wurde, zu einer exklusiven Lösung: „Wer aber diese Bücher nicht vollständig mit allen ihren Teilen, wie sie in der katholischen Kirche gelesen werden und in der alten lateinischen Vulgata-Ausgabe enthalten sind, als heilig und kanonisch anerkennt und die vorher erwähnten Überlieferungen wissentlich und absichtlich verachtet: der sei mit dem Anathema belegt.“[27] Alkier fasst zusammen, dass es eine solche Fehlentscheidung nur in der katholischen Kirche und erst vor 500 Jahren gegeben habe. Weder in der Ostkirche noch in den lutherischen bzw. reformierten Kirchen wurde die Verpflichtung auf einen anzuerkennenden Kanon zur Heilsfrage erhoben: „Bei aller Vielfalt und Differenz aber hat sich das Konzept eines moderaten Pluralismus in allen christlichen Kirchen durchgesetzt und damit die durchaus attraktiven Ansätze einer Bereinigung von Unstimmigkeiten und Widersprüchen durch die Streichung von Texten bzw. Textpassagen oder durch Harmonisierungen zurückgewiesen. Man kann daher sicher nicht vom Umfang und der Reihenfolge der einzelnen Bücher, wohl aber vom grundlegenden Konzept her von der christlichen Bibel sprechen.“[28] Alkier schlägt nun den Bogen und erläutert inhaltlich, was den Kanon zum Kanon macht, wenn es den verbindlichen Kanon formal für die gesamte christliche Gemeinde bis heute nicht gibt: „Meine These lautet: Die Texte der Bibel werden durch eine große Erzählung zusammengehalten, die vom Anfang bis zum Ende dieser Welt ausgespannt wird.“[29] Mit Al-

[26] ALKIER 2009, S. 17.
[27] Ebd., S. 23.
[28] Ebd., S. 23f.
[29] Ebd., S. 24.

kier ließe sich der Gehalt dieser großen Erzählung der Schriften des Alten Testamentes mit dem Kernsatz zusammen: Gott ist mit uns und hält zweckfrei zum Menschen. Für das Neue Testament ist es das Wort vom Kreuz, das die große Erzählung zusammenhält: „Das Evangelium erzählt eine gute Nachricht, nämlich die, dass allen Menschen Vergebung angeboten wird, wenn sie sich auf Gottes und seines Sohnes Weg der Barmherzigkeit einlassen. […] Das Evangelium ruft in die Entscheidung."[30] Und zwar in die Entscheidung zum eigenen Verhältnis zum Kreuz. Alkier reflektiert eine Textauswahl für Kinderbibeln, und selbst für diese möchte er weder auf Auszüge paulinischer Briefe noch der Apokalypse des Johannes verzichten: „In einer evangelischen Kinderbibel dürfen Passagen aus den Paulusbriefen nicht fehlen. Verstehen ist nicht alles! Vertraut machen mit etwas setzt Verstehen nicht zur Gänze voraus. Elementarisieren darf nicht zum Banalisieren führen."[31] Ich verstehe Alkier so, dass er dem biblischen Text Vertrauen entgegenbringt, und zwar dass sich dieser dem Leser durch das wiederholte Lesen und Sprechen über den Text vertraut macht. Verstehen ereignet sich im Kontinuum und darf als Prozess - der Zeit verhaftet - verstanden werden. Die Saat geht nicht beim Säen auf. Kann es für die Schülerinnen und Schüler eine Hilfe sein, wenn sich der evangelische Religionsunterricht beim Lesen biblischer Ganzschriften auf den Weg dieser „großen Erzählung" macht? Kommt dies dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler entgegen, nach ihrem eigenen Vorkommen in den Texten zu fragen, ihre subjektive Brücke zum Inhalt des Textes zu konstruieren?

In der vorzustellenden Bibeldidaktik möchte ich dem Kanon vertrauen und auf die lange Vertrauensgeschichte unserer Kirche(n) zurückblicken, in der der Kanon im Hinblick auf die unterschiedlichen Bücher einerseits und den Umfang der jeweiligen Bücher andererseits erreicht hat, Vertrauen zu begründen, und zwar auf den lebendigen Gott, der in Geschichte und Gegen-

[30] Ebd., S. 28.
[31] Ebd., S. 28.

wart mit uns Menschen Geschichte schreibt.[32] Roose spricht in ihrem Aufsatz „Den biblischen Kanon positiv zur Geltung bringen“ die Chance der Vielfalt an, die im Kanon durch die verschiedenen Stimmen der einzelnen Verfasser der biblischen Bücher vorliegt. Auch dieser Aspekt muss aus meiner Sicht für eine neu zu konzipierende Bibeldidaktik noch viel stärker in den Blick genommen werden. Sie schreibt: „Die Vielfalt der biblischen Stimmen kann Schülerinnen und Schülern auch klar machen, dass wir es bei biblischen Traditionen nicht mit objektiven Tatsachenbehauptungen zu tun haben, sondern mit einer bestimmten Perspektivierung der Welt, gleichsam mit einer „Seh-Schule“.[33] Dies führt sie an, um ihre These zu unterstützen: „Der Kanon als autoritative Sammlung von biblischen Texten ist durch die Präsentation der innerkanonischen Vielfalt biblischer Stimmen produktiv zur Geltung zu bringen.“[34] Daher setzt sie auch auf Dekonstruktion, wenn es um Auswahlkriterien für biblische Texte geht.[35] Haben wir es hier nicht mit einem Grundphänomen des biblischen Textes zu tun, dass wir in der Konstruktion biblischer Zusammenhänge den scheinbar stimmigen Verstehenszusammenhang menschlicher Provenienz aufheben und damit dekonstruieren? Bildlich gesprochen: Der Text sorgt für sich selbst und leistet durch den Kontext im Kanon dem individuell angemessenen Verstehen gegenüber einem Missverstehen aufgrund spekulativer Vorabinterpretation Vorschub. Der Kanon soll nicht als Autorität verstanden werden, die ihm historische Autoritäten zusprachen, sondern als eine Verstehenshilfe, insofern der kanonische Aufbau den Leser im hermeneutischen Prozess unterstützt. Eindrücklich haben die kanonhermeneutischen Ansätze sowohl für das Alte Testament als auch für das Neue Testament gezeigt, wie sich die Texte in

[32] Vgl. hierzu SCHMIDT 2008, S. 84: „Kanonisierung ist eine Technik, die der Bewahrung von tragenden Gedächtnisinhalten vor dem Vergessen dient, indem sie die kulturell verbindlichen Texte in unveränderbaren Textsammlungen fixiert und so Kontinuität ermöglicht im Strom der Zeit.“
Auch Barthel (BARTHEL 2007, S. 22) greift die Geschichtlichkeit des Kanons positiv auf: „Diese literarische Eigenart des Kanons aber hat ihrerseits theologische Gründe: Die Geschichtlichkeit des Kanons verweist auf die Geschichtlichkeit der Selbsterschließung Gottes.“
[33] ROOSE 2009, S. 42.
[34] Ebd., S. 41.
[35] „Angeboten werden sollen unterschiedliche Vorstellungen, die sich ein Stück weit gegenseitig in Frage stellen, also dekonstruieren, und Aporien aufzeigen.“ (Ebd., S. 45.)

der komponierten Reihenfolge gegenseitig erläutern und somit Verstehenshilfe leisten.

Bei aller Begeisterung für die kanonischen Texte spricht Roose in ihrem bereits zitierten Aufsatz ein bekanntes Problem an, und zwar, dass der Kanon für die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer restriktiv wirke: „Kollegen haben mir mehrfach berichtet, dass sich ein und dieselbe Klasse zu ein und demselben biblischen Text im Deutschunterricht deutlich lebhafter und kreativer äußert als im Religionsunterricht. Durch den Rahmen des Religionsunterrichts wird offensichtlich die kanonische Autorität biblischer Texte in restriktiver Weise bei den Schülerinnen und Schülern wirksam. Lehrkräfte berichten andererseits davon, dass sie sich bei „schwierigen" Bibeltexten unwohl fühlen, da sie meinen, als Expertinnen die Probleme, die sie mit diesen Texten haben, für die Schüler und Schülerinnen lösen zu müssen."[36] Eine Bibeldidaktik müsste, um Rooses Einwände aufzugreifen, demnach zweierlei leisten: die Kolleginnen und Kollegen entlasten und das Lesen biblischer Texte wie im Literaturunterricht normalisieren.

Der Kollege bzw. die Kollegin dürften nicht durch die Methodenwahl und das Unterrichtstableau in die Rolle des Mittlers zwischen Text und Schüler gedrängt werden. An dieser Stelle möchte ich das Anliegen von Tanja Schmidt aufgreifen, dem ich grundsätzlich zustimme. Das Verständnis der Rolle, die sie der Religionslehrerin, dem Religionslehrer zukommen lässt, verstehe ich allerdings anders. Sie äußert sich folgendermaßen: „Denn kulturelle Texte wollen anders als heilige Texte nicht rezitiert werden, sondern in der Gegenwart Sinn und Orientierung stiften. [...] Als Experten für den Umgang mit biblischen Texten haben Religionslehrerinnen und -lehrer daher die Aufgabe, Distanz zu den biblischen Texten abzubauen und in das kulturelle Gedächtnis einzuweisen. Ihre Aufgabe ist nicht, die biblischen Texte monopolistisch zu verwalten, sondern eine gemeinsame, lebendige Interpretation und Aneignung zu stimulieren. Mit gutem Grund legt Berg daher Wert auf Auslegungsmethoden, die die Schülerinnen und Schüler an

[36] Ebd., S. 40.

der Interpretation der Bibel beteiligen und so eine eigenständige, persönliche und kritische Vergegenwärtigung und Auseinandersetzung mit der kulturellen Überlieferung ermöglichen."[37] Schmidts Folgerung sieht einen Mittler vor, der zwischen dem Text und dem Adressaten vermitteln müsse. Könnte diesen Mittlerdienst nicht der Schüler, die Schülerin selbst übernehmen, und zwar mit seinen bzw. ihren Fragen, die sie für ihre Begegnung vorbereitend formulieren? Als Fragender wären sie Adressat und Mittler zugleich und wären damit auch ursächlich an der Interpretation der Bibel beteiligt, wie Schmidt dies selbst fordert. Die bibeldidaktische Methode müsste meines Erachtens darauf zielen, dass die Schülerin, der Schüler zu seiner eigenen Interpretation findet und nicht die der Religionslehrerin, des Religionslehrers übernimmt. Diese müssen nicht nur nicht, sie sollen der Schülerin, dem Schüler nicht ihre eigenen Ideen zu den Fragen vermitteln. Die Schülerin, der Schüler wird zur Expertin, zum Experten ihrer eigenen Interpretation. Können wir nicht dem biblischen Kanon vertrauen, vielleicht auch gerade, weil er einen langen und nie abgeschlossenen Prozess hinter bzw. vor sich hat, um nochmals Alkiers Gedanken aufzugreifen? Dies könnte das Problem der sich überfordert fühlenden Religionslehrerin lösen, müsste aber als Problemanzeige in der Auswertung nochmals genauer bedacht werden.

Um auf den anderen Einwand von Roose einzugehen, müsste es einer Bibeldidaktik methodisch gelingen, in das Lesen biblischer Bücher einzuüben, das Bibellesen zu normalisieren, die Bibel als eine Quelle zu verstehen, wie auch der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht ihre Texte als Grundlage des Unterrichtes sehen.

Zu klären bleibt, welcher biblische Text in einer Bibeldidaktik erarbeitet werden soll. Dazu ist nochmals zu fragen, welches Ziel die Bibeldidaktik mit dem Lesen biblischer Texte verfolgt. Ich stimme Müller zu, wenn er sagt, dass sich eine Bibeldidaktik nicht damit begnügen kann, den „Menschen die

[37] SCHMIDT 2008, S. 85.

Bibel als Bildungsgut näher zu bringen.“[38] Wenn er sich von Berg und Theißen absetzt, weil er nicht von „Grundbescheiden oder Grundmotiven“, denen in einer Bibeldidaktik aufzuspüren sei, sprechen möchte, stimme ich seinem Argument zu: „Dies reduziert die Individualität von Texten auf bestimmte Grundaussagen. Viel wichtiger ist es dagegen, die Querverbindungen und Zusammenhänge aufzuzeigen, in die die jeweiligen Texte gehören.“[39] Nur kann ich seine Folgerungen nicht nachvollziehen, wenn er dann nämlich von Schlüsseltexten spricht, nach denen innerbiblisch und außerbiblisch zu suchen sei, mit Hilfe derer die Schülerinnen und Schüler motiviert und neugierig auf den biblischen Text gemacht werden sollen. Folgende Kriterien sollen seines Erachtens diese Schlüsseltexte erfüllen: Sie sollen motivieren und neugierig machen, „anschlussfähig sein an die Verstehensvoraussetzungen und die Fragestellungen der Rezipienten [mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler]. Es soll möglich sein, von ihnen aus innerbiblisch und im Blick auf die Auslegungsgeschichte in verschiedene Richtungen weiter zu fragen, ohne den Frageweg von vornherein zu reglementieren.“[40] Außerdem sollen sie Motivzusammenhänge eröffnen und damit „Verstehen anbahnen“[41]. Auch wenn angenommen werden kann, dass mit Hilfe dieses breiten Kataloges Bibeltexte gefunden werden könnten, bleibt für mich die Frage, warum Müller für seine offene Bibeldidaktik erneut den Blick der Schülerin, des Schülers mit einer Auswahl von biblischen und nichtbiblischen Ausschnitten, die immer auch schon Interpretation ist, einschränken muss. Er möchte versuchen, mit anderen Texten als Appetizer den biblischen Text schmackhaft zu machen. Geschieht dann nicht gerade das, was Müller versucht zu verhindern: und zwar die Schülerin, den Schüler in ihrem Verstehensprozess zu lenken? Ich möchte den biblischen Texten selbst vertrauen, dass sie „Hunger auf mehr machen“ und dass das Le-

[38] MÜLLER 2009, S. 58.
[39] Ebd., S. 57. Im weiteren Verlauf: „Biblisch-theologisch betrachtet kommt es deshalb nicht darauf an, einzelne Motive der biblischen Überlieferung herauszuarbeiten und zu isolieren, sondern im Gegenteil Zusammenhänge, Querverbindungen und Textkomplexe aufzuzeigen und verstehbar zu machen.“
[40] Ebd., S. 61.
[41] Ebd. Wobei dieser Begriff erneut an Alkier und dessen Idee eines Verstehenshorizontes, der dem Schüler, der Schülerin ermöglicht werden soll, erinnert.

sen des einen biblischen Textes das Lesen des anderen biblischen Textes vorbereitet und erleichtert. Nauerth formuliert es folgendermaßen: „Der Kanon ist ein Gespräch unter (Gottes-)Freunden, ein theologisches Gespräch, das geführt wird in narrativer Form, durch Geschichten, die miteinander verknüpft, aufeinander bezogen, gegeneinander im Streit, miteinander auf der Suche nach Antwort auf zwei grundlegende Fragen sind: Wer ist jene Stimme, die uns angesprochen hat? Was folgt aus unserer Bindung, unserem Bund mit ihm für uns und für die Welt?“[42]
Es bleibt festzustellen: „Die Frage ist also nicht: Müssen wir auswählen? Die Frage ist vielmehr: Welche Auswahl treffen wir und warum?“[43] Eine evangelische Bibeldidaktik muss eine Auswahl aus dem christlichen Kanon der Heiligen Schriften treffen, denn dass eine Auswahl getroffen werden muss, ist wegen zeitlicher Vorgaben unbestritten. In meiner Untersuchung bearbeite ich mit den Schülerinnen und Schülern einer 11. Jahrgangsstufe vier biblische Bücher, und zwar jeweils als Ganzschrift.
Weiter oben bin ich bereits kurz darauf eingegangen, warum aus meiner Sicht der Ganzschrift der Vorzug gegeben werden sollte. Im übernächsten Kapitel - im Rahmen der Ziele meines Ansatzes einer Bibeldidaktik - werde ich eingehender begründen, warum ich die biblische Ganzschrift dem Auszug vorziehe und dabei auf Punkte aus dieser Einleitung eingehen.

Ich möchte die Fragestellung der biblischen Ganzschrift an dieser Stelle noch von einer ganz anderen Seite betrachten. Im unterrichtlichen, aber auch privaten Kontext fällt mir zunehmend auf, dass es vor allem jungen Menschen schwer fällt, sich zu christlichen Themen adäquat zu äußern oder auch genuin christliche Standpunkte zu gesellschaftspolitischen oder kulturellen Themen nachzuvollziehen. Dieser zunehmenden Sprachlosigkeit kann meines Erachtens nur durch das Erlernen von christlicher bzw. biblischer Sprache begegnet werden. Diese Sprache lerne ich - wie jede andere Sprache auch - nur durch intensive und gründliche Textarbeit solcher Texte,

[42] NAUERTH 2009, S. 94.
[43] MÜLLER 2009, S. 53.

die diesem Sprachraum entstammen und diese Sprache verwenden, also biblischer Texte.[44] Wenn ich bei biblischen Büchern von dem gleichen Grundprinzip der Textkomposition ausgehe, wie ich das bei literarischen Texten tue, und zwar, dass der Verfasser seinen Text bewusst aufbaut und in einem (Sprach- und Literatur-) Kontext schreibt, muss ich mich zum Textverständnis und im Hinblick auf eine angemessene Sprachaneignung auf den *ganzen Text*, also die *Ganzschrift* einlassen.
Jedes sprachliche Schulfach bemüht sich immer neu um einen Literaturkanon, muss dann aber stets das Scheitern dieses Versuchs ob der großen und weiten Fülle von Literatur feststellen. Wie überschaubar gestaltet sich unser Textumfang: 66 Bücher Primärliteratur, aus denen wir eine Auswahl treffen dürfen.

Bei allen Argumenten für die Ganzschrift gibt es ein kaum zu entkräftendes Argument, das gegen die Ganzschrift und für eine sorgfältige Auswahl biblischer Texte aus den biblischen Büchern spricht und das ist die im evangelischen Religionsunterricht sehr begrenzte Ressource Zeit. Daher muss in der Auswertung diese Frage nach der Ganzschrift in jedem Fall erneut gestellt bzw. mit Sorgfalt beantwortet werden.

Um die zu Beginn gestellte Frage zuzuspitzen: Ist es möglich mit Schülerinnen und Schülern biblische Ganzschriften im Unterricht so zu lesen, dass die Themen des Religionsunterrichts von den Schülerinnen und Schülern selbst angesprochen werden, so dass diese dann im Dialog mit dem biblischen Text diskutiert werden können? Unter welchen Bedingungen ist das Lesen biblischer Ganzschriften mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts möglich? Wird eine solche Bibeldidaktik dem biblischen Text und zugleich der Schülerin, dem Schüler gerecht?

[44] An dieser Stelle wird bereits eine zentrale Kompetenz des evangelischen Religionsunterrichts deutlich: religiöse bzw. christliche *Sprach*kompetenz.

Zur Überprüfung der Methode der dialogischen Bibeldidaktik ist es daher wichtig, die Themen zu isolieren und zusammenzustellen, die in den hermeneutischen Fragen der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden und im transkribierten Unterrichtsgespräch zur Sprache kommen. Außerdem ist zu untersuchen, wie die Schülerinnen und Schüler mit dem bereits gelesenen biblischen Text umgehen, wenn es darum geht, auf die Fragen der Mitschülerinnen zu antworten und nach möglichen Lösungen zu suchen. Daher werden die hermeneutischen Fragen der Schüler, die diese im Unterricht zum biblischen Text entwickeln, im Hauptteil in einer Auswahl vorgestellt.

Unter welchen Bedingungen das Lesen biblischer Ganzschriften möglich ist, muss mit den Schülern in einem direkten Evaluationsgespräch nach dem Jahr gemeinsamer Arbeit mit der dialogischen Bibeldidaktik besprochen werden. Daher schließt die Untersuchung mit einem von mir aufgezeichneten halbstandardisierten Gruppengespräch mit den Schülerinnen und Schülern ab. Dieses habe ich auch in den Hauptteil mit übernommen, da es auf diese Frage wichtige Antworten der Schülerinnen und Schüler bereithält und auch für eine Weiterentwicklung der Methode wichtig ist. Ob die von mir vorgestellte Methode der dialogischen Bibeldidaktik dem Schüler gerecht wird, kann qualitativ anhand der eben erwähnten Gruppengespräche gezeigt werden. Ob sie der Bibel gerecht wird, lässt sich meines Erachtens daran ablesen, inwiefern die Bibel selbst zur Sprache kommt, wenn die Schülerinnen und Schüler versuchen, schwierige Passagen zu verstehen. Die quantitative Methode des semantischen Differenzials zum Begriff „Bibel“ hält eine mögliche Antwort bereit, insofern mit dieser Methode untersucht werden kann, wie differenziert die Schülerinnen und Schüler mit diesem Begriff umgehen. Die Grenze dieser Methode liegt auf der Hand: Auch ein differenzierter Umgang mit dem *Begriff* der Bibel garantiert keinen solchen Umgang mit dem biblischen Text selbst. Insofern wird mit dieser Methode nur ein projizierter differenzierter Umgang erfragt und kein tatsächlicher. Am ehesten lässt sich der angemessene Umgang mit der Bibel auch in den ausgewerteten Evaluationsgesprächen untersuchen. So wird unter anderem

die Frage gestellt, wie sich die Sicht der Schüler auf die Bibel verändert habe. Im 3. Kapitel werde ich nochmals näher auf die unterschiedlichen Evaluationsmethoden eingehen und deren Möglichkeiten, aber auch Grenzen darstellen.

Ich möchte nun nochmals zusammenfassen, welche Kriterien die Bibeldidaktik, die in dieser Untersuchung vorgestellt und ausgewertet wird, erfüllen soll:
Sie soll schülerorientiert sein und den Unterrichtenden in seiner Mittlerrolle entlasten.
Sie soll den biblischen Text im literarischen Kontext wahrnehmen und daher biblische Ganzschriften erarbeiten.
Sie soll dem biblischen Text und den Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gerecht werden, also weder den Text noch die Schülerseite funktionalisieren.
Sie soll die Schülerinnen und Schüler biblisch und religiös sprachfähig machen und sie selbst die Themen des Evangelischen Religionsunterrichts ansprechen lassen.
Sie soll die für den Evangelischen Religionsunterricht religiösen Kompetenzen vermitteln.

1.2. Aufbau und Struktur der Arbeit

In diesem Abschnitt gehe ich kurz auf den Aufbau und die Struktur meiner Arbeit ein. Nach dieser Einleitung, die den Rahmen für die Fragestellung meiner Untersuchung angesichts des derzeitigen bibeldidaktischen Unterrichts aufzeigt, möchte ich in meinem zweiten Kapitel näher die Entwicklungslinien der Bibeldidaktik betrachten, um zu zeigen, welche Konstanten es in den letzten 500 Jahren gab, und welche Verschiebungen in der Schwerpunktbildung auszumachen sind. Stets soll auch im Blick sein, auf welche Ziele und Methoden der früheren Bibeldidaktiken mein Konzept einer *dialogischen Bibeldidaktik* zurückgreifen kann.

Im dritten Kapitel führe ich mein Konzept der dialogischen Bibeldidaktik aus, indem ich die Ziele meines Ansatzes einer Bibeldidaktik darstelle und die Leitlinien, die die dialogische Bibeldidaktik bestimmen, verdeutliche. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels beschreibe ich die Durchführung der Unterrichtsreihe mit einem Grundkurs Evangelische Religion in der 11. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2008/2009. Im vierten Abschnitt stelle ich die Methoden der qualitativen Analyse vor und gebe zum einen eine Auswahl der hermeneutischen Fragen, zum anderen die Transkriptionen der Evaluationsgespräche wieder. Eine größere Auswahl an Transkriptionen des Unterrichts, eine Zusammenstellung der Antworten zu einem qualitativen Fragebogen zur Unterrichtseinheit vom 16.03.2009 und eine Auflistung der Fragen von einem Schüler und einer Schülerin zu drei Sachtexten finden sich zugunsten einer größeren Übersichtlichkeit im Anhang. Die hermeneutischen Fragen der Schülerinnen und Schüler werte ich direkt nach der Darstellung im Hinblick auf die Frage aus, inwiefern die Schülerinnen und Schüler den literarischen Zusammenhang der gelesenen Texte wahrnahmen. Außerdem arbeite ich die Themen aus den Fragestellungen heraus, mit denen sich der Unterricht in der Folge befasste oder hätte befassen können. Der Leser hat im Textduktus die Fragen gelesen und erhält vom Verfasser kurze Kommentare, wie mit diesen Fragen umgegangen wurde, und wie diese Fragen im Gesamtkontext zu verstehen waren. Die Methoden und Ergebnisse der quantitativen Analyse stelle ich im fünften Abschnitt des dritten Kapitels dar.

Im 4. Kapitel werte ich die dargestellten Ergebnisse in sieben Thesen aus, um dann schließlich im 5. Kapitel fünf Folgerungen für die Religionsdidaktik des 21. Jahrhunderts daraus abzuleiten und zu entfalten.

Im Zentrum der dialogischen Bibeldidaktik soll die Frage der Schülerin, des Schülers stehen. Daher beschließe ich meine Einleitung mit einem längeren Zitat von Hans-Bastian, und zwar als Ausblick auf das, was ich in den nächsten Kapiteln entfalten werde:

„Als Christus quaerens begegnet der biblische Gott dem animal quaerens cur. Dieser Satz bestimmt Aufgabe und Tragweite der Frage in der Religionspädagogik. Das besagt nicht, dass Antworten sinnlos, überflüssig, unmöglich wären. Kein Mensch kann in der absoluten Frage existieren. Aber dem Christen wird die Kraft einer jeden Antwort zum Motiv einer neuen Frage. Die Theologie der Frage würdigt religionspädagogisch den Kontakt zwischen Christus quaerens und fides quaerens intellectum. Dieses Konzept beinhaltet eine entschlossene Absage an die Theologie des Imperativs, die den Glauben nicht als Fragen, sondern als „Gehorsam“ interpretiert und sozialdidaktisch den „Predigthörer“ protegiert. Christliche Erziehung ermutigt und befähigt, in und mit der integrierten Gott- und Weltfrage zu leben, mitten in einer sich rasch ändernden Welt alte Selbstverständlichkeiten zugunsten einer neuen Verheißung fahren zu lassen. Nur der Fragende glaubt - nur der Glaubende erträgt die Frage.“[45]

[45] BASTIAN 1970, S. 317.

2. Bibeldidaktik – ein Rückblick und eine Sammlung

2.1. Einführung

Mit diesem Kapitel soll untersucht werden, inwiefern die dialogische Bibeldidaktik im Chor der Bibeldidaktiken eine neue Stimme einführt, auf welche Motive bzw. - um im Bild zu bleiben - Grundrhythmen die dialogische Bibeldidaktik zurückgreift, an welchen Stellen neue Wege beschritten werden.
An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass der Begriff der dialogischen Bibeldidaktik von mir benutzt wurde, bevor ich auf die Schrift von Rudi Ott „Dialogische Bibeldidaktik. Korrelative Auslegung der Korintherbriefe in der Kolleg-/Studienstufe.“ stieß. Nach längerer Überlegung blieb ich aber dennoch bei diesem Begriff, da das Dialogische das Grundprinzip meines bibeldidaktischen Ansatzes darstellt und der Entwurf von Ott ein ganz anderer ist. So sieht er sich nach wie vor einem diachronen Zugang verpflichtet bzw. meint, nur auf diese Weise zu einer angemessenen Korrelation kommen zu können: „Für den Ansatz bei konkreten Lebenssituationen gibt es auch aus der Exegese gute Gründe. Von der redaktionskritischen Betrachtungsweise blendet jene immer wieder auf die Traditions- und Formgeschichte, vornehmlich auf die sozial- und religionsgeschichtlichen Zusammenhänlge zurück, um die Bedeutung eines Textes aus dem geschichtlichen Lebenskontext konkret fassen zu können. Erst solche exegetische Abklärung des Textes läßt genügend konkrete Sachaspekte für eine Auslegung erkennen.“[46]
Eine fortlaufende Lektüre biblischer Ganzschriften wird von ihm ausgeschlossen: „Damit es einen Dialog mit der Bibel geben kann, müssen an den Texten selbst analoge Fragen und Motive der Jugendlichen identifiziert werden, die sie selbst bewegen. Auf die Konkretheit der Unterrichtsthematik kommt es dabei wesentlich an. Deshalb scheidet auch eine fortlaufende Textlektüre als Strukturprinzip von Religionsunterricht aus. Es geht in der Auslegung darum, daß ein Text die Wirklichkeitserfahrung der Jugendlichen an bedeutsamen Knotenpunkten trifft.“[47] Ihm geht es um das Lesen einzel-

[46] OTT 1990, S. 152f.
[47] Ebd., S. 152.

ner Abschnitte aus biblischen Büchern mit herkömmlichen Methoden, die den Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern und Bibel durch das Auffinden korrelativer Momente ermöglichen sollen, nicht um einen von den Schülerinnen und Schülern ausgehenden Dialog.

Ich stelle chronologisch sortiert zehn „Bibeldidaktiken“ in der gebotenen Kürze mit dem jeweiligen Schwerpunkt vor. Dabei geht es mir in erster Linie um die Frage, wie in diesem Ansatz mit der Bibel im „Unterricht“ verfahren wird, welchen Stellenwert sie im Vergleich zum Katechismus einnimmt und ob bzw. wie die Schülerin, der Schüler mit ihr ins Gespräch gebracht wird. Zum anderen versuche ich Verbindungen zur dialogischen Bibeldidaktik herzustellen. Bemühe ich mich in der Darstellung objektiv zu bleiben, ist der Bezug zur dialogischen Bibeldidaktik bewusst subjektiv angelegt. Hier geht es mir darum, Brücken über historische Gräben zu schlagen, die auf Grund des zeitlichen Abstands konstruiert sein müssen und einem Anspruch des wörtlichen Verständnisses nicht gerecht werden würden.
Diese zehn Bibeldidaktiken sollten einerseits die Entwicklung der Bibeldidaktik exemplarisch nachzeichnen. So durften wegweisende Didaktiker, wie Melanchthon, Comenius, Francke, Stallmann, Kaufmann und Baldermann nicht fehlen. Mir war es aber auch wichtig, Ansätze herauszuarbeiten, mit denen sich zeigen ließ, dass die dialogische Bibeldidaktik nur eine konsequente Weiterentwicklung dessen ist, was historisch bereits gedacht worden war (vgl. von Kempen, Hübner und Dinter). Die neuesten Ansätze der letzten 20 Jahre arbeite ich im Kapitel 3 und 4 ein, indem ich sie in die Darstellung der dialogischen Bibeldidaktik direkt vergleichend mit einbeziehe. Daher verzichte ich in der chronologischen Abfolge der Bibeldidaktiken in diesem Kapitel auf einen eigenen Abschnitt für Theißen, Berg oder auch Schambeck.

Ich möchte allerdings damit beginnen, die Bedeutung des Credos und des Katechismus zu erläutern, da dieser als eine Entfaltung des Credos die Bibeldidaktik bis in das vorletzte Jahrhundert hinein ergänzte bzw. ersetzte.

2.2. Zentrierung auf die Lehre – das Credo und der Katechismus

In der Geschichte des Religionsunterrichtes fällt auf, dass dieser seit den Anfängen bis zum 20. Jahrhundert von zwei Säulen getragen wurde. Zum einen ging es um die Vermittlung der biblischen Geschichte im Sinne einer chronologischen Abfolge biblischer Ereignisse, die auch als eine solche verstanden wurde. Die biblische Geschichte wurde als die Geschichte Gottes mit seinem Volk bzw. mit Vertretern seines Volkes angesehen. Hier sollte der Schüler, die Schülerin lernen, wie sich das Heilsgeschehen Gottes dem Menschen im Sinne einer Heils- bzw. Unheilsgeschichte mitteilt.

Zum anderen stand die Arbeit mit dem Katechismus im Zentrum. Der Katechismus greift mit seinen Fragen und Antworten die zentralen Glaubenssätze des Glaubensbekenntnisses und die Aufforderungen und Verbote der zehn Gebote auf. Durch den Katechismus sollte die Essenz des christlichen Glaubens weitergegeben werden. Hier wurden die zentralen Aussagen christlicher Dogmatik dem Gläubigen gebündelt und zeitsparend nahegebracht. Für den einzelnen Christen hatte sich ein anderer die Arbeit gemacht, die biblischen Texte auf das Wesentliche hin zu lesen und dieses vom Unwesentlichen abzuscheiden. Der Fragenkatalog des Katechismus diente dazu, dass die Schülerin, der Schüler die vorgegebenen Antworten auf die dringlichen Fragen lesen, memorieren und aufsagen konnte, um dadurch christlich erzogen und sittlich gebildet zu werden.

Natürlich drängt sich die Frage auf, ob aufgrund der wortwörtlichen Kenntnis des Katechismus von einer dogmatischen Unvoreingenommenheit dem biblischen Text gegenüber beim Lesen der biblischen Bücher ausgegangen werden könne? Gewiss ist dieses Ziel, unvoreingenommen einen Text zu rezipieren, eine Idee unseres Jahrhunderts und darf nicht als eine heutige Intention zum Maßstab zur Beurteilung der Qualität früherer Unterrichtsmethoden, die auf anderen Grundentscheidungen basierten, erhoben werden, denn um die Vermittlung der biblischen Texte an sich ging es auch dem „Religionsunterricht“ jener Zeiten nicht.

2.2.1. Das Credo

Möglichst bei den Kindern mit dem Lehren des christlichen Glaubens zu beginnen, ist Konsens seit den Anfängen der Kirche und wird von allen theologischen und weltlichen Lehrern gefordert. Ägidius Romanus begründet dies Ende des 13. Jahrhunderts in seiner Erziehungsschrift „De regimine principum“, die er auf das gesamte christliche Volk bezogen wissen wollte, mit dem Begriff der Gewohnheit: „Den Glaubenswahrheiten muß man auch fest anhangen. Wir sehen nämlich, daß die Gewohnheit gewissermaßen eine zweite Natur ist. [...] Je mehr deshalb etwas angewöhnt ist, um so mehr wird es zur Natur und um so eifriger hängen wir ihm an.“[48] Inhaltlich gibt er sich mit den Hauptwahrheiten zufrieden, hier meint er das Credo: „Da aber die Glaubensartikel eingehend zu kennen und die Glaubenswahrheiten gründlich zu behandeln Sache der geistlichen Lehrer ist, die andere im Glauben zu unterweisen haben, nicht aber der Laien und Kinder, so genügt es, die genannten Wahrheiten diesen nur in einem Abriß und der Hauptsache nach vorzuführen. So soll ihnen zum Beispiel gesagt werden, daß es nur einen Gott gibt [...].“[49] In der Folge fasst er das Glaubensbekenntnis wortreich zusammen.

Das Credo kann als eine Weiterführung der Bekenntnisformeln des Neuen Testamentes verstanden werden. Zur Vorbereitung der Taufe mussten die Täuflinge des Urchristentums im Taufunterricht prägnante Sätze auswendig lernen, die das Bekenntnis zu Christus und seiner Heilslehre beinhalteten. Bereits in den Briefen finden sich die Christushymnen (1. Kor 15,3-5; Phil 2,5-11 und 1. Tim 3,16), die die christliche Heilslehre bzw. den Inhalt des Evangeliums zusammenfassen, auf das hin die Täuflinge getauft wurden. Die Hymnen spiegeln die kerygmatische Situation des Urchristentums wider und zeigen, worin das Wesentliche der evangelistischen Tradition in der urchristlichen Gemeinde gesehen wurde. Diese wurden von den Lehrern und Predigern der Gemeinde gelehrt und von den Täuflingen glaubend übernommen.

---

[48] KAUFMANN 1904, S. 32.
[49] Ebd., S. 33.

2.2.2. Der Katechismus

Auch die christlichen Haustafeln (u.a.: Kol 3,18ff; 1. Tim 2,8ff) können als Katechese in der Taufvorbereitung für die zu taufenden Heiden und die Konvertiten im Urchristentum verstanden werden. Der Begriff „Katechismus“ ist in den Anfängen stets mit der Taufe verbunden: „Das Wort ist vermutlich eine Bildung des nordafrikanischen Kirchenlateins und ist die Grundlage des spätgriechischen κατηχίζειν und κατηχισμός. Auch als die Kindertaufe die Erwachsenentaufe verdrängt, bleibt das Wort in Gebrauch, obwohl der Taufunterricht vor der Taufe wegfällt, und bezeichnet nun alle den Taufakt vorbereitenden liturgischen Handlungen.“[50] In der Scholastik erhält der Begriff die Konnotation, die für uns heute das „Katechisieren“ bezeichnet: das Frage-Antwort-Muster. Bevor Luther seinen Katechismus 1529 für die Unterweisung herausgab, blickte die Katechismustradition bereits auf über 13 Jahrhunderte zurück. Die nachfolgenden evangelischen Katechismen verdanken ihr Entstehen hauptsächlich dem Umstand, dass sich bei den Visitationen der einzelnen Kirchengemeinden ein desolates Bild abzeichnete: Vielerorts waren die eingesetzten Pfarrer nicht einmal in der Lage, die Grundwahrheiten des evangelischen Glaubens der Gemeinde zu vermitteln. Die Katechismen sollten hier dem Pfarrer und dem Lehrer eine Hilfe sein. Der erste evangelische Katechismus, der auch im Titel als solcher genannt ist, ist der sogenannte Nürnberger Katechismus aus dem Jahre 1528. Auf 32 Blättern werden das Credo, das Vaterunser und die Zehn Gebote durch Fragen und Antworten wiedergegeben.[51]

Der Reformation ist es zu verdanken, dass sich der Inhalt des Katechismus stark reduzierte: War die Stoffmenge über die Jahrhunderte stets angewachsen, wurde nun der Katechismus auf die Behandlung des Dekalogs, des Vaterunsers, des Glaubensbekenntnisses und die Ausführungen zu den beiden Sakramenten der Taufe und des Abendmahls reduziert. In der Folge

---

[50] SURKAU 1986, Sp. 1179.

[51] „Von den Zehen Gepoten. 16. Frag. Was soll eyn glaubiger mensch thun? Antwort. Er sol recht thun, und das unrecht lassen. 17. Frag. Was ist dann recht und unrecht? Antwort. Recht ist, was Got recht und guot heyst, aber unrecht und sünd ist, was Got verpeut, und das findt man nyndert besser, dann in den zehen gepoten Gottes.“ (COHRS 1901, S. 12).

erschienen in zahlreichen Landeskirchen Katechismen in der Art der lutherischen Katechismen. Sie hatten alle das gleiche Ziel: den jungen Christen in die kirchliche Lehre einzuführen, um ein christliches Leben zu garantieren, ohne dass die biblischen Schriften gelesen werden mussten.

Luther ging es beim Katechismusunterricht um eine Fortführung der Predigt. Damit der Inhalt derselben gefestigt würde, sollte der Katechismus gelesen bzw. repetiert werden. Hans-Werner Surkau formuliert folgendermaßen: „Weil der Katechismusunterricht so bestimmt wird, ist er die „Laienbibel", das verbum abbreviatur oder consumans; er kommt von der Schrift her und geht auf die Schrift zu. Er ist keine Belehrung, die auf Lehrsätze aus ist; die Katechismusverhöre reichen weit über eine Wissensprüfung hinaus; Luther selber bleibt ein Schüler des Katechismus, weil die Bewegung, die er darstellt, eben die von dem gepredigten Wort her zum gepredigten Wort hin -, nicht aufhört."[52]

Somit gibt der Katechismus bis zur Neuzeit die Richtung des Unterrichts vor.[53] Auch der Inhalt und die Methodik werden von den Vorgaben des Katechismus bestimmt: „Die Arbeit an Bibeltexten bei älteren Schülern folgte dem didaktischen Grundkonzept des Katechismusunterrichts fast ausnahmslos."[54] Der Schüler wird belehrt, ohne in den Unterricht aktiv einbezogen zu werden. Er ist das Objekt des Katechismus. Die Bibel wird vom Katechismus als verbum abbreviatur ersetzt, auch wenn dieser nach Luther von ihr kommt und zu ihr führt.

---

[52] SURKAU 1986, Sp. 1187.

[53] Vgl. ARNHARDT / REINERT 1997, S. 165: „Didaktisches Vorgehen orientierte sich wie in keinem anderen Unterrichtsfach [gemeint ist der Religionsunterricht] einheitlich an den Lehrbüchern Katechismus und Bibel. G. Mertz nennt über 80 Autoren für evangelische Katechismen im 16. Jahrhundert. Deutsche und lateinische Katechismen wurden in vollem Wortlaut eingeprägt, meist auch die Erklärungen der Verfasser."

[54] Ebd., S. 166.

2.3. Thomas von Kempen - Die Bibel und die innere Stimme

Im 15. Jahrhundert formuliert der Mystiker Thomas von Kempen in seinem Buch „De imitatione Christi“[55] schnörkellos, „wie man heilige Schriften lesen soll“[56] und fordert zu einem einfachen, naiven Lesen der biblischen Texte auf: „In heiligen, zur Erbauung geschriebenen Büchern ist die Wahrheit mehr zu suchen, denn die große Beredsamkeit. Man soll auch solche heilige Schriften in demselben Geist lesen, mit welchem sie geschrieben und gemacht sind. In den heiligen Schriften sollen wir mehr den hohen Nutzen suchen, als die Feinheit der Rede, und sollen ebenso gern fromme und einfältige Bücher, als hohe und tiefsinnige lesen. Du sollst nicht sehen auf den Verfasser, ob er größeres oder kleineres Ansehen in der gelehrten Welt genießt, oder wer es geredet hat, sondern was er redet; und laß dich nicht das Ansehen des Verfassers, sondern die Liebe der lautern Wahrheit bewegen, ein Buch zu lesen. Die Menschen vergehen, aber die Wahrheit Gottes bleibet ewiglich. Gott redet auf mancherlei Weise zu uns, ohne Ansehen der Person.“[57] Hier fallen mehrere Punkte auf. Zum einen ist es ihm wichtig, dass sich der Christ mit allen biblischen Büchern befasst und nicht nur mit denen, die durch ihren Stil auffallen. Er unterscheidet auch nicht zwischen solchen, die für die Erziehung zur Sittlichkeit wichtiger wären als andere und empfiehlt von einem solchen Kriterium ausgehend das Lesen ebensolcher Bücher. Thomas von Kempen zeigt sich hier als ein Anwalt der ganzen Schrift. Es muss aber der Frage nachgegangen werden, welchen genauen Umgang er mit der Schrift empfiehlt und wie das in seinem Sinne zu verstehen ist.

---

[55] Der größte Teil der Forschung ist davon überzeugt, dass dieses Buch von mehreren Autoren der Devotio moderna – u.a. von Geert Groote und Thomas von Kempen - verfasst wurde. So auch Hans Norbert Janowski: „Fast alle Schriften der Devotio moderna sind Dokumente einer emphatischen Konzentration auf den einzelnen Menschen, der mit Ernst Christ sein will, und seinen Verkehr mit Gott. Sie stellen zugleich aber ebenso nachdrücklich Produkte dar, die aus der Gemeinschaft der Frommen entstanden und für das Leben in ihr bestimmt sind, sie werden sogar so sehr als Gemeinbesitz betrachtet, daß die wichtigsten und prägnantesten von ihnen anonym überliefert wurden und wahrscheinlich auch Texte sind, an denen mehrere Autoren nacheinander gearbeitet haben. Daher auch die Schwierigkeit, die Verfasserschaft so wichtiger Schriften wie die „Imitatio Christi“ und der „Epistel über Leben und Leiden unseres Herrn“ zu bestimmen.“ (JANOWSKI 1978, S. 30.)

[56] A KEMPIS, S. 30.

[57] Ebd., S. 30f.

Er fordert beim Lesen den einfältigen Geist: „Unser Vorwitz hindert uns oft in Lesung der heiligen Schriften, wenn wir das wollen ergründen und erforschen, das wir einfältig ohne Skrupel hinnehmen sollen. Willst du Förderung deines Geisteslebens aus den heiligen Schriften schöpfen, so lese demütig, einfältig und im Glauben, und begehre nie den Ruhm großer Wissenschaft zu haben.“[58] Das Lesen der heiligen Schriften versteht Thomas von Kempen in erster Linie als einen innerlichen Vorgang: Thomas von Kempen verweist auf das innere Sprechen des Heiligen Geistes, der Liebe Gottes, ohne die das äußere Wort wertlos ist.[59]

Können wir Thomas von Kempen so verstehen, dass er eine bestimmte Haltung meint, mit der der Rezipient dem Wort Gottes begegnen soll? Ist eine Haltung der Erwartung gemeint, angesprochen zu sein, um sich dem Dialog zu stellen - und zwar unabhängig davon, wer die Texte verfasst hat? Dazu bedarf es der Neugier auf das, was mich erwartet, und der Unvoreingenommenheit demgegenüber, dem ich mich öffne.

Gerade die Neugier ist der Hauptantrieb für die hermeneutischen Fragen der Schülerinnen und Schüler bei der Methode der dialogischen Bibeldidaktik, aber eben auch im Sinne einer Unvoreingenommenheit, die den Text ohne Erwartung, ohne einen dogmatischen Überbau lesen lässt. In der dialogischen Bibeldidaktik soll gerade der Geist des Schriftgelehrten hinterfragt werden, da es um den persönlichen Bezug zum biblischen Text geht und nicht *die* Wahrheit aus dem Text gefiltert wird. Andererseits könnte man

---

[58] Ebd., S. 31.

[59] Sudbrack geht so weit zu sagen, dass Thomas die innere Stimme als der eigentliche Weisheitslehrer dem Wort der Schrift vorzuziehen empfiehlt: „Nicht das Wort der Schrift, sondern diese innere Gnade ist „magistra veritatis – Lehrerin der Wahrheit“ und „doctrix sapientiae - Professor der Weisheit“ (III 43,9). Selbst wenn der „magister magistrorum – der Lehrmeister der Lehrmeister“ (III 43,9) angeführt wird, meint die Imitatio sein stilles Wort in die Seele hinein (43,7) Ebenso wie der die Propheten „ab initio - von Anfang an“ innerlich inspirierte, spricht er heute zu uns. „Und bis heute höre ich nicht auf, zu jedermann zu sprechen“ (III 3,5)“ (SUDBRACK 1971, S. 23.)
Sudbrack ist der Überzeugung, dass Thomas von Kempen keinen Wert auf das äußere biblische Wort legt, sondern auf das innere Wort, das zur Seele spricht. Er konzidiert, dass Thomas in seiner Imitatio „1159 Bibelzitate und Anspielungen an deren Wortlaut“ (Ebd., S. 22) anführt, diese aber nur als „Buch der Weisheit und der moralischen Maximen“ (Ebd.) verwenden würde. Er sieht in Thomas einen Vertreter, der von der Schrift weg zur reinen Verinnerlichung führt: „Natürlich bleibt die Imitatio mit all diesen Aussagen im Rahmen des Christlichen; aber ein Vergleich mit den grundsätzlich anders ausgerichteten Exerzitienbetrachtungen des Ignatius von Loyola über das Leben Jesu läßt ihre gefährliche Tendenz zur Verinnerlichung, zur Schriftferne ahnen.“ (Ebd., S. 23).

einwenden: Alle Schülerinnen und Schüler üben sich als Forscher, da sie sich gegenseitig in der Schrift lehren und mit ihrem Diskurs zu Forschern in der Schrift werden, nicht im Sinne einer Belehrung, sondern der Selbstfindung. Thomas von Kempen fordert den mittelalterlichen Leser auf, alle biblischen Bücher zu lesen und nicht nur solche, die dem rhetorischen Anspruch des Lesers genügen würden. Denkt er daran, dass der Text im Zusammenhang einen Mehrwert bereithält?

Die Texte werden nicht (nur) für den Katechismus gelesen, sondern zur Texterfassung der biblischen Überlieferung, zur eigenständigen Auseinandersetzung mit derselben, um Christus selbst in der Schrift zu begegnen, mit dem Ziel, seinem Beispiel zu folgen. Janowski sieht bei einer solchen Zielbeschreibung die Gefahr einer verengten Wahrnehmung biblischer Theologie, die sich auf moralische Funktionen reduzieren lasse: „An diesem Punkt fällt auf, daß die intendierte Nachfolgefrömmigkeit, der Versuch, zu leben wie Jesus von Nazareth, zu einer Verkürzung der christlichen Botschaft führen kann: Der gekreuzigte und auferstandene Christus, der trinitarische Gott, die Wirksamkeit des Geistes, welche die Gnade der Freiheit gewähren, treten tendenziell hinter der moralischen Anstrengung zurück, den Weg Christi nachzuvollziehen und ihm gleichförmig zu werden.“[60]

In der Monografie „Westliche und östliche Mystik: Meister Eckhart, Thomas von Kempen und Young Do Lee – Theologiegeschichtliche und religionsphänomenologische Untersuchungen“ unterstreicht Juseop Yi im Kapitel „Liebe bei Thomas von Kempen“ die Vermutung, dass für Thomas die Stimme Gottes in erster Linie eine für jeden Gläubigen innerlich vernehmbare Stimme sei, aber nicht das biblische Wort: „Die Teilnahme an der Eucharistie setzt die Überwindung des eigenen Willens voraus, die auf dem Hören des göttlichen Wortes beruht: Ich will hören, was Gott, der Herr, in mir spricht. Selig die Seele, die Gottes Stimme in sich vernimmt und aus sei-

[60] JANOWSKI 1978, S. 40. Er führt weiter aus: „Die Qualität der evangelischen Freiheit wird hier gegen die Intention der Reformbewegung der Devoten mehr und mehr von einem quantitativen Denken abgelöst, das in die Gefahr gerät, sich auf die Maßstäbe einer gesetzlichen Moral zu verengen.“ (Ebd.)

nem Mund ein Wort des Trostes empfängt."[61] Fraglich, ob diese beiden Stimmen von Thomas von Kempen voneinander geschieden wurden oder ob nicht vielmehr erst unsere Neigung zur Unterscheidung dazu führte, diese beiden Bereiche nicht als Einheit zu sehen.
Die dialogische Bibeldidaktik verfolgt nicht das Ziel, den Schüler, die Schülerin in die Nachfolge Christi zu rufen, um diesen moralisch auf- oder zuzurüsten. Der dialogischen Bibeldidaktik geht es allein um die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit dem biblischen Text, und zwar zweckfrei. Dass sich darüber die Selbstbegegnung ergibt, um eine Klärung der inneren Vielstimmigkeit zu ermöglichen, ist die erklärte Hoffnung.

2.4. Philipp Melanchthon - Vielstimmigkeit der Bildung

„In vorreformatorischen Lektionsplänen und Schulordnungen finden sich so gut wie keine Hinweise auf die Behandlung biblischer Bücher."[62] Vor Luther und Melanchthon standen die Psalmen, die Sprüche und die Sonntagsperikopen auf dem Leseplan biblischen Unterrichts. „Wegweisend für die Aufnahme biblischer Stoffe in die Unterweisung ist der kursächsische Plan vom Jahre 1528. Damit wird nahezu für das ganze sechzehnte Jahrhundert eine bestimmte Auswahl biblischer Bücher für den Unterricht verbindlich gemacht. Kursorische Bibellektüre wird auf das Matthäusevangelium beschränkt, wobei grammatikalische Gesichtspunkte die Behandlung bestimmen."[63]

Philipp Melanchthon verfasste 1524 das „Enchiridion elementorum puerilis". In lateinischer Sprache herausgegeben, aber bereits im selben Jahr ins Deutsche übersetzt, hat es eine große Verbreitung gefunden. Folgendes war im Enchiridion zu finden: das ABC, das Vaterunser, Lk 1,28 als Ave Maria, das Apostolische Glaubensbekenntnis, Ps 66,2-8 als Lobpreis Gottes,

[61] YI 2009, S. 205. Vgl. auch A KEMPIS, S. 83 (Imitatio III, 1).
[62] HAHN 1957, S. 42.
[63] Ebd., S. 43. Vgl. auch S. 44: „Die Forderung einer täglichen Bibellesung konnte in den Schulordnungen für das sechzehnte Jahrhundert einfach deshalb zurücktreten, da die Jugend durch die täglichen Schulgottesdienste und die Metten und Vespern regelmäßig mit biblischen Texten bekannt gemacht wurde."

der Dekalog, weitere Texte aus dem NT: die Bergpredigt nach Mt 5-7, Röm 12 und Joh 13, Sprüche der sieben Weisen (Periander von Korinth, Bias von Priene, Pitacus von Mytilene, Cleobulus Lindius, Cheilon aus Lakedämonien, Solon, Thales von Milet), Tagzeitengebete und ein Lob der Weisheit in griechischer Sprache. Texte des Humanismus werden mit christlicher Tradition verbunden. Melanchthon sah darin keinen Widerspruch, sondern im Gegenteil: Der Christ sollte aus beiden Quellen, der Antike und der biblischen Tradition, schöpfen. Melanchthon hatte dieses Handbuch für den Anfangsunterricht höherer Bildung herausgegeben. „Wenn aber Melanchthons Theologie die Katechismuslehre der Oberklassen der höheren Schulen im 16. Jahrhundert weitgehend inhaltlich bestimmt, so ist damit zugleich humanistischem Geist ein entscheidender Einbruch in die christliche Unterweisung gelungen. Es wird hier vor allem an die für den Humanisten Melanchthon bedeutsamen Vorstellung vom natürlichen, angeborenen Licht der Vernunft, vom lumen naturale, vom natürlichen Gesetz, einer wenn auch verdunkelten natürlichen Gotteserkenntnis und an die Gleichsetzung von Dekalog und natürlichem Gesetz zu denken sein.“[64]

[64] Ebd., S. 81. Weiter schreibt Hahn (ebd., S. 81f.): „Die von Melanchthon abhängigen Katechismen haben jedenfalls dafür gesorgt, dass diese Gedanken auch Eingang in die christliche Unterweisung der Schulen fanden, der Schulen, die bereits durch die Beschäftigung mit der antiken Weisheits- und Sentenzenliteratur eines Cicero, Seneca u.a. für solche Gedankengänge offen waren. So wird man sagen können, dass auch Melanchthon zu einer latenten „Humanisierung“ der christlichen Unterweisung beigetragen hat. Dieser Prozeß musste zwangsläufig in das Unternehmen einer „naturgemäßen Pädagogik“ im siebzehnten Jahrhundert einmünden. Auch in dieser Hinsicht wird man Diltheys Urteil zustimmen, dass Melanchthon zu den Personen gehört, die „ohne schöpferisches Vermögen doch eine unermeßliche Wirksamkeit zu entfalten vermocht haben.“ (DILTHEY 1914, S. 162.)
Vgl. auch HAHN 1957, S. 99: „[…] Melanchthon weiß, dass Eloquentia und Prudentia eng zusammengehören - sic inter se copulatas esse prudentiam ac eloquentiam, ut divelli nulla ratione possint - und dass das Ziel aller Bildung immer beides zugleich ist, die scientia iudicandi de rebus humanis et facultas dicendi. Dabei ist es für den Weg zu diesem Ziel entscheidend, dass die Einsicht eine Frucht der Eloquenz darstellt. Eloquentiam comitatur prudentia. Das bedeutet aber: Nur auf dem Wege über die Sprachen ist Eloquentia und echtes Wissen möglich. Sachkenntnis, Einsicht in die Dinge ist eine Frucht der Kenntnis der Worte, genauer: der Sprachen. So ist die Kenntnis der Sprachen die Basis aller Bildung. Melanchthon kann sogar in seiner Festrede zur Eröffnung des Nürnberger Gymnasiums im Jahre 1526 sagen: Durch die Wissenschaft gelangen die Menschen zu Tugend, Humanität und Frömmigkeit. Sie führen ein Leben voller Unbildung, eine vita cyclopica, nisi literis ad virtutem, ad humanitatem, ad pietatem excitentur ac formentur.“ Hahn beendet diesen Abschnitt mit einer rhetorischen Frage: Steht damit Melanchthon neben Erasmus, für den Bildung der Weg zur „Religion“ und Religion ein „Bildungswert“ unter anderen ist?“ (ebd.)

Luther und Melanchthon kämpften Seite an Seite für die Bildung des Christen, und zwar mit dem gleichen Ziel: den Menschen mündig zu machen.[65] Dennoch lässt sich eine Akzentverschiebung festmachen: Für Luther dient alles dem Verstehen des Evangeliums, des Wortes, der res, für Melanchthon geht es auch um eine nicht nur im Sinne des Verstehens des Evangeliums funktionalisierte Bildung des Menschen. Hahn verweist auf eine Anekdote: „Pointiert und auch ein wenig übertreibend hat einmal Luther (1537) mit Kreide auf den Tisch geschrieben: Res et verba Philippus, verba sine re Erasmus, res sine verbis Lutherus, nec res nec verba Carolostadius. Der dazukommende Melanchthon soll Luthers Urteil über Erasmus und Karlstadt zugestimmt und gemeint haben, Luther habe ihm zuviel zugeschrieben, und auch Luther selber seien die verba einzuräumen. Damit ist das Problem auf eine kurze […] Formel gebracht worden. Sucht Melanchthon bewußt eine Synthese zwischen Evangelium und Bildung - mit res meint hier Luther das Evangelium und mit verba die Bildung -, […] so konzentriert sich bei Luther alles auf die Sache, auf die Botschaft von der Rechtfertigung, ohne dass er darüber - und darin liegt das Verkürzende seiner Aussage - zum Bildungsfeind geworden wäre.“[66] Arnhardt fasst zu Melanchthon folgendermaßen zusammen: „Die Utopie vom harmonischen Dreiklang zwischen Humanismus, Theologie und Erziehung bestimmte die Statik seines Verständnisses von Menschwerdung und Menschsein. Wird ein Ton vernachlässigt, bleibt Disharmonie zurück.“[67]

In Melanchthons Enchiridion sind die klassischen Texte der Katechismen enthalten, werden aber nicht durch Fragen und Antworten entfaltet. Die Ent-

[65] Bei aller Liebe zur Antike stellt Arnhardt fest: „Fern jeder Euphorie ließ sich der junge Wittenberger Professor nicht von den Stürmen berauschen, die den Schönheitssinn und Geistesadel der Antike in den Dienst der Zerstörung der hierarchischen Weltordnung stellten und der Theologie an sich als Feinde gegenübertraten.“ (ARNHARDT 1997, S. 143). Als Anhänger von Erasmus sieht ihn nicht nur Arnhardt, der folgendermaßen formuliert: „Melanchthon [fand] bei Erasmus jene Tugenden wie die Suche nach Selbstverwirklichung, Ehrlichkeit und Toleranz durch die Verinnerlichungswürdigkeit antiker Vorbilder. Erasmus´ Optimismus […] muß den jungen Hochschullehrer Melanchthon gefesselt und nie wieder losgelassen haben.“ (Ebd., S. 146.)

[66] HAHN 1957, S. 101f.

[67] ARNHARDT 1997, S. 101. Zum weiteren Verständnis von Melanchthon zitiert Arnhardt aus der evangelischen Kirchen- und Schulordnung von Melanchthon aus dem Jahre 1528: „Der Mensch hat aus eigener Kraft einen freien Willen, äußerliche Werke zu tun oder zu lassen … Deshalben vermag er auch weltliche Frömmigkeit und gute Werke zu tun aus eigner Kraft, von Gott dazu gegeben und erhalten.“ (Ebd.)

faltung geschah im Unterricht selbst. Neben diesen drei klassischen Katechismustexten finden sich die oben aufgeführten Kapitel aus biblischen Büchern bzw. Perikopen. Dies war eine Ausnahme, üblicherweise mussten sich die Schüler auch an höheren Schulen nur biblische Sprüche einprägen, die dem Zusammenhang entrissen waren und in einen neuen Zusammenhang mit anderen Bibelstellen gebracht wurden. Methodisch wird hier vom Unterrichtenden eine höhere Flexibilität im Unterricht erwartet. Vor allem aber wird dem Text mehr zugetraut, indem ihm ein größeres Maß an Eigenständigkeit im Unterrichtsgeschehen zuerkannt wird.

Lief man zu Zeiten der Reformation Gefahr, einseitig nur die Bibel zum Medium zur Bildung zu gebrauchen, wird in der Wahrnehmung des Bildungsauftrags heute zum Teil gänzlich darauf verzichtet, biblische Texte zu lesen. Somit sind die Grundvoraussetzungen im Vergleich zu heute sehr verschieden.

Auch die dialogische Bibeldidaktik geht von der Grundvoraussetzung aus, dass eine Vielstimmigkeit im Sinne humanistischer Tradition für eine umfassende Bildung, die den Schüler, die Schülerin zur Mündigkeit führt, dringend geboten ist. Daher werden die unterschiedlichen Stimmen der biblischen Bücher wahr- und ernst genommen. Außerdem sollen die zahlreichen Stimmen der zahllosen Texte, die eine Schülerin, ein Schüler im Laufe ihrer bzw. seiner Schulzeit zu erarbeiten hat, durch die Stimmen der Verfasser der biblischen Bücher eine Ergänzung finden, so wie auch bei Melanchthon die katechetischen Texte von den klassischen antiken Texten ergänzt wurden.

2.5. Johann Amos Comenius – Das Ganze ist im Blick oder: Die Bibel und der fragende Schüler

Johann Amos Comenius denkt sich als ein großer Systematiker den Menschen als ein kleines System im großen Ganzen, der im Verhältnis zu diesem Großen zu einem ganzen System, zu seinem Ganzen, erneut finden kann. Bildung ist für Comenius dieser Weg der Selbstfindung, zurück ins Paradies, gedacht als Ganzheit des Menschen.

Auf diesem Weg der Didaktik traut er der Heiligen Schrift als didaktischem Medium zu, sich dem Leser derselben entsprechend anzupassen. Er stimmt Erasmus von Rotterdam zu und zitiert ihn folgendermaßen: „“Die Heilige Schrift“, sagt er, „paßt sich allen in gleicher Weise an, sie läßt sich zu den Jüngsten herab und streckt sich nach ihrem Maße, indem sie sie mit Milch nährt, hegt und pflegt und alles tut, bis sie in Christo aufgewachsen sind. Aber wie sie bei den Kleinsten nicht versagt, so bewährt sie sich auch in bewundernswerter Weise bei den Größten: für die Kleinen ist sie klein, für die Großen über alle Maßen groß. Kein Alter, kein Geschlecht, keine Stellung und keinen Stand stößt sie zurück. Selbst die Sonne ist nicht allen so gemeinsam und sichtbar wie Christi Lehre. Sie hält überhaupt niemanden von sich fern, wenn er nicht sich selbst freihält, sie sich selbst versagt.“„[68]
Im gleichen Werk fordert Comenius: „Man muß einen Weg finden, die Bibel der Gott geheiligten Jugend so vertraut wie das ABC zu machen.“[69] Wie dies in der praktischen didaktischen Arbeit auszusehen hat, fasst Schaller im Rückgriff auf die didaktischen Studien von Comenius folgendermaßen zusammen: „Alles, dem der Mensch auf seinem Wege begegnet, hat er selber zu sehen, zu hören, zu betasten, auszusprechen; alles hat er im tätigen Umgang seinem Gebrauch zuzuführen. Beispiel, Regel, Übung und Anwendung gehören stets zusammen – Analyse, Synthese und Synkrise. Auf späteren Wegabschnitten geschieht die Führung durch Dialoge, Disputationen, szenische Darstellungen, durch Briefe und durch Reisen. […] Die rechte Führung führt den Menschen in das Ganze ein, sie stellt ihn unter den An-

[68] COMENIUS 1954, S. 162.
Im Kapitel „Heidnische Bücher“ geht er nochmals auf die Frage der Passung ein: „Falsch ist auch, wenn ausposaunt wird, dass die Schrift zu erhaben sei und über die Fassungskraft des Kindesalters hinausgehe. Hat Gott etwa nicht verstanden, sein Wort unserm Geiste anzupassen (5. Mose 31,11-13)? Bezeugt nicht David, dass das Gesetz des Herrn den Kindlein (merke: den Kindlein) Weisheit biete (Psalm 19,8)? Sagt nicht Petrus, daß das Wort Gottes die Milch der neugeborenen Kinder sei, ihnen gegeben, daß sie mit ihm wachsen und gedeihen (1. Petrus 2,2)? Siehe also, zarteste, süßeste und heilsamste Gottesmilch, Nahrung für die neugeborenen Gotteskinder ist das Wort Gottes! […] Allerdings – das geben wir zu - gibt es in der Schrift Tiefen, aber solche, in denen die Elephanten untergehen und die Lämmer schwimmen, wie Gregorius fein gesagt hat, da er auf den Unterschied zwischen den Weisen dieser Welt, die sich voll Anmaßung in die Schrift stürzen, und den Kindern Christi, die mit demütigem und gelehrigem Sinn an sie herantreten, hinweisen wollte.“ (Ebd., S. 180.)
[69] Ebd., S. 163.

spruch Gottes. Hier wird er sich als Medium erweisen, in dem und durch das sich die Welt Gottes vollendet.“[70]

Um sich von den übrigen Didaktiken seiner Zeit abzusetzen, formuliert Comenius im fünften Grundsatz „Die Natur treibt alles lediglich aus der Wurzel hervor“ des Kapitels „Grundsätze zu dauerhaftem Lehren und Lernen“ seiner Großen Didaktik, wie das Lernen nicht auszusehen habe: „Sie haben die Geister nicht gelehrt, wie junge Bäume aus der eigenen Wurzel zu grünen, sondern sie bloß angeleitet, anderswo gepflückte Zweige sich anzuhängen und sich wie die Krähe bei Aesop mit fremden Federn zu schmücken. Auch haben sie sich nicht bemüht, den in den Schülern verborgenen Erkenntnisquell auszugraben, sondern sie mit fremden Bächen bewässert. Das heißt, sie haben nicht gezeigt, wie die Dinge aus sich selbst heraus und in sich selbst sind, sondern was über dies und jenes der eine oder andere, ein dritter oder zehnter denkt oder schreibt, so dass es für ein Zeichen der größten Gelehrsamkeit galt, die abweichenden Ansichten vieler Leute über viele Dinge im Gedächtnis zu haben.“[71] Für Nipkow ergibt sich für den heute Lehrenden aus den Ansätzen von Comenius, dass sich der Lehrer, die Lehrerin stets darum bemühen müsse, „Kinder immer wieder zunächst zur Wahrnehmung und Beschreibung der Phänomene selbst anzuleiten. […] Wie für Comenius, einen Zeitgenossen des Barock, Vernunft und Wahrnehmung, Sinnhaftigkeit und Sinnesempfindungen, Sinn und Sinne eng zusammengehören, müssen auch wir die Sinnlichkeit und Leiblichkeit in den Prozessen des Erkennens wiederentdecken.“[72]

Comenius fragt: „Aber was taugt es, möchte ich wissen, sich bei den Meinungen verschiedener Autoren über die Dinge aufzuhalten, wo es doch um die Kenntnis des wahren Wesens der Dinge geht?“[73] Auch in der dialogischen Bibeldidaktik geht es darum, die Schülerin, den Schüler mündig zu machen, die Sekundärliteratur zu verstehen, diese zu hinterfragen bzw. kritisch zu begleiten und nicht zu konsumieren, um sie im gleichen Zug zu

[70] SCHALLER 1962, S. 354f.
[71] COMENIUS 1954, S. 111.
[72] NIPKOW 1990, S. 226.
[73] COMENIUS 1954, S. 111.

übernehmen. Der Schüler, die Schülerin soll in seiner bzw. ihrer Analyse und anschließenden Argumentation aus den Quellen der biblischen Texte schöpfen können, wenn er bzw. sie sich mit Texten unserer Zeit auseinanderzusetzen hat.

Comenius hat nicht das Bibelstudium im Blick, sondern fordert im 28. Abschnitt seiner Großen Didaktik im Allgemeinen einen Zugang zum Wissen über das unmittelbare Begreifen der Schülerinnen und Schüler: „Ziehen wir daraus die Summe: Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber. […] I. Alles soll aus den unwandelbaren Anfängen (principia) der Dinge abgeleitet werden. II. Nichts soll auf bloße Autorität hin gelehrt werden, alles vielmehr durch eine den Sinnen und der Vernunft zugängliche Darlegung, und III. Nichts nur nach der analytischen Methode, sondern alles nach der synthetischen.“[74] Dennoch können wir meines Erachtens seinen Grundsatz auch auf das Lesen und Lernen biblischer Texte übertragen und die Forderung ableiten: Lernt die Bibel nicht aus dem Katechismus oder aus Traktaten über die Bibel kennen, sondern aus der Quelle selbst.

Zur Dauerhaftigkeit, heute würde man von Nachhaltigkeit des Lernerfolgs sprechen, empfiehlt er den Schülerinnen und Schülern, „Vieles erfragen, Erfragtes behalten, Behaltenes lehren: Diese drei Dinge erheben den Schüler über den Meister.“[75] Für die dialogische Bibeldidaktik bilden die Fragen der Schülerinnen und Schüler den Ausgangspunkt der Textreflexion und damit auch des Textverständnisses. Bei Comenius hat das Schulbuch die Dialogform aufzugreifen: „Bereits in der „Didactica magna“ ist auf die *Dialogform* hingewiesen worden, die die Fasslichkeit der Bücher und Aufmerksamkeit der Schüler fördern sollte.“[76] Gerade das weiterführende Gespräch der

[74] Ebd., S. 112f.
[75] Ebd., S. 113.
[76] SCHALLER 1962, S. 304. In Folge zitiert Schaller Comenius aus dessen 1657 erschienenem didaktischem Gesamtwerk (Comenii opera didactica omnia, III, S. 27) und übersetzt: „Denn Platons Thrasymachos hat recht, wenn er sagt, daß leichter zu fragen als zu antworten ist. – Schau, hier ist ein Weg, Lehrern und Schülern die Arbeit zu erleichtern! Auf diese Weise soll sich jeder daran ge-

Schüler untereinander über die selbst formulierten Fragen soll die Schülerin als Gesprächspartnerin ernst nehmen und ihr vermitteln, auf Augenhöhe mit der Lehrerin, dem Lehrer zu denken, zu fragen, zu arbeiten. Der Grundsatz von Comenius bildet insofern auch die Basis für die dialogische Bibeldidaktik. Die Fragen werden so lange besprochen, bis die Schülerinnen und Schüler, die die Fragen formuliert haben, für sich einen Zugewinn an Erkenntnis feststellen. Erst dann kommen weitere Fragen in die Gesprächsrunde. Comenius fordert: „Bei jeder Sache muß man so lange verweilen, bis sie verstanden ist.“[77] Er begründet es damit, dass gerade das Lernen ein dauerhafter Prozess sei: „Nichts geschieht im Augenblick, weil alles, was geschieht, durch Bewegung zustande kommt. Bewegung aber geht allmählich vor sich. Man muß deshalb mit dem Schüler bei jedem Wissensgebiet so lange verweilen, bis er es gut kennt und sich seines Wissens bewusst ist.[78]

In seinem 24. Kapitel der „Großen Didaktik“ entfaltet er die Methode der Hinführung zur Frömmigkeit und empfiehlt den Schülern: „Sie sollen also vom Anfang ihres Lebens an sich so viel wie möglich mit Dingen beschäftigen, die unmittelbar zu Gott führen: mit dem Lesen der Heiligen Schrift, gottesdienstlichen Übungen (exercitia) und äußeren guten Werken. Denn die Lektüre der heiligen Schrift weckt und fördert die Erinnerung an Gott.“[79]

Die Begründung lag in seiner Zeit auf der Hand, wird von ihm aber in aller Klarheit auf die christlichen Tugenden bezogen: „Alles, was aus der Schrift gelernt wird, soll auf den Glauben, die Liebe und die Hoffnung bezogen werden. Diese drei nämlich sind das Ziel, auf welches alles hinausläuft, was Gott in seinen Worten uns zu offenbaren für gut gehalten hat. Einiges näm-

---

wöhnen, wahrhaft weise nach allem zu fragen und auf weise Fragen weise zu antworten, ob nun dem Lehrer oder dem Schüler die Rolle des Fragers übertragen wird.“ (Ebd., S. 304f.)

[77] COMENIUS 1954, S. 140.

[78] Ebd., S. 140.

[79] Ebd., S. 161. Vgl. auch: „Deshalb sei die Heilige Schrift in allen christlichen Schulen das A und O. Das Wort des Hyperius, ein Theologe werde in der Schrift geboren, hat der Apostel Petrus, wie wir sehen, noch erweitert, indem er sagt, die Kinder Gottes seien aus unvergänglichem Samen geboren durch das Wort des lebendigen, in Ewigkeit bleibenden Gottes. Deshalb soll in den christlichen Schulen vor allen anderen Büchern dieses Buch Gottes zur Geltung kommen, damit so wie Timotheus alle christlichen Jünglinge von Jugend auf in der Heiligen Schrift unterwiesen und weise gemacht werden zur Seligkeit und genährt mit den Wortes des Glaubens.“ (Ebd., S. 161f.).

lich enthüllt er, damit wir es wissen, anderes trägt er uns auf, daß wir es tun, und wieder anderes verheißt er uns, daß wir es von seiner Güte in diesem und im künftigen Leben erwarten. Und es kommt in der ganzen Schrift nichts vor, was nicht auf eines dieser drei Dinge sich beziehen würde. Dies nun müssen alle einsehen lernen, damit sie sich mit Vernunft und den Worten Gottes zurechtfinden."[80]

Bei Comenius geht es nicht um eine Lehre, um die Ausformung eines sittlichen Menschen, sondern um die christliche Menschenbildung im Ganzen[81] bzw. die Vollkommenheit der ganzen Menschheit.[82] Glaube, Liebe und Hoffnung, die drei christlichen Tugenden, sind für ihn der Kern und das Ziel zugleich, worum es in der Arbeit am Wort Gottes mit den Schülerinnen und Schülern zu gehen hat. Diesen die Hoffnung auf Gottes zukünftige Welt vor Augen zu stellen, die Liebe zu Gottes Geschöpfen und zu Gott selber zu vermitteln und den Glauben an den liebenden und erlösenden Gott zu stärken, sind die Anliegen von Comenius. Dabei sieht er drei Quellen der Anschauung, aus der im Unterricht zu schöpfen sei: „Die Quellen sind: die Hei-

---

[80] Ebd., S. 163.

[81] NIPKOW 1990, S. 221: „Die auf das Ganze zielende Pampaedia wird so ausgelegt, dass allen (omnes) das Ganze (omnia) von Grund auf, wohlbegründet, gründlich (omnino) zu lehren sei. Im Vergleich zu Luther klingt das Programm nach Hybris. Sobald man seine theologische Grundlage wegnimmt, ist es das auch: Pädagogische Allmachtsphantasien, genau das, was wir bei Luther und seinem Eintreten für das elementar Lebensnotwendige zu vermeiden lernten. Wenn man allerdings die Grenze und die Relativität allen menschlichen Tuns nicht vergißt, bleibt vieles nicht nur richtig, sondern gerade heute wegweisend. […] Bedeutsam ist auch die neue wache *ethische Sorge für das Ganze*. Unverlierbar bleibt das *Denken in Zusammenhängen* und die Verpflichtung für den Unterricht, nach den *Gründen* zu suchen."
Nipkow unterstreicht in seinen Ausführungen zu Comenius, dass dieser angesichts eines in seiner Zeit beobachtbaren „Wissenszuwachs ohne lebensführenden Erkenntniszuwachs" (Ebd., S. 217) darauf drang, Bildung von reinem Wissenszuwachs positiv abzugrenzen, um darunter eine Suche nach Antworten auf die existentielle Frage des Wozu und Wohin zu verstehen. Vgl. hierzu auch Nipkows folgende Ausführungen (ebd.): „Damit war neben die durch die Verlorenheit des einzelnen im räumlichen Universum ausgelöste existentielle Krise die geistige Krise getreten, die intellektuelle Ohnmachtserfahrung aufgrund der Relativität der Perspektiven und des aus den Fugen zu geraten drohenden Wissens. Die älteren und neueren Enzyklopädisten versuchten, das Wissen umfassend zusammenzustellen. Comenius erkennt die Schwäche dieser Unternehmungen."

[82] Vgl. SCHALLER 1962, S. 222f.: „Die ganze Menschheit gilt es in der Pampaedia durch das Ganze, das All, von Grund aus, nach Maßgabe des Alls, zur Vollkommenheit zu führen. So handelt es sich also darum, daß allen Menschen alles gründlich gelehrt werde. Comenius wird nicht müde, diesen Grundsatz in immer neuen Varianten zu wiederholen. Schon im Titel der „Didactica magna", die sich als „universale omnes omnia docendi artificium" versteht, spricht er sich dafür aus. Hier hat sich allerdings Comenius das omnino noch nicht eigens zum Thema gemacht, wenn es auch unsichtbar den Hintergrund all seiner Ausführungen bildet."

lige Schrift, die Welt, wir selbst.“[83] Die Methoden sind für ihn „das Nachdenken (meditatio), das Gebet (oratio), die Prüfung (tentatio)“[84] Im 23. Kapitel der „Großen Didakatik“ führt er „Die Methode für die Sittenlehre“ aus. Die 13. Hauptregel fasst seine Idee zur Methode der Sittenlehre zusammen: „Die Tugenden werden erlernt durch beständiges tugendhaftes Handeln.“[85]

Es wurde deutlich, dass die Schülerin, der Schüler mit ihrer bzw. seiner Individualität und den eigenen Fragen in den Mittelpunkt gerückt wird. Nicht ein Lehrgebäude soll abgeschritten, sondern ein Lebenshaus für die Schülerinnen und Schüler erbaut werden, in dem sie sich zurechtfinden können. Daher soll der Schüler, die Schülerin über den Inhalt des Unterrichts entscheiden. Die Empathie von Comenius für seinen Schüler ist mit Händen zu greifen und bildet die Grundlage aller didaktischen Überlegungen. Der große Didaktiker sieht die Lehrperson in der Rolle der Hebamme. Die Schülerin selbst muss für sich den Grund ihres Glaubens finden und wird dabei vom Lehrer begleitet und unterstützt. Die Lehrerin hilft dem Schüler dabei, in ein Gespräch mit dem biblischen Text einzutreten.

Im Ganzen möchte ich mich mit der dialogischen Bibeldidaktik seinem Hinweis zur Lateinschule anschließen: „Auch Theologen sollen sie werden, die nicht nur die Grundlagen ihres Glaubens vertreten, sondern sie auch aus der Heiligen Schrift begründen können.“[86]

2.6. August Hermann Francke - Die Bibel und der ganzheitliche Mensch

Der Hallesche Pietismus mit August Hermann Francke versuchte die biblischen Quellen verstärkt in den Blick zu nehmen. So wollte August Hermann Francke, dass die Schülerinnen und Schüler neben dem Katechismus die Bibel lesen. Er fordert: „die Lesung der heiligen Schrift ist auch so bald als

[83] COMENIUS 1954, S. 158.
[84] Ebd., S. 158.
[85] Ebd., S. 156.
[86] Ebd., S. 200.

nur immer möglich vorzunehmen, damit die Kinder seien frühzeitig aus der heiligen Schrift selbst unterwiesen werden zur Seligkeit. Und zwar ist da 1. vonnöten, daß man sie die ganze heilige Schrift von Anfang bis zum Ende selbst lesen lasse, dass sie den Inhalt der ganzen heiligen Schrift selbst erkennen und vor Augen sehen, was sie bisher aus dem Catechismo und aus mündlicher Unterredung gelernt."[87] Selbst die Kinder, die des Lesens noch nicht mächtig waren, wurden mit dem Katechismus vertraut gemacht, indem ihnen aus demselben vorgelesen wurde: „Catechisatio oder kurze und deutliche Einleitung zu der Hauptsumme der christlichen Lehre, so sie recht vorgenommen wird, ist auch nicht ein geringes Mittel zur Einpflanzung der wahren Gottseligkeit. Dabei aber zu merken, dass nicht alle Anweisung zur christlichen Lehre bis dahin zu versparen, da die Kinder selbst geschickt sind, den Catechismum zu lesen und auswendig zu lernen, sondern dass ihnen der Anfang der christlichen Lehre gleichsam mit der Muttermilch einzuflößen sei […]".[88]

Im Folgenden führt er aus, dass neben dem Auswendiglernen des Katechismus der Lehrer darauf Acht geben müsse, dass auch der Heilige Geist an den Kindern wirke, und zwar durch die erfahrene Liebe des Pädagogen.[89] Diese könne allerdings nur auf einen fruchtbaren Boden fallen, wenn sich das Kind ganz von Gottes Willen leiten lassen wolle. Francke ringt mit seinen pietistischen Mitstreitern um eine Didaktik der Heiligung. Er weiß um das Problem, dass zur Erziehung zum Christen mehr als nur die Bildung des Verstandes gehört. Im Paragrafen zum Bibellesen betont Francke, dass

---

[87] FRANCKE 1748, S. 20 (Kap. VII, III).

[88] Ebd., S. 17 (Kap. VI, II). Vgl. ebenso: „Darauf ferner, wann sie reden können, zu dem Catechismo geschritten und in demselben ein Hauptstück nach dem andern, den bloßen Worten nach, ohne Auslegung, durch öfteres Vorsagen, ihnen allmählich beigebracht, ingleichen auch kurze und andächtige Gebetlein und Psalmen Davids zu lernen vorgesagt werden. […] Doch muss ihnen der Grund des Christentums so einfältig und kindlich, als es immer sein will, beigebracht werden." (Ebd., S. 18.)

[89] In der Literatur wird diskutiert, ob es sich bei Francke um eine konkrete Liebe zum einzelnen, zum individuellen Kind mit seinen Stärken und Schwächen oder um eine abstrakte Liebe handelt, und zwar in dem Sinne, dass das Kind (nur) als Geschöpf Gottes geliebt wird, aber nicht um seiner selbst willen. Ich folge hier der Einschätzung von Menck (MENCK 1969, S. 67): „Der von Gott in Liebe angenommene Mensch wird zum „Du" des Erziehers. So ist es - auch bei den auf „die Menschheit" gerichteten Betrachtungen und Anstalten Franckes - schließlich doch „die Liebe zu diesem bestimmten Kind in seiner Einmaligkeit" [118], die sein Denken und seine Unternehmungen leitet [119]" Die Zahlen beziehen sich auf folgende Schrift von Francke: Collegium Pastorale, erster Teil. Halle, 1741.

das Lesen der Bibel kein opus operatum sein bzw. bleiben dürfe. Es geht ihm nicht um Erkenntnis biblischer Wahrheiten im Allgemeinen, sondern um die „Application auf ihr eigenes Leben."[90] Und diese Applikationsmöglichkeit bezieht er auf alle Fächer, nicht nur das Fach der Religionslehre. Peter Menck umschreibt dieses Prinzip folgendermaßen: „Francke hat also mit dem „Nutzen" ein didaktisches Prinzip, das ihm die Auswahl der Fächer und der Gebiete innerhalb der Fächer ermöglicht und mit dem er vor allem erfaßt, inwiefern ein Unterricht in den so ausgewählten Fächern auf das Ziel der Auferziehung hinführt. Das gilt wie für die anderen Wissenschaften, so auch für die Theologie: Nachdem bislang die „theologia acroamatica" in viele scholastische Termini eingewickelt war, geschieht an der Universität Halle der Vortrag der Theologia dogmatica „auff eine solche Art, wie es zur nachdrücklichen Erbauung der Kirchen Gottes wiederum angewendet werden kann" (2.124). So kann Francke mit Bezug auf die Schulen sagen: „Man tractiret keine andere als solche Dinge, die ihnen dermaleins nützlich seyn mögen" (2.100)"[91]

Das Handeln des Kindes den biblischen Wahrheiten gemäß zum Nutzen in der Lebensführung ist für Francke das eigentliche Ziel des Bibelstudiums. Er setzt auf das Korrektiv der biblischen Geschichten, wenn diese dem Kind in Fleisch und Blut eingegangen sind: „Muß man ihnen hierbei ja nicht die Meinung einwurzeln lassen, als sei es nun damit getan, wenn man einen Spruch auswendig hersagen könne, sondern, dass nunmehr erst das Tun beweisen müsse, dass man den Spruch gelernt, wie Christus sagt: So ihr solches wisst, selig seid ihr, so ihr´s tut (Jo 13)."[92] Die Herzensbildung lässt nach Francke die Schülerin, den Schüler als Christin und Christen handeln, wie es ihr bzw. ihm die Gestalten der biblischen Geschichten durch deren Vorbild auftragen.

Die Methode der halleschen Pädagogen geht auf den Katechismus zurück, erhebt diesen allerdings nicht selbst zur Richtschnur. Hervorzuheben ist vor allem auch, dass das Ringen um die angemessenen Methoden von stetigen

[90] FRANCKE 1748, S. 20.
[91] MENCK 1969, S. 59. Die Zahlen in den Klammern beziehen sich auf PODCZECK 1962.
[92] FRANCKE 1748, S. 22.

reformpädagogischen Bemühungen geprägt war: „Auf die Methodik legte Francke entscheidendes Gewicht, darin war er ganz ein Kind seiner Zeit. Es war nicht übertrieben, wenn er sagte: „Die Methode sucht man täglich beßer zu perfectioniren“ (2.100) […].“[93] Dennoch: „Im Prinzip lag die Methode allerdings fest: Die Methode war „methodus erotematica“ […] Diese Methode wurde in der Unterweisung im Christentum, im Katechismus- und Schriftunterricht, der „Catechisatio“ am reinsten entwickelt, weswegen sie dann auch gelegentlich als „catechisatio“ bezeichnet wurde.“[94] Der Text wurde gelesen und besprochen und dann durch Lehrerfragen erneut eingeholt. Francke lag es an einer individualisierten Form der Förderung: „Nur bei den „gantz unwißenden“ darf man die Frage so einrichten, „daß man sie nur mit Ja oder mit Nein beantworten könne. Dann sind sie aber dahin zu bringen, daß sie die Antwort aus dem Catechismus nehmen und schließlich mit eigenen Worten formulieren […].“[95]

Ebenso im Sinne einer Anwendbarkeit, eines Nützlichkeitsgedankens ist der Aspekt der Tiefe des Wissens vor der Breite desselben: „Kennzeichnend für den Unterricht ist nun weiter, daß Francke ein solides Fundament für wichtiger hält als eine Fülle des Wissens und der Kenntnisse.“[96] Francke liegt sehr daran, dass der Schüler das Gelernte verstanden habe, um es im praktischen Alltag anwenden zu können, Lernen um des Lernens willen lehnt er ab.

Die Lehre bzw. der Lehrer gibt nach Francke den Schülerinnen und Schülern vor, dass sie sich vom biblischen Text in ihrer Herzensbildung leiten lassen. Wie sich dies ereignet, ordnet er nicht dem Bereich der Lehre zu, sondern einem individuellen biblischen Widerfahrnis, bei dem der Wille des Schülers, der Schülerin insofern bedeutsam sei, als dass sie sich aktiv dem Willen Gottes anvertrauen bzw. unterordnen müssen.

---

[93] MENCK 1969, S. 59.
[94] Ebd., S. 60.
[95] Ebd. Die von ihm als Zitate markierten Textstellen entstammen folgendem Text: A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Karl Richter. Leipzig, o.J., S. 411. Menck verweist auf S. 61 (MENCK 1969) auch auf Folgendes: „Lieber läßt man einen Schüler ein Pensum zwei- oder dreimal wiederholen, als daß man ihn vorzeitig weiterrücken ließe.“
[96] Ebd., S. 61.

Nun tritt der Schüler, die Schülerin als Subjekt auf den Plan und wird nicht weiter nur als Objekt behandelt. Francke überträgt ihnen die Verantwortung für die Begegnung mit den biblischen Texten. Aus Sicht des Pietismus ist es der Heilige Geist, der – auch im Medium des Wortes Gottes - dem Individuum begegnet, dasselbe zu befähigen, das biblische Wort in Wahrheit so zu verstehen, dass es sich jenem mitteilt. Die Lehre wird nun nicht mehr dem Schüler, der Schülerin eingetrichtert. Es wird versucht, den Schülerinnen und Schülern dort zu begegnen, wo man sich vorstellen konnte, dass jene auch abzuholen seien. Das Bewusstsein der Zeit, dass die Seele und nicht allein der Verstand des Menschen anzusprechen sei, rückt das Subjekt des Schülers, der Schülerin methodisch ins Zentrum.

Dass die Schülerinnen und Schüler nicht allein den Inhalt der biblischen Bücher verstehen, sondern sich mit diesen - auch emotional - auseinandersetzen sollen, ist ein grundlegender Zug der dialogischen Bibeldidaktik. In diesem Sinne ist die dialogische Bibeldidaktik ganz und gar schülerorientiert, da es nur um dessen Gespräch mit der Bibel geht und nicht um allgemeine exegetische Erkenntnisse.

2.7. Johann Hübner – Die Bibel als eigenständiges Buch neben dem Katechismus

Ein weiteres Beispiel aus der im weitesten Sinne pietistischen Tradition, die sich von der Orthodoxie zu lösen versuchte und eine bewusst innerliche, persönliche Begegnung des Gläubigen mit dem biblischen Text initiieren wollte, ist der Ansatz von Johann Hübner, dem Rektor am Hamburger Johanneum, mit seinem Werk „Zweymal zwey und funffzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente, der Jugend zum Besten abgefasset“. Ziel ist die stete Möglichkeit individueller Lesung: „Hübner stellt seine Auswahl aus der Biblischen Geschichte für die kursorische Lektüre zusammen: ein Zusammenhang zum Kirchenjahr ist nicht erkennbar.“[97] Diese verfasste er 1731 in zwei Bänden mit jeweils 52 Abschnit-

[97] REENTS 1984b, S. 48.

ten aus der Bibel.[98] Er vereinfacht dabei den biblischen Text[99], formuliert im Anschluss Fragen, die vom Text klar beantwortet werden, folgert „nützliche Lehren“ und schließt mit einer Strophe „gottselige Gedanken“ ab. Ein Beispiel vom Turmbau zu Babel zitiere ich hier in Auszügen zur Anschauung:

Die 7. Historie. Vom Thurm=Bau zu Babel. 1. Mose XI. Cap.
Nach der Sündfluth war nur eine Sprache in der gantzen Welt. 2. Nachdem sich nun die Menschen wieder gemehret hatten, so nahmen sie einen grossen Bau vor die Hand. [...] Deutliche Fragen. 1. Wie viele Sprachen waren nach der Sündfluth in der Welt? 2. Was nahmen die Menschen nach der Sündfluth vor? [...]
Nützliche Lehren. I. Gott der HErr giebt Achtung darauf, was die Menschen auf dem Erdboden machen. Das kan man mit dem Thurm zu Babel beweisen; denn GOtt fuhr damals hernieder und besahe den Bau. [...]
Gottselige Gedancken. Die Menschen bauen sich offt Häuser und Palläste,
Die gleich als wie ein Thurm zu Babel prächtig stehn,
Und sind doch auf der Welt nur Pilgrim und nur Gäste,
Die durch das Jammerthal in Himmel sollen gehn,
Wer fragt nach haus und Hof auf dieser schnöden Erde!
Wenn ich nur dermahleinst ein Himmels=Bürger werde.[100]

Auch bei Hübner wird der biblische Text letztlich im Sinne einer Volkserziehung funktionalisiert: „Hübner folgt dieser Zweckbestimmung der Schrift durch angefügte Formulierung dogmatischer (knapp ein Drittel) und ethischer (über zwei Drittel) Lehren, die sich eng aufeinander beziehen und sich an den Verstand des Kindes richten, ihm Mahnungen, Belehrungen und seelsorgerliche Ratschläge geben zu christlich-bürgerlicher Klugheit im Hinblick auf das ewige Heil.“[101]

---

[98] Für Reents (ebd., S. 47f.) ist das Kriterium der Auswahl in erster Linie vor allem ein historisierender: „Hübner hat eine im Bibeltext überschaubare und knappe Schul- und Kinderbibel gestaltet. Entsprechend dem Titel erfolgt die Auswahl und Anordnung der Stoffe relativ willkürlich, jedoch unter geschichtlichem Aspekt: aus den historischen Büchern des Alten Testaments von der Schöpfung bis in die nachexilische Zeit unter Einschluß von Hiob, Jona, Daniel und auch apokrypher Texte aus dem Neuen Testament im Sinne einer „Vita des Herrn Jesus Christus“ anhand des synoptischen Erzählfadens, endend mit Himmelfahrt, Pfingsten und der Bekehrung des Paulus.“

[99] Vgl. hierzu Reents (ebd., S. 49): „Inhaltlich hält sich Hübner im großen und ganzen sinngemäß an Luthers Bibelsprache. Er glättet den Luthertext. Vor allem im alttestamentlichen Teil vereinfacht und kürzt er zugunsten des Faktischen. […] Insgesamt wußte sich Hübner in unausgesprochener Selbstverständlichkeit dem Bibeltext vom altprotestantischen Schriftprinzip her verpflichtet: Treue gegenüber dem Original hat Priorität vor der kindgemäßeren freien Erzählung.“

[100] HÜBNER 1731, S. 20-22.

[101] REENTS, 1984b, S. 54.

Durch die Fragen wird der Leser stark gelenkt und nicht ermutigt eigene Fragen an den Text zu formulieren.[102] Sie lenken ihn auf das hin, was der Lehrer für sie als wichtig und wesentlich herausarbeiten will. So dienen auch die „nützlichen Lehren“ und „gottseligen Gedanken“ als Texte zum Memorieren im Hinblick auf die zu behandelnde Textstelle.[103]

Bei aller Anfrage und Kritik ist es dennoch ein großer Schritt, der hier von Hübner vorbereitet bzw. selbst gemacht wurde: der Bezug zum Text, auch wenn dieser für den Schüler aufbereitet wurde und nicht als eine Übersetzung zu werten ist. Zurück zum biblischen Text bei Hübner: Dieser wird überwiegend in seinem literarischen Kontext gelassen und dem Leser werden nicht aus dem Zusammenhang gerissene Verse dargeboten, die den Gedanken des Katechismus zu dienen hatten. Es gibt zwar auch bereits in der Orthodoxie Tendenzen, in der Schulbildung der Vollbibel gegenüber dem Katechismus den Vorzug zu geben, mit Hübners Werk wird dieser eingeschlagene Weg allerdings durch die breite Rezeptionsgeschichte unumkehrbar gemacht.[104]

---

[102] Reents (ebd., S. 53) urteilt folgendermaßen: „Bei Hübner fragte der Lehrende, nicht der Lernende, dieser antwortet nur in einem eng umgrenzten Rahmen, er entwickelt nichts Neues, nichts Eigenständiges. Nach heutigem Urteil handelt es sich um eine ermüdende Selbsttätigkeit in engen Grenzen.“

[103] “Zusammenfassend handelt es sich um eine für die eigene Schicht konzipierte Kinderbibel, die die Pflicht des lutherischen Hausvaters zu christlicher Kindererziehung unterstützen will durch Anleitung des Kindes zu Selbsttätigkeit, Kinder eines aufstrebenden, wohlhabenden Besitzbürgertums sollen durch eigene Lektüre biblischer Geschichten erzogen werden zu persönlicher Frömmigkeit, Gottvertrauen und individueller christlicher Nächstenliebe. […] Hübner geprägt von damaligen reformpädagogischen Tendenzen und vom Leben in den beiden Haupthandelsstädten Deutschlands, ist aus einer Zeit des aufblühenden Gewerbes zu verstehen. […] Es ist ein alltagsbezogenes und verständliches Christentum, eine tätige Religion der praktischen Frömmigkeit und Nützlichkeit, eine aus dem Ethischen geborene vernünftige Orthodoxie im Übergang zur Frühaufklärung.“ (ebd., S. 65)

[104] Reents (ebd., S. 79): “Bei fast allen Erwähnungen fällt das Nebeneinander von Vollbibel oder Bibelteilen und Bibelauszug auf, ein Zeichen für das langsame Entstehen des Bibelunterrichts unter dem Einfluß unterschiedlicher Formen der Bibelbenutzung in der Kirche (Sonntagsperikopen, Katechismusexamen) sowie unter dem schulreformerischen Einfluß von Orthodoxie und Pietismus. Vermutlich setzten sich Hübners Biblische Historien auch deshalb stark durch, weil sie knapp halb so viel kosteten wie die Hallische Bibel. […] Fragt man sich nach Konsequenzen dieses Religionsunterrichtes im Urteil von Zeitgenossen, so bleibt wahrscheinlich ein zwiespältiger Eindruck: Einerseits wurden Hübners Biblische Historien damals als progressiv empfunden gegenüber Katechismen und dogmatischen Kompendien; andererseits war die Langeweile vermutlich eine Nebenwirkung der ständigen Repetition.“

2.8. Gustav Friedrich Dinter – Die Bibel und das sokratische Gespräch

Gustav Friedrich Dinter definiert in seinen allgemeinen Regeln für jede Art der Katechisation: „Katechisieren heißt, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten.“[105] Seidel gab als begeisterter Schüler von Dinter dessen Schriften zur Pädagogik heraus, die dieser Anfang des 19. Jahrhunderts nach Reflexion eigener pädagogischer Praxis für „Eltern, Erzieher, Pfarrer, Schulinspektoren und Schullehrer“[106] verfasst hatte. In seinen Ausführungen werden zwei Punkte besonders deutlich: Zum einen schätzt und liebt er seine Schüler und traut ihnen bei gutem Unterricht viel zu. Zum anderen: Unterricht ist für ihn in erster Linie ein Gespräch zwischen dem Lehrer und seinem Schüler: das Katechisieren im sokratischen Gespräch. Er stellt zahlreiche Regeln auf, wie und was zu katechisieren sei und erwartet von den Lehrern ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, die jeweils richtige Fragetechnik anzuwenden. Er unterscheidet auf Grund des Unterrichtsziels verschiedene Arten der Katechese und fordert vom Lehrer, dass dieser die Art der Katechese dem Lerntempo seiner Schüler anzupassen habe.

Dinter unterscheidet bei den Arten der zu behandelnden Texte zwischen den Bibelstellen und den Religionslehrbüchern („Systeme der Glaubens- und Sittenlehre“)[107] Bei den Bibelstellen unterteilt er in drei Kategorien: „Die Bibelstellen, die du zu behandeln hast, beschäftigen sich entweder mit Darstellung einzelner Tatsachen (historische Texte), oder sie beziehen sich auf Bekräftigung und Anwendung allgemeiner Wahrheiten (dogmatische, moralische Texte; man erlaube mir, sie überhaupt Lehrstellen zu nennen). Zwischen beiden liegt eine dritte Gattung mitten inne, welche allgemeine Belehrung durch erdichtete Geschichten anschaulich macht (parabolische Gleichnisreden).“[108] In seinen Bezeichnungen wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass er die Bibel in erster Linie als ein Lehrbuch begreift: ein Lehr-

[105] SEIDEL 1889, S. 22.
[106] SEIDEL 1887, S. 1*.
[107] SEIDEL 1889, S. 363.
[108] Ebd., S. 356.

buch der Geschichte und der Moral. An dieser Stelle ist er ganz ein Kind seiner Zeit, ein Kind der Orthodoxie und der Aufklärung zugleich. Die Möglichkeit, die Bibel als einen Weg zur „Erschließung der Gottesbeziehung“ zu sehen, wie dies Albert Biesinger in seinem Aufsatz „Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung“[109] formuliert hat, ist für ihn nicht im Blickfeld. „Der beabsichtigte Nutzen ist entweder dogmatisch; [...] oder moralisch. Die Geschichte soll das sittliche Gefühl überhaupt wecken, üben, schärfen [...].“[110] Das heißt, dass Dinter auch mit der Behandlung historischer Texte in erster Linie die Sittlichkeit als „Endzweck“, wie Dinter seiner Zeit entsprechend formuliert[111], verfolgt.

Die Auswahl der Texte ist für Dinter entscheidend. Für ihn steht außer Frage, dass eine Auswahl zu treffen sei. Das Hauptkriterium für diese ist der Gebrauchswert, der Nutzen im Sinne der sittlichen Entwicklung der Schüler:

"Da teils die Kürze der Zeit, teils der Inhalt einiger Stellen das Lesen der ganzen Bibel zweckwidrig mache, so muß der Lehrer auf Auswahl bedacht sein. Er kann mitlesen lassen: Alle Stellen, welche entweder dogmatische, oder moralische, oder historische Wichtigkeit haben; d.h. welche a) Hauptbeweise für Glaubenswahrheiten sind, oder auch nur gewöhnlich dafür gehalten werden; b) diejenigen, welche den Kindern Grundsätze der Tugend, Antriebe zu derselben, lehrreiche Beispiele guter und böser Handlungen, überhaupt Materialien zur Erweckung und Schärfung des sittlichen Gefühls darbieten; c) diejenigen, welche wegen des Zusammenhangs in der biblischen Geschichte unentbehrlich sind. Stellen, die bloß National-Interesse hatten, die weder für Glaubens-, noch für Sittenlehre Ausbeute geben, die Gegenstände berühren, von denen man Kinder noch nicht unterhalten kann und will, die endlich so schwer sind, dass sie der Schullehrer entweder selbst nicht versteht, oder doch nur mit vielem Zeitaufwand den Kindern verständlich und brauchbar machen kann, - alle diese Stellen müssen überschlagen, und wenn nur einzelne Verse dieser Art in sonst wichtigen Stellen vorkommen, so muß die durch das Auslassen entstehende Lücke durch zusammenhängenden Vortrag ergänzt werden.“[112]

Auch hier zeigt sich erneut, dass der Bibeltext funktionalisiert wird. Liegt in dieser Funktionalisierung der Grund dafür, dass auch heute noch die Bibel im Religionsunterricht nicht in ihrer Ganzheit wahrgenommen wird, sondern als Steinbruch für jedermann, der mit diesem Buch seine (zum Teil persönlichen) Aussagen untermauern möchte?

---

[109] BIESINGER 1999, S. 343.
[110] SEIDEL 1889, S. 357.
[111] Ebd.: „den Endzweck, das Benutzen der Geschichte“.
[112] Ebd., S. 355

Der Bezug zur Wirklichkeit des Schülers ist Dinter für alle Textarten besonders bedeutsam und hier zeigt sich sein für ihn wichtigstes Anliegen, das jedoch erneut den freien Blick auf die biblischen Schriften verstellt: „Damit endlich dein Schüler die Stelle benutzen lerne, so zeige ihm die Verbindung, in welcher diese Wahrheit, dieses Gebot mit seiner Sittlichkeit, mit seiner Glückseligkeit stehe. Führe ihm Fälle vor, in denen ihn diese Bibelstelle von Fehlern zurückziehn, zum Guten ermuntern, im Leiden beruhigen könne. Entferne dich nicht zu weit von deinem Texte; du sollst jetzt nicht den Stoff erschöpfen, du sollst die Kinder nur zum Verstehen und Benutzen des Textes anleiten.“[113] Nicht das Kind selbst stellt den Bezug zu seiner eigenen Wirklichkeit her, sondern der Lehrer, und zwar auf die Weise, wie es die traditionelle Interpretation vorgab.

Man spürt, wie Dinter mit der traditionellen Pädagogik ringt, wenn er schreibt: „Der Lehrer hat viel gewonnen, wenn er es dahin gebracht hat, daß die Kinder ihn selbst fragen, wo ihnen noch etwas dunkel ist, daß sie ihm von freien Stücken Einwendungen machen, oder auch unabgefragt ihre Meinung über die Sache äußern.“[114]

Dinter sieht auch im Gespräch der Schülerinnen und Schüler untereinander einen Zugewinn und unterstützt die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler, wenn er schreibt: „Sehr gut ist´s, wenn der Lehrer zuweilen ein Kind über die Antwort des andern urteilen läßt.“[115] Der Lehrer muss jedoch stets das eigentliche Ziel im Blick haben, wenn Dinter den Kollegen auffordert, er müsse „sich hüten, daß er dabei nicht vom Wege abkomme und die Katechisation nicht zu weitläufig werden lasse.“[116]

Ebenso ist seine sokratische Methode darauf festgelegt, dass der Lehrer den Weg vorgibt und sein Schüler, seine Schülerin folgt. Dennoch zeigt sich gerade in dieser Methode, die Dinter sehr genau durchdacht, an unterschiedliche Lerngruppen angepasst und von der herkömmlichen Katechisa-

[113] Ebd., S. 362.
[114] Ebd., S. 343.
[115] Ebd.
[116] Ebenso: „Fragen und Einwendungen, die nicht zur Sache gehören, muß er sogleich abweisen, ein andermal zu beantworten versprechen; damit die Katechisation ihre E i n h e i t, ihren festen Gang nicht verliere." (ebd.)

tion ausdifferenziert unterschieden hat, dass er seiner Schülerin, seinem Schüler mehr zutrauen möchte, als dies in seiner Zeit üblich war: „Doch nennt man um der wesentlichen Ähnlichkeit willen die Kunst, durch zweckmäßige Fragen den Lehrling so zu leiten, daß er das, was man ihm geben will, selbst finde, die sokratische Kunst, und diese Art zu unterrichten die sokratische Methode.“[117] Bei der sokratischen Methode wird ein Thema im Vorfeld zuerst gedanklich durch den Lehrer in seine Bestandteile zerlegt, so dass er im Unterricht dann dem Schüler, der Schülerin ebendiese „ablocken“ kann: „Der Sokratiker als solcher soll dem Kinde nichts geben, sondern alles aus ihm nehmen. Er soll das Kind so leiten, daß es aus dem, was ihm bekannt ist, das selbst finde, was er ihm jetzt darzustellen wünscht. Hierin besteht das Hauptgeschäft, die Hauptgeschicklichkeit des Sokratikers, das Ablocken.“[118]

Dinter vergleicht den Sokratiker mit einem Bauherrn, der dem Kind zeigt, wo es sich ein Haus bauen könne.[119] Die Schülerin, der Schüler soll dazu befähigt werden, ein Haus zu bauen: Das Ziel der sokratischen Methode ist demnach ein mündiger Christ, eine mündige Christin zu werden. Auch die Zielvorstellung im Unterricht zeigt dies: Dinter legt Wert darauf, dass der Schüler, die Schülerin selbstständig mitarbeitet und nicht nur als Stichwortgeber funktioniert. Insofern kann davon gesprochen werden, dass der Lehrer zwar den Unterricht im Ganzen kontrolliert - wozu Dinter explizit auffordert -, aber der Schüler, die Schülerin als Subjekt und Objekt den Inhalt be-

---

[117] Ebd., S. 366.

[118] Ebd., S. 371. Dazu führt er weiter aus: „Der Lehrer, der etwas ablocken will, fordert vom Kinde, daß es auf gegenwärtige Anschauungen und Erfahrungen merken, an vergangene sich erinnern, Ähnlichkeiten auffassen, vom Untergeordneten zum Allgemeinen aufsteigen, aus Prämissen folgern, von Ursachen auf ihre Wirkungen, aus Wirkungen auf ihre Ursache schließen soll.“ (Ebda.).

[119] Vgl. ebd., S. 367: „Summa: Jener zeigt seinem Zöglinge das fertige Wohnhaus; sagt ihm die Bestimmung des Ganzen; macht ihn auf die einzelnen Teile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerksam; er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. - Der Sokratiker führt den seinen auf die leere Stelle; überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei, schafft mit ihm gemeinschaftlich die Stoffe an und läßt ihn unter seiner Aufsicht das Werk ausführen. Der Schüler der Sokratiker lernt Häuser bauen.“ Um das Bild aufzugreifen und auf die dialogische Bibeldidaktik zu übertragen, würde ich von einem bereits bestehenden Haus sprechen, das unendlich viele Zimmer hat. Die Schüler werden nun dazu angeleitet, selbstständig das Haus zu erkunden und sich die Zimmer sehr genau anzusehen. Sie verweilen in einigen und kommen mit den dort bereits Wohnenden in ein Gespräch. Sie halten sich in einigen länger auf und verlassen andere bereits nach kurzer Zeit. So entsteht in ihrem Kopf ein Hausplan mit Zimmern, in denen sie sich wohl fühlen und die sie ihre eigenen nennen möchten.

stimmt. Als Objekt in dem Sinne, dass sich die Auswahl des Unterrichtsstoffes bzw. der biblischen Texte nicht an dogmatischen Grundeinsichten - also an der Lehre -, sondern an der Entwicklungsstufe des Schülers, der Schülerin orientiert: Nicht der Stoff, sondern die Anwendung des Textes für die Lebenswirklichkeit des Schülers steht im Vordergrund.[120] Als Subjekt insofern, dass das Kind mit seinen Fragen, und zwar „unabgefragt“[121] zu Wort kommt und das Gespräch im Unterricht mitbestimmt.
Die Methodik wird vom Lehrer auf dem Hintergrund einer genaueren Analyse der biblischen Texte ausgewählt. Die Bibel mit ihren historischen, moralischen und parabolischen Texten gibt vor, wie der Unterricht jeweils methodisch im sokratischen Gespräch durchgeführt wird. Insofern übt die Bibel einen deutlichen Einfluss auf die Methodik des Unterrichts aus, auch wenn der Lehrer jeweils entscheidet, wie methodisch vorzugehen ist und das sokratische Gespräch den Unterrichtsverlauf deutlich vorstrukturiert.
Dinter traut dem Schüler, der Schülerin viel zu, insofern, dass dieser durch sein Denken und Fragen mit dem biblischen Text in ein Gespräch eintreten kann. Der Lehrer unterstützt den Gesprächsprozess, aber die Schülerin, der Schüler führt dieses Gespräch. Die Bibel wird als Gesprächspartnerin ernst genommen und gibt mit ihren Textsorten die jeweilige Methode vor.

In der dialogischen Bibeldidaktik haben die Schülerinnen und Schüler das Wort, das Ziel der jeweiligen Unterrichtsstunde besteht nur darin, diese mit dem biblischen Text ins Gespräch zu bringen. Worüber der Schüler, die Schülerin mit dem Text ins Gespräch kommt, hängt von dessen bzw. deren Fragen ab. Hier tritt der Lehrer, die Lehrerin mit seinen Zielen und ihrem vorgeprägten Verständnis ganz zurück. Hier tritt der Schüler, die Schülerin als Sokratiker für die anderen Schülerinnen und Schüler auf, ohne dies im eigentlichen Sinne zu wollen. Indem deren Fragen von den anderen beantwortet werden müssen und sie darüber in einen Diskurs eintreten, sind sie sich gegenseitig behilflich.

[120] Vgl. ebd., S. 362.
[121] Vgl. ebd., S. 343.

2.9. Martin Stallmann – Die Bibel und das Widerfahrnis evangelischer Unterweisung

Für Martin Stallmann beginnt das Ringen um einen angemessenen Religionsunterricht mit der Beschreibung eines Dilemmas: „Die Wirklichkeit des Wortes Gottes aber läßt sich nicht bereitstellen, damit der Unterricht sie behandeln kann. Der Unterricht, wenn er überhaupt eine Aufgabe der Verkündigung gegenüber hat, muß gerade die Unverfügbarkeit dieser Wirklichkeit, die Souveränität Gottes, seine Unsichtbarkeit und Unzugänglichkeit respektieren. Hier liegt die Schwierigkeit dieses Unterrichts.“[122] Da Stallmann aber weder auf christlichen Unterricht noch auf Verkündigung verzichten will, versucht er „gerade aus dem Wesen der christlichen Verkündigung die Notwendigkeit eines christlichen Unterrichts abzuleiten.“[123] Stallmann ist an dieser Stelle eine Unterscheidung wichtig, wenn er ausführt, dass es die Wirklichkeit christlicher Verkündigung ist, in der der Unterricht gründet“[124] und nicht das biblische Wort selbst: „Zur unterrichtlichen Behandlung drängen gar nicht die Texte als solche, sondern die Bedeutung, die sie immer schon für die Verkündigung gewonnen haben, und ihr immer neues Bedeutsamwerden für das Verkündigungsgeschehen.“[125] Er lehnt mit Frör, auf den er sich vielfältig beruft, eine Trennung zwischen Auslegung und Verkündigung bzw. zwischen Historie und Kerygma ab: Die Aufgabe, die sich dem Unterricht stellt, heißt: „Er soll den Hörer durch die Erzählung hindurch zum Hören des pro me führen wollen“ (Biblische Hermeneutik 340 Anm. 78).“[126] Stallmann betont, dass das Kerygma des Wortes Gottes, das dem Schüler wie in einer Predigt appliziert werden soll, und der berichtende Charakter des biblischen Textes mit seiner historischen Grundlage zusammengehören. Bericht und Zeugnis sind nach Stallmann nicht zu trennen. Die histori-

[122] STALLMANN 1969, S. 231.
[123] Ebd.
[124] Ebd., S. 232.
[125] Ebd., S. 232. Nach Meyer-Blanck (MEYER-BLANCK 2003, S. 169) ist es die Haltung des biblischen Textes, der für Stallmann von Bedeutung sei: „Die Bibel wird von Stallmann nicht als ein sprachliches Kunstwerk und auch nicht als ein Denkmal von besonderer literarischer Qualität beschrieben. Denn es halte schon die neutestamentliche Sprache, „meist ein vulgäres Griechisch“, den Vergleich mit der antiken Literatur nicht aus. Aber es sei die Haltung des radikalen Gefragtseins, die sich dem Menschen in der Bibel erschließe.“
[126] STALLMANN 1969, S. 236.

sche und die eschatologische Seite sieht er als zwei Seiten einer Medaille, die in ihrer Unterschiedlichkeit, aber eben auch Zugehörigkeit nicht voneinander geschieden werden dürfen. Stallmann folgert: „Damit aber bestätigt sich uns die Vermutung, dass es keine Möglichkeit gibt, unterrichtend den Text als verkündigendes Wort zu erschließen. In der Paradoxie jenes „Zugleich“ gründet die eigentümliche Ohnmacht des Unterrichts, diese aber ist nur die Kehrseite der eigentümlichen Vollmacht der Predigt.“[127] Da Stallmann Unterricht und Verkündigung miteinander verbindet und für ihn das Gelingen der Applikation unverfügbar bleibt, ist der Religionsunterricht für ihn zwar ein natürlicher Raum der Verkündigung, aber nicht der einzige: „Luther erinnert daran, dass sie „fast immer hier und dann, auf irgendeine Weise und durch irgendwen geschieht, wo und wie wir es nicht vermuten“. Auch der Lehrer könne dem Schüler zum Verkündiger werden. Wolfram Janzen sieht in „Luthers Hausvater“ das ideale Modell des Lehrers bei Stallmann: „Das „Modell“, das bei Stallmann das Verständnis für die christliche Erziehung eröffnet, ist Luthers Hausvater, der mit seinen Kindern und dem Gesinde an Hand des Katechismus die Antwort des Glaubens auf die vernommene Anrede des Wortes Gottes betend und bekennend, fragend und erklärend „durchnimmt“. Er tut dies als „betroffen“ Fragender, der mit den Befragten das in der Predigt Gehörte verstehend nachzuvollziehen sucht. Der Fragende will durch sein Fragen den Befragten dazu herausfordern, daß er lernt, den Glauben in seiner Lebenswirklichkeit selbst zu verantworten. Wenn auch der Vater kraft seiner Autorität zunächst der Fragende ist, so schließt er sich doch in die Solidarität des gemeinsamen Betroffenseins mit den Befragten ein und nimmt sich damit stellvertretend der Fragen der Kinder an.“[128] „Nur ist dann auch das ein „personales“ Gesche-

[127] Ebd., S. 237.

[128] JANZEN 1990, S. 176. Grundsätzlich befürwortet Janzen Stallmanns Ernstnehmen und Bezug zur individuellen Religiosität des einzelnen Kindes. Allerdings sieht er die Gefahr einer Priorisierung der Frage vor der konkreten Antwort: „Es spricht manches dafür, dass es in der religiösen Erziehung heute eher darauf ankommt, eine *Fragehaltung und Fragerichtung* zu wecken und einzuüben als feste inhaltliche Antworten einzuprägen. (Sie können die religiöse Weiterentwicklung unter Umständen hemmen.) Eine Religionspädagogik, die den christlichen Glauben verständlich machen will, wird sich allerdings auch intensiv darum bemühen müssen, die elementaren Erfahrungen, Inhalte und Lebensformen christlicher Existenz und christlichen Glaubens zu identifizieren und zu erschliessen.“ (Ebd., S. 180f.)

hen, das nicht im Unterricht *veranstaltet* [Hervorhebung vom Verfasser] werden kann. Es ist natürlich auch nicht an das Fach „Religion“ gebunden.“[129]

Wie sieht dieser Religionsunterricht aus, von dem er sagt, dass hier keine Veranstaltung von Verkündigung geschehen kann? Stallmann setzt voraus, dass die Begegnung des Schülers mit der christlichen Verkündigung unvermeidlich zum Fragen führt, das der Lehrer aufnehmen solle, um ein tieferes Verstehen zu ermöglichen, ohne dem Hörer einen vermeintlichen Besitz anzutragen. Für Stallmann ist das Fragenstellen Ausgangspunkt religiöser Auseinandersetzung. Dieses Fragen erwartet er daher auch vom Lehrer, der auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern den Text befragt.[130] Der Lehrer ist für ihn nicht in erster Linie ein guter Exeget, der sich in den neuesten wissenschaftlichen Diskursen zu behaupten versteht, sondern gerade derjenige, der auf die Gelenkstelle religiöser Bildung im Schul- bzw. Lebenskontext verweist: „Der Religionsunterricht leistet schon durch diese Fragestellung einen erheblichen Beitrag zu dem, worum es letzten Endes überall in der Schule geht, den Heranwachsenden zu helfen, das Leben und die Welt als eine menschliche Möglichkeit und Aufgabe zu verstehen, zu dem also, was man eine Hermeneutik des Daseins nennen könnte.“[131] Janzen fasst folgendermaßen die existentialistische Implikation bei Stallmann zusammen: „Fragender Unterricht bezieht sich also nicht notwendigerweise auf die faktischen Fragen der Schüler und des Lehrers, wiewohl Stallmann sie gebührend aufgenommen wissen will. Fragender Unterricht bedeutet, dass er das ganze Spektrum dessen enthält, was in der existentialen Theologie mit „Fraglichkeit“ der menschlichen Existenz gemeint ist.“[132]

---

[129] STALLMANN 1969, S. 239.
[130] Vgl. hierzu: Ebd., S. 282: „Nur kommt es darauf an, dass auch der Lehrer ein Fragender ist, dass er nicht nur aus pädagogischen Gründen sich als Fragenden gibt, sondern dass er sich dem Gefragtwerden in Solidarität mit seinen Schülern stellt und nicht meint, einen überlegenen Standpunkt beziehen und vertreten zu müssen.“
[131] Ebd., S. 283.
[132] JANZEN 1990, S. 200.

Die Grenze des Unterrichts sieht er trotz Parallele zur Verkündigung darin, Glauben zu wirken.[133] Dennoch erwartet Stallmann vom biblischen Text selbst, dass jener den Fragenden befragt, sobald dieser mit existentiellen Fragen an den Text herantritt. Verkündigung ist somit der Eintritt in das Sich-Fragen-Lassen: „Wie auch immer er beginnen mag, mehr und mehr muss ihm deutlich werden, dass die Fragen ihre Richtung ändern, dass sie sich auf ihn, den Fragenden, lenken, bis er sich als den Gefragten begreift, der selbst sagen muß, wie er sich verstehen will, und der mit sich selbst, mit seiner ganzen Person, die Entscheidung ver-antworten muss, die niemand anders für ihn fällen kann.“[134] Meyer-Blanck bringt es auf den Punkt: „Die Bibel verstehen, dies bedeutet für Stallmann hermeneutisch und didaktisch nichts anderes, als sich selbst verstehen: Martin Stallmann entwickelt von Bultmann her einen existentialen und bildungstheoretischen Bibelunterricht als RU-Konzept.“[135] Religionsunterricht bleibt für ihn ein „sachlicher, ein echter Unterricht, in dem gelernt und gearbeitet wird.“[136]

Religion hat nach Stallmann stets eine kritische Rolle einzunehmen, indem sie zum „Verzicht auf Abgeschlossenheit des Wissens und der Bildung“[137] auffordert. Stallmann lehnt entschieden einen Religionsunterricht ab, der erklärtermaßen zum Ziel hat, den Schüler zu erziehen; ihm geht es um die Begegnung des Schülers mit der Wirklichkeit Gottes[138] ohne jede Funktionalisierung: „Es ist ein Frevel am Heiligtum, die Verkündigung des Evangeliums als Mittel der Erziehung einzusetzen; Christentum kann überhaupt nicht Ziel einer Erziehung sein. Gotteskindschaft ist nicht Ziel einer Erzie-

[133] Vgl. hierzu ebd., S. 242: „Der Hörer kann durchaus verstehen, dass es hier um sein Leben, um sein Heil, seine Rettung geht; er kann verstehen, dass es sich hier um wirkliche Rettung des Menschen und der menschlichen Welt handelt, sowenig er auch sich selbst zum Teilhaber an dieser Rettung machen kann. Christlicher Unterricht kann also zum Verstehen helfen, auch wenn er den Glauben an das Unglaubliche im Hörer nicht zu begründen vermag.“

[134] STALLMANN 1969, S. 242f.

[135] MEYER-BLANCK 2003, S. 171.

[136] STALLMANN 1969, S. 282.

[137] Ebd., S. 283.

[138] Janzen kritisiert bei Stallmann den rein existentialistisch kognitiven Ansatz von der Wirklichkeit Gottes, wenn er resümiert: „Man wird heute stärker als Stallmann betonen, daß religiöse Erziehung nicht nur zur Reflexion und zum Verstehen von Religion anleiten, sondern auch den Weg zu religiösen Erfahrungen eröffnen muß. Der erzieherische Zugang zu Religion geschieht nicht allein über das Verstehen von Tradition, sondern auch in der Einübung von religiöser Tradition.“ (JANZEN 1990, S. 181).

hung, sondern Gegenstand des Glaubens; es widerspricht dem Glauben, die Erlösung in einen erziehenden Vorgang umzuwandeln.“[139]

Mit der evangelischen Unterweisung von Stallmann steht der Schüler zum ersten Mal an erster Stelle, denn er bestimmt mit seinem Fragen das Unterrichtsgeschehen. Im Fokus des Unterrichts steht allein die Schülerin, um sie und ihre Begegnung mit der biblischen Wahrheit, mit der Wirklichkeit Gottes geht es dem Religionsunterricht der evangelischen Unterweisung. Die zu behandelnden Texte gibt der Lehrer vor, er bestimmt auch die Abfolge und die Balance zwischen Kerygma und Historie bzw. Verkündigung und Auslegung. Die biblischen Texte selbst bestimmen den methodischen Umgang, indem sie abhängig von ihrer Textstruktur das eine oder andere Vorgehen empfehlen. Gerade auch der letzte Absatz hat verdeutlicht, dass es dem Religionsunterricht von Stallmann um einen dem biblischen Text angemessenen Umgang geht, der einen reinen Gebrauch als ein Mittel zum Zweck verbietet: Dementsprechend gibt der biblische Text und nicht eine zielgerichtete Hermeneutik die methodischen Werkzeuge im Unterricht dem Lehrer, der Lehrerin an die Hand.

Auch die dialogische Bibeldidaktik geht davon aus, dass sich der Mensch hinterfragen lässt und seinen Standpunkt nur im steten Selbstbefragen finden kann. „Existenz als Frage“ auch für bzw. in unserer Zeit neu zu bedenken, tragen uns aus meiner Sicht die Errungenschaften des Existentialismus auf. Von dieser Seite ist die dialogische Bibeldidaktik, die sich auch immer als eine dialektische verstanden wissen will, am stärksten durchdrungen.

2.10. Hans-Bernhard Kaufmann – Die Bibel und der problemorientierte Unterricht

In den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts war der konfessionelle Religionsunterricht schon lange kein Pflichtunterricht mehr, aber dennoch verlor er gerade in dieser Zeit stark an Zustimmung seitens der Schülerinnen und Schüler. Dem versuchten die Religionspädagoginnen und -pädagogen durch curriculare Reformbemühungen Abhilfe zu schaffen:

[139] STALLMANN 1969, S. 267.

„Während bis dahin Stoffverteilungspläne vorherrschten, die von einem selbstverständlich erscheinenden Kanon der Wissensstoffe ausgingen, ändert sich dies im Zuge einer schülerorientierten (Religions-) Pädagogik. Jetzt werden die Lernprozesse im Religionsunterricht an Zielen ausgerichtet, die sich auf ein erstrebtes Verhalten der Schüler/innen ausrichten.“[140]
Hans-Bernhard Kaufmann formuliert dies in seinem Aufsatz „Streit um den problemorientierten Religionsunterricht im Absatz „Orientierung an Erfahrungen und Interessen der Lernenden“ folgendermaßen: „Wenn biblische Überlieferung und christliche Tradition (Frömmigkeit, Sitte, kirchliche Lebensformen) an Einfluß und Gestaltungskraft verlieren, dann können ihre Inhalte und Symbole nicht mehr als gemeinsamer Bezugsrahmen des Welt- und Selbstverständnisses und der Handlungsorientierung in Anspruch genommen werden. Didaktisch wird damit eine Auswahl der Inhalte und Aufgaben notwendig, die an den Erfahrungen und Interessen orientiert ist, die diese Generation bestimmen.“[141]
Die Problemorientierung versuchte, dem Religionsunterricht eine aktuelle und schülernahe Verortung zu geben: „Der evangelische Religionsunterricht hat die Aufgabe, der Kommunikation des Schülers mit dem christlichen Glauben in der gegenwärtigen Welt zu dienen. In diesem Sinne versteht er sich als Dienst der Kirche an der Gesellschaft.“[142]
Meyer-Blanck attestiert dieser Zeit und Kaufmann, als ihrem Vertreter, einen Paradigmenwechsel: „Es geht generell um ein anderes Lernverständnis. Es kommt nicht auf Unterrichtsstoffe als Traditionen, sondern als bildende Inhalte an. Diese erschließen sich aber nicht von selbst, durch die in ihnen

---

[140] LACHMANN 2010, S. 198.
Meyer-Blanck sieht einen unbegrenzten Optimismus am Werke: „Die Praxisorientierung entfaltete aber auch eine spezifische Dynamik: Das amerikanische curriculare Lernzieldenken kam immer mehr zur Wirkung. Es ging um reale Veränderungen. Man war tatsächlich der Meinung, *Verhaltens*änderung durch *Unterricht* bewirke die kritische Veränderung von Schülern und damit auch die Veränderung von *Gesellschaft*.“ (MEYER-BLANCK 2003, S. 217).
[141] KAUFMANN 1973, S. 40.
[142] Curricularer Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern. München, 1970, S. 7.

enthaltene „Fraglichkeit“, sondern nur von den Problemen her, die ein Schüler jetzt und in Zukunft lösen muss.“[143]

Unter dem 4. Ziel wird auf die Begegnung mit dem biblischen Wort verwiesen: „Der Religionsunterricht hat den Anruf Gottes in der christlichen Überlieferung gegenüber dem Menschen unserer Zeit auszusprechen. Deshalb bemüht er sich darum, dass der Schüler dem biblischen Wort begegnen, Wege zum eigenen Glauben an Jesus Christus finden und in die Gemeinschaft der Christen hineinwachsen kann.“[144] Die Grundausrichtung der Problemorientierung hat sich im weiteren Verlauf stark verändert. In seinen „Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht“[145] macht Kaufmann deutlich, dass Inhalte und Ziele des Unterrichts „den Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven der Heranwachsenden“[146] gerecht werden sollen. Hierzu sollen die Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Lerngruppen „an der Auswahl bzw. an der Differenzierung und Explikation von Zielen und Inhalten nach dem Grade ihrer Kompetenz angemessen beteiligt“[147] werden. Lernende und Lehrende sollen in die Unterrichtskonzeption mit einbezogen werden und die Inhalte verantworten.[148] Es geht dem problemorientierten Unterricht nicht in erster Linie um religiöse Kompetenzen der Schüler. Der Unterricht soll sich an den „allgemeinen Aufgaben der Erziehung und der Schule“[149] orientieren. In den Ausführungen zur 5. These verweist Kaufmann darauf, dass es ihm auch nicht

---

[143] Meyer-Blanck, Geschichte, S. 212. Vgl. auch a.a.O., S. 213, auch hier wird von Meyer-Blanck bei Kaufmann nochmals das politisch Bedeutsame, ja der stets politische Impetus religiöser Erziehung hervorgehoben: „Die „Relevanz“ war immer wichtig, also die Frage, was das Ganze gesellschaftlich real bedeutet.“

[144] BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM 1970, S. 10.

[145] KAUFMANN 1973, S. 36-39.

[146] Ebd., S. 36.

[147] Ebd.

Vgl. hierzu auch BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM 1970, S. 10: „Im Vollzug des Religionsunterrichts werden Fragen gestellt und Antworten gegeben. Die Antworten dürfen nicht an den Fragen der Schüler vorbeigehen. Sie müssen mit den Schülern solidarisch gesucht und erarbeitet werden - im Bewusstsein, dass auch der Lehrer ein Fragender ist. Die Problemorientierung des Religionsunterrichts darf dabei weder gegen die Bibelorientierung ausgespielt werden noch umgekehrt. Es geht vielmehr um die spannungsvolle Einheit von Wirklichkeitserfahrung und Glaubensauslegung.“

[148] Vgl. hierzu KAUFMANN 1973, S. 41: „Diese Orientierung des Religionsunterrichts schließt die Inanspruchnahme eines didaktisch-methodischen Instrumentariums mit der Intention zu größerer Beteiligung und Kompetenz von Lehrenden und Lernenden und die Entwicklung neuer Erziehungsstile und Kommunikationsformen ein.“

[149] Ebd., S. 36.

um ein spezifisch christliches Glaubensverständnis geht, das im Unterricht zur Entfaltung kommen soll, sondern um ein allgemein religiöses Glaubenssystem. In diesem Zusammenhang kann auch der Hinweis darauf verstanden werden, dass weder die christliche Dogmatik noch die Bibeldidaktik den Unterrichtsstoff vorgeben sollen, da diese „den jungen Menschen Zwängen unterwirft und Mündigkeit verhindert."[150] Im Gegenteil: „Er ist darauf aus, an den ausgewählten Inhalten und durch seine Verfahren eine personale Betroffenheit, Interesse und Beteiligung hervorzurufen, die dann zu Einsichten und Erfahrungen in der Ebene des Elementaren und Fundamentalen führen."[151] Und diese müssen nicht genuin christlicher Provenienz sein, sondern gehören zum allgemein-religiösen Bereich. Getragen wurde diese Religionspädagogik von einer unerschütterlichen „Machbarkeitsvorstellung"[152]
Demgegenüber betont Kaufmann im 2. Abschnitt seiner Streitschrift, dass er über den Ort und die Funktion des biblischen Textes einer problemorientierten Didaktik im Gespräch bleiben möchte. Er macht gleichzeitig deutlich, dass auch im problemorientierten Religionsunterricht am „Bekenntnis zu Jesus Christus als Grund und Ursprung des Glaubens festgehalten wird."[153]
Kaufmann beendet den 2. Abschnitt mit der Fokussierung dieses Dilemmas und fordert die Theologie dazu auf, sich diesem Korrelationsproblem zu stellen.
In Bergs kurzem Rückblick[154] auf den problemorientierten Unterricht von Kaufmann macht dieser drei Phasen der bibeldidaktischen Entwicklung in Kaufmanns angestoßenem Paradigmenwechsel aus: „Themen statt Texte, Themen und Texte und Themen mit Texten"[155]. Sein bibeldidaktisches Resümee lautet: „Im Zuge der praktischen Ausarbeitung dieses Ansatzes trat

[150] Ebd., S. 41.
[151] Ebd., S. 41.
[152] MEYER-BLANCK 2003, S. 213: „Und an dieser Stelle liegt vielleicht die Verbindung um 1970 zwischen der progressiven Gesellschaftsorientierung von Theologie und Pädagogik einerseits und dem kritisierten „American way of life" andererseits: In der *Machbarkeitsvorstellung*. So sehr man die politische Orientierung der Amerikaner mit dem Versuch, in Vietnam Demokratie mit kriegerischen Mitteln zu „machen", ablehnte, so sehr erlag man gleichzeitig der Faszination pädagogischer Machbarkeit."
[153] KAUFMANN 1973, S. 44.
[154] BERG 1993, 104-110.
[155] Ebd., S. 106f.

die zentrale Zielangabe immer deutlicher hervor: Das grundlegende Interesse des Religionsunterrichts ist nicht die Arbeit an der Überlieferung und ihrer Vermittlung, sondern die Frage nach einem heute für alle gelingenden Leben in der biblisch angesagten Freiheit."[156] Damit bringt er das Hauptproblem meines Erachtens auf den Punkt: Der biblische Text wird mit einem eigens an den Text herangetragenen Ziel gelesen und nicht zweckfrei seinem literarischen Zusammenhang angemessen wahrgenommen. Er hat zu dienen, und zwar vor allem damit, Antworten zu geben auf Fragen, die sich nicht aus der Begegnung mit dem biblischen Text entwickelt haben, sondern von Arbeitsgruppen ins Curriculum eingebracht wurden in der Hoffnung, dass diese auch Fragen der Schülerinnen und Schüler seien. Wegenast, der an der curricularen Forschung und Entwicklung an vorderster Front beteiligt war, fragt sich in den 90er Jahren allerdings selbst, welcher Art die Probleme der Curricula waren: „wirklich die Probleme der Jugendlichen […] oder ob wir nicht doch eher *unsere* Probleme, also die von Erwachsenen, auf die nachwachsende Generation projizierten."[157]

Dieser Ansatz dient aus meiner Sicht am besten dazu zu zeigen, was die dialogische Bibeldidaktik nicht sein will, auch wenn das Grundanliegen mitgetragen wird und nicht zur Projektionsfläche verkommen kann: Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt, sie bestimmen mit ihren Fragen den Unterricht, und zwar ohne Einschränkung. Es geht nicht um die Frage des Verhältnisses von Text und Thema, denn der Text ist das Thema und die Schülerinnen und Schüler bringen sich zu diesem Thema mit ihren eigenen persönlichen Themen in ein diskursives Verhältnis zum Text. Es werden aber keine Fragen bzw. Probleme an die Schülerinnen und Schüler herangetragen, die nicht von ihnen selbst ausgegangen sind.

2.11. Ingo Baldermann – Die Bibel als Sprachschule

„Was die Bibel eigentlich ist, wird im Streit der Meinungen sehr gegensätzlich beurteilt. Die Neuorientierung des Religionsunterrichts am Ende der

[156] Ebd., S. 107.
[157] WEGENAST 1993, S. 39.

sechziger Jahre war begleitet von Äußerungen der Geringschätzung oder gar heftiger Aversion gegenüber der Bibel. Die Bibel erschien als ein uraltes Buch, gar zu weit von den Problemen der heutigen Welt entfernt, wenig brauchbar deshalb für einen Unterricht, der sich den Fragen der Zukunft stellen wollte; als ein autoritäres Buch obendrein, das die Schüler zu unkritischem Denken verpflichtete und bestehende Abhängigkeiten verfestigte."[158] Baldermann greift in diesem Abschnitt die Ressentiments auf, die der Bibel entgegengebracht werden und widerlegt diese dann im Folgenden. Er sieht gerade mit Blick auf das Judentum und seinem Umgang mit den biblischen Schriften den größten Gewinn der Beschäftigung, dem Lernen mit der Bibel darin, dass der Leser in einen mündigen Lernprozess eingebunden wird: „Sie will den Dialog und kann deshalb nicht nach dem Modell der Bankeinlagen verfahren; sie will den Lernenden auf den Weg bringen, sich selbst zu finden. Dies ist ein Lernen, das den Lernenden nicht unmündig hält und anpasst, sondern mündig und selbständig macht, ihm nicht fremde Lehre einfüllt, sondern ihn selbst erkennen lässt."[159] Baldermann spricht sich für das Memorieren der biblischen Texte aus. Der Bezug zum Alltäglichen stellt sich nach Baldermann dann ein, wenn ich die biblischen Texte parat habe: „Das Memorieren ist die Brücke, die den biblischen Text mit dem täglichen Leben unmittelbar verbindet."[160] Dazu reicht es nicht, diese nur zu lesen, sie müssen „auswendig" gelernt werden.[161]

Geht der problemorientierte Unterricht vom benannten Problem des Schülers zur Auswahl der Texte durch den Lehrer, sieht Baldermann darin einen Missbrauch biblischer Texte. Diese werden aus seiner Sicht funktionalisiert und können ihre eigene Stimme kaum geltend machen. Zum anderen wird somit der Schwerpunkt so sehr verschoben, dass ein intensiver, ein aus-

[158] BALDERMANN 1980, S. 10.
[159] Ebd., S. 13f.
[160] Ebd., S. 18.
[161] Vgl. hierzu: Ebd., S. 18: „Die Worte der Bibel können wie die eines Gedichts nur dann anders als vom Papier aus zu uns reden, wenn wir sie im Kopf mit uns herumtragen, in alttestamentlicher Sprache: „in deinem Munde und in deinem Herzen". So ist, wenn das Lernen an der Bibel nicht auf das Lesen beschränkt bleiben soll, noch ein anderes Lernen als Voraussetzung dafür notwendig, ein Einprägen der biblischen Worte und Bilder, ein „learning by hear", das freilich sinnlos bliebe, wenn es nur ein „Auswendig"-Lernen wäre."

führlicher Lernprozess mit der Bibel, wie ihn Baldermann fordert, nicht möglich ist: „In beiden Büchern [hiermit sind das Buch der Bibel und das Buch des alltäglichen Lebens gemeint, Anm. d. Verf.] lesen zu lernen - dazu sollte ein recht verstandener biblischer Unterricht verhelfen. Ein allgemein religiös- oder problemorientierter Religionsunterricht freilich wird, wie mir scheint, gerade das nicht leisten können, denn die Bibel ist nun einmal ein anspruchsvolles Buch, zu dem der Zugang nicht billiger zu haben ist als auf dem Weg über einen langen und intensiven Lernprozeß.“[162] Ihm geht es nicht um möglichst viel Text, sondern den genauen Umgang mit demselben.[163] Baldermann greift an dieser Stelle auf einen Artikel von Wegenast aus dem Jahre 1974[164] zurück, er betont: „Die biblischen Texte sind „nur ´angeklebt` als sekundäre Legitimation für schon Gewusstes“ oder sie bieten, als ´Problemlösungspotential` eingesetzt, Lösungen, die den Schülern gerade nicht einleuchten; umgekehrt gerät, wo von theologischen Intentionen her gedacht wird, das Anthropologische leicht in die Rolle eines bloßen ´Aufhängers`. Die Schüler aber reagieren auf das Fehlen eines einleuchtenden Zusammenhanges in jedem Falle sehr deutlich.“[165] In seinen Thesen zum fundamentalen Problem des Religionsunterrichts hebt er nochmals hervor: „Es geht hierbei um ein Grundproblem des RU: Der RU kann das Reden von Gott nicht aussparen oder an den Rand drängen; er würde damit seinen eigentlichen Gegenstand verlieren und alle biblischen bzw. theologischen Themen nur verzerrt darstellen.“[166] Für ein angemessenes Reden von Gott gibt es für Baldermann aber nur eine Grundlage, und das sind die biblischen Schriften, die er im Zentrum des Unterrichts sehen möchte, gleichsam als Sprachschule.

In dieser Hinsicht steht Baldermanns Bibeldidaktik für den nun auszuführenden Entwurf Pate: Auch der dialogischen Bibeldidaktik geht es darum,

---

[162] BALDERMANN 1975, S. 79.

[163] Vgl. hierzu ebd., S. 78: “Es kommt nicht darauf an, dass am Ende eine große Anzahl von biblischen Texten behandelt worden ist, sondern der Unterricht muß die Voraussetzungen bereitstellen, die für einen verständigen und selbständigen Umgang mit biblischen Texten erforderlich sind.“

[164] WEGENAST 1974.

[165] BALDERMANN 1974, S. 141. Baldermann zitiert Wegenast aus dem Artikel, auf den ich bereits verwies: WEGENAST 1974, S. 320.

[166] BALDERMANN 1974, S. 151.

dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache der biblischen Bücher erlernen. Auch die dialogische Bibeldidaktik möchte den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu biblischer Sprache eröffnen, bei denen der biblische Text nicht als bloßer Aufhänger missbraucht wird und die Schülerinnen und Schüler ihn vor allem in seinem Problemlösungspotential kennenlernen. Baldermann ist das Memorieren der biblischen Texte sehr wichtig und greift daher nur auf einen sehr überschaubaren Textkorpus zurück. Der Ansatz der dialogischen Bibeldidaktik sieht im genauen Lesen und im gemeinsamen Unterrichtsgespräch über den Text den geeigneten Zugang zu den biblischen Texten und nicht im Auswendiglernen einzelner Verse oder auch ganzer Psalmen. Die Untersuchung sollte aber der Frage nachgehen, ob das Lesen von langen Texten ein geeigneter Zugang für den biblischen Text ist.

3. Dialogische Bibeldidaktik – ein bibeldidaktischer Versuch im 21. Jahrhundert

3.1. Ziele der Dialogischen Bibeldidaktik

כִּי אָנֹכִי יָדַעְתִּי אֶת־הַמַּחֲשָׁבֹת אֲשֶׁר אָנֹכִי חֹשֵׁב עֲלֵיכֶם
נְאֻם־יְהוָה מַחְשְׁבוֹת שָׁלוֹם וְלֹא לְרָעָה לָתֵת לָכֶם אַחֲרִית וְתִקְוָה׃[167]

Der Religionsunterricht soll der Schülerin einen Standpunkt verschaffen, von dem aus sie sich selbst, ihre Mitmenschen und ihre gesamte Umwelt besser verstehen kann, um für sich selbst, ihre Mitmenschen und ihre gesamte Umwelt Verantwortung übernehmen zu können. Um es noch deutlicher zu formulieren: Der Religionsunterricht soll dem Schüler *seinen* Standpunkt verschaffen, denn es geht nicht um *den einen*, sondern den *jeweils individuell* zu findenden Standpunkt. Der christliche Glaube bietet zahlreiche

[167] Jeremia 29,11: „Denn ich weiß wohl, was ich für Gedanken über euch habe, spricht der Herr: Gedanken des Friedens und nicht des Leides, dass ich euch gebe Zukunft und Hoffnung.“ (Übersetzung nach Luther 1984.)

Standpunkte an, die aber jeweils eine Konstante haben: Gottes Wunsch nach Beziehung zu seinem Geschöpf, das er in seiner Geschöpflichkeit bejaht. Dieser Wunsch artikuliert sich im Wort Gottes, dem inkarnierten Wort Gottes und dem von Menschen formulierten Wort Gottes, in das sich Gott im Sinne von Phil 2,7 entleert hat.[168] Daher geht es in der dialogischen Bibeldidaktik um einen Dialog, der mit dem Wort Gottes und unter einander geführt werden soll. Es geht um das Gespräch mit Gott selbst, in das die Schülerinnen und Schüler eintreten. Dies hat verschiedene Konsequenzen:
Zum einen: Beide, der Lernende und der Lehrende sind Zuhörer und Sprecher zugleich. Der Lehrer tritt aber vor allem als Moderator des gestifteten Gespräches auf und nicht im klassischen Sinne als Orator.
Zum anderen: Gott lädt zum Widerspruch ein und verweigert sich einem unreflektierten Ge*hor*sam.
Zum Dritten: Dieses Gespräch findet realiter im gemeinsamen Lesen, im gemeinsamen Fragen und im gemeinsamen Streiten statt. Es geht nicht um eine Form der Meditation, sondern um eine gemeinsame intellektuelle Auseinandersetzung mit den biblischen Texten.
Zum Vierten: Das Fragen und das Argumentieren mit dem Hypo-, bzw. Hypertext selbst sind die grundlegenden Methoden der dialogischen Bibeldidaktik.

Mit dieser Engführung spreche ich im Sinne einer Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts zwei Hauptkompetenzen an: eine hermeneutische und eine soziale Kompetenz. Die Dialogische Bibeldidaktik versucht einen Beitrag dazu zu leisten, den Prozess der Auseinandersetzung zwischen Kompetenzorientierung und Bildungstheorie voranzutreiben. Auch ich gehe wie Schweitzer und Schröder davon aus, dass eine Beschreibung der

[168] Auch Mirjam Schambeck grundiert ihr Konzept der bibeltheologischen Didaktik mit diesem paulinischen Grundverständnis vom Wort Gottes, wenn sie formuliert: „Das Wort Gottes „entleert sich" (Kenosis, vgl. Phil 2,6-11) und will durch den Menschen gesagt werden. Das geschieht nicht, weil Gott das müsste, weil er ohne diese Beziehung zum Menschen nicht leben könnte. Die Kenosis Gottes entspringt vielmehr seiner Liebe, in der er sich frei verschenkt, frei gibt und es damit auch den Menschen frei lässt, sich auf ihn einzulassen oder nicht." (SCHAMBECK 2009, S. 123)

„grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“[169] nicht ausreicht, um den konfessionellen Unterricht im 21. Jahrhundert zu grundieren.[170] Schweitzer fordert in seinem Artikel „Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht“[171] „Kompetenzmodelle müssen so bestimmt sein, dass sie eine Verbindung mit dem Fundamentalen, Exemplarischen und Elementaren zulassen. Und umgekehrt gilt: Unter dem Aspekt der Bildung müssen das Fundamentale, das Exemplarische und das Elementare so bestimmt werden, dass sie auch den Erwerb von Kompetenzen in den Blick nehmen.“[172] Schweitzer bezieht sich mit den Begriffen des Fundamentalen, Exemplarischen und Elementaren auf Klafki[173] und meint mit dem Fundamentalen des evangelischen Religionsunterricht *seine* Form der Weltbegegnung, den „unverwechselbaren eigenständigen Weltzugang“[174], mit dem Exemplarischen wird von den Inhalten erwartet, „dass sich in der Auseinandersetzung mit ihnen möglichst viel lernen lässt.“[175] und mit dem Elementaren wird die Frage der Zugänglichkeit aufgeworfen, von der Schweitzer aber zugleich sagt, dass diese schwer im Grundsätzlichen zu beantworten sei.
Mit seiner Forderung und den dazu gemachten Ausführungen wird aber auch bei Schweitzer erneut deutlich, wie schwer sich die Religionsdidaktik damit tut, Klarheit dahingehend zu vermitteln, wohin sie will. Es kann aus meiner Sicht nicht darum gehen, im luftleeren - respektive konfessionslosen bzw. superreligiösen - Raum Kompetenzen zu vermitteln, aber ebenso ist evangelischer Religionsunterricht meines Erachtens kein Erfüllungsgehilfe eines säkularisierten Bildungsmaterialismus.[176] Bei allen Schwierigkeiten

[169] So der gleichnamige Band von Fischer und Elsenbast aus dem Jahre 2006, der die wissenschaftliche Diskussion um die Kompetenzen für den ev. Religionsunterricht an Aufgabenbeispielen zusammenfasst und diese im Bereich der Kompetenzen eröffnet hat.
[170] Vgl. hierzu Bernd Schröder (SCHRÖDER 2009, S. 53.): „dass Kompetenzorientierung als solche kein Qualitätskriterium ist, sondern ein Instrument - und zwar eines unter mehreren möglichen - zur Verbesserung von Unterrichtsqualität, dessen Tauglichkeit und Leistungskraft noch nicht erwiesen ist.“
[171] SCHWEITZER 2009.
[172] Ebd., S. 83.
[173] KLAFKI 1985.
[174] SCHWEITZER 2009, S. 82.
[175] Ebd., S. 83.
[176] Hier stimme ich Bernhard Dressler (DRESSLER 2009, S. 32) zu, wenn er klärend formuliert: „Alles andere - die Teilnahme am religiösen Diskurs oder die kulturhermeneutische Fähigkeit, religiöse Zeichen in der Kunst wie in Alltagswelten wahrnehmen und verstehen zu können - läuft, so gewich-

bestreite auch ich nicht, dass jeder konfessionell verantwortete Religionsunterricht auch Kompetenzen im Blick haben muss, die den Unterricht in seiner Konzeption bestimmen, aber eben solche, die sich auf die jeweilige Konfession beziehen lassen, bzw. von ihnen jeweils auch inhaltlich gefüllt werden können, und hier nehme ich gerne den Begriff des Fundamentalen im Sinne Schweitzers auf, denn auch ich sehe evangelischen Religionsunterricht im Hinblick darauf, dem Schüler einen „eigenständigen Weltzugang" zu ermöglichen und dazu muss er - mittels Kompetenzen - in die Lage versetzt werden.

Dressler verweist auf den Unterschied zwischen *puto* und *credo* und konstatiert aus meiner Sicht mit vollem Recht: „Im Modus des *credo* ist Gott kein Objekt eines Wissens oder einer Vermutung, sondern der Adressat eines Vertrauens, das auch unser Wissen allererst in einen Sinnhorizont rückt."[177]

In der Folge kommt Dressler zu dem Schluss, dass der Religionsunterricht ohne eine performative Seite unvollständig bliebe.[178] Dem kann ich mich nicht anschließen; meines Erachtens kann Erfahrung auch reflektorisch eingeholt werden und bedarf nicht zwangsläufig der Performanz, die einen schulischen Unterricht überfordert. In der Abgrenzung zu anderen Fachdidaktiken verweist Dressler auch nicht auf das performative Moment, sondern eine bestimmte Art der Vernunft: „Religion, das sollte im Religionsunterricht gelernt werden können, bildet ihre spezifische Vernunft aus, die mit den Rationalitätsformen der anderen Schulfächer nicht kompatibel ist, wenn sie auch in der einen oder anderen Hinsicht mit ihnen ins Gespräch gebracht werden kann."[179]

Für die dialogische Bibeldidaktik möchte ich gerne Dresslers Fazit übernehmen, auch wenn ich seinen Begriff der Partizipationskompetenz anders verstehe und diese nicht in erster Linie auf das Performative beziehe: „Vor

---

tig es ist, nicht auf einen Religionsunterricht hinaus, an dem die Religionsgemeinschaften mitwirken."

[177] Ebd.

[178] Darauf zielt auch sein Hinweis auf die nur performativ *erfahrbaren* Gattungen des Lobes, des Dankes, der Bitte und der Klage: „Im Religionsunterricht soll gelernt werden können, dass wir uns zu Gott nicht mit der Spekulation über seine Existenz ins Verhältnis setzen, sondern durch Lob und Dank, Bitte und Klage." (Ebd.)

[179] Ebd., S. 35.

diesem Hintergrund lassen sich zwei Kernkompetenzen formulieren, die im Religionsunterricht anzustreben sind: Partizipationskompetenz und Deutungskompetenz.“[180] Die Partizipationskompetenz ist mit der Deutungskompetenz eng verbunden, denn indem ich dem biblischen Text als eine der Grundlagen evangelischen Glaubens eine Aussage zuspreche und eine andere abspreche, nehme ich teil am biblischen Diskurs und habe somit teil am reformatorischen Erbe und damit an protestantischem Glauben bzw. evangelischer Kirche. Damit beginnt aber erst die gesellschaftliche Partizipation. Nipkow greift in seinem Artikel „Zur Rolle der Theologie im Diskurs über Religion und Bildung“[181] die Denkschrift der EKD von 1994[182] auf und betont, „dass *nachhaltige Verständigung und Toleranz wechselseitig aus der religiösen Mitte jeder Religion* heraus erwachsen sollten. Zu dieser Mitte gehört bei allen Religionen der Glaube, und die reflektierte Rechenschaftsabgabe über ihn ist Sache der (jeweiligen!) *Theologie*.“183 Eine tragfähige Toleranz anderen Religionen gegenüber entwickelt sich aus einer eigenen religiösen Mitte, die sich im Glauben stärkt und in klarer Theologie gründet. Auch in diesem Sinne zielt die dialogische Bibeldidaktik auf Partizipationskompetenz.

Der evangelische Religionsunterricht erhält seine Berechtigung dadurch, dass er den Schüler, die Schülerin über das Heil Gottes in Kenntnis setzt, damit dieser bzw. diese seinen und ihren Standpunkt findet: in der Welt, aber dennoch transzendiert. Die Kenntnis über das Heil Gottes kann nicht nur dem kognitiven Bereich vorbehalten sein, sondern bedarf auch der Ausbildung emotionaler Fähigkeiten, in dem Sinne, dass eine Offenheit resp. Wahrnehmungsfähigkeit einer anderen Form von Wirklichkeit gegenüber zu entwickeln ist. Hemel spricht im Rahmen dieser religiösen Kompetenz von

[180] Ebd., S. 33.
[181] NIPKOW 2009.
[182] Die Denkschrift trägt den Titel: „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ und ist in Gütersloh 1994 erschienen. Verantwortet wird der Inhalt von der ständigen Kammer der EKD „Bildung und Erziehung“ und der Arbeitsgruppe „Religionsunterricht“.
[183] NIPKOW 2009, S. 256. Die Hervorhebungen stammen aus dem Original.

„religiöser Sensibilität“ und meint damit eine „immer feinere Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Wirklichkeit“[184].

Der Religionsunterricht kann mit einem Pfund wuchern, über das kein anderer Unterricht verfügt: Er kann den Schüler, bzw. dessen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft *aufheben* und ihm damit Verantwortung *übertragen* für die Zukunft und Gegenwart, indem er sich der Verantwortung seiner Mütter und Väter bewusst wird, die in der Vergangenheit mit Gott Gegenwart und Zukunft gestaltet haben. Die Begegnung mit dem lebendigen Wort Gottes ist eine Begegnung mit erfahrener und erzählter Verheißung von Leben, Liebe und Sinn in einer Welt, die von Unsinn, Hass und Tod gesteuert zu sein scheint.[185]

Gerade auch in den dunkelsten Stunden deutscher Geschichte machte die Theologie und die Kirche den Menschen zu einem innerlich von allen Zwängen und Ängsten befreiten Gläubigen, der aus innerer Freiheit heraus zu Kritik an den Zuständen der Gesellschaft, an den vorherrschenden Meinungen und Äußerungen, an den festgefahrenen Ordnungen fähig war. In unserer Zeit wird häufig die Kritiklosigkeit der jüngeren Generation bzw. ihre Unfähigkeit beklagt, angemessen Kritik zu üben. Der Religionsunterricht hat gerade auch hier seine Pflicht bzw. seine Chance: die Schülerin zu einer kritischen Haltung zu befähigen und ihr das methodische und inhaltliche Handwerkszeug mitzugeben, konstruktiv kritisch ihre Umwelt zu begleiten und zu gestalten.[186] Die theologische Vielstimmigkeit des Protestantismus wirkt auf Schülerinnen und Schüler einschüchternd, wenn sie nicht wissen,

---

[184] HEMEL 1988, S. 676.

[185] Mirjam Schambeck (SCHAMBECK 2009, S. 69.) formuliert folgendermaßen: „In der Begegnung mit diesen Texten können Schüler/innen zu einem Leben angestiftet werden, das auf Sinn setzt trotz der Erfahrung von Widersinn, auf Leben trotz der Erfahrung des Todes.“

[186] In seinem Absatz „Glauben und Leben verbinden in einem zeitnahen Religionsunterricht“ führt Nipkow (NIPKOW 1990, S. 439) aus, dass sich aus der Perspektive des Religionsunterrichtes dieser den Glauben und das Leben zusammenbringt: „Von der Theologie Karl Barths und der Barmer Theologischen Erklärung her gelangt man zu einem ähnlichen Ergebnis. Wie für Luther Gott auch im weltlichen Regiment sitzt, ist Jesus Christus der Herr in allen unseren Lebensbereichen. Der Religionsunterricht wird folglich mit Fug und Recht prinzipiell das ganze Leben thematisieren dürfen, nicht allerdings in Verdoppelung der Gegenstände anderer Fächer, sondern vor Gott, gedeutet unter der Dialektik von Evangelium und Gesetz, und zwar so, daß die Lebenswirklichkeit gleichnisfähig wird für Gottes liebende Erwählung und Herrschaft, für seinen Zuspruch und seinen Anspruch. So ist es weder vom lutherischen noch vom reformierten Ansatz her theologisch erlaubt, aus der freisetzenden Unterscheidung zwischen Gott und Welt ein Trennungsdenken abzuleiten.“

wie sie selbst konstruktiv ihre eigene Position finden und mit eigener Stimme Einfluss nehmen können. Die dialogische Bibeldidaktik soll zu einer solchen kritischen Haltung im Sinne der Partizipationskompetenz ermutigen, aber auch befähigen. Dies geschieht inhaltlich, wenn es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die christliche Semiotik und Semantik zu dekodieren und die religiöse Tradition nachzuvollziehen. Dies geschieht formal, indem in der dialogischen Bibeldidaktik der Schüler zum Fragen, zum Hinterfragen theologischer Ideen und zum Befragen der Texte aufgefordert wird und das gemeinsame Suchen nach Antworten auf diese Fragen den Unterrichtsverlauf bestimmen.

Gerade heute können die wesentlichen Grundlagen des christlichen Glaubens nicht mehr vorausgesetzt werden. Die wenigsten Schülerinnen und Schüler - aus meiner Erfahrung weniger als 10 % der Schülerschaft - verfügen über ein breites Perikopenwissen. Und selbst diese Schülerinnen und Schüler kennen keine biblischen Zusammenhänge. Ein Schüler von 30 Schülern hat eventuell eine ungefähre Ahnung von einem Roten Faden, einer biblischen bzw. kirchlichen Heilsgeschichte. Darin liegt aber gerade für den bibeldidaktischen Unterricht eine Chance: Die Schülerinnen und Schüler haben Interesse an der Bibel und wollen mehr von dem erfahren, über das alle Welt redet. Vermeintlich Altbekanntes aufzuwärmen, bereitete den Schülerinnen und Schülern in früheren Jahren wenig Vergnügen und wurde zumeist mit Unlust quittiert. Im Unterricht in der Bibel zu lesen, wird nun von den Schülerinnen und Schülern als etwas Neues empfunden und daher begrüßt. Biblische Inhalte stellen für die Schülerinnen und Schüler etwas Fremdes dar und das Fremde, das Unbekannte übt eine Anziehungskraft auf die Schülerinnen und Schüler aus.
Viele Schülerinnen und Schüler sehen im Lesen der Bibeltexte auch eine Möglichkeit, sich Bildungsgüter anzueignen, da sie im Literatur- und Geschichtsunterricht die Erfahrung machen, dass ihnen die wesentlichen Bildungsinhalte bezüglich des christlichen Glaubens fehlen. Die dialogische Bibeldidaktik verstehe ich nicht so, dass sie diesem Manko Abhilfe schaffen

will. Der Schüler verspürt aber aus diesem Grunde ein eigenes Interesse am Lesen biblischer Schriften.
Schambeck spricht von der „Enzyklopädie des Textes“ bzw. der „Enzyklopädie der Auslegungsgemeinschaft“[187] und meint damit das gesammelte abrufbare und mitgedachte Hintergrundwissen, das für den Auslegungs- bzw. Verstehensprozess wichtig sei. In der dialogischen Bibeldidaktik geht es darum, dieses „enzyklopädische Wissen“ um biblische bzw. christlich-dogmatische Inhalte überhaupt erst einmal aufzubauen, und zwar systematisch. Daher beginnt das Curriculum der dialogischen Bibeldidaktik mit einem zwar bekannten, aber selten im Gesamtkontext gelesenen Text: der Genesis, und damit der Urgeschichte.

Das zweite von mir kurz angerissene Ziel ist im Eigentlichen kein eigenes Ziel, sondern dient dem ersteren: der Begegnung mit dem Wort Gottes, denn der Aufbau, ja die Aneignung eines enzyklopädischen Bibelwissens soll die Schülerin in die Möglichkeit versetzen, sich mittels ihrer eigenen, der intentio lectoris über die intentio operis zu verständigen, um schließlich im Sinne einer Aneignung mit ihrer eigenen Lesart den Text für sich angemessen zu verstehen, also zur intentio lectoris zurückzukehren. Nun ist einzuwenden, dass in diesem Ziel erneut eine Methode benannt ist. Um aber Missverständnissen vorzubeugen, soll bereits hier auf die grundlegende Methode hingewiesen werden, denn dieser Zielsetzung könnte von der einen Seite Überforderung der Schülerinnen und Schüler und auf der anderen Seite Blauäugigkeit des Verfassers unterstellt werden.
Im Sinne einer intentio lectoris verfügt der biblische Text nicht über ein einzig richtiges Verstehen. Wir als Leser generieren, ja konstruieren die Bedeutung eines Textes, und zwar aus unserem Vorverständnis und unserer jeweils gegenwärtigen Situation heraus. Unter Vorverständnis sind vielerlei Punkte zu verstehen: Zum einen geht es um unseren Kenntnisstand bezüglich der historischen Kontexte unseres Textes, es geht aber auch darum, wie sehr wir uns bereits mit dem Hypotext unserer Hypertexte befasst ha-

[187] SCHAMBECK 2009, S. 128.

ben, nicht zuletzt aber auch darum, ob es sich bei uns um Erstleser oder Zweit- bzw. Mehrfachleser handelt.

Im Sinne der intentio operis kann aber auch auf den Begriff der Angemessenheit eines Verstehens nicht verzichtet werden.[188] Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, seine eigene Lesart und die seiner Mitschüler am Text kritisch zu hinterfragen und die Schwächen und Stärken einer jeweiligen Interpretation erkennen können. Die Methoden im Unterricht sollen die Schülerin dazu einladen, in einen hermeneutischen Zirkel einzusteigen, um sich selbst im Text zu finden, aber ohne den Text überzustrapazieren.[189] In der Auswertung muss daher darauf geachtet werden, ob die dialogische Bibeldidaktik den Schüler dazu in die Lage versetzt, selbst die Grenzen der Beliebigkeit zu erkennen und als solche auch im hermeneutischen Prozess nicht zu überschreiten.[190]

Insofern besteht das Ziel der dialogischen Bibeldidaktik in erster Linie darin, den Schüler mit dem Wort Gottes vertraut zu machen, um diesem die Möglichkeit zu geben, sich selbst und seines eigenen Standpunktes bewusst zu werden und Gott bewusst gegenüberzutreten. Daraus ergibt sich die Fähigkeit mündig dialogfähig zu werden: mit sich selbst und den eigenen Anfragen, mit dem Nächsten und dessen Ideen zum Leben und mit dem Fremden und dessen Herkunft bzw. Tradition.[191]

---

[188] Schambeck (ebd., S. 56) verweist zurecht auf das Problem einer Interpretation, die vom Text nicht verantwortbar ist, wenn sie formuliert: „Eine der grundlegendsten Anfragen an diese Ansätze [gemeint sind die rezeptionsästhetischen Ansätze] besteht darin, wie mit Deutungen umgegangen werden kann, die nicht mit dem Text übereinstimmen, und welche Kriterien gefunden werden können, die eine Vermittlung bewerkstelligen helfen. Das Plädoyer Buchers, auch „unrichtige Lösungen“ gelten zu lassen, sie aber entwicklungsoffen zu halten, ist zwar eine erste Antwort. Dennoch bleibt das Problem bestehen.“

[189] Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass hier im Sinne von Kropacs dekonstruktiver Bibeldidaktik vorgegangen werden soll, auch wenn sich im Einzelnen methodisch erhebliche Unterschiede zeigen. (Vgl. hierzu: KROPAC 2003, S. 369.)

[190] Selbst Friedrich Schweitzer (SCHWEITZER 2007, S. 133) konzediert einer „falschen“ Auslegung, dass sie dennoch bedenkenswert sei: „In einer unserer Untersuchungen zum Religionsunterricht zeigte sich, daß „unrichtige“ Deutungen nicht einfach ein Problem fehlender Kenntnis oder Einsicht darstellen, das sich durch Informationen und korrekte Auskünfte beheben ließe. In ihnen kommen vielmehr bestimmte, für die Kinder persönlich bzw. existentiell wichtige Sichtweisen und Überzeugungen zum Tragen. Dem Beispiel ist auch zu entnehmen, daß die Unterscheidung zwischen „richtigen“ und „falschen“ Auslegungsweisen am Ende nur bedingt weiterhilft. Bei genauerer Betrachtung jedenfalls enthält die kindliche Auslegung durchaus richtige, jedenfalls bedenkenswerte Elemente, zumindest im Sinne einer kanonischen Theologie, die nicht nur vom Einzeltext her denkt.“

191 Vgl. hierzu Nipkow (NIPKOW 1990, S. 447): „Dialogfähigkeit setzt zweierlei voraus: Einen Dialog wird nur führen können, wer die Quellen der eigenen Tradition kennt und fähig ist, über seinen

Gabriele Obst entwirft in ihrer Schrift „Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht“ Möglichkeiten, wie im Religionsunterricht kompetenzorientiert gelernt werden kann, so dass einerseits die Qualität des Unterrichts gesichert werden könne, ohne andererseits das gefühlte „Mehr“ am Religionsunterricht zu vernachlässigen, das in der Unverfügbarkeit religiösen Lernens, im existentiellen Bezug der Schülerin besteht und den Schülern, „Erfahrungen und Begegnungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht operationalisieren oder messen lassen“[192], zu ermöglichen. In ihrer zweiten These zu der Frage, wie kompetenzorientiertes Lehren und Lernen konkret aussehen kann, formuliert sie folgendermaßen: „Schließlich sind auch Emotionalität, soziale Fähigkeiten und die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler angesprochen, wenn Kompetenzen effizient und verantwortungsvoll genutzt werden sollen. Nur wenn alle drei Ebenen ins Spiel kommen, lässt sich behaupten, dass der RU dazu beiträgt, Schülerinnen und Schüler zu einer eigenen religiösen Position zu verhelfen, über die sie sachkundig, gesprächs- und urteilsfähig Auskunft geben können. Dass diese Position in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben evangelischer Prägung erarbeitet wird, ist das Proprium des Evangelischen RUs.“[193]

Die dialogische Bibeldidaktik setzt sich - wie gerade ausgeführt - die Partizipations- und Deutungskompetenz zum Ziel, geschult im Dialog mit dem und über das Fundamentale(n) evangelischer Bildung[194]: biblische Ganzschriften, die dem Schüler ihren „eigenständigen Weltzugang“[195] ermöglichen.

---

eigenen religiösen Standpunkt verantwortlich zu reden. Er sollte sich andererseits für die anderen Religionen interessieren und für ihre Verletzlichkeiten sensibel sein.“

[192] SCHWEITZER 2004, S. 241.

[193] OBST 2010, S. 134f.

[194] *Evangelische* Bildung in dem Sinne, dass das Proprium reformatorischen und damit evangelischen Glaubens in der direkten und nicht nur vermittelten Begegnung mit dem biblischen Text und der Art des kritisch-reflektierten Umgangs mit der Bibel als Textkorpus, in dem sich Wort Gottes offenbart, liegt.

195 SCHWEITZER 2009, S. 82.

3.2. Leitlinien der dialogischen Bibeldidaktik

3.2.1. Schülerorientierung vs. Lehrerzentrierung

„Die peinliche These lässt sich nicht umgehen: Der evangelische Christ ist nicht von Natur aus unmündig, sondern auf Grund von Voraussetzungen, für die vorhandene und nicht vorhandene volkskirchliche Handlungsformen verantwortlich zu machen sind. Ohne eine einschneidende Änderung dieser Handlungsformen zugunsten von Kommunikationen, in denen das Fragen des Laien institutionalisiert und privilegiert wird, bleibt das Reden vom mündigen Christen leer. Trotz der unzähligen Zitierungen einschlägiger Bonhoeffer-Worte in kirchlichen Vorträgen ist von der Mündigkeit in den Gemeinden wenig zu spüren. Man ist nicht gewohnt, Fragen zu stellen.“[196]

Das Grundprinzip der dialogischen Bibeldidaktik ist das dialogische Moment: Der Schüler ist mit dem Mitschüler im Gespräch, und zwar über die Fragen, die sich aus einer genauen Lektüre biblischer Texte ergeben. Im Unterricht dieser Bibeldidaktik entscheidet die Schülerin über den Inhalt des Unterrichts, insofern ihre Fragen zur Diskussion gestellt werden. Sie selbst bestimmt auch das Tempo des Fortschreitens. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels wird eine Frage niemals beantwortet sein, aber der Schüler äußert sich dazu, ob das Gespräch zu seiner Frage weitergeführt werden solle oder nicht. Die Schülerfragen, die sich aus der Auseinandersetzung ergeben, geben ebenso vor, wie der Unterricht gestaltet wird. Die Fragen zeigen, welche Themen, welche Abschnitte intensiver mit weiterführenden Arbeitsaufträgen behandelt werden sollten. Die Fragen an sich steuern das Unterrichtsgeschehen.[197]

---

[196] BASTIAN 1970, S. 95.

[197] Nipkow (NIPKOW 1990, S. 458) verweist in seinem Kapitel „Beitrag zur Schule, Chance für die Kirche, Institution für den Schüler - Religionsunterricht“ auf ein Unterrichtsexperiment aus dem Jahre 1988, das Bettina Kratz mit einer 11. Jahrgangsstufe durchgeführt hat und mit dem Titel „Schüler entdecken die Bibel als selbständige Personen “ versehen hat. Bettina Kratz, Studiendirektorin und Religionslehrerin in Bad Homburg, berichtet darüber, dass sie den Schülern für ein Schuljahr nur einen einzigen Arbeitsauftrag mitgab: In der Bibel zu lesen und eine Frage und einen Kommentar zu notieren. Sie antwortete dann in Briefform auf die gestellte Frage. Hierzu Nipkow: „Was hat hier stattgefunden? Die Schüler durften selber suchen, und sie konnten selber finden und „entdecken“. Man kann auch sagen: Auf diesem Wege einer Annäherung von beiden Seiten spielt sich zugleich die Bibel selber den Schülern zu. Im Suchen und Entdecken von der einen Seite und im Locken und Zuspielen von der anderen Seite berührt nun auch das Wort der Bibel den Schüler, aber nicht in Form von „autoritären Lehraussagen“, sondern in einer einladendfreigebenden Sprache, die gleichwohl ebenfalls [...] bezwingend sein kann.“

Der Unterrichtsinhalt sind die Texte der biblischen Bücher, die im Unterricht im literarischen Zusammenhang behandelt werden. Die Fragen der Schülerinnen und Schüler stellen einen Kontext zur Lebenswirklichkeit des Schülers her, dieser steht aber nur indirekt im Fokus. Ziel ist das Verstehen des biblischen Textes auf dem Hintergrund der Lebenswirklichkeit des Schülers, der Schülerin. Im Sinne eines Verstehens als Horizontverschmelzung rückt damit natürlich der Horizont der Schülerin, des Schülers mit in den Blick und ist nicht auszulassen. In diesem Sinne soll die Schülerin im Zentrum des Unterrichts stehen, die mit der Bibel, ja Gott selbst in einen Dialog eintreten soll.[198] Die Lehrerin, der Lehrer tritt nur als Moderatorin bzw. Moderator auf.

3.2.2. synchron vs. diachron - Das biblische Buch als synchroner Text gelesen

„Gegenstand der Theologie des Alten Testaments ist das Alte Testament in seiner Endgestalt. [...] Die Fragestellung der Religionsgeschichte ist, wie schon gesagt, grundsätzlich diachron. Sie rekonstruiert Vorstadien des jetzigen Textes, die sich nur durch die Analyse mit etablierten wissenschaftlichen Methoden erschließen lassen. Diese Textstadien existieren nur sozusagen in den Laboratorien der Exegeten. Der jetzt vorliegende Text erscheint von daher als Spätstadium, dem nur begrenzte Bedeutung zukommt. Die Fragestellung der Theologie des Alten Testaments, wie ich sie verstehe, ist dagegen primär synchron. Ihr eigentlicher Gegenstand ist der Text in seiner gegebenen Gestalt. Dabei bin ich mir als wissenschaftlich geschulter Alttestamentler natürlich dessen bewußt, daß die meisten der jetzt vorliegenden Texte eine Vorgeschichte haben. [...] Was ich aber grundsätzlich nicht tun werde, ist zu versuchen, frühere Stadien des Textes zu rekon-

[198] Nipkow (NIPKOW 1990, S. 459) würdigt den Unterrichtsversuch von Bettina Kratz mit folgender Feststellung und macht damit auf den Punkt aufmerksam, der auch für die dialogische Bibeldidaktik von zentraler Bedeutung ist, und zwar, dass der Schüler durch diese Form des Unterrichts in einen Dialog mit Gott eintritt, wie dieser von den biblischen Schriften her intendiert ist: „Das Beispiel des biblischen Unterrichts nach Bettina Kratz zeigt, daß man diese Verwechslungen [gemeint ist hier die Priorisierung des Zuspruchs oder Anspruchs des Wortes Gottes] vermeiden kann. Jetzt sprechen Bibel und Schüler so zueinander, wie Gott selbst zum Menschen sprechen will, in einem Gespräch. Dieses Gespräch hat durchaus viele Weisen, wie wir sie in der Bibel als „Buch des Lernens“ lernen können.“

struieren und diese hypothetischen Texte als solche auszulegen. Das diachrone Moment wird daher vor allem in der Form der Beobachtung einer geschichtlich gewordenen Dynamik innerhalb des jetzigen Textes zur Sprache kommen."[199]

Das Alte und Neue Testament ist ein Text, der über einen Zeitraum von ca. 1000 Jahren entstanden ist. Nachdem die theologische Wissenschaft über 200 Jahre damit befasst war, Kriterien zu sammeln, anhand derer Zuordnungen zu unterschiedlichen Verfassern, Verfasserkreisen bzw. Redaktionen möglich wurden, um damit innerhalb der biblischen Bücher, aber auch untereinander Textschichten freizulegen, müssen wir heute feststellen, dass wichtige Erkenntnisse festzuhalten sind, aber dem theologisch ungeschulten Leser der Texte nicht wirklich weitergeholfen werden konnte, da er nicht an die Texte herangeführt, sondern zu noch mehr Distanz aufgefordert wurde, was auch in der Absicht dieser diachronen Herangehensweise begründet liegt. Insofern erscheint es aus meiner Sicht zwingend, sich mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht in erster Linie mit synchron arbeitenden Methoden diesem Fossil zu nähern.
Wenn ein ganzes biblisches Buch mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht gelesen werden soll, ist es nicht möglich, die Schülerinnen und Schüler auf den neuesten Stand der historisch-kritischen Forschung zu bringen, nicht nur rein sachlich wäre dies eine Arbeit für Sisyphos, sondern auch didaktisch müsste man fragen, ob es einen Mehrwert hätte oder ob nicht gerade das, was die Schülerinnen und Schüler am Text interessiert, das Literarische, verloren ginge. Es soll möglich sein, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Ergebnisse der historisch-kritischen Forschung mitzuteilen, sei es vor oder nach dem gemeinsamen Lesen. Einen Text im Sinne der historisch-kritischen Hermeneutik mit den Schülerinnen und Schülern zu studieren, halte ich allerdings nicht für angemessen.
Auch die sozialgeschichtliche Exegese sieht sich einer diachronen Herangehensweise verpflichtet. Gerade bei den Propheten spielen die sozialen

[199] RENDTORFF 2001, S. 63f.

Verhältnisse in der vorexilischen, aber auch in der exilischen Zeit eine wichtige Rolle. Das Problem der צְדָקָה ist nicht nur für Amos, sondern im Sinne der Tora ein grundsätzlich alttestamentliches Thema des sozialen Miteinanders in der vorstaatlichen, staatlichen und auch exilischen Zeit. Daher gilt meines Erachtens auch hier: die Früchte ernten, aber zur rechten Zeit genießen.

Im Gegensatz zu den historisch angelegten Exegesen gehen die synchron denkenden Methoden alle vom Endtext aus. Oeming sieht in der synchronen Arbeit „einen großen Zugewinn an Objektivität“[200]. Er schreibt: „Solche „werkimmanente“ Interpretation führt zu philologischer Präzision und innerer Stimmigkeit, die von der Mehrdeutigkeit der historiographischen Quellenlage emanzipiert ist.“[201] Es geht demnach nicht um neue Spekulationen bezüglich der Autorschaft von Kapiteln, Abschnitten, Versen oder Interpolationen, sondern um das genaue Lesen und Analysieren des Textes, der sich als Endtext über die lange Zeit von bis zu 1000 Jahren herausgebildet hat und nun dem Leser, der Leserin vorliegt. Die Schülerin der Oberstufe ist das Arbeiten an Texten gewöhnt: aus dem Literatur-, dem Geschichts- und Fremdsprachenunterricht. Auch hier geht es um ein genaues Studium des Textes in seiner Struktur. Insofern kommt diese Methode grundsätzlich dem Schüler entgegen, da er sie selbst beherrscht und ihm diese nicht nur vorgeführt werden kann. Die linguistisch-strukturalistische Methode wäre für einen Schüler insofern nahe liegend, als er solche logischen Verknüpfungen aus dem mathematischen Unterricht kennt. Das Problem dieser Methode liegt eher darin, dass sie für den evangelischen Religionsunterricht zu komplex ist und zu viel Einarbeitungszeit brauchte. Außerdem müsste geprüft werden, ob sich der Ertrag dieser linguistischen Methode, der gewiss sehr hoch ist, nicht erst nach langer Zeit der Datenerhebung und des Datenvergleichs einstellt.

Der New Literary Criticism verfolgt im Grunde das gleiche Ziel wie auch die Kanonische Schriftauslegung. Beide wollen, dass der Endtext der biblischen

[200] OEMING 2007, S. 64.
[201] Ebd.

Bücher wieder ernst genommen wird und die Analyse dort einsetzt. Sie sehen in der Bibel in erster Linie Literatur, die es in ihrer Endfassung zu würdigen gilt. Dennoch unterscheiden sie sich im Hinblick auf ihre theologischen Grundannahmen erheblich voneinander. Sieht der New Literary Criticism in der Bibel in erster Linie nur Literatur, die sich über eine lange Zeit tradiert hat und bei deren Genese viele Autoren am Werk waren, so unterstreicht die kanonische Schriftauslegung die Wirkung des Heiligen Geistes, der den Kanon zu dem gemacht hat, den wir heute in den christlichen Kirchen vorliegen haben. Außerdem versucht die kanonische Exegese das Übergreifende der biblischen Bücher zu sehen, nimmt also nicht nur Einzelbücher, sondern den gesamten Aufbau des Kanons in den Blick und gewinnt daraus weitere Erkenntnisse. Der Kanon wird in seinem Aufbau als Kommunikationskonzept wahrgenommen. Damit erhalten die einzelnen biblischen Bücher ihren Mehrwert durch ihren literarischen Kontext.
Mir persönlich kommt dieser Pragmatismus und Optimismus sehr entgegen; außerdem denke ich, dass gerade das Verstehen der Schrift mit der Schrift im Sinne des sacra scriptura sui ipsius interpres eine reformatorische Errungenschaft ist, die es neu zu beleben lohnt und im Sinne der Biblischen Theologie in den letzten Jahrzehnten bereits neuen Zuspruch erfahren hat.[202] Gerade auch für Schülerinnen und Schüler denke ich, dass ein solcher Ansatz zur Selbstständigkeit motiviert, da er das selbstständige Denken und Verknüpfen fördert.

3.2.3. Bibel vs. Literatur - Das biblische Buch als literarischer Text gelesen

„Gottes Wort ist nicht [...] ein Bildungsgut, das ich mir aneigne, sondern in das menschliche Leben hineinwirkende Kraft. Darum verlangt es von dem,

[202] Den ursprünglichen Ansatz der Biblischen Theologie, wonach das Alte Testament als Traditionsgut für die Schreiber des Neuen Testamentes gedient hat, erweitert Childs in seiner Theologie der einen Bibel folgendermaßen (CHILDS 2003a, S. 103): „Wir halten als Ergebnis fest, dass die Hauptaufgabe Biblischer Theologie darin besteht, auf die ganze christliche Bibel mit ihren beiden sehr verschiedenen Stimmen zu hören, die nach dem Bekenntnis der christlichen Kirche beide Glaubenszeugnis von Jesus Christus ablegen. [...] Vielmehr ist es die Aufgabe der Biblischen Theologie, sich für eine fortwährende theologische Reflexion einzusetzen, welche den kanonischen Text in detaillierter Exegese studiert und dem Glaubenszeugnis beider Testamente Gerechtigkeit widerfahren zu lassen im Lichte ihres Hauptinhaltes, der Jesus Christus ist.“

der hier lehrt, und von dem, der hier gelehrt wird, eine Haltung, die sich grundsätzlich von der Haltung unterscheidet, die Lehrer und Schüler anderen Worten und Stoffen gegenüber einnehmen.“[203]

So formuliert es Martin Rang als Vertreter der Evangelischen Unterweisung in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts, um zu begründen, dass mit der Bibel im Unterricht anders zu verfahren sei als mit anderen Texten. Zwischen Rangs Ausführungen und heutigem Unterricht liegen Jahrzehnte, in denen auf sehr unterschiedliche Weise auf die Bibel als Text im Unterricht Bezug genommen wurde. Dem Schüler traute man nicht zu, die Bibel im Zusammenhang zu lesen, selbst die Reformatoren, die mit der Verbreitung des deutschen Bibeltextes für die Mündigkeit des erwachsenen Bibellesers eintraten, erarbeiteten mit den Katechismen eine Verstehenshilfe für die Kinder, aber auch die Erwachsenen. Wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt, bestand noch vor 30 Jahren eine tiefe Skepsis dem Einsatz der Bibel im Unterricht gegenüber. Doch das Blatt hat sich in den 90er Jahren dahingehend gewendet, dass darüber nachgedacht wird, wie eine zeitgemäße Bibeldidaktik mit dem Lesen des biblischen Textes aussehen könnte.

Aus meiner Sicht muss eine Bibeldidaktik den Spagat wagen: Die biblischen Texte als literarische Texte im eigentlichen Sinne wie oben beschrieben zu untersuchen, aber andererseits nicht aus den Augen zu verlieren, dass mit diesen Texten „ein Dialog mit einer transzendenten Realität aufgenommen“[204] wird. Ich schließe mich Theißen an, wenn er davon spricht, dass „jede Bibeldidaktik, gleichgültig ob sie sich an Glaubende oder Ungläubige wendet, [...] dem Rechnung tragen [muss], dass die Bibel Grundlagenbuch einer lebendigen Religion ist.“[205]

---

[203] RANG 1948, S. 20.
[204] THEIßEN 2003, S. 109.
[205] Ebd. Er führt weiter zu seiner offenen Bibeldidaktik aus, dass nicht das Bekenntnis, sondern „Verständnis für das Bekenntnis“ (ebd., S. 110) Ziel einer solchen wäre. Weiter oben schreibt er: „Die transzendente Dimension des Bibeltextes kann approximativ verstanden werden, ohne dass sich ein Mensch existenziell in sie hineinbegibt.“ (ebd.)

So kann das Wort Gottes nicht anders als im Streit, in der Widerrede, im Dialog erfahren werden. Jesus Christus, das eine Wort Gottes, hat die Menschen in ihrer Sicherheit gestört, ja verstört und ebenso stört uns - und hier sitzen Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler *neben*einander - das Wort Gottes auf, dem wir in den biblischen Texten auf der Spur sind.[206] Der Wahrheit dieses göttlichen Wortes nähern wir uns nur im steten und genauen Gespräch. Auch Berg spricht in seiner Bibeldidaktik vom Gesprächscharakter eines solchen Unterrichts: „Die Auslegung geschieht in der Gruppe. Sie bringt ihre Lebenserfahrungen in Interaktion mit anderen und mit der biblischen Überlieferung zur Sprache; die Alltagserfahrung ist der Kontext des biblischen Textes."[207] Berg spricht davon, dass es vermieden werden solle, das Wort Gottes reines Zitat werden zu lassen, vielmehr müsse „ihre Sprachbewegung soweit wie möglich auch im Unterricht zum Zug kommen."[208] Hier treffen sich die Ideen von Berg mit denen von Karle, wenn diese von einer biblischen Semantik spricht, in der sich die Schüler üben sollen. Ich schließe mich in dieser Hinsicht beiden an und denke auch, dass der Zusammenhang biblischer Rede den Sprachduktus erschließt und in diesem Sinne für die Schülerinnen und Schüler generativ bzw. konstruktiv wirkt.[209]

Der Schüler, der um seine eigene Herkunft weiß, kann sich auch auf den Weg machen, um mündig Neues zu entdecken und diesem authentisch zu begegnen.[210] Indem die Schülerinnen und Schüler die Dialogstruktur, die

---

[206] An dieser Stelle wird die Abgrenzung zur kerygmatischen Bibeldidaktik bzw. der Evangelischen Unterweisung deutlich, denn es geht nicht um einseitige – vom Lehrer ausgehende – Verkündigung, sondern um ein gemeinsames Forschen und Ringen.

[207] BERG 1993, S. 47.

[208] Ebd., S. 50.

[209] Berg (ebd.) formuliert folgendermaßen: „Oft geht in der Vermittlung der biblischen Überlieferung in Unterricht, Predigt usw. ihre unvergleichbare Sprachgestalt verloren; dann wird die „gute Nachricht" zum Lehr-Text, das Wort Gottes zum Zitat. Wenn es aber richtig ist, daß die Bibel An-rede ist, daß sie den Glauben bekennend, lobend, klagend ins Wort setzt, dann muss ihre „Sprachbewegung" soweit wie möglich auch im Unterricht zum Zug kommen. Biblische Sprache ist selbst schon „Geschehen", das ganzheitlich anspricht."

[210] Auch wenn ich in vielem Baldermann kritisch gegenüberstehe, kann ich folgendes Anliegen von Baldermann (BALDERMANN 1996, S. 7) übernehmen: „Wollen wir der kommenden Generation nicht das Entscheidende schuldig bleiben, müssen wir so mit der Bibel umgehen, daß schon Kinder daran Erfahrungen machen, die ihnen die Chance geben, ihrer eigenen Hoffnung gewiß zu werden. Nur so werden sie einmal auch in Gespräche mit Menschen anderer Konfessionen oder Religionen mehr einzubringen haben als die Ängstlichkeit allem Fremden gegenüber; nur so werden sie selbst urteilsfähig sein [...]"

hinter den biblischen Texten steht, verinnerlicht haben, sind diese auch bereit, den eigenen Dialog zu führen: mit sich selbst, mit Gott und mit dem anderen Menschen. Erst wenn der Schüler den biblischen Dialog erfasst hat und nicht nur einzelne dem Kontext entfremdete Textstellen bzw. Verse im Detail be- und *ver*arbeitet hat, kann es gelingen, den Mehrwert biblischer Texte einzuholen, nicht als angehäuftes Mehr-Wissen, sondern im Sinne eines Reifungsprozesses[211]; auch als Vorbereitung für die Aneignung abstrakterer Themen der Jahrgangsstufe 12 und 13, aber nun in einem nachhaltigen Verstehensprozess und mit dem Ziel nicht nur schulischer, sondern persönlichkeitsbildender Selbstvergewisserung.

Wäre es möglich, dass eine dialogische Bibeldidaktik im ersten Schritt demnach auf zweierlei zielt: auf die Begegnung des Schülers mit dem Text und sich selbst, um damit den daraus folgenden Schritt, den Aufbruch zum Fremden, zu ermöglichen?[212]

Im Rückgriff auf das Anfangszitat zu diesem Abschnitt von Martin Rang möchte ich zusammenfassend betonen, dass es mir in der dialogischen Bibeldidaktik darauf ankommt, den biblischen Text in seinem literarischen Kontext zu analysieren, und zwar im Sinne eines literarischen Textes mit Analysemethoden, die in der Literatur üblich sind. Darüber hinaus möchte ich Rang insofern zustimmen, dass der biblische Text einen Mehrwert hat, der sich im *Dialog* mit dem Text ergeben muss. Der biblische Text ist Literatur und Gottes Wort zugleich, untrennbar miteinander verwoben, aber gerade deshalb lesenswert und wertvoll für das Erarbeiten im Unterricht. Martin Rang fordert eine andere Haltung diesem Text gegenüber, insofern dieser für ihn kein profaner Text ist. Wenn ich für die dialogische Bibeldidaktik diesen Begriff der anderen Haltung aufgreife, würde ich ihn insofern inhaltlich

[211] Ganz im Sinne von Isolde Karle (KARLE 2001, S. 10): „Es bedarf des Wohnens in der konkreten Religion, um religiöse Kommunikation verstehen und begreifen zu können und dadurch als Individuum bereichert und gebildet zu werden."

[212] Vgl. hierzu Gerd Theißen (THEIßEN 2003, S. 175: „Die Relevanz der Bibel muss sich [...] im intersäkularen, interreligiösen und interkonfessionellen Dialog erweisen. Eine Bibeldidaktik kann diese Dialoge nicht selbst führen. Aber sie muss deutlich machen, dass es sinnvoll ist, sich in ihnen zu engagieren, weil sie die Bibel in neuer Weise erschließen."

füllen, dass es eine erwartende Haltung ist, dass der Text zum Leser, zur Leserin spricht, und zwar im Sinne des Zuspruchs und Anspruchs.
Diese Haltung dem biblischen Text gegenüber kann aber nicht eingefordert werden - und von Schülerinnen und Schülern schon gar nicht -, in diese kann ich mich als Gruppe im schulischen Kontext *einüben*, und dies habe ich mit der dialogischen Bibeldidaktik versucht.

3.3. Darstellung der Durchführung: Arbeit mit dem Bibeltext

3.3.1. Allgemeines

Vom 18. August 2008 bis zum 24. Juni 2009 habe ich am Goethe-Gymnasium in Düsseldorf mit dem Evangelischen Religionskurs einer 11. Jahrgangsstufe mit insgesamt 24 Schülerinnen und Schülern in 31 Doppelstunden und 28 Einzelstunden, also insgesamt 90 Schulstunden à 45 Minuten das Projekt *dialogische Bibeldidaktik* durchgeführt.

Gegenstand des Unterrichts bildeten vier biblische Bücher, zwei aus dem Alten Testament und zwei aus dem Neuen Testament, und zwar die Genesis, das Exodusbuch, das Lukasevangelium und der Römerbrief. Die ersten beiden Bücher des Alten Testamentes wurden im ersten Halbjahr erarbeitet, im zweiten Halbjahr die beiden Bücher des Neuen Testamentes. Alle Schülerinnen und Schüler lasen dieselbe Bibelübersetzung: die Übersetzung nach Martin Luther in der 1984 revidierten Fassung.[213]

Die Schülerinnen und Schüler wurden mit fünf Unterrichtsstunden in das Projekt, die Arbeitsweise und in Grundfragen der Hermeneutik eingeführt.[214]

---

[213] Über die Frage der Auswahl der angemessenen Bibelübersetzung gibt es für die meisten Übersetzungen gute Gründe, die für oder gegen eine Auswahl sprechen. Ich habe mich aus folgenden Gründen für die Übersetzung nach Martin Luther entschieden: Zum einen ist diese Übersetzung nach wie vor auch im kirchlichen Raum am stärksten präsent und im Hinblick auf eine Partizipationskompetenz auch im innerkirchlichen Gespräch sollte dies aus meiner Sicht auch für den evangelischen Religionsunterricht eine Rolle spielen. Zum anderen habe ich in den Vorstudien im Schuljahr 2007/2008 in der Mittelstufe und auch in der Oberstufe (hier hatte ich mit einer Lerngruppe der Oberstufe bereits den kompletten Jesaja und das Johannesevangelium, mit einer Mittelstufengruppe das Evangelium nach Matthäus gelesen) mit der Ausgabe der Lutherbibel die Erfahrung gemacht, dass den Schülerinnen und Schülern die sprachlichen Bilder dieser Bibelübersetzung sehr einleuchtend waren und ihnen durch moderne (Hoffnung für alle, Gute Nachricht) Formulierungen nicht verständlicher wurden, sondern ungenauer erschienen.
Aus meiner Sicht müssten hier weitere Studien ansetzen, die in verschiedenen Lerngruppen mit zwei unterschiedlichen Übersetzungen arbeiten, um dann die Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler und deren Argumentationsverlauf in den aufgezeichneten Stunden zu vergleichen. Außerdem wäre es spannend, in einem Jahrgang mit mehreren unterschiedlichen Bibelausgaben gleichzeitig zu arbeiten, um auch diesen Mehrwert festzustellen bzw. zu evaluieren.

[214] In diesen Einstiegsstunden wurden die Schülerinnen und Schüler zum einen darüber informiert, wie die grundsätzliche Arbeitsweise der Dialogischen Bibeldidaktik aussieht (vgl. hierzu in diesem Kapitel die Absätze „Grundsätzliches zur Durchführung“ und „Anders Lernen“). So wurde ihnen das Programm inhaltlich und auch formal vorgestellt und sie sollten bereits hier verstehen, wie ihre neue Rolle als Gesprächspartner aussieht. Auch die Bewertungsgrundsätze wurden transparent gemacht. Zum anderen sollten die Schülerinnen einen Überblick über verschiedene hermeneutische Ansätze erhalten, um auf das grundsätzliche Problem aller Hermeneutik aufmerksam gemacht zu werden. In einem Lehrervortrag stellte ich die historische Entwicklung der Disziplin der Hermeneutik vor und übte mit den Schülern an nichtbiblischen Texten das Entwickeln hermeneutischer Fragestellungen ein.

Bereits in der 6. Stunde wurden die ersten vier Kapitel der Bibel gemeinsam gelesen. Während der Erarbeitung der Urgeschichte erhielten die Schülerinnen und Schüler im Lehrervortrag einen Überblick über die Entstehung des christlichen und jüdischen Kanons.
In den letzten drei Stunden im Juni 2009 wurden die Schülerinnen und Schüler in vier Gruppen gezielt zum Projekt von mir interviewt. Leider befanden sich sechs Schülerinnen und Schüler auf einer anderweitigen Exkursion und konnten an den Interviews nicht teilnehmen, dennoch wurden die anderen Interviews aufgezeichnet.

3.3.2. Grundsätzliches zur Durchführung

Grundsätzlich waren drei Punkte wichtig und galten als unumstößlich:
Der ganze Text der vier Bücher wurde gelesen. Fragen und Schwierigkeiten mit dem Text hatten immer Vorrang und wurden während des Lesens aufgegriffen und zur Diskussion gestellt. Die Lerngruppe sollte die Fragen selbstständig beantworten, die Rolle des Unterrichtenden bestand nur in der Moderation.

Der letzte Punkt führte dazu, dass historische Fragen bzw. Unklarheiten, die nicht oder nicht ausreichend von Seiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht geklärt werden konnten, durch Schülerreferate von den Schülerinnen und Schülern freiwillig und selbstständig bis zur nächsten Stunde vorbereitet und dann vor der Gesamtgruppe gehalten wurden (vgl. hierzu den Abschnitt „Schülerreferate“ in diesem Kapitel).

3.3.3. Anders Lernen

Im Sinne der Unterstützung eines aktiven Lernprozesses bestimmen die Schülerinnen und Schüler die Themen der Stunde durch ihre Fragen an die Texte selbst und geben damit auch das Tempo im Hinblick auf das Lesen des Textes vor. Der Lehrer, die Lehrerin tritt als Moderator, als Moderatorin in den Hintergrund und achtet in erster Linie darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen zum Zuge kommen und diese für die Frage-

steller befriedigend beantwortet werden. Außerdem gibt er vor, welche biblischen Bücher in welcher Reihenfolge gelesen werden.[215] Die Lehrerin achtet als Moderatorin darauf, dass sich die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern im fachlichen Rahmen bewegt. Außerdem ermutigt sie die Schülerinnen und Schüler dazu, nach eigenen Lösungen zu suchen, sich mit angebotenen Antworten nicht zu schnell zufrieden zu geben und die häufig tieferliegende Fragestellung nicht aus dem Auge zu verlieren. Die Lehrerin hält die Schülerinnen und Schüler stets dazu an, direkt aufeinander einzugehen und versucht immer mehr, im Hintergrund zu bleiben.

Dadurch, dass jeder Schüler seine eigenen Fragen formuliert, wird automatisch niveaudifferenziert gearbeitet. Auch in den weiterführenden Aufgaben, mit denen die Textkenntnis vertieft werden sollte, konnten sich die Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen aussuchen, die jeweils ihrem Niveau entsprachen.

Das andere Lernen wurde bereits durch die Sitzordnung hervorgehoben: Schülerinnen und Schüler und der Lehrer sitzen gemeinsam in einem Kreis an Tischen, so dass eine optimale Kommunikation möglich wird. Die Tische und die Bestuhlung für diese Sitzordnung wurden bereits in den Pausen vor den Stunden von den zuvor dafür beauftragten Schülerinnen und Schülern entsprechend gestellt.

Reihum liest nun jeder so viele Verse, wie er meint, dass sie in einem „gewissen“ Zusammenhang stehen. Dies formuliere ich bewusst so vage, da es für die Schülerinnen und Schüler zu Beginn noch schwierig war, Zusammenhänge auszumachen und viele anfänglich nur einen Vers vorlesen wollten. Jeder kann zu jeder Zeit - ohne Meldung - Fragen stellen oder Kommentare abgeben. Dies ist wichtig, um den Text in der Gruppe zu realisieren

[215] Auch diese Verantwortung könnte den Schülerinnen und Schülern übertragen werden, wenn ihnen zuvor der Auftrag erteilt würde, dass sie sich über bestimmte Bücher eingehend informieren sollten. Dies wäre allerdings nur möglich, wenn ihnen zuvor die Kriterien an die Hand gegeben würden, nach denen sie das biblische Buch auszuwählen hätten. Außerdem müsste ihnen eine Auswahl als Alternative vorgeschlagen werden. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, einzelne Schülerinnen und Schüler zu beauftragen, biblische Bücher für sich zu lesen und dann zwischen verschiedenen Büchern für die Lerngruppe auszuwählen. Dies würde sich vor allem für die Frage eignen, welches Evangelium und welcher der Briefe gelesen werden solle.

und nicht einfach abzuspulen. Ich nehme hier erneut auf Berg Bezug, der in seiner Bibeldidaktik von der kommunikativen Grundstruktur der Bibel spricht, die sich auch im Verstehensprozess zeigen müsse: „Die Auslegung geschieht in der Gruppe. Sie bringt ihre Lebenserfahrungen in Interaktion mit anderen und mit der biblischen Überlieferung zur Sprache; die Alltagserfahrung ist der Kontext des biblischen Textes. In der Gruppe dominiert nicht der theologische Experte, sondern alle Mitglieder bringen ihre Sichtweisen und Erkenntnisse ein. Der Laie ist nicht der Unwissende.“[216]

3.3.4. Das Lesen des Bibeltextes

Eine Voraussetzung für das Verstehen des biblischen Textes im literarischen Zusammenhang ist die, dass der gesamte Text eines biblischen Buches gelesen wird. Daher wurde an dieser Stelle nicht arbeitsteilig gearbeitet. Im Vorfeld für den von mir beschriebenen Durchgang hatte ich bereits ein Jahr zuvor mit Schülerinnen und Schülern in vier Stunden am Stück das Matthäusevangelium und ein anderes Mal das komplette Jesajabuch gelesen. In der Evaluation dieser Durchgänge sagten die Schülerinnen und Schüler stets einhellig, es sei anstrengend gewesen, aber dennoch hätte es sich gelohnt, da sie auf diese Weise einen ganz anderen Zugang zu diesen sperrigen Büchern erhalten hätten. Im Kontext hätten sich im Text inhaltliche Spannungsbögen ergeben, die ihnen so noch niemals aufgefallen wären. Die menschlichen Züge Gottes hätten sie im Jesajabuch auf diese Weise „erleben“ können. Gott, der sich so emotional verhalte, sich aber dann doch immer zur Barmherzigkeit und Errettung durchringe, rücke einem in diesen 66 Kapiteln zum Greifen nahe, zum Teil sei es bedrohlich geworden. Das ließ sich auch an der Stimmung und an der Ruhe während des Lesens im Unterricht ablesen.

Der Text wurde also entweder im Unterricht reihum laut vorgelesen oder zu Hause individuell gelesen, um anschließend im Plenum mittels der hermeneutischen Fragen bzw. der weitergehenden Arbeitsaufträge realisiert zu werden. An dieser Stelle ist es wichtig, dass der Lehrer die Stimmung der

[216] BERG 1993, S. 47.

Lerngruppe erfasst: Er muss entscheiden, ob ein Methodenwechsel für die Schülerinnen und Schüler notwendig ist, ob noch hermeneutische Fragen unbeantwortet geblieben sind, die aber dringend diskutiert werden müssen, ob der Unterricht zu sehr auf der Stelle tritt und daher Progression benötigt wird. Das Lesen zu Hause kann nur eine Notlösung sein, wenn die Zeit für das gemeinsame Lesen nicht ausreicht oder ein schnelleres Weiterkommen dringend geboten ist.

3.3.5. Die hermeneutische Frage

Dem Verständnis der gelesenen Textabschnitte haben wir uns im Unterricht durch das Diskutieren der „hermeneutischen Fragen" genähert.[217] Im Abschlussinterview beschrieb Maike ihr Verständnis der „hermeneutischen Frage" folgendermaßen: „Man liest einen Text und wenn man etwas hat, was man nicht versteht oder wenn man sich fragt, warum das so geschehen ist oder warum das so da steht, dann hinterfragt man das halt und schaut, ob man einen Bezug herstellen kann zu Sachen, die man weiß oder gelesen hat."[218] Susan beschreibt es auf diese Weise: „Es waren Fragen, zu denen es keine eindeutigen Antworten gab, sondern wenn jemand etwas dazu gesagt hat, dann hatte jeder ein anderes Verständnis zu dieser Frage, jeder hat es anders beantwortet." Dazu äußert sich Hanna: „Ich glaube auch, dass jeder, der eine Frage stellt, schon eine eigene Idee hat, was die Antwort sein könnte, bzw. in welche Richtung das gehen kann."

Es ging bei den hermeneutischen Fragen darum, in den hermeneutischen

[217] Mirjam Zimmermann (ZIMMERMANN, M. 2010, 192f.) zieht zum Thema „Fragen" folgendes Fazit: „Die Fragen der Kinder spielen für eine kindertheologische Didaktik eine zentrale Rolle, da in ihnen nicht nur die Kinder selbst zu Wort kommen, sondern bereits eine erste Stufe der Reflexion deutlich wird. Den Kinderfragen Raum zu geben, sie zu fördern und herauszufordern, sollte zweifellos Bestandteil einer Didaktik der Kindertheologie sein. Allerdings können Fragen auch nicht die alleinige Grundlage einer religionspädagogischen Konzeption, auch nicht der Kindertheologie sein. Fragen sind nicht immer bewusstseinskonstitutiv, sondern werden auch spielerisch gestellt, zum Teil sogar als Machtmittel der Kinder eingesetzt, ohne dass sie eine Problemanzeige darstellen oder auf ernsthafte Antworten zielen."
Die Erfahrungen des durchgeführten Projekts lassen mich Zimmermann darin zustimmen, dass Schülerfragen vor allem zu Beginn nicht immer eine Problemanzeige darstellten, sondern zum Teil als Machtmittel spielerisch missbraucht wurden. Das Plenum hat aber solche Fragen nicht lange diskutiert und forderte die Diskussion von Fragen ein, die „auf ernsthafte Antworten" zielten. Auch hier können wir den Schülerinnen und Schülern vertrauen, dass sie sehr gewissenhaft mit ihrer Ressource Zeit umgehen, wenn ein ernsthaftes Interesse geweckt werden konnte.

[218] Es handelt sich bei den folgenden Zitaten um Teile aus einem aufgezeichneten Interviewgespräch, das von mir transkribiert wurde.

Zirkel des Verstehens[219] einzutreten. Maximilian stellte dazu fest: „(...) denn wenn man keine Fragen stellen kann, dann hat man den Text nicht verstanden." Somit diente das Erarbeiten hermeneutischer Fragen auch einem mehrmaligen Lesen, einem genaueren Verstehen der Texte, zu dem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert wurden, um überhaupt eine Frage stellen zu können, die dem Text angemessen und gleichzeitig diskutabel war. Anja formulierte dazu: „Manchmal habe ich das einfach so hingenommen, also mir wurde das im Zusammenhang bewusst und dann hatte ich Probleme damit, eine Frage zu finden. Und wenn ich das dann nicht hingenommen habe, dann war da irgendwie etwas, was schwierig war im Verstehen." Sie merkte, dass sie gezwungen war, den Text genauer zu lesen und nicht einfach alles hinzunehmen, was im Text steht, um eine hermeneutische Frage formulieren zu können. Abschließend urteilte sie selbst: „(...) so dass ich den Text besser verstehen konnte."

Die Schülerinnen und Schüler sollten sich entweder in ihrer Hausaufgabe hermeneutische Fragen zu Textabschnitten überlegen, die im Unterricht oder zu Hause als Hausaufgabe gelesen worden waren oder im Unterricht gemeinsam in Gruppenarbeit hermeneutische Fragen zu gerade gelesenen Texten finden.[220] Die Auswahl der Fragen wurde entweder von mir selbst vorgenommen, wenn es darum ging, dass durch die Fragen bestimmte Themen aufgegriffen oder weitergeführt werden konnten oder dem Plenum zur Auswahl vorgelegt. Anschließend wurden diese dann dem Plenum zur

[219] Ich meine das Gleiche wie Oeming (OEMING 2007, S. 22), der sich auf die existentiale Exegese bezieht, wenn er folgendermaßen formuliert: „Ohne leitende Fragen, die an einen Text gerichtet werden, gibt er keine Antworten. In Analogie zur etwas gespreizten Heideggerschen Sprache bezeichnet Bultmann dieses Phänomen als ´das Woraufhin der Befragung`."
Vgl. ebenso: „Ohne an sie gerichtete Fragen bleiben die Texte stumm. Existentiale Interpretation überwindet den garstigen historischen Graben, indem sie die strukturelle Gleichheit von damaliger und gegenwärtiger Existenz aufdeckt und so deutlich macht: tua res agitur." (ebd., S. 172.)

[220] Einige Beispiele von hermeneutischen Fragen: **Zu Gen 3,22:** „Der Mensch ist geworden wie unsereiner", das heißt Gott spricht von sich im Plural? **zu Gen 9,6:** Wieso spricht Gott von sich hier in der 3. Person und nicht wie davor in der Ich-Perspektive? **zu Gen 2,21:** Wie kann es sein, dass die Frau aus der einfachen Rippe eines Mannes gezeugt wurde und somit dem Mann weit unterlegen scheint? **zu Gen 12,2:** Was ist mit „und du sollst ein Segen sein" gemeint? **zu Gen 19,30:** Wie kann es sein, dass Inzest getrieben und dies nicht kritisiert wird? **zu Gen 15,3:** Warum sehen die Leute es so, dass Gott ihnen die Kinder gibt? **zu Gen 22,2:** Wieso ist Isaak der einzige Sohn, den Abraham lieb hat und wieso hat er seine anderen Kinder nicht lieb? Wie kann er dann aber ohne Wenn und Aber sein Kind opfern? **zu Gen 25,21:** Woher will Isaak wissen, dass seine Frau unfruchtbar ist, vielleicht liegt das Problem bei ihm? **zu Gen 19,13:** Ich dachte, der Herr will, dass die Menschen keine Sünden begehen. Warum schickt er Leute, um andere zu verderben?

Diskussion gestellt.[221] Nach einer Diskussionsrunde wurde erneut derjenige aufgefordert, zum Diskussionsprozess Stellung zu nehmen, der die Frage ins Plenum eingebracht hatte. Der Lehrer trat jeweils nur als Moderator auf. Zu Beginn war dieses Vorgehen für die Schülerinnen und Schüler schwierig, da sie von mir eine andere Rolle erwarteten. Mit der Zeit verstanden die Schülerinnen und Schüler das Prinzip und gingen sehr selbstständig mit ihrer neuen Rolle um. Leider schnitt ich mit einem Aufnahmegerät die Stunden erst mit, als wir mit dem Lukasevangelium begonnen hatten. Daher kann ich den Unterricht bzw. die Diskussionen wortwörtlich nur vom 2. Halbjahr dokumentieren, dennoch sind die hermeneutischen Fragen der Schülerinnen und Schüler und auch ihre Ideen zu den hermeneutischen Fragen dokumentiert, da alle Schülerinnen und Schüler ein Lesetagebuch über den gesamten Zeitraum des Schuljahres geführt haben. Das Führen des Tagebuches gab den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit, den Verstehensprozess zu reflektieren, indem sie nach einem Buch erneut ihre ersten hermeneutischen Fragen lesen und bedenken sollten. Die Schülerinnen

[221] Zwei Beispiele für ein solches Gespräch: Die Schülerin Susan stellt zu Lk 1,15 die folgende Frage: *Ist dieses „Wein und starkes Getränk" ein Symbol für seine Macht oder warum steht da jetzt Wein und starkes Getränk?* Felix: Ein anständiges Kind sollte er werden, daher hat er das nicht getrunken. Vanessa: Er soll große Taten verrichten und wenn er betrunken ist, dann ist er ja dazu nicht mehr im Stande. Tobias: Vorausdeutung darauf, dass er eben ein frommer Mensch sein wird, gläubig ist und sich an Gottes Regeln hält. Max: Wir haben ja schon einmal eine Geschichte gelesen und da gesehen, dass der Alkohol einen schlechten Einfluss auf die Menschen haben kann und bei der der Vater besoffen gemacht wurde und von seinen Töchtern vergewaltigt wurde. Christoph: Es wird halt betont, dass er sich von allen anderen distanziert.
Der Schüler Felix stellt zu Lk 6,1 folgende Frage: Jesus geht durch ein Kornfeld und sie aßen die Körner: Warum gehen sie einfach durch ein Weizenfeld? Er ist ja Gottes Sohn oder hat zumindest ein großartiges Auftreten und die Menschen hätten ihm bestimmt etwas gegeben, wenn er gefragt hätte und dann hätte er nämlich auch hier die Pharisäer nicht erzürnen müssen, hätte dann ohne Arbeit sich und seine Jünger versorgen können. Ebru: Ich denke, Gott ist ja sein Vater und sein Vater hat die Welt erschaffen und dann denkt er, wenn sein Vater die Welt erschaffen hat, dann gehört die Welt seinem Vater und dann erlaubt er sich alles zu nehmen. Susan: Hatten wir nicht mal besprochen, dass er einfach Hunger hatte? Tobias: Also ich glaube, damals gabs auch nicht so viele Straßen eben dass man so auf der Straße hätte gehen können und man musste irgendwelche Felder kreuzen. Und mit dem Mundraub, sie sind ja weitergewandert immer und hatten auch keine feste Herberge, wo sie zu Essen bekommen hätten und mussten sich deshalb von Ähren ernähren. Felix: Wo ein Feld ist, da wird ja auch irgendwo ein Bauer sein und er hätte sie ja auch fragen können. Also das erklärt ja noch nicht die Frage, warum er sich einfach bedient hat. Hanna: Also bei mir kommt das so an und vor allem auch mit dem nächsten Abschnitt, dass es eben so ist, dass man das so trennen muss, auf der einen Seite, dass sie halt Hunger hatten und sich keine Frage stellt, sollen sie jetzt eher verhungern oder ist da Nächstenliebe, die nicht ausgesprochen werden muss, sondern immer da ist, dass man Sachen teilt, dass man sich auch bedienen darf, wenn das nötig ist, also ich denke mal, dass das heute nicht mehr so wäre, aber damals so noch war. Nina: Sie fragen ja, warum tut ihr das, was am Sabbat nicht erlaubt ist, und nicht, warum geht ihr einfach durch ein fremdes Feld und klaut da etwas?

und Schüler stellten fest, dass sich viele Fragen nun sehr viel genauer stellen und auch beantworten ließen. Auf diese Weise konnten die Schülerinnen und Schüler selbst nachvollziehen, dass sie sich im hermeneutischen Zirkel befanden, und zwar in der Aufwärtsbewegung.

3.3.6. Weitere Aufgabenstellungen zu den Texten

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiteten sich die Texte aber auch über von mir vorgegebene Fragestellungen, die sie in Gruppenarbeit zu lösen hatten und dann dem Plenum vorstellten. Bei diesen Fragestellungen orientierte ich mich am modernen Literaturunterricht.[222] Die Schülerinnen und Schüler sollten sich mit dem biblischen Text befassen, wie sie sich auch mit literarischen Werken in den Sprachen beschäftigen. Produktionsorientierte Arbeitsaufträge[223], Aufgabenstellungen zu sprachlichen bzw. kompositorischen Auffälligkeiten[224] und selbstreflektorische Arbeitsaufträge[225] wurden in Gruppenarbeit arbeitsteilig gelöst und dann im Plenum vorgestellt und diskutiert. Dadurch kam es nochmals zu einem genaueren Lesen des Textes, zu einem intensiven Austausch über das Verständnis des Textes und zu ei-

[222] Dies meine ich im Sinne von Robert Alter und Frank Kermode (ALTER / KERMODE 1987, S. 3): „This „scientific" criticism [the historical-critical method] was of great cultural and doctrinal importance; but, as we have said, it diverted attention from biblical narrative, poetry, and prophecy as *literature*, treating them instead as more or less distorted historical records."

[223] Beispiele für solche Aufgaben: Formuliere einen Dialog zwischen Abel und Kain. Sie haben eine Aussprache zu zweit und beide sprechen von ihrem Kummer, von ihrer Freude und von ihren Zukunftsplänen! / Gen 6,22 und 7,5: „Und Noah tat alles, was ihm der Herr gebot." Suche dir eine der beiden Stellen aus und formuliere die Gedanken von Noah: seine Ängste, seine Fragen, seine Erleichterung, seinen Schwermut in einem Tagebucheintrag! / Noah ist zerrissen in sich: Schreibe ein Streitgespräch zwischen dem gehorsam handelnden Noah und dem zweifelnden Noah!

[224] Beispiele für solche Aufgaben: Vergleiche Gen 12,1-3 und Gen 25,23! Überlege, an welchen Stellen diese Verse platziert sind und beschreibe, was dir auffällt! / Hinter den Versen 27,1-28,5 steht ein chiastisches Schema: ABCC´B´A´. Fülle dieses Schema mit Inhalt und zeige auf, was in den jeweiligen Phasen A, B, C ... geschieht! Erläutere, welchen Sinn könnte dieses Schema haben! / Die Ankündigung der Geburt von Isaak und seine Geburt bilden einen Rahmen für weitere episodische Erzählungen. Erläutere, welchen Zusammenhang die Erzählungen und der Rahmen haben!

[225] Beispiele für solche Aufgaben: Die Bibel soll „entrümpelt" werden und du bist in einer Kommission, die darüber befinden muss. Welche drei Erzählungen aus Gen 1-11 würdest du streichen lassen und bei welchen drei Erzählungen würdest du dein Veto einlegen, da sie dir auch heute noch besonders wichtig scheinen? Begründe deine Auswahl der sechs Geschichten! / Suche dir drei Personen aus Gen 12-50 aus, deren Verhalten du gerne übernehmen würdest! Beschreibe dieses Verhalten und versuche zu erklären, wie diesen Personen ein solches Verhalten gelingt! / Sucht euch zwei Stellen heraus, in denen ihr eingreifen möchtet (zum Beispiel weil ihr jemanden zurechtweisen oder jemandem helfen würdet) und beschreibe, wie ihr eingreifen würdet. Wie würde sich euer Eingreifen auf die Fortsetzung der Gesamtgeschichte auswirken? Beschreibt eure Beobachtungen!

ner persönlichen Aneignung bzw. Horizontverschmelzung.

3.3.7. Die Rolle der Lehrperson

Wie bereits oben mehrfach betont, tritt der Lehrer in der dialogischen Bibeldidaktik als Moderator auf. In dieser Rolle achtet er darauf, dass sich die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern im fachlichen Rahmen bewegt. Er greift nur in die Diskussion ein, wenn diese von der eigentlichen Frage abdriftet oder unsachlich wird. Außerdem ermutigt er mit zuspitzenden Zusammenfassungen dazu, nach eigenen Lösungen zu suchen, sich mit angebotenen Antworten nicht zu schnell zufrieden zu geben und die häufig tiefer liegende Fragestellung nicht aus dem Auge zu verlieren. Mit gezieltem Nachfragen versucht der Lehrer die Zusammenhänge, die Querverbindungen und *roten Fäden* herausarbeiten zu lassen.
Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Hausaufgabe dazu aufgefordert wurden, zu einem im Unterricht gelesenen Textabschnitt hermeneutische Fragen zu stellen, so werden dem Lehrer diese in einer E-Mail zugesandt, so dass dieser eine Vorauswahl treffen und evtl. eine Sortierung vornehmen kann, um Dopplungen zu vermeiden, zwischen Sachfragen[226] und Fragen zu unterscheiden, die zur Diskussion zu stellen und mit Hilfe des Textes weiter zu bedenken sind, weil sie nicht nur spekulativ beantwortet werden können. Da nicht immer alle hermeneutischen Fragen im Plenum diskutiert werden können, ist es im Sinne der Schülerorientierung und der Übertragung von Mitverantwortung für den Unterrichtsprozess geboten, die Schülerinnen und Schüler durch Mehrheitsentscheid selbst bestimmen zu lassen, mit welchen Fragen der Vorauswahl sie sich im Plenum befassen möchten.

3.3.8. Schülerreferate

Historische Zusammenhänge, die zum Verständnis des biblischen Textes eine Voraussetzung darstellen, könnten durch kurze Lehrerinputs eingebracht werden. In der dialogischen Bibeldidaktik habe ich mich dazu entschlossen, auch diesen Teil den Schülerinnen und Schülern zu übertragen.

[226] Beispielsweise: „Welche politische Rolle kam dem Pharao in Ägypten zu?“

Wenn es im Plenum durch Sachfragen der Schülerinnen und Schüler dazu kam, dass die Lerngruppe merkte, allein mit dem biblischen Text im Verstehen nicht weiter zu kommen, wurden Kurzreferate an die Schülerinnen und Schüler vergeben. Politische Situationen, Begriffe des Kultus, theologische und mythologische Zusammenhänge, theologische bzw. literaturanalytische Fachbegriffe oder zeitliche Einordnungen konnten auf diese Weise geklärt werden, und zwar durch das Erarbeiten dieser Themen durch die Schülerinnen selbst. Hierzu gab ihnen die Lehrperson entsprechende Literaturhinweise.[227]

[227] Christian Fabritz (vgl. FABRITZ 2013) schlägt vor, den Schülern eine Präsenzbibliothek im Fachraum Religion zur Verfügung zu stellen.

3.4. Ergebnisse der Durchführung – qualitative Analyseergebnisse

3.4.1. Allgemeines zur qualitativen Analyse der dialogischen Bibeldidaktik

Um die dialogische Bibeldidaktik auszuwerten, wurden unterschiedliche qualitative Analyseverfahren verwendet. Die Analyse sollte beim Schüler und seinen Erfahrungen, die er mit der neuen bibeldidaktischen Methode gewonnen hat, ansetzen. Daher habe ich die transkribierten Evaluationsgespräche in den Hauptteil übernommen. Zum Abschluss des Projektes habe ich die Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen, die sie mit dieser Unterrichtsmethode gemacht haben, befragt. Ich führte halbstandardisierte Gruppeninterviews mit jeweils drei bis vier Schülerinnen und Schülern durch. Und zwar halbstandardisiert, um einerseits die für mich wichtigen Fragestellungen abzuklären, aber andererseits dennoch dem Gespräch die für einen natürlichen Dialog notwendige Offenheit nicht zu nehmen. Wie oben bereits erwähnt, habe ich dieses Gespräch in den Hauptteil übernommen, da diese qualitative Aussage einen hohen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Schülersicht auf die Methode hat.

Am 16.03.2009, nachdem wir bereits die Genesis und das Exodusbuch gelesen hatten, habe ich den Schülerinnen und Schülern einen qualitativen Fragebogen mit vier auffordernden Formulierungen vorgelegt, den sie schriftlich beantworten sollten.[228] Die Antworten der Schülerinnen und Schüler werden im Anhang auszugsweise - um Dopplungen zu vermeiden - aufgelistet.

Die Schülerinnen und Schüler führten alle ein Tagebuch für den evangelischen Religionsunterricht, in das sie ihre hermeneutischen Fragen eintragen sollten. Eine Auswahl exemplarischer Fragen habe ich in den Hauptteil

[228] Die Punkte lauteten: „1.) Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt. 2.) Folgendes gefällt mir am Projekt. 3.) Folgendes gefällt mir am Projekt nicht. 4.) Methodisch würde ich mir Folgendes wünschen."

als Darstellung der Ergebnisse übernommen und kurz kommentiert. Bei der Auswahl achtete ich darauf, dass alle Themenbereiche und Fragearten abgedeckt sind. Sortiert habe ich die Fragen nach den vier gelesenen Büchern: Genesis, Exodus, Lukasevangelium und Römerbrief. Darüber hinaus war es mir wichtig, eine Auswahl hermeneutischer Fragen von einer Schülerin und einem Schüler als Ergebnis zu präsentieren, um zu untersuchen, ob von einer Progression theologischer Reflexion durch die Methode der dialogischen Bibeldidaktik gesprochen werden kann. Unter 3.4.2. sind diese aufgeführt. Hier wählte ich von einem sehr aktiven Schüler und einer eher zurückhaltenden Schülerin die Fragen aus, die durch ihren islamischen Migrationshintergrund über sehr wenige Vorkenntnisse verfügte. Außerdem wollte ich bewusst die hermeneutischen Fragen eines *Schülers* und einer *Schülerin* genauer darstellen.

Bereits im Dezember war ich zunehmend davon fasziniert, wie die Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufeinander eingehen, die Fragen der Mitschüler ernst nehmen und sich mit diesen intensiv befassen wollten. Es kam zu Unterrichtsgesprächen, in denen ich mich als Unterrichtender gänzlich herausnehmen konnte, nur noch als Moderator präsent sein musste, die Schüler erteilten sich selbst ihren Unterricht. Auf der Suche, dieses Material als Ergebnis in die Analyse mit einzubringen, kam ich auf die Idee, den Unterricht mit einem mp3-Player aufzunehmen, leider aber erst im Februar, bevor wir mit dem Lukasevangelium begannen. Daher gibt es Transkriptionen von der Bearbeitung des Lukasevangeliums und des Römerbriefes, die ich im Anhang zur Verfügung stelle.

Bevor ich mit den Schülerinnen und Schülern mit dem Projekt im August begann, sollten sie drei Sachtexte lesen und dazu jeweils drei Fragen formulieren. Am 25.08.2008 lasen die Schülerinnen und Schüler die drei kur-

zen Texte[229] und formulierten ihre Fragen. Ich ließ die Texte nicht besprechen, Verständnisfragen waren möglich und wurden von mir beantwortet. Ich wählte drei Texte aus, die sehr häufig in der Sekundarstufe gelesen werden, die in ihrer Aussage leicht zu verstehen sind und die Schülerinnen und Schüler in ihrem religiösen Denken herausfordern. Es ging mir darum zu sehen, ob sich eine Zunahme an Partizipationskompetenz und Deutungskompetenz, und zwar im Sinne von Text- und Reflexionskompetenz an den jeweiligen Fragen feststellen ließe. Am 29. Juni 2009 erhielten die Schülerinnen und Schüler dieselben Texte mit demselben Auftrag. Auch jetzt sollten sie ohne weitere Besprechung drei Fragen an die Autoren bzw. die Autorin richten. Die Art der Fragestellung habe ich verglichen und ich möchte an drei Beispielen, bei denen es besonders deutlich wird, die Auffälligkeiten deutlich machen. Dazu habe ich diese Auswahl im Anhang angefügt.

Es war mir von Anfang an klar, dass es sehr schwer werden würde, einen Zuwachs an hermeneutischer Kompetenz analytisch darzustellen. Daher versuchte ich mich mit unterschiedlichen und sich ergänzenden Methoden einer solchen Analyse anzunähern. So sagen die hermeneutischen Fragen etwas darüber aus, welche Themen sich die Schülerinnen in der Auseinandersetzung mit dem Bibeltext erarbeiten konnten. Außerdem zeigen sie, wie sehr die Schüler dazu in der Lage sind, neue Textabschnitte mit alten in Verbindung zu bringen und argumentativ auf die bereits gelesenen Texte zuzugreifen. Die Fragen zu den theologischen Sachtexten zeigen die Progression hinsichtlich der Dialogfähigkeit. Außerdem offenbaren sie, inwieweit die Schülerin gelernt hat, theologische Fragestellungen, die sich auf biblische Texte beziehen, mit deren Hilfe gedanklich zu durchdringen. Anhand der Fragen kann die biblische Sprachfähigkeit nachgewiesen werden, die die Schülerin selbst einsetzt bzw. die sich darin zeigt, dass diese den Text als theologischen auch versteht. Dennoch ist mir bewusst, dass die von mir neben den direkten Aussagen der Schülerinnen und Schüler ver-

[229] Folgende Texte wurden von den Schülern gelesen: Text I: Franz Alt: „Jesus der erste neue Mensch“ von 1992, Text II: Gerd Lüdemann: „Brief an Jesus“ aus dem Jahre 1998 und Text III von Dorothee Sölle: „Formen der Sünde“ von 1990.

wendeten qualitativen und quantitativen Verfahren ihre Grenzen im Hinblick auf Validität haben.

3.4.2. Hermeneutische Fragen einer Schülerin und eines Schülers

Um die individuelle Entwicklung der hermeneutischen Frage nachzuzeichnen, greife ich einige hermeneutische Fragen von einem Schüler und einer Schülerin heraus, die diese in ihr Tagebuch als Hausaufgabe eintrugen. Hier sind nicht die spontan gestellten Fragen aufgeführt, sondern nur die im Selbststudium entwickelten und im Tagebuch eingetragenen Fragen zusammengestellt. Zum einen werden die Fragen von Tobias und zum anderen die von Ebru der Leserin, dem Leser präsentiert.

Die Fragen von Tobias sind die folgenden:

Nr.	Textstelle	Hermeneutische Frage
1	Gen 2,18	Ist die Frau nur zum Vergnügen / zur Hilfe für den Mann gemacht worden?
2	Gen 9,6	Ist dieser Vers eine Begründung für die Todesstrafe?
3	Gen 22,2	Warum bittet Abraham Gott nicht, seinen Sohn zu verschonen oder fragt ihn, warum er dies tun solle? Er war doch bei Sodom und Gomorrha auch so hartnäckig.
4	Gen 12-37	Warum sind alle Hauptcharaktere der Bibel reich? Erscheint Gott am Anfang der Bibel nur den Wohlhabenden?
5	Gen 39,9	Warum ist es zu dieser Zeit schon eine Sünde, die Frau eines anderen zu nehmen, wenn erst später in den 10 Geboten davon geredet wird, dass dies eine Sünde ist?

6	Gen 41,38	Wieso glauben oder sprechen die Ägypter auch von unserem Gott?
7	Ex 14,17	Soll der Herr hier sadistisch dargestellt werden oder warum benutzt er das Wort „Herrlichkeit“ für den Tod der Ägypter?
8	Ex 15	Will Gott sich mit den Strafen für die Ägypter vor allen anderen Völkern als mächtig darstellen und zeigen, dass er der stärkste Gott ist?
9	Ex 20,19-21	Warum wird Gott hier als so furchteinflößend dargestellt und mit dem Wort „dunkel“ in Verbindung gebracht?
10	Ex 21,2-11	Wie kann Gott es zulassen, dass die Israeliten Sklaven haben dürfen, obwohl Gott und die Israeliten genau wissen, wie grausam und hart das Leben als Sklave ist?
11	Lk 5,3	Warum wird hier nicht erläutert, wer Simon genau ist? Wird davon ausgegangen oder vorausgesetzt, dass der Leser weiß, wer Simon ist?
12	Lk 6,17-19	Warum wird es hier so dargestellt, als ob alle Menschen Jesus nur folgten, weil er sie von ihren Sünden und Krankheiten erlöste?
13	Lk 9,44.45	Was ist damit gemeint, dass die Worte vor ihnen verborgen waren? Warum sollen sie nicht erfahren, was Jesus ihnen gesagt hatte? Wieso fürchten sie sich zu fragen, was mit dem Wort gemeint ist?

14	Lk 10,13-16	Jesus droht den Städten, in denen Menschen leben, die bösen Herzens sind, dass sie ins Verderben gestürzt werden. Soll diese Aussage verdeutlichen, dass Jesus sich zwar als ein Mensch der gesamten Menschheit sieht, aber die Verleumdung seiner eigenen Person doch an Gott und nicht an den Menschen Jesus geht?
15	Lk 15,7	Sind die Menschen, die ihr ganzes Leben lang nach Gottes Regeln gelebt haben etwa weniger wert im Himmelreich als einer, der viele Fehler und Sünden begangen hat und Buße tut oder wollte Jesus die Menschen, die sich um ihn versammelt hatten nur Mut geben und sie zu einer besseren Lebensführung überreden?
16	Lk 18,15	Hatten die Menschen, die von Jesus Macht- und seinen Heilkünsten gehört hatten, die Vorstellung, dass eine Berührung von Jesus sie vor allem Bösen schützen sollte und ihnen einen sicheren Platz im Himmelreich reservieren würde oder warum schicken sie ihre Kinder zu ihm, dass er sie berühren sollte?
17	Lk 22,51	Warum heilt Jesus seinen Feind bzw. den Knecht des Hohenpriesters, obwohl er weiß, dass diese ihn töten werden? Erhofft er sich eine mildere Strafe durch die Heilung oder wollte er nur noch einmal beweisen, dass er Gottes Sohn ist?

18	Lk 23,18	Warum wollten die Menschen Jesus sterben sehen? Und warum war Pilatus für die Freilassung Jesu, obwohl die Hohenpriester und Schriftgelehrten Jesus so anklagten? Hörte das Volk auf die Priester und Schriftgelehrten?
19	Röm 3,7	Erscheint den Menschen also Gottes Gerechtigkeit und Wahrheit nur so groß, weil die Menschen selber ungerecht und Lügner sind und ihr eigenes Gegenteil als so unerreichbar ansehen?
20	Röm 3,10-12	Warum werden hier alle Menschen mit einbezogen? Jesus war doch auch ein Mensch. Zieht Psalm 14 also auch Jesus in diese Beurteilung mit ein?
21	Röm 7,20	Gibt es laut Paulus also eine innere Kraft, die Sünde, die alle schlechten Taten des Menschen zu verantworten hat?

Die Fragen von Ebru sind die folgenden:

Nr.	Textstelle	Hermeneutische Frage
1	Gen 1,27 u. 2,23	Wieso steht in Kapitel 1, 27 „und schuf sie als Mann und Frau“? Die Frau wird doch erst in Kapitel 2 erschaffen. In Kapitel 1 weiß man noch gar nichts von einer Frau, wieso wird dann die Frau erwähnt? Und wenn man schon weiß, dass der weibliche Mensch „Frau“ genannt wird, wieso wird die Frau in 2,23 „Männin“ genannt?
2	Gen 2,7	Warum hat Gott zuerst den Mann erschaffen? Könnte es sein, dass das gar nicht stimmt und dass ein Mann das geschrieben hat, um Macht über die Frauen auszuüben?
3	Gen 4,1-4	Warum will Gott, dass man Opfer bringt, ich finde so was schwachsinnig?
4	Gen 16,2	Hat Gott zu dieser Zeit die Fruchtbarkeit und Unfruchtbarkeit geregelt?

5	Gen 17	Warum zeigt sich Gott nicht einfach, wenn er unbedingt möchte, dass man glaubt, dass er existiert und dass er die Welt erschaffen hat. Dann wäre alles doch viel leichter. Warum wählt Gott zwischen so vielen Menschen nur einen aus, der andere dazu überreden soll, das Richtige zu tun, warum tut er es nicht selbst? Er kann nicht einfach erwarten, dass, wenn er einen auserwählt und ihn damit beauftragt, den anderen das Richtige zu zeigen, dass dann alle ihm glauben und das tun, was er will. Woher soll man wissen, dass derjenige nicht lügt?
6	Gen 22,2	Wieso ist Isaak der einzige Sohn, den Abraham liebhat und wieso hat er seine anderen Kinder nicht lieb?
7	Gen 22	Wie kann er ohne Wenn und Aber sein Kind opfern?
8	Gen 25,1	Wieso nimmt sich Abraham eine neue Frau? Seine Frau lebt doch noch?
9	Gen 25,21	Woher will Isaak wissen, dass seine Frau unfruchtbar ist, vielleicht liegt das Problem bei ihm?
10	Gen 29,31	Meiner Meinung nach handelt Gott falsch, weil er Lea fruchtbar und Rahel unfruchtbar macht. Was hat denn Rahel für eine Schuld, dass Gott sie unfruchtbar macht? Und wieso müssen die Frauen Söhne bekommen, um geliebt zu werden?

11	Gen 38,7	Warum lässt der Herr die Menschen sterben, nur, weil sie ihm nicht gehorchen?
12	Ex 14,18	Warum hat Gott es nötig, sich zu beweisen?
13	Ex 19,12	Wieso hat Gott das Recht, Menschen nur wegen Kleinigkeiten zu töten?
14	Lk 6,5	Wieso sagt Jesus, „der Menschensohn ist ein Herr über den Sabbat.“ Damit verstößt er doch gegen die Regel, die sein Vater aufgestellt hat.
15		Zwischenfrage: Wenn Krankheiten und Behinderungen als Strafe Gottes gesehen werden, wieso gibt Gott Jesus die Macht jeden zu heilen? Wieso tut er es nicht selbst? Wurden zu der Zeit, Kinder, die behindert geboren wurden, schlecht angesehen?
16	Lk 15,7	Warum stellt Jesus es hier so dar, als wären die 99 Gerechten nicht erfreulich?
17	Lk 17,6	Wenn das stimmt, wer glaubt denn dann an Gott?
18	Lk 18,13.14	Heißt es also, dass ich alles machen kann und wenn ich mich am Ende vor Gott niederwerfe und um Gnade bitte, wieder alles in Ordnung ist und alles gerechtfertigt wird?
19	Lk 18,15	Warum fahren die Jünger die Menschen, die die Kinder zu Jesus brachten, an?
20	Röm 3,7	Wieso sollte denn Gottes Wahrheit durch seine Lüge herrlicher werden?

21	Röm 3,20	Ist nicht die Erkenntnis der Sünde auch der erste Schritt dazu, dass man die Sünde bereut? Denn wenn man nicht weiß, dass man eine Sünde begangen hat, wird man vermutlich auch nicht bereuen, da man nicht weiß, dass es schlecht war. Wie ist das hier also zu verstehen?
22	Röm 6,12.14	Widersprechen sich diese Verse nicht?

Das Entwickeln und Beantworten der hermeneutischen Fragen war für den Unterricht konstitutiv. Die Fragen konnten von den Schülerinnen und Schülern jederzeit eingebracht werden und damit das Unterrichtsgespräch bestimmen. Die Fragen ermöglichten es, von einer konkreten Textstelle aus, religiöse Themen zu elementarisieren. Die Frage 1 von Tobias führt zu einer grundsätzlichen Betrachtung des Umgangs der Geschlechter untereinander, und zwar zum einen, wie dies in Gen 1 und 2 angesprochen wird und zum anderen, wie es sich heute im gesellschaftlichen bzw. kirchlichen Kontext darstellt. Gerade für die Mädchen war dieses Thema[230] immer wieder von Bedeutung und gerade hier konnten die Schülerinnen und Schüler erleben, dass ein Wahrnehmen verschiedener biblischer Positionen einer Antwort eher gerecht wird als einzig der Verweis auf den anderen kulturellen Ursprung der Genesis.

Mit Frage 2 von Tobias stehen direkt zwei Fragestellungen im Raum: Einerseits beschäftigt hier den Schüler die Todesstrafe als Thema, andererseits spricht er die Frage der Textgenese an. Das Thema der Hermeneutik im eigentlichen Sinne wird hier vom Schüler eingefordert: das Verhältnis von Autor, Text und Absicht näher zu bestimmen. In Frage 3 ist zu sehen, dass der Schüler den Charakter des Abraham in der Unterschiedlichkeit seines Handelns wahrnimmt und hier einen Widerspruch aufdeckt. Durch das Handeln

[230] Vgl. hierzu bei Ebru die Fragen 1, 2, 4, 8, 9 und 10.

mit Gott um die Einwohner Sodoms erscheint das bedingungslose Gehorchen in Kapitel 22 noch rätselhafter. Der Mehrwert, biblische Geschichten im literarischen Zusammenhang zu lesen wird evident. Auch die Frage 4 zeigt, dass dem Schüler ein biblisches Phänomen unter den Nägeln brennt und er eine ethische Grundfrage formuliert, die sich aus der Vielzahl der biblischen Vätergeschichten ergibt. Eine einzelne Geschichte aus Gen 12-50 hätte diese emotionale Wucht, die hinter dieser Frage steckt, nicht entwickeln können. Während durch die Frage 2 die Formkritik in den Blick kam, wird nun die Literarkritik in Frage 5 angesprochen. Mit der Frage 6 erörtern die Schülerinnen und Schüler - und dies nach der Lektüre der Genesis erheblich leichter bzw. fundierter - die Frage nach dem einen Gott und den fremden Religionen um Israel herum. An dieser Stelle kam es dann zu Inputs mithilfe von Schülerreferaten, die sich auch beispielsweise mit einem Kapitel aus Thomas Manns Tetralogie „Josef und seine Brüder“ beschäftigen konnten, in deren letzten Kapiteln sehr genau die ägyptische Religion in der Zeit um 1500 - 1000 v. Chr. bedacht wird. Aber es geht den Schülerinnen und Schülern auch darum, wie sie selbst zu dieser Frage stehen, wenn sie Gott als Abstraktum oder als Person in der Abgrenzung zu den sie im Alltag umgebenden Religionen beschreiben.

Diese Gottesbeschreibung, sein eigenes Gottesbild wird in den Fragen 7, 8, und 9 von Tobias einklagend befragt. Hier wird bereits der eigene Standpunkt deutlich vertreten und von diesem aus die Beschreibung Gottes im Text des Exodusbuches hinterfragt.[231] Nach dem Lesen der Genesis erscheint die Dunkel-Metaphorik umso unerhörter: Gott, der das Leben schafft, will den Tod? Auf diese Frage lassen sich zahllose Fragen aller Schülerinnen und Schüler zuspitzen. Auch die Frage 10 hätte so nicht gestellt werden können, wenn nicht zuvor der Anfang vom 2. Buch Mose gelesen worden wäre.

Die Fragen zu den Büchern des Neuen Testamentes sind komplexer und zeigen, dass der Schüler gelernt hat, den Text bzw. die handelnden Personen auf seine bzw. ihre Absicht zu hinterfragen und auf sich selbst, ihr Han-

[231] Ebru formuliert noch zugespitzter in den Fragen 3,10 und 13.

deln im Hier und Jetzt zu beziehen. Die Fragen sind in ihrer Art nicht an den Unterrichtenden gerichtet, der hierzu eine Antwort parat hat, sondern an den Text, den Autoren bzw. die handelnden Charaktere selbst. Dies zeigt sich zunehmend bei den Fragen zum Buch Exodus und den beiden Büchern des Neuen Testamentes. Bei Ebru wird dies in den Fragen 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 und 22 deutlich, bei Tobias in den Fragen 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 und 19. In Frage 8 von Ebru verrät die Konjunktion „doch“ die eigentliche Intention ihrer Frage: Selbstmitteilung ihrer Empörung über das Verhalten von Abraham. Im Gespräch konnte durch genaues Lesen des literarischen Zusammenhangs gezeigt werden, dass die Empörung objektiv gesehen ohne Grund war, aber einen anderen Ursprung hatte.

In den aufgeführten Fragen von Ebru und Tobias werden dialogisch bereits Antworten angeboten, auf die der Befragte zurückgreifen kann. Die Fragen präsentieren und halten bereits Verstandenes fest, um einen neuen Punkt zu hinterfragen bzw. aus dem Erkannten heraus in Frage zu stellen. So die Fragen 20 bzw. 21 von Tobias. Das innere Engagement der Fragestellerin wird durch die emotionale Selbstäußerung in den Fragen 3, 5, 6, 7, 10, 15, 16, 17, 19 und 21 von Ebru offensichtlich.

3.4.3. Hermeneutische Fragen zum Buch Genesis

Nr.	Textstelle	Hermeneutische Frage
1	Gen 7	Aber Gott war so stolz auf die Erde! Wie konnte er einfach alles wieder zerstören?
2	Gen 8,21	Wieso sind die Menschen denn fast alle voller Unrecht, wenn Gott sie nach seinem Abbild geschaffen hat?
3	Gen 12,1	Wieso hat Gott früher immer zu den Menschen gesprochen, aber jetzt nicht mehr?

4	Gen 12,10ff	Ich verstehe die Geschichte mit dem Pharao nicht ganz, denn erstens, aus welchem Grund lässt Gott Plagen über sie kommen, bzw. warum mischt sich Gott wieder so leichtfertig in das Geschehen ein? Weiß der Pharao nur auf Grund der Plagen sofort, dass sie nicht Abrams Schwester, sondern seine Frau ist? Warum lässt der Pharao Abram und seine Familie ohne Bestrafung oder dergleichen und auch noch mit Hab und Gut, sowie Geld ziehen?
5	Gen 12-50	Abraham, Isaak und etc. wurden immer von Gott bevorzugt und gesegnet. Das kommt mir so vor, wie: Wenn ich an Gott glaube und ihm gehorche, werde ich ein wohlhabendes Leben führen?
6	Gen 12ff	Warum Abram? Warum wird er so bevorzugt? Warum will Gott ihm das Land zeigen? Warum bekommt er so viel Land geschenkt? …
7	Gen 16,5	Warum ist jetzt auf einmal Abraham schuld, dass er wegen Sarai die Magd zur Frau genommen und geschwängert hat und die Magd Sarai jetzt verachtet? Was kann er dafür?
8	Gen 19,1-29	Wieso hält sich Gott nicht an seine Versprechungen und tötet wieder?

9	Gen 19,8	Ich kann nicht verstehen, warum Lot lieber seine Töchter weg gibt, als die fremden Männer, selbst wenn diese Engel wären!?
10	Gen 19,13	Ich dachte, der Herr will, dass die Menschen keine Sünden begehen. Warum schickt er Leute, um andere zu verderben?
11	Gen 21-36	Warum „spielt“ Gott mit der Fruchtbarkeit der Frauen?
12	Gen 25,17	Ismael wird 137 Jahre alt, doch in 6,3 ist die Rede von einem Maximalalter von 120 Jahren, wieso?
13	Gen 25,29ff	Wieso gibt Esau sein Erstgeburtsrecht trotz der Bedeutung des Erstgeburtsrechtes so schnell an seinen Bruder ab?
14	Gen 27,5ff	Wieso bestraft Gott Rebekka nicht, wo sie doch Isaak getäuscht und Esau um seinen Segen gebracht hat?
15	Gen 36	Wieso kriegen sie eigentlich nur Söhne? Ist dies nicht komisch, dass die Bibel die Geburten von Mädchen nicht weiter erläutert? Diskriminierung?
16	Gen 38,7	Warum lässt Gott die Menschen sterben, wenn sie nicht gläubig sind?

17	Gen 42	Warum zögert es Josef so lange heraus, seinen Brüdern zu offenbaren, dass er Josef ist? Klar, er wollte es ihnen nicht zu leicht machen und hatte erst einmal mit ihnen gespielt, weil sie ihn damals verkauft hatten, aber das muss ja mehrere Monate gedauert haben, so oft wie die Brüder hin- und her gereist sind.

Die ersten beiden Fragen zeigen ein großes Erstaunen über Gottes Handeln. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Gott in seinem vorherigen Wirken und Reden ernst und sind nun über seine weiteren Taten entsetzt. Ohne den literarischen Zusammenhang wären diese inneren Brüche für die Schülerinnen und Schüler emotional nicht nachvollziehbar gewesen. In Frage 4 und 5 entlädt sich Ärger bzw. in 8, 11 und 14 Unverständnis über Gott und sein Handeln respektive Schweigen. Sein Eingreifen (Frage 4) bzw. seine als ungerecht empfundene Bevorzugung bestimmter Personen (Frage 5)[232] ermöglicht es auf der Grundlage von Schülerfragen über das biblische Gottesbild zu sprechen, und zwar nicht in einem luftleeren Raum, sondern anhand konkreter biblischer Texte. Bei allen Fragen fällt auf, dass diese Fragen nicht den Unterrichtenden als Adressaten haben, sondern Gott selbst. Die Schülerinnen und Schüler werden durch den biblischen Text in eine Anfrage Gottes bzw. in ein Hinterfragen seines Handelns gebracht. Das Unterrichtsgespräch hat keinen informierenden Charakter, sondern ermöglicht den Schülerinnen und Schülern in ein Gespräch über ihre persönliche Gottesvorstellung zu kommen, ohne dabei die biblische Textgrundlage außen vor zu lassen. Auch das Thema „Geschlechtergerechtigkeit“ wird von den Schülerinnen und Schülern ins Unterrichtsgespräch eingebracht und somit Gegenstand des Religionsunterrichts.[233]

[232] In Frage 6 wird dies explizit gesagt.
[233] Vgl. hierzu die Fragen 9, 11 und 15. Ebenso die oben bereits angesprochenen Fragen von Ebru.

Die Fragen 3 und 5 benennen explizit die heutige Relevanz, die der Text für den Schüler, die Schülerin hat. Die Fragen 7, 8, 10, 12, 13, 15 und 17 wären so nicht gestellt worden, wenn den Schülerinnen und Schülern der Zusammenhang der Textstellen nicht präsent gewesen wäre. Ihr Vorverständnis bzw. der Kontext ermöglicht ihnen, in einem Verstehenshorizont zu denken, der ihnen auch die Sicherheit vermittelt, überhaupt über den Text reden zu können und nicht für sich selbst als „Nicht-Bibelleser“ für ein Befragen des Textes disqualifiziert zu erscheinen. Ich stelle diese projizierte Haltung bei Schülerinnen und Schülern immer wieder fest und sie wird aus meiner Sicht in der heutigen Diskussion zur Bibeldidaktik zu wenig ernstgenommen. Solange die Schülerin den Text als etwas Fremdes wahrnimmt, wird sie sich auch scheuen, mit diesem zu argumentieren und nach Textstellen zu suchen, um ihre Thesen zu verifizieren. Durch die Arbeit am bzw. im biblischen Text fühlten sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend im Textduktus angekommen und dadurch auch dazu aufgefordert, mit ihm und nicht gegen ihn zu diskutieren. Diese Scheu gilt es abzubauen, und zwar durch die konstruktive Arbeit mit den biblischen Texten. Im 4. Kapitel möchte ich darauf noch näher eingehen.

3.4.4. Hermeneutische Fragen zum Buch Exodus

Nr.	Textstelle	Hermeneutische Frage
1	Ex 13ff.	Kann es sein, dass Gott sich nicht um das Wohlergehen der Israeliten sorgt und sie sicher nach Hause bringen will, sondern er sich nur beweisen will und eine Art Kampf mit dem Pharao führt?

2	Ex 13	Die Menschen müssen so viel opfern (zum Beispiel jede Erstgeburt und alles wird nur damit begründet, dass der Herr die Israeliten mit mächtiger Hand aus Ägypten geführt hat, dabei war er ja auch dafür verantwortlich, dass sie länger als nötig dort bleiben mussten (er verstockte das Herz des Pharao) und hat den Menschen in Ägypten, die nichts getan haben, geschadet!?
3	Ex 14,4	Hier wird Gott sehr grausam dargestellt, doch musste das wirklich sein? Gott will sich beweisen, bezeichnet seine Macht als Herrlichkeit. Man kann Andersgläubigen doch nicht den Glauben aufzwingen. Darf er Menschen einfach so umbringen, denn jede neue Machtdarbietung fordert Menschenleben?
4	Ex 15,3	„Der Herr ist der rechte Kriegsmann.“ So etwas Böses kann nicht auf Gott geschoben werden!? Also ist Kriegführen in Ordnung?
5	Ex 18,12	Welche Bedeutung hat es, das Mahl vor Gott zu halten? Ist das Opfern an sich nicht viel wichtiger?
6	Ex 19,3	Handelt es sich hier nur um eine Redewendung, denn Gott ist doch überall, wieso sollte er zu ihm hinaufsteigen, um mit ihm zu reden?

7	Ex 19,5	Sollten nicht alle Menschen gleich gestellt sein?! Wieso muss Gott die einen an die Spitze stellen?
8	Ex 19,5	„mein Eigentum“: Wieso spricht Gott von „Eigentum“, inwieweit möchte er über die Menschen im Einzelnen bestimmen können?
9	Ex 19,6	„Und ein heiliges Volk sein.“ Bevorzugt Gott die Israeliten, ist dies gut? Es hört sich an, als dulde er keine anderen Religionen.
10	Ex 19,12	Warum sterben die Menschen, wenn sie den Berg berühren? Ist das nicht eine zu hohe Strafe? Warum dürfen sie den Berg nicht betreten, wenn Gott sich zeigen und zu seinem Volk sprechen will?
11	Ex 20	Ist es für Gott nachvollziehbar, wenn man heutzutage nicht mehr an ihn glaubt? Akzeptiert er dies überhaupt?
12	Ex 20,17	Warum ist der Nächste für Gott so wichtig?
13	Ex 21,17.20	Wie ist es möglich, dass ein Fluchen über Mutter und Vater schlimmer bestraft wird als eine starke Körperverletzung?
14	Ex 27	Wie oft soll man einen Altar bauen? Wer? Alle Christen? Warum sind so genaue Angaben gemacht worden, warum aus Kupfer?

Bei den Fragen zum Buch Exodus fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler Gott, wie er im 2. Buch Mose dargestellt wird, nicht verstehen wollen bzw. können. Sie haben ein anderes Gottesbild und kommentieren aufgrund ihres Gottesbildes – auch profiliert durch das Erarbeiten der Genesis - Gottes Handeln, wie sie es in Exodus erfahren. Entweder wird ein Bild zurückgewiesen (Frage 4) oder sein Handeln scharf kritisiert, und zwar mit dem nicht ausgesprochenen Hinweis, so unmenschlich könne Gott nicht handeln.[234] Auf diese Weise setzen sich die Schülerinnen und Schüler auch damit auseinander, wie sie handeln würden, was ihr Handeln bestimmt bzw. was unser gesellschaftliches Handeln im Allgemeinen bestimmen sollte. Im weitesten Sinne geht es, um es mit der Sprache der Kompetenzen zu formulieren, um die reflektorische und soziale bzw. normative Kompetenz, die bei der Beantwortung der gestellten Fragen ausgebildet und trainiert werden. Es geht aber auch um die hermeneutische Kompetenz, mit biblischen Texten, mit biblischer Sprache bzw. mit der biblischen Tradition umzugehen. Im Unterricht wurde von den Schülerinnen und Schülern aufgrund der Fragestellungen herausgearbeitet, dass es der Autor bzw. die Autoren sind, die im Exodusbuch Gottes Handeln beschreiben. Dieses vom eigentlichen Handeln Gottes zu unterscheiden und als das von den Tradenten Intendierte bzw. Wahrgenommene oder Wahrzunehmende auszumachen, fiel den Schülerinnen und Schülern mit der Zeit immer leichter. Die Schülerinnen und Schüler vertieften auf diese Weise ihre hermeneutischen Kompetenzen, aber auch ihre Sprachfähigkeit, mündig von Gott zu reden.[235]

[234] Vgl. die Fragen 1, 2, 3, 4, 9, 10, 13.

[235] Nach Fischer / Elsenbast können wir zwischen zwölf religiösen Kompetenzen unterscheiden. (Vgl. FISCHER / ELSENBAST 2006, S. 17f.) Sechs dieser Kompetenzen sehe ich durch das Erarbeiten der biblischen Ganzschriften Genesis und Exodus vertieft: „1. Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten. 3. Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mithilfe religiöser Argumente bearbeiten. 4. Grundformen religiöser Sprache kennen, unterscheiden und deuten. 7. Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden. 10. Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen erkennen und darstellen. und 11. Religiöse Grundideen erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen."

Wie Frage 8 exemplarisch zeigt, geht es bei biblischen Texten stets um das Verhältnis zwischen Gott und dem Menschen, das Verhältnis zwischen dem Subjekt und Gott. Im Unterricht war dies während des gesamten Schuljahrs ein Thema, dessen differenzierender Gehalt im Sinne des hermeneutischen Zirkels jedoch stetig zunahm, und zwar vor allem aufgrund des wachsenden Textkorpus, der den Schülerinnen und Schülern diverse und auch divergierende Erfahrungen mit der beschriebenen Erfahrung von Gottes Gegenwart bereithielt. Dies darf nicht quantitativ missverstanden werden, sondern meint den qualitativen Zuwachs.

3.4.5. Hermeneutische Fragen zum Lukasevangelium

Nr.	Textstelle	Hermeneutische Frage
1	Lk 1,46-55	In diesen Versen lobt Maria den Herrn. Doch für mich ist unverständlich, wieso die „Gewaltigen“ und die „Reichen“ kaputt gemacht werden. Natürlich ist jeder Mensch gleich und alle sollten die gleichen „Chancen“ haben, aber wieso wird Gott an dieser Stelle so böse dargestellt? So kann man doch nicht mehr von Barmherzigkeit sprechen?
2	Lk 3,3	Warum ist die Taufe der Buße zur Vergebung der Sünden gedacht? Und weshalb werden wir dann als Kinder getauft, wir haben in diesem Alter doch noch keine Sünde begangen. Und warum werden wir auf einen Namen getauft?

3	Lk 5,14	Wieso darf der von Ausschlag geheilte Mann niemandem davon erzählen?
4	Lk 5,16	Wenn Jesus von Gott gesandt wurde um kranken und schwachen Menschen zu helfen, warum zieht er sich dann in die Wüste zurück?
5	Lk 6,25	Jesus verspricht denen, die momentan Leid erfahren, Hoffnung, jedoch denen, denen es gerade gut geht, Leid. Was passiert mit denen, die Leid erfahren haben, denen es zu dem Zeitpunkt aber wieder gut geht? Oder möchte Jesus nur denen, denen es schlecht geht, Hoffnung machen und denen, denen es gut geht, nur sagen, dass es ihnen auch schlechter gehen könnte?
6	Lk 11,2	Warum soll man nach den Worten Gottes bzw. Jesu beten und nicht seine eigenen Worte im Gebet benutzen?
7	Lk 16,13	Warum sieht die Bibel etwas nur als gut oder nur als böse an? Dort wird gesagt, dass der Knecht nicht zwei Herren dienen kann, da er automatisch den einen hassen wird. Aber warum muss das so sein? Und wer sagt, dass ein Mensch nur gut oder böse sein kann, obwohl vorher noch gesagt wurde, dass jeder Mensch im Grunde seines Herzens „böse“ ist, das widerspricht sich doch?

8	Lk 18,14	Sollen wir also am besten in ständiger Depression leben?
9	Lk 19,17	Wieso werden die Menschen immer mit materiellen Dingen belohnt, Reichtum bzw. Macht sind doch nicht alles!?
10	Lk 22,43-46	Wieso leidet Jesus beim Gebet, obwohl der Engel ihn doch stärkt und was meint Jesus damit, wenn er sagt, ihr sollt nicht in Anfechtung fallen?
11	Lk 23,23	Wieso wehrt sich das Volk nicht gegen die Entscheidung, Jesus zu kreuzigen, wenn die Hohenpriester doch immer davon ausgegangen sind, dass das Volk ihnen in die Quere kommen würde bei einem Versuch der Ermordung von Jesus?
12	Lk 24,41	Wussten nicht auch die Jünger, dass Jesus getötet werden würde, aber am dritten Tag wieder auferstehen sollte, warum glauben sie das dann erst nicht?

„Die Schülerorientierung des Religionslehrplans ist nicht - in einem oberflächlichen Sinne - dahin misszuverstehen, dass die kindliche und jugendliche Lebenswelt bzw. ihre Erfahrungen zum vorrangigen oder gar ausschließlichen Unterrichtsinhalt würden; denn gerade das „Andere“, „Fremde“ bietet den Heranwachsenden entscheidende Lernchancen. Pädagogisch gesprochen: „´Mache die Erfahrungen der Erfahrungen Anderer!´- Es ist unmöglich, alle Erfahrungen, die man für ein Leben in dieser Welt braucht, selbst zu machen.“[236]

[236] TREML 2000, S. 123.

Theologisch gewendet: „Der Zuspruch des Evangeliums kann für das Leben Entscheidendes bieten.“[237] Dieses Zitat habe ich aus dem letzten Teil des umfangreichen Werkes von Dieterich zitiert, der sich mit dem „Ausblick – Möglichkeiten der Religionslehrplanentwicklung“ befasst. Hiermit möchte ich von einer anderen Seite her begründen, warum es für einen Religionsunterricht gut und richtig sein kann, biblische Ganzschriften zu lesen. Die Schülerinnen und Schüler erleben hier die Erfahrungen anderer nach, die mit Jesus Erlebnisse hatten und von diesen berichten. Verweisen möchte ich vor allem auf die Fragen 3, 10, 11 und 12. Darüber hinaus unterstützen auch zahlreiche andere Fragen zum Lukasevangelium diesen Aspekt. Ob diese Begegnungen genauso abliefen oder nicht, ist ungewiss, aber auch nicht von Bedeutung.

Was wir wissen, ist, dass diese Menschen unter einem bestimmten Eindruck standen, der sie das weitergeben ließ, was wir heute in den Evangelien bzw. Briefen lesen können.

Die Schülerorientierung ist eine Konstituente der dialogischen Bibeldidaktik, insofern die Fragen der Schülerinnen und Schüler - und nur diese - das Unterrichtsgespräch über den gemeinsam gelesenen Text bestimmen. Es ist für Schülerinnen und Schüler leichter, sich in die erzählenden Texte der Evangelien einzufinden, als in die ersten beiden Bücher des Alten Testamentes. Es wird für sie daher auch einfacher gewesen sein, sich mit den Charakteren dieser Geschichten zu befassen bzw. zu identifizieren. Die zwölf exemplarisch herausgesuchten hermeneutischen Fragen zum Lukasevangelium machen dies deutlich. Die Fragen 1, 2, 6 und 8 heben hervor, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst auf Grund des Textes befragen bzw. den Text von ihrer Position aus hinterfragen. Die Frage 8 ist im Eigentlichen keine Frage, sondern ein thetischer Widerspruch, der den Text aufnimmt, aber zuspitzend unterläuft. Hier kann sich ein Gespräch zu Redeweisen der Bibel anschließen, aber auch ethische Extrempositionen - religiös motiviert oder begründet - können von den Schülerinnen und Schülern

[237] DIETERICH 2007, S. 622.

thematisch eingebracht werden. Die Frage 7 zeigt den Hintergrund von Gen 8, ein wichtiger Brückenschlag biblischer Begrifflichkeit. Die Frage 4 führt zu einem genaueren Lesen des Zusammenhangs, aber vielleicht auch in die Reflexion über unsere Arbeitsethik und den „westlichen“ Alltag im 21. Jahrhundert. Gottfried Adam erwartet für den Religionslehrplan unter anderem: „Die Anforderungen seitens der Ökonomie liegen zur Bearbeitung an.“[238] „Wie sollen wir leben, wie sollen wir arbeiten, wie sollen wir miteinander umgehen“ – Grundthemen, die von den hermeneutischen Fragen der Schülerinnen und Schüler durch das Lesen des Lukasevangeliums aufgeworfen wurden.

3.4.6. Hermeneutische Fragen zum Römerbrief

Nr.	Textstelle	Hermeneutische Frage
1	Röm 3,1f. u. 9	Auf der einen Seite schreibt Paulus, dass die Juden in jeder Weise einen Vorzug haben, dann wiederum in 3,9, sie hätten gar keinen?
2	Röm 3,4	Was ist damit gemeint, dass Gott wahrhaftig ist und die Menschen alle Lügner sind? Wurde in der Bibel zuvor nicht zwischen Lügnern und Wahrhaftigen unterschieden?
3	Röm 3,4	Sind also alle Menschen ungewollt Sünder, wie soll man dann noch der Hölle entwischen?
4	Röm 3,9	Hat Gott selbst nicht einmal gesagt, dass die Juden <u>das</u> heilige Volk seien; sie also bevorzugt?

[238] ADAM 2007, S. 220.

5	Röm 3,11	Wieso wird hier gesagt, dass kein Mensch nach Gottes Willen fragt? Ist nicht das Beten auch eine Form, Gott nach seinem Willen zu fragen?
6	Röm 3,19f.	Es wird gesagt, dass kein Mensch durch die Werke der Gesetze vor Gott gerecht sein kann und dass die Menschen unter dem Gesetz sind, damit alle Welt vor Gott schuldig ist. Doch wie wird dies hier begründet? Schließlich wurden die Gesetze doch aufgestellt, um klarzustellen, was Sünde ist und was nicht. Ohne die Gesetze wäre nicht klargestellt, was Sündigen bedeutet.
7	Röm 3,20	Ist nicht die Erkenntnis der Sünde auch der erste Schritt dazu, dass man die Sünde bereut? Denn wenn man nicht weiß, dass man eine Sünde begangen hat, wird man vermutlich auch nicht bereuen, da man nicht weiß, dass es schlecht war. Wie ist das hier also zu verstehen?
8	Röm 3,22-24	Stellt uns Gott nur alle als Sünder dar, damit wir seiner Gnade bedürfen?
9	Röm 3,28	Es wird gesagt, dass allein der Glaube einen Menschen gerecht macht. Doch zählt zu dem Glauben nicht auch das Einhalten der Gesetze, die von Gott aufgestellt wurden?

10	Röm 6,3-12	Was haben wir nun mit Jesu Tod und Auferstehung zu tun? Jesus wird doch auch immer hervorgehoben – Warum sind wir ihm jetzt gleich?
11	Röm 6,12	Menschen sind doch aber von Geburt an Sünder und begehen auch im Leben die ganze Zeit Sünden. Wie kann man sich dann gegen die Sünden wehren?
12	Röm 7,18	Wenn in ihm nichts Gutes wohnt, heißt es dann, dass er nichts Gutes vollbringen kann? In einem Gesetz heißt es ja auch, dass man seinen Nächsten lieben soll. Kann er dies dann?

Fragen sind stets Ausgangspunkt von Unterricht, aber diese Fragen sollen von den Schülerinnen und Schülern selbst kommen, wenn man sicher gehen will, dass dies auch die Fragen sind, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler befassen wollen. Durch das Lesen des biblischen Textes werden bei den Schülerinnen und Schülern Themen angesprochen, die sie beschäftigen, die sie umtreiben, auf die sie eine Antwort einfordern. Ich muss gewiss konzedieren, dass die Schülerfragen, ohne vorheriges Lesen des Römerbriefes, gewiss so nicht gestellt worden wären, thematisch haben sie aber sehr wohl Probleme benannt, die für die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind.

Den Römerbrief mit Schülerinnen und Schülern zu lesen, entspricht nach hergebrachter didaktischer Meinung gewiss nicht dem Entwicklungsstand von 15- bis 18-jährigen. Die hermeneutischen Fragen der Schülerinnen und Schüler haben allerdings gezeigt, dass dieser Paulusbrief als Abschluss nach den beiden alttestamentlichen Büchern und einem Evangelium eine gebündelte Konzentration der bisherigen Stoffe und Lerninhalte ermöglichte

und damit einen kulminierenden Zusammenhang aufzeigte. So verstehe ich auch Dieterich mit seiner Forderung nach inneren Zusammenhängen der Lerninhalte: „In der pädagogischen Diskussion wird häufig der Mangel an Zusammenhang der Lerninhalte beklagt und eine Konzentration der Stoffe gefordert. Anders als in den Vorschlägen zu einem fest umrissenen Bildungskanon stehen bei dieser Beschreibung einer zeitgemäßen Allgemeinbildung die Fragen nach dem Elementaren, Exemplarischen, Kategorialen und nach den Schlüsselproblemen der Gegenwart im Zentrum des Interesses […].“[239]

Mit den Fragen 7, 9, 11 und 12 zeigen die Schülerinnen und Schüler, dass sie sich sehr genau mit dem Text auseinandergesetzt haben und ihre eigene Wirklichkeit, ihr eigenes Verhalten, ihre Beziehung zu Gott reflektieren. Zu den grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung zählt nach Fischer und Elsenbast auch die Kompetenz „über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben“[240] zu können. Nach der Besprechung der Fragen 6 und 8 wird ihnen reformatorische Theologie vertraut sein, zumindest dem Denken nach. Begrifflich müsste ein Input durch ein Schülerreferat folgen, damit der Unterrichtende auch weiterhin in der Moderatorenrolle bleiben kann. In den Fragen 2, 4 und 10 bringen die Schülerinnen und Schüler ihren Verständnishorizont ein. Die Transkriptionen der Unterrichtsstunden werden zeigen, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Vorverständnis auch in der Diskussion bei der Beantwortung der hermeneutischen Fragen einbringen können. Zur Frage 5 könnte man einwenden, dass Schülerinnen und Schüler eben doch große Probleme mit der paulinischen Sprache haben, denn mit seiner These in Röm 3,11 meint Paulus gewiss etwas anderes. Dennoch: Zur Frage der Beziehung des Menschen zu Gott sagt diese Frage aus meiner Sicht sehr viel aus und geht - indem gegen den Strich gefragt wird - nicht ganz an Paulus vorbei.

---

[239] DIETERICH 2007, S. 617.
[240] FISCHER / ELSENBAST 2006, S. 17f.

3.4.7. Transkriptionen der Evaluationsgespräche[241]

1. Gruppe

L: Was haben wir aus eurer Sicht in den letzten Monaten im RU anders gemacht als sonst?
Anja: Wir sind tiefer in die Textstellen reingegangen, in die Bibel überhaupt. Wir haben die Bibel anders kennen gelernt als zum Beispiel zu Hause, mit viel mehr Diskussionen. Man wurde tiefgründiger, wenn die Fragen gestellt waren. Man ist auch auf andere Punkte eingegangen.
Tobias: Auch dass man die Zusammenhänge erkannt hat, die zwischen den einzelnen Bibelbüchern bestehen, dass man die eben herausgefunden hat, man dachte, das ist ein chronologisch aufgebautes Buch, aber jetzt hat man gemerkt, dass die Geschichten alle etwas miteinander zu tun haben.
Miyuki: Ich habe auch das erste Mal richtig in der Bibel gelesen, man hat vorher im RU eine Textstelle gehabt, aber richtige Bücher gelesen, noch gar nicht.
Tobias: Auch Sachen, die man selber nie gelesen hätte, zum Beispiel der Römerbrief, die Evangelien kennt man so, auch aus der Kirche, wenn die vorgelesen werden, aber so selber hätte ich das jetzt nicht gelesen, wenn wir das nicht gemacht hätten.

L: Was hat euch denn an dem Anderen gefallen?
Miyuki: Ich fand es gut, dass wir mal so kritische Fragen stellen konnten, dass man das hinterfragen konnte und dann auch Antworten dazu bekommen hat.
L: Warst du mit den Antworten auch zufrieden?
Miyuki: Ich konnte das besser nachvollziehen, warum so die Menschen zu dieser Zeit so gedacht haben und dass sie sich das einfach mit Gott erklärt haben.

[241] Am 24.06.09 waren leider nicht alle Schülerinnen und Schüler anwesend. Da in der Folge einige Exkursionen an der Schule stattfanden, konnten diese Interviews auch nicht nachgeholt werden. Die Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern fanden in vier Gruppen statt.

Anja: Dass man halt so mehr diskutieren konnte im Unterricht. Man konnte mehr so offener reden, nicht nur so Tafelarbeit und man konnte auch seine persönliche Meinung deutlich herausstellen.
Tobias: Diese offenen Diskussionen, die aufkamen, das war schon ziemlich interessant, wenn jeder seine eigene Meinung eingebracht hat, dann kam man auch ganz schön weit rein in diese Diskussion und auch auf andere Themen, wie jetzt am Montag auf die Taufe, das war schon ganz schön interessant.

L: Was würdet ihr euch anders wünschen? Wenn ihr jetzt einen Unterricht für Klasse 11 zusammenstellen dürftet, was würdet ihr von dem Unterricht nehmen und was nicht von dem, was wir gemacht haben?
Anja: Ich fand auch die Gruppenarbeiten gut und auch die kreativen Aufgaben, wo man selber schreiben musste, aber auch die Diskussionsrunden, die waren ja eigentlich immer da.

L: Würdet ihr auf ein Buch von den vier gelesenen verzichten wollen?
Tobias: Ich finde, dass die vier alle wichtig waren. Also am Anfang, wie fängt die Bibel überhaupt an, warum geht das nach Israel, und natürlich die Geschichte von Jesus und auch die Sicht, wie kam es überhaupt zum Christentum und wie haben die Menschen es nach Jesus gesehen, also Paulus. Ich finde, dass die vier das ganz gut zusammenfassen, was in der Bibel alles steht.
Miyuki: Ich finde so kam halt auch gut raus, wie Gott am Anfang dargestellt wurde und wie er am Ende dargestellt wurde, dieser Gegensatz.
Tobias: Also wenn man eines weglassen müsste, dann würde ich vielleicht das 2. Buch Mose nehmen, das war nicht ganz so wichtig glaube ich, aus der Sicht, dass man diese Reihe nimmt und dass eins dann tiefer ins Detail gehen könnte, dann würde ich das 2. Buch Mose weglassen.

L: Du sagtest eben, Gott habe sich entwickelt, kannst du das noch genauer sagen?

Miyuki: Dass er anfangs noch der Gott war, der gestraft hat und eingegriffen hat, aber am Ende eher passiv war. Also dass Jesus ... schwierig zu sagen.
Tobias: Vielleicht meinst du, dass von diesem handelnden Gott, der eben eingegriffen hat, zu diesem sprechenden Gott durch Jesus.

L: Was solltet ihr genau machen, wenn ihr hermeneutische Fragen zu Textstellen finden solltet?
Tobias: Wir sollten Sachen heraussuchen, die wir nicht verstanden haben, die aber auch wichtig sind für das gesamte Textverstehen, damit man eben tiefer in den Inhalt gehen konnte.

L: Was hat euch daran Schwierigkeiten gemacht, diese hermeneutischen Fragen zu Textstellen zu formulieren?
Anja: Manchmal habe ich das einfach so hingenommen, also mir wurde das im Zusammenhang bewusst und dann hatte ich Probleme damit, eine Frage zu finden. Und wenn ich das dann nicht hingenommen habe, dann war da irgendwie etwas, was schwierig war im Verstehen.

L: Also wozu haben die hermeneutischen Fragen geführt?
Anja: Damit ich den Text besser verstehe ...
Tobias: Den Text mehrmals zu lesen. Also ich fand es auch schwierig, manchmal gab es Passagen, wo der ganze Inhalt ziemlich undeutlich war und dann war es auch schwierig irgendwie auf den Punkt zu kommen, wo ist die Frage, was ich nicht verstehe, und dann ist es auch schwierig das zu formulieren.

L: Hat sich die Kommunikation durch den anderen Unterricht verändert in der Klasse?
Tobias: Man musste schon mehr zuhören. Und das Zuhören bringt einen ja auch weiter in seinen Gedanken und man geht dann auch weiter und

kommt dann auf neue Errungenschaften, die man selber dann einsieht, aber manchmal ist es schwierig zu formulieren, was man sagen möchte. Also man muss mehr zuhören. Für die eigenen Gedankengänge ist das schon sehr produktiv.

2. Gruppe

L: Was haben wir aus eurer Sicht in den letzten Monaten im RU anders gemacht als sonst?

Max: Ich würde sagen, dass man im normalen RU nicht so ins Detail geht, wie wir das gemacht haben mit der Bibel. Im normalen RU beschäftigt man sich mit einzelnen Themen, Schöpfung oder sonstiges, aber nur oberflächlich eigentlich, so dass man, wenn man nun die Bibel liest und mehrere Bücher liest, viel besser den Zusammenhang sieht und sich, finde ich auch persönlich, einfach mehr das Gefühl hat, zu wissen, wovon das Christentum eigentlich handelt.

Isabell: Wir haben uns intensiver mit der Bibel beschäftigt. Wir haben viele Sachen aus der Bibel gelesen und dazu auch den Hintergrund versucht zu erklären und auch den Bezug zwischen Neuem und Altem Testament zu ziehen.

Mia: Ich fand es erst mal auch total gut, dass wir uns mit der Bibel auseinandergesetzt haben überhaupt, denn sonst macht man das ja im Unterricht nicht, zumindest nicht in dem Maße und ich fands halt auch recht gut, dass wir alles hinterfragen konnten und genauer nachfragen, denn ich hätte sonst nicht so die Chance dazu und das war bei mir immer eine große Wissenslücke. Das fand ich halt gut, sonst waren das so die Gruppenthemen im RU. Aber ich fand das jetzt sehr interessant. Wir haben als Kurs alles zusammen besprochen.

L: Wie stellt man hermeneutische Fragen?

Mia: Eine Frage, die man nicht mit ja oder nein beantworten kann.

Max: Damit man den Text im Nachhinein besser verstehen kann, denn wenn man keine Fragen stellen kann, dann hat man den Text nicht verstanden.

L: Wie hat sich eure Sicht auf die Bibel verändert?

Max: Man hat sich vorher fast gar nicht mit der Bibel befasst, ich persönlich auf gar keinen Fall, selbst obwohl ich Konfirmandenunterricht hatte zum Beispiel. Man hat sich dort wirklich nicht so intensiv mit der Bibel befasst wie hier, denn es war dort wie der typische RU, dass man nur oberflächlich über einige Themen gesprochen hat. Jetzt, wo wir teilweise das AT und NT gelesen haben, hat man schon eine weitreichende Sicht, vor allem jetzt auch mit dem Abschluss mit dem Paulusbrief fand ich sehr interessant, denn es hebt sich ja ab von den normalen Geschichten, die man in der Bibel liest, es ist ja eigentlich fast schon Paulus Sicht auf die Religion, die ja schon sehr interessant ist.
Mia: Ja das sehe ich auch so, wo ich mich damit vorher gar nicht damit beschäftigt habe oder auch gar nichts darüber wusste und das für die kurze Zeit finde ich schon toll.

L: Hat sich die Kommunikation untereinander im Kurs verändert?
Isabell: Also ich finde, die hat sich enorm verbessert, also am Anfang des Schuljahres war es noch so, dass viele nicht mitgearbeitet haben, aber jetzt machen eigentlich alle mit und wir können viel besser über die Fragen diskutieren.
Mia: Ich denke, man brauchte erstmal ein bisschen Übung, Fragen zu stellen. Ich finde, es gibt immer so gewisse Hemmungen, eine Frage zu stellen und zu merken, da gibt es ja eine einfache Antwort zu, auf die ich nicht gekommen bin. Ich glaube, das muss man auch erst mal lernen, das dann nicht schlimm zu finden und dass dann die Frage trotzdem gut war und ich glaube, das muss man auch erst einmal lernen.

3. Gruppe

L: Was haben wir aus eurer Sicht in den letzten Monaten im RU anders gemacht als sonst?

Jennifer: Wir haben eigentlich noch nie im RU ganze Kapitel aus der Bibel gelesen, wenn dann nur mal einzelne Bibelstellen.

Maike: Ich fand, es war intensiver, so vom Verständnis, man hat viel mehr Einblick so bekommen in seinen Glauben. Auch Sachen kennen gelernt, die man vielleicht grob wusste, aber nicht im Detail und die Zusammenhänge sind dann klar geworden.

Anna: Ich habe bis jetzt fast noch gar nichts im RU über den eigenen Glauben so gemacht, wir haben oft den Islam und das Judentum durchgenommen, was auch wichtig ist, aber ich fand es jetzt auch wirklich gut, dass wir den eigenen Glauben so intensiv besprochen haben.

Antonia: Ich fand es auch gut, dass wenn es halt Fragen gab, dass wir die halt klären konnten, weil ja manche Sachen schon so, weil man die ja anders sehen könnte, als die dann gemeint sind. Frontalunterricht haben wir ja nie gemacht, so dass Sie dann an der Tafel standen und wir das dann abgeschrieben haben und wir dann nichts mehr gemacht haben, das fand ich auch gut.

L: Wozu wurdet ihr im Unterricht vor allem motiviert?

Anna: Vor allem Sachen zu hinterfragen und sich genauer Gedanken zu machen und nicht einfach alles so hinzunehmen und nicht alle Informationen so richtig zu behandeln.

Maike: Ich fand es auch gut, weil man irgendwann gemerkt hat, also ich fand es motivierend, dass man Sachen, die man liest, halt auch mit Dingen, die man zuvor gelesen hat, erklären und in einen Zusammenhang bringen kann, so dass man gemerkt hat, dass man was verstanden hat und auch irgendwie jetzt so einen Überblick hat und ein Wissen hat, was man halt anwenden kann.

Antonia: Ich fand die Aufgaben interessant, wo man zum Beispiel aus der Sicht von Abraham oder aus der Sicht von Jesus schreiben musste.
Maike: Gezielte, interessante Fragen zu stellen, von dem Oberflächlichen wegzugehen.

L: Wie stellt man diese hermeneutischen Fragen?
Maike: Man liest einen Text und wenn man etwas hat, was man nicht versteht oder wenn man sich fragt, warum das so geschehen ist oder warum das so da steht, dann hinterfragt man das halt und schaut, ob man einen Bezug herstellen kann oder einen Vergleich nehmen kann zu Sachen, die man weiß oder gelesen hat.

L: Hat sich die Kommunikation untereinander im Kurs verändert?
Maike: Die Kommunikation hat sich auf jeden Fall verändert, man merkt, dass man mehr Wissen hat und dass man damit argumentieren kann. Zum Ende hin konnte jeder gute Fragen stellen und jeder traut sich nun auch, seine Meinung dazu zu sagen.

L: Was würdet ihr euch anders wünschen?
Maike: Ich finde, am Anfang haben wir zu viel zu Hause gelesen.
Jennifer: Noch mehr von den kreativen Fragen zu stellen.

4. Gruppe

L: Was haben wir aus eurer Sicht in den letzten Monaten im RU anders gemacht als sonst?
Robin: Schon allein, dass wir die Bibel oder Teile der Bibel gelesen haben.
Vanessa: Auch dass wir vielmehr im Unterricht miteinander und untereinander gearbeitet haben und nicht nur über den Lehrer.
Susan: Viel tiefer war der RU als früher, durch die hermeneutischen Fragen haben wir die Bibeltexte tiefer verstanden und auch durch das Lesen der biblischen Texte.
Hannah: Auch dass wir ein Ziel hatten und wir das verfolgt haben das ganze Jahr, und zwar dass wir erste Einblicke in die Bibel bekommen, aber auch die Bibel zu verstehen und auch dass man jetzt auch, wenn man andere Texte lesen würde, würde man besser mit den Texten umgehen, als wenn wir dieses Jahr nicht gehabt hätten.

L: Was hat euch motiviert?
Robin: Die hermeneutischen Fragen, weil das immer noch so etwas Unbekanntes war und man auch immer noch etwas lernen konnte.
Valeria: Man möchte ja auch wissen, wenn man eine Frage gestellt hat, wie man diese Frage beantworten kann.
Vanessa: Mir persönlich haben auch die Diskussionen gut gefallen, wenn immer weitere Standpunkte dazu kamen.
Susan: Auch das Beantworten der hermeneutischen Fragen, wenn jemand eine hermeneutische Frage gestellt hatte, halt dann zu versuchen, diese mit anderen Bibelstellen zu begründen und zu belegen.

L: Wozu wurdet ihr denn aufgefordert oder motiviert?
Hannah: Es ging ja auch um die Methoden, teilweise ja auch gerade, dass wir miteinander diskutieren und selber wissen, dass es im Prinzip später offensichtlich nicht die eine richtige Antwort geben wird, auch an sich selber zu feilen.

Es gibt ja kein richtig oder falsch und über viele Bibelstellen wird ja seit Jahren diskutiert und dass da jeder seine Meinung auch vertreten kann.
Susan: Auch nicht das Gelesene einfach hinzunehmen, sondern zu hinterfragen.
Robin: Auch den Glauben näher kennen zu lernen. Wieso und woran man glaubt. Wieso es gut ist, einen Glauben zu haben.

L: Hat sich die Sicht auf die Bibel aus eurer Sicht verändert?
Susan: Ich sehe jetzt vielmehr den Zusammenhang. Wenn man vorher im Konfirmandenunterricht etwas gelesen hat, dann hat man das halt so hingenommen, aber nicht wirklich den tiefgehenden Zusammenhang verstanden, weil man eben nichts davor gelesen hat.
Hannah: Früher war das halt so, wenn man in den Gottesdienst gegangen ist, wurde eine Bibelstelle vorgelesen und das war eigentlich mein einziger Bezug zur Bibel, und jetzt sehe ich das auch als ein heiliges Buch und irgendwie, dass da etwas Tiefgründiges dahintersteckt und viele Sachen, die ich vielleicht nicht verstehe, aber akzeptiere.
Robin: Ich würde nicht mehr denken, dass sie ein langweiliges Buch ist. Dass man etwas lernen kann.

L: Wozu wurdet ihr veranlasst, wenn ihr hermeneutische Fragen stellen solltet?
Susan: Es waren Fragen, zu denen es keine eindeutigen Antworten gab, sondern wenn jemand etwas dazu gesagt hat, dann hatte jeder ein anderes Verständnis zu dieser Frage, jeder hat es anders beantwortet.
Hannah: Ich glaube auch, dass jeder, der eine Frage stellt, schon eine eigene Idee hat, was die Antwort sein könnte, bzw. in welche Richtung das geht, ich glaube auch anders würde man gar nicht zu der Frage kommen.

L: Hat sich in der Kommunikation im Kurs etwas verändert?
Susan: Das Eingehen aufeinander. Dass man sich länger mit einer Frage beschäftigt.

Hannah: Es ist ja auch auffällig, dass der ganze Kurs an den Diskussionen teilgenommen hat.
Vanessa: Ich glaube, jetzt beziehen auch viele persönliche Dinge mit ein.

L: Was würdet ihr verändern?
Hannah: Ich denke, dass der Einstieg sehr abrupt war, aber es geht nicht anders, sonst hätte man nicht diesen Effekt am Schluss.
Robin: Mir kommt es auch so vor, als ob der Römerbrief einfacher wäre, daher habe ich gerade überlegt, dass man den an den Anfang stellt, aber es ist wirklich die Frage, ob man dann eben noch so auf später auf die Fragen kommt, wenn man 1. und 2. Mose nicht gelesen hat.

L: Würdet ihr gerne ein Buch von den vier Büchern weglassen?
Susan: Ohne Exodus hätte man nicht die Gebote mitbekommen, die dann wieder im Römerbrief aufgegriffen wurden und auch der Glaube, der im Lukasevangelium aufgebaut wurde, ist für den Römerbrief wichtig.

3.5. Ergebnisse der Durchführung - quantitative Analyseergebnisse

3.5.1. Die Evaluationsbögen

3.5.1.1. Allgemeines zu den Evaluationsbögen I-IV

Um quantitativ den Unterricht von Schülerinnen und Schülern auswerten zu können, erstellte ich zum einen vier unterschiedliche Evaluationsbögen mit jeweils zehn Fragen. Diesen Bogen legte ich an fünf unterschiedlichen Schulen[242] insgesamt 101 Schülerinnen und Schülern vor, den die Schüler

[242] Die folgenden Düsseldorfer Gymnasien: Comenius-Gymnasium, Freies Christliches Gymnasium Düsseldorf, Humboldt-Gymnasium, St. Ursula-Gymnasium und Goethe-Gymnasium. Diese Gymnasien sind Schulen, die auch bei zentralen Abschlussprüfungen in NRW als vergleichbar eingestuft werden, insofern sie innerstädtische Gymnasien sind, die über ähnliche Einzugsgebiete verfügen. Außerdem muss bedacht werden, dass die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler - und damit ihre religiöse Sozialisation und das vorauszusetzende Wissen - in einem Grundkurs des Faches Evangelische Religion nicht stark voneinander abweicht.
Das einzige Gymnasium, das sich in der Schülerschaft etwas unterscheiden wird, ist das Gymnasium „Freies Christliches Gymnasium Düsseldorf“, das von einem freien Träger erst 2004 gegründet wurde. Da auf dieser Schule aber nicht nur Schülerinnen und Schüler angenommen werden,

nach Besuch der 11. Jahrgangsstufe im evangelischen Religionsunterricht ohne Zeitdruck ausfüllen sollten. Die Fragen befassen sich unter anderem mit dem Gottesbild, dem Unterrichtsgespräch im RU und der Kommunikation im Religionsunterricht, außerdem mit der Frage, welche soft skills aus Schülersicht im Religionsunterricht erlernt wurden. Im Anhang sind die vier Evaluationsbögen unter B aufgeführt. Da die Datenmenge zu unübersichtlich wäre, habe ich für die Präsentation drei, vier bzw. fünf der jeweils zehn Fragestellungen im Vergleich herausgegriffen, weil diese anschaulich bestätigen, was die qualitative Analyse bereits gezeigt hat.

Es ist schwierig, eine solche Datenmenge sinnvoll zu verarbeiten. Bereits im Vorfeld, bevor ich im August 2008 mit dem Unterrichtsdurchgang begonnen habe, wurde mir klar, dass ich meine Analyse in erster Linie qualitativ und nicht quantitativ ausrichten müsse. Die quantitativen Daten sollten nur zur Unterstützung dienen, keine Basis für meine Argumentation liefern. Um die Daten der einzelnen Schulen miteinander vergleichen zu können, bildete ich Prozentzahlen. Ich addierte die jeweils zustimmenden Schülermengen („ich stimme stark zu“, „ich stimme zu“) und bestimmte deren prozentualen Anteil an der Gesamtsumme der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe. Diese Ergebnisse setzte ich dann zu den übrigen Schulen in ein Verhältnis, um die Abweichungen darstellen zu können. Wie oben bereits erwähnt, stelle ich nicht alle Ergebnisse vor, sondern nur die, die zum einen signifikant sind und zum anderen erklärbar beziehungsweise auswertbar erscheinen. Der Anschaulichkeit halber habe ich eine Grafik entworfen, mit deren Hilfe die Ergebnisse präsentiert werden.

---

die über einen kirchlichen bzw. christlichen Hintergrund verfügen, wird das den grundsätzlichen Unterschied im Religionsunterricht wieder ausgleichen, da dieser an der Schule in freier Trägerschaft Pflichtunterricht ist und alle Schülerinnen und Schüler jeder Konfession und Glaubensrichtung daran teilnehmen müssen.

3.5.1.2. Darstellung der Ergebnisse der Evaluationsbögen I-IV

Evaluationsbogen I

	A	B	C	D
Goethe	90	80	100	70
Comenius	76	52	90	52
FCGD	59	73	68	32
Humboldt	40	35	65	30
Ursula	80	67	87	67

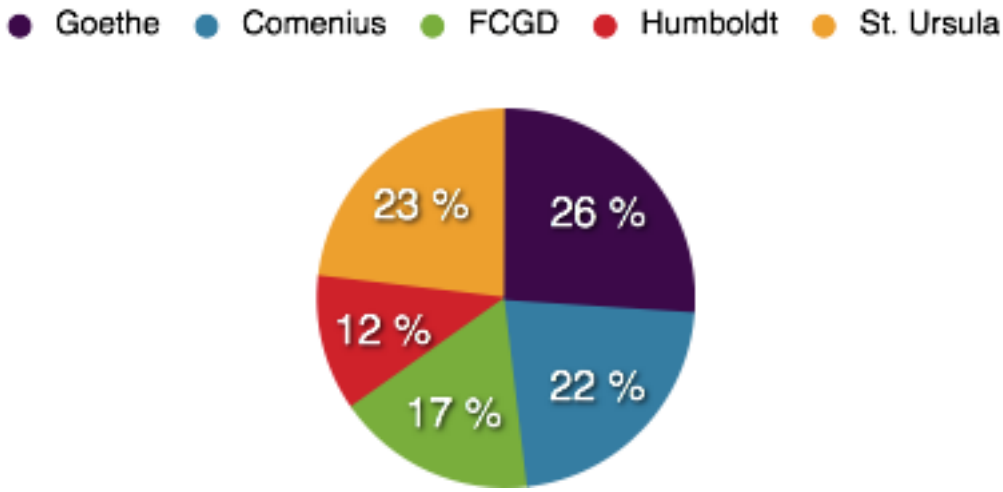


Abb. zu A: „Im RU beteilige ich mich gerne am Unterrichtsgeschehen.“

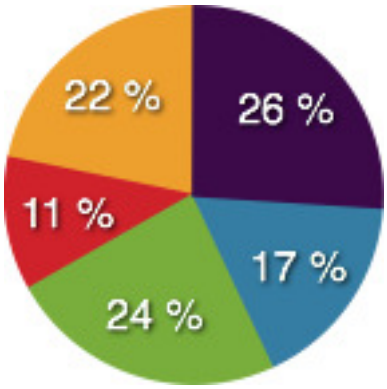


Abb. zu B: „Im UG hören sich die Teilnehmer gegenseitig zu.“

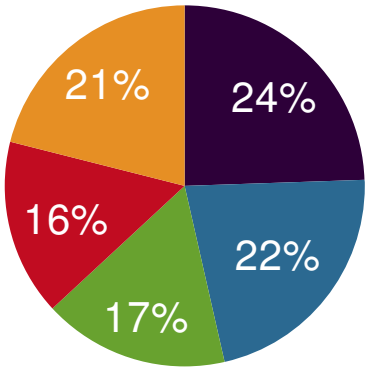


Abb. zu C: „Im Unterrichtsgespräch nehmen die Teilnehmer Bezug aufeinander.“

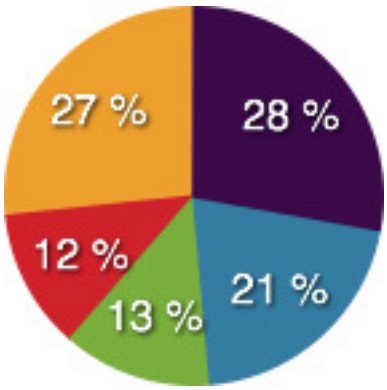


Abb. zu D: „Der Religionsunterricht führt dazu, dass mir durch das Gespräch meine eigenen Vorstellungen klarer und bewusster werden.“

Evaluationsbogen II

	E	F	G
Goethe	95	95	76
Comenius	90	90	67
FCGD	64	77	55
Humboldt	50	50	10
Ursula	64	71	47

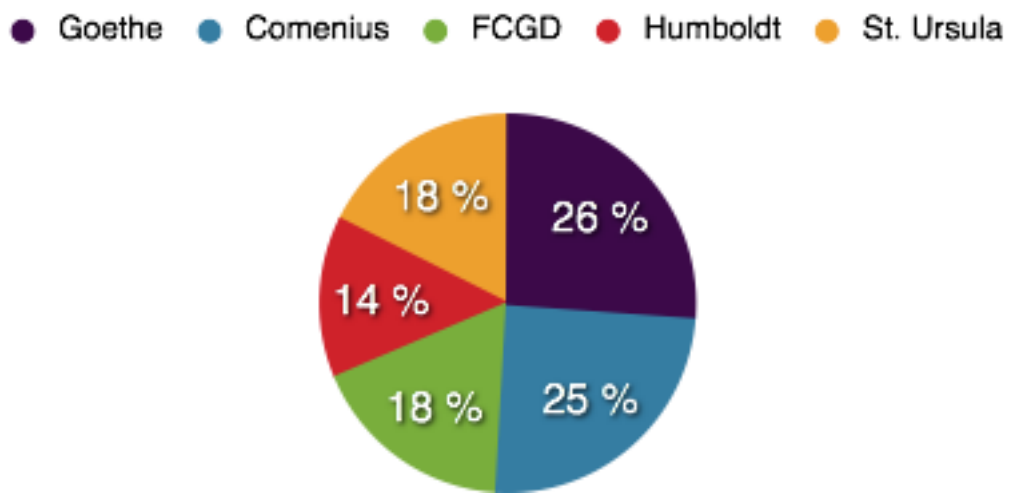


Abb. zu E: „Mehr als 50% der Unterrichtszeit findet ein Unterrichtsgespräch statt.“

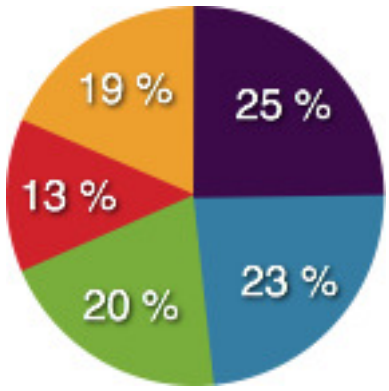


Abb. zu F: „Das Unterrichtsgespräch ist von Offenheit geprägt.“

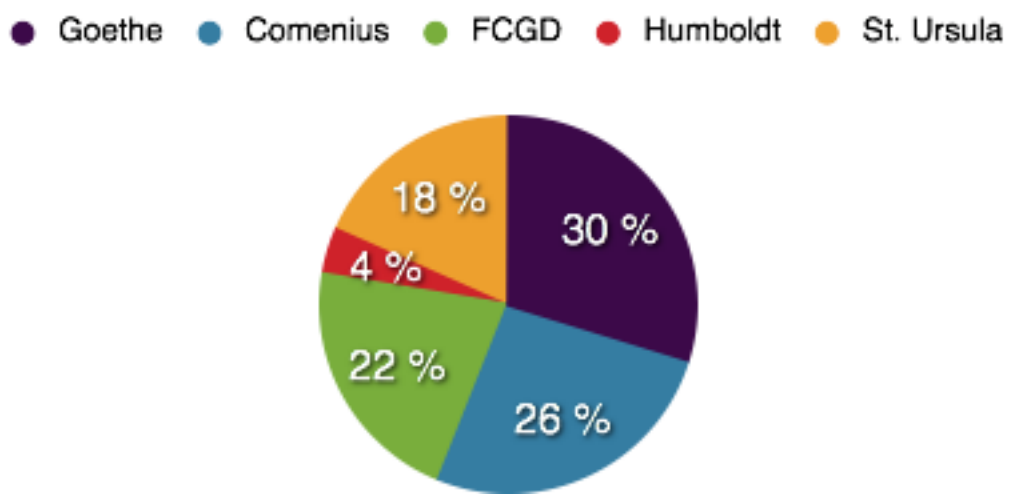


Abb. zu G: „Lehrender tritt im Unterrichtsgespräch vor allem als Moderator auf.“

Evaluationsbogen III

	H	I	J
Goethe	50	85	80
Comenius	19	76	19
FCGD	0	68	54
Humboldt	20	20	35
Ursula	26	40	60

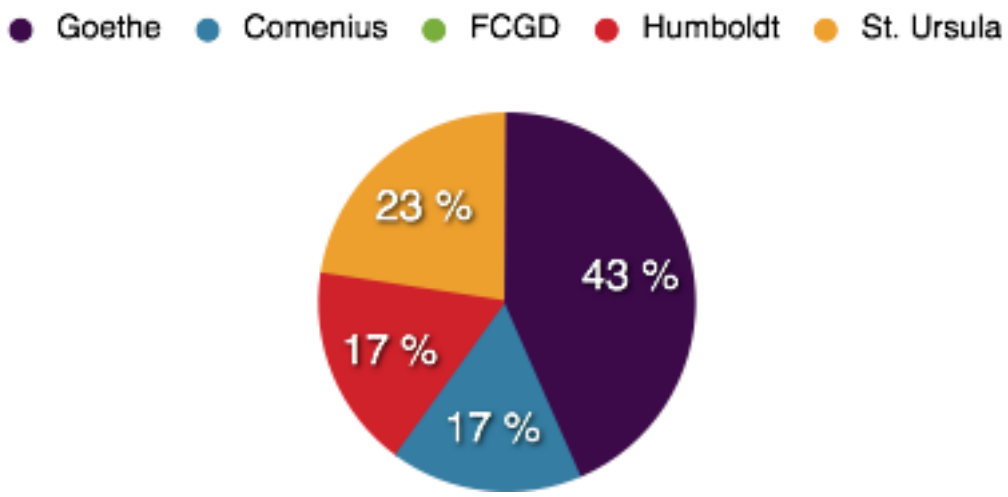


Abb. zu H: „Durch den Unterricht habe ich eine klarere Vorstellung von Gott erhalten.“

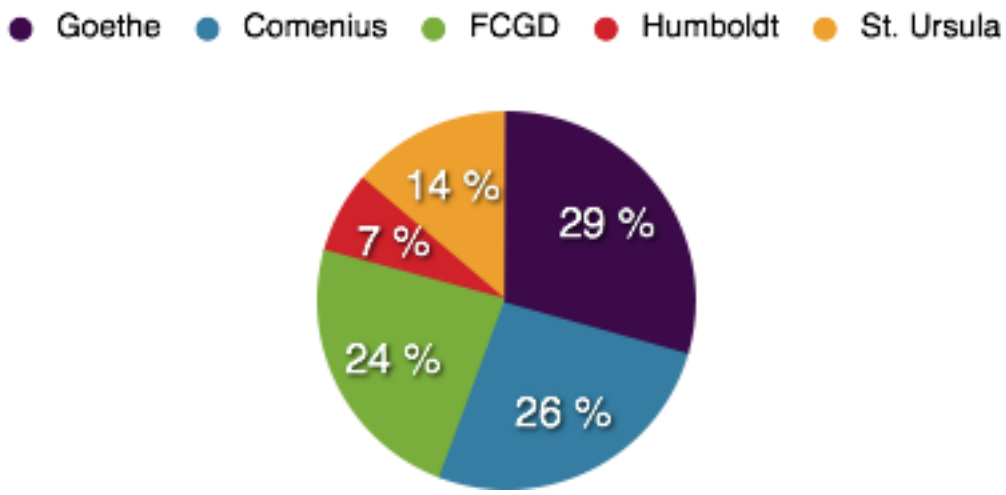


Abb. 9 zu I: „Die biblischen Bücher zeigen Gott in seiner Unterschiedlichkeit.“

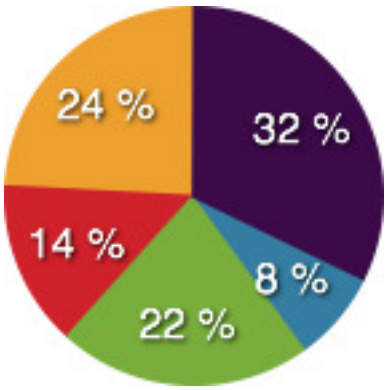


Abb. zu J: „Die Beschäftigung mit Gott ist aus meiner Sicht für unser Leben heute wichtig.“

Evaluationsbogen IV

	K	L	M	N
Goethe	55	59	45	45
Comenius	36	28	28	36
FCGD	64	32	28	10
Humboldt	30	10	10	10
Ursula	20	20	13	40

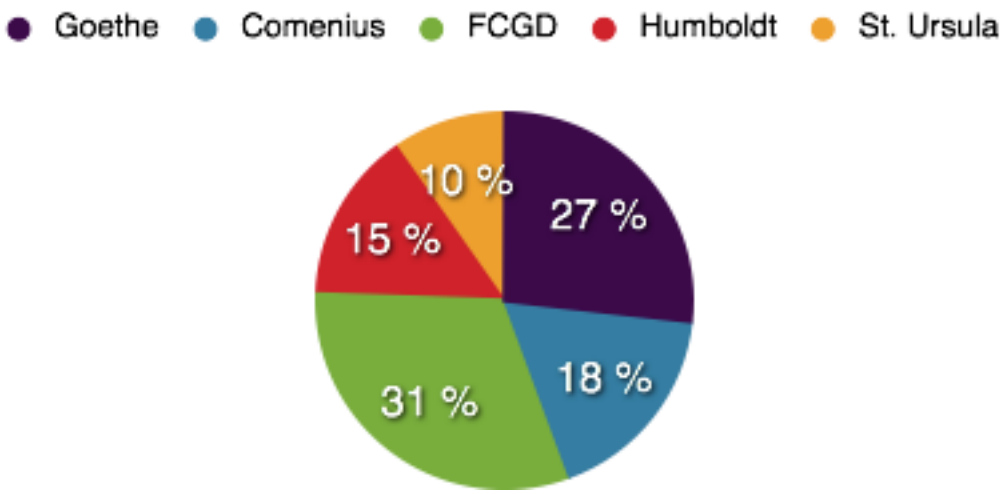


Abb. zu K: „Durch den Religionsunterricht 11 lese ich Texte genauer.“

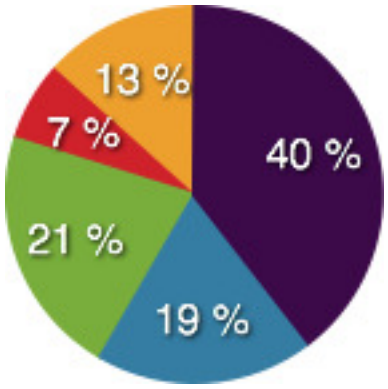


Abb. zu L: „Durch den Religionsunterricht 11 kann ich leichter Fragen beantworten.“

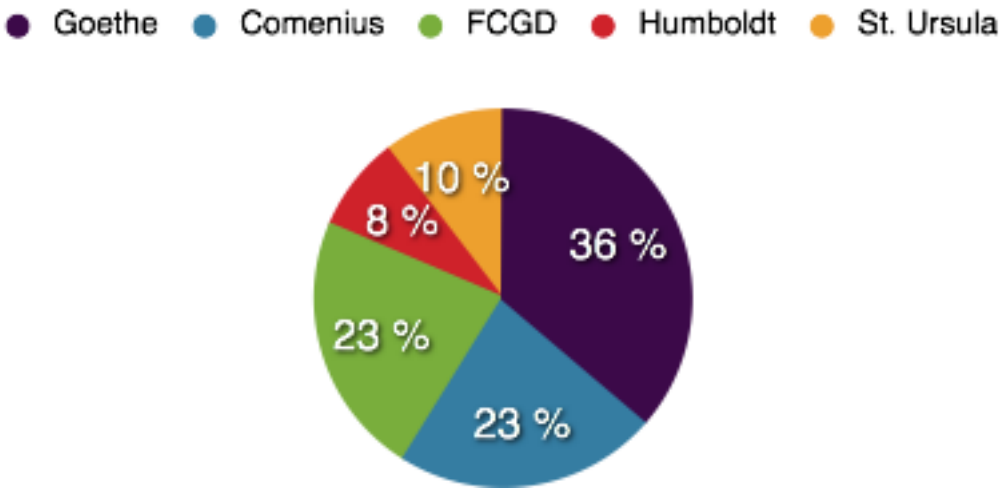


Abb. zu M: „Durch den Religionsunterricht 11 gelingt es mir leichter, mit den Mitschülern zu kommunizieren.“

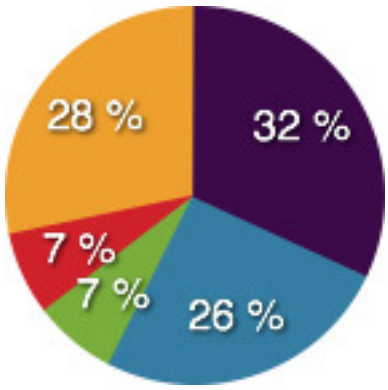


Abb. 14 zu N: „Durch den Religionsunterricht 11 hat sich mein Verhalten insofern verändert, als dass ich erst einmal genauer überlege, bevor ich etwas sage.“

3.5.2. Die semantischen Differenziale[243]

3.5.2.1. Allgemeines zu den semantischen Differenzialen

Für die beiden Begriffe „Bibel“ und „Gott“ habe ich mit dem Kurs vier semantische Differenziale erstellt, die ich quantitativ auswerte. Diese Differentiale wurden am 26.08.08, am 30.03.09, am 27.04.09 und zum Abschluss des Projektes am 22.06.09 erstellt. Die Termine im März und April 2009 dienten der inneren Kontrolle, ob ein festgestellter Unterschied nur zufällig bzw. spontan zustande gekommen war.

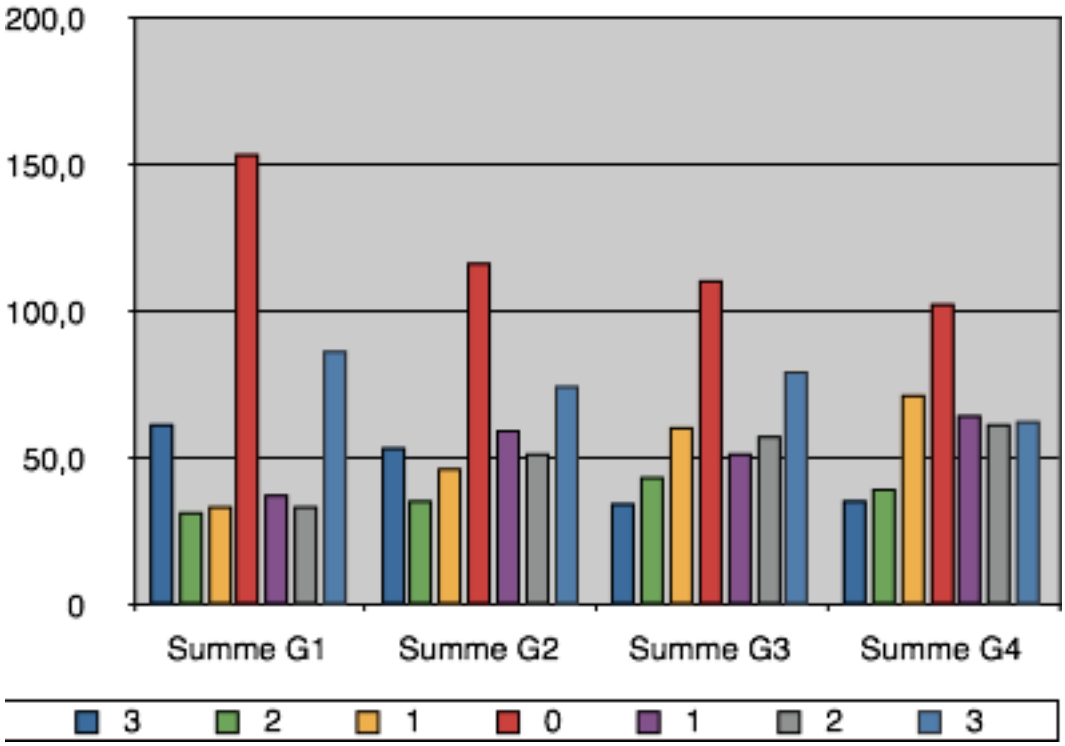
Bei den semantischen Differenzialen müssen die Schülerinnen und Schüler spontan den vorgegebenen Begriff - in unserem Fall „Bibel“ oder „Gott“ - hinsichtlich 21 Oppositionspaaren[244] für sich einschätzen. Dabei geht es nicht um die inhaltliche Füllung der Aussagen, sondern nur um die Streuung, um die Differenzierung innerhalb der Zeilen, also ob sich die Schülerinnen und Schüler für die Extremata (3), gar nicht (0) oder differenziert zwischen 1 und 2 entscheiden konnten. Ich habe alle Spalten pro Schüler bzw. Schülerin addiert, um im zweiten Schritt die Häufigkeit festzustellen, mit der die sieben Felder (3,2,1,0,1,2,3) von der gesamten Schülergruppe zu den jeweiligen Terminen angekreuzt wurden. Daneben habe ich eine Teilgruppe isoliert, da gerade bei drei Schülerinnen, die nach eigener Darstellung ausgewiesen evangelikal sozialisiert sind, eine Besonderheit festzustellen war. In den Grafiken steht B1 für den ersten Termin der Befragung zum Begriff „Bibel“, G1 für den ersten Termin der Befragung zum Begriff „Gott“.

[243] Zur Veranschaulichung findet sich ein Bogen des semantischen Differenzials im Anhang.
[244] Beispielsweise „klein - groß“, „traurig - froh“, „eckig - rund“.

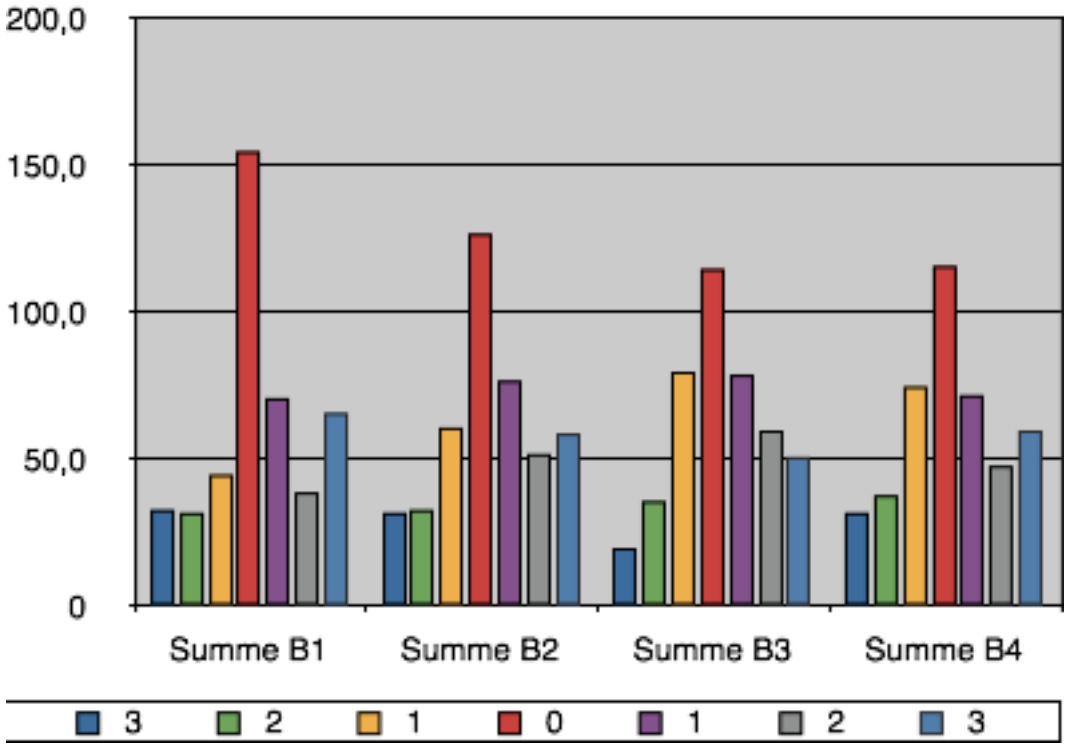
3.5.2.2. Darstellung der Ergebnisse

3.5.2.2.1. Die gesamte Schülermenge

	3	2	1	0	1	2	3
Summe G1	62	32	34	154	38	34	87
Summe G2	54	36	47	117	60	52	75
Summe G3	35	44	61	111	52	58	80
Summe G4	36	40	72	103	65	62	63



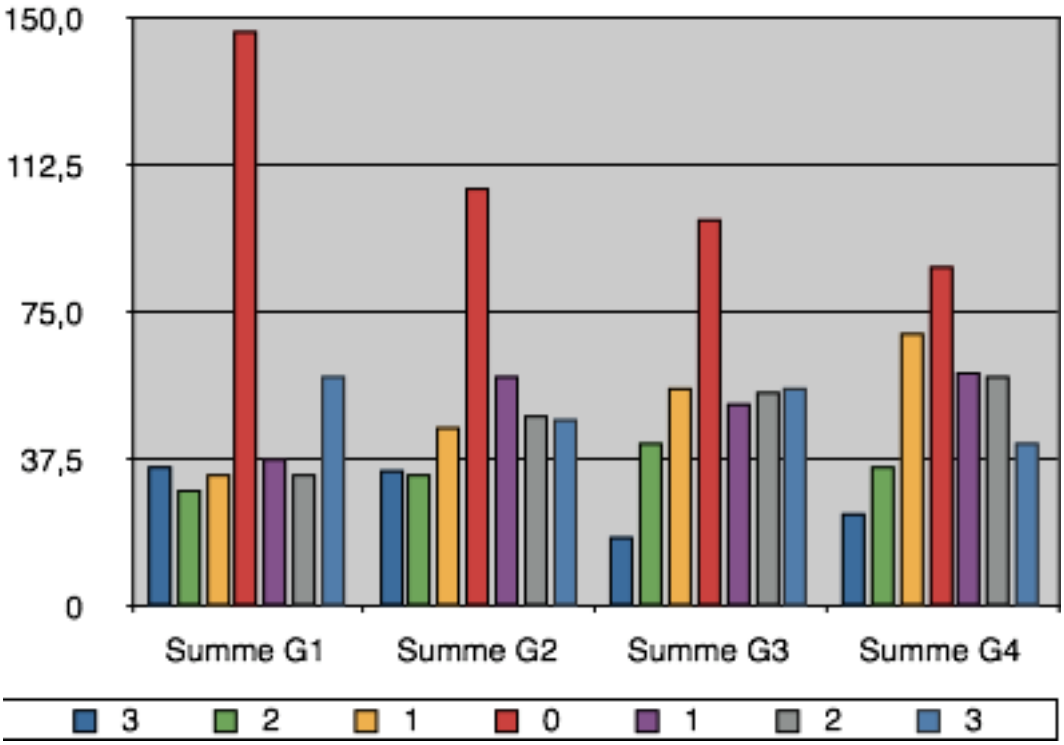
	3	2	1	0	1	2	3
Summe B1	33	32	45	155	71	39	66
Summe B2	32	33	61	127	77	52	59
Summe B3	20	36	80	115	79	60	51
Summe B4	32	38	75	116	72	48	60



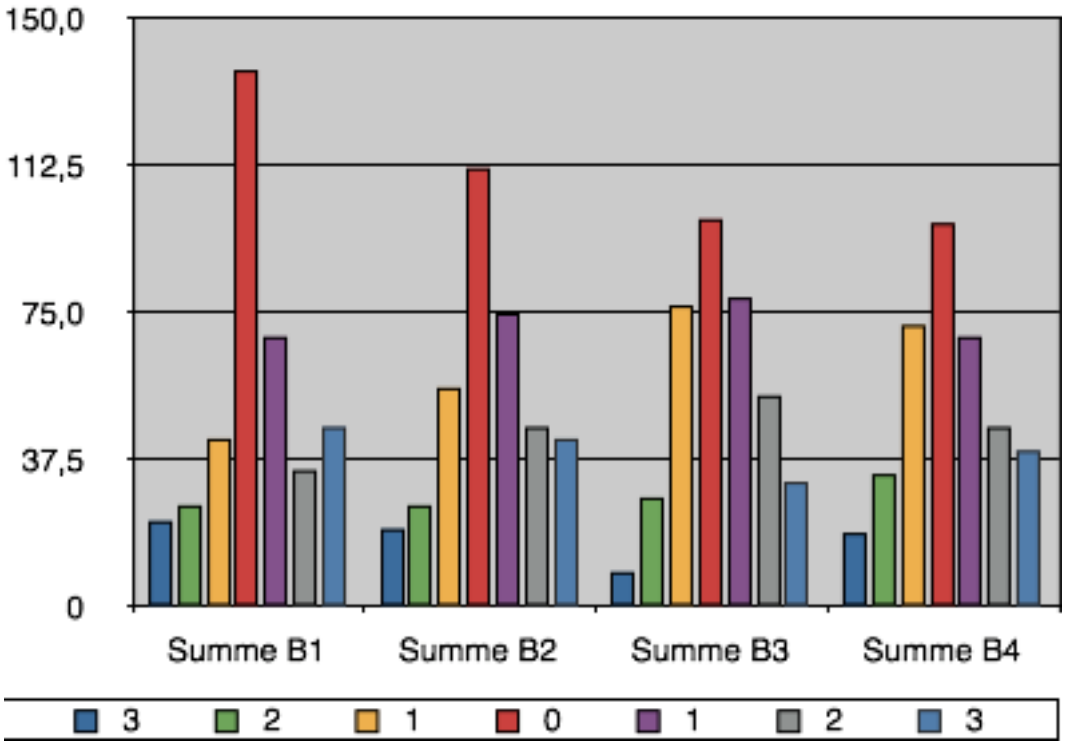
3.5.2.2.2. Schülermenge nach Sozialisation unterteilt

3.5.2.2.2.1. Schülerinnen und Schüler, die nicht evangelikal sozialisiert sind

	3	2	1	0	1	2	3
Summe G1	36	30	34	147	38	34	59
Summe G2	35	34	46	107	59	49	48
Summe G3	18	42	56	99	52	55	56
Summe G4	24	36	70	87	60	59	42

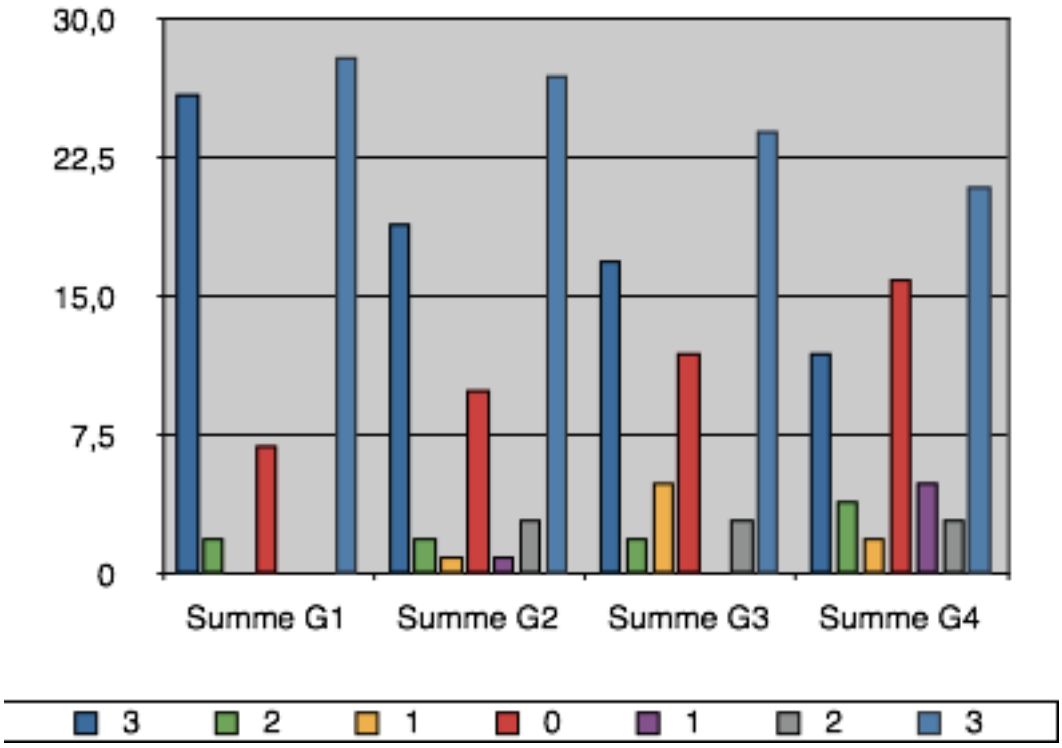


	3	2	1	0	1	2	3
Summe B1	22	26	43	137	69	35	46
Summe B2	20	26	56	112	75	46	43
Summe B3	9	28	77	99	79	54	32
Summe B4	19	34	72	98	69	46	40

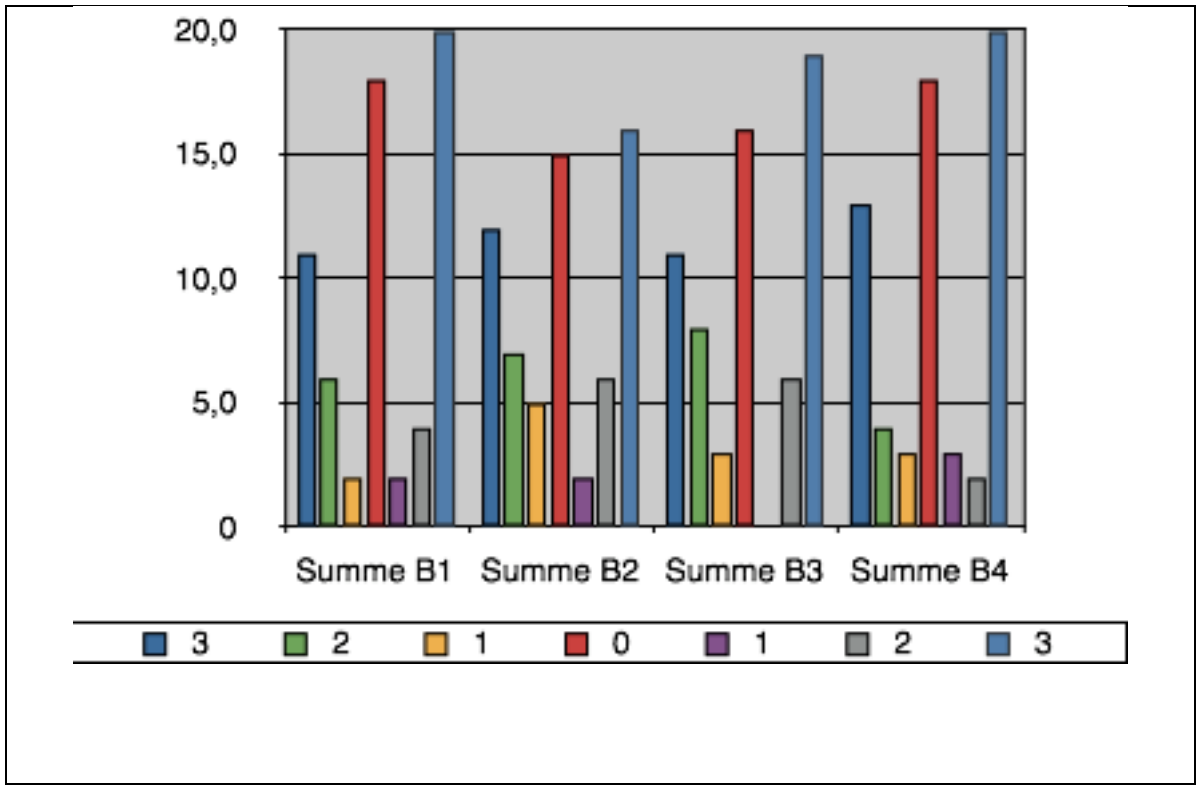


3.5.2.2.2.2. Schülerinnen, die evangelikal sozialisiert sind

	3	2	1	0	1	2	3
Summe G1	26	2	0	7	0	0	28
Summe G2	19	2	1	10	1	3	27
Summe G3	17	2	5	12	0	3	24
Summe G4	12	4	2	16	5	3	21



	3	2	1	0	1	2	3
Summe B1	11	6	2	18	2	4	20
Summe B2	12	7	5	15	2	6	16
Summe B3	11	8	3	16	0	6	19
Summe B4	13	4	3	18	3	2	20



4. Auswertung der Ergebnisse der dialogischen Bibeldidaktik

4.1. Grundsätzliches zur Auswertung der Ergebnisse

Im Kapitel 4 werte ich die in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisse der Untersuchung aus. Dabei geht es mir in erster Linie um die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, die ich während des Unterrichts im 2. Halbjahr mitgeschnitten und anschließend transkribiert habe, sowie um die in Auswahl tabellarisch weiter unten aufgelisteten hermeneutischen Fragen, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Tagebüchern niedergeschrieben haben und um die am Ende des Schuljahres mit den Schülerinnen und Schülern geführten Interviews zu den Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler mit der dialogischen Bibeldidaktik gemacht haben.
Die Frage, die ich dieser Untersuchung zugrunde gelegt habe, ist die, ob es möglich ist, mit Schülerinnen und Schülern biblische Ganzschriften im Unterricht so zu lesen, dass die Themen des Religionsunterrichts von den Schülerinnen und Schülern selbst angesprochen werden, so dass diese dann im Dialog mit dem biblischen Text diskutiert werden können? Wird eine solche Bibeldidaktik dem biblischen Text und zugleich der Schülerin, dem Schüler gerecht?

Aus den Unterrichtstranskriptionen und den aus den Tagebüchern herausgeschriebenen hermeneutischen Fragen habe ich die Themen mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse herausgestellt.

In der Einleitung erwartete ich von einer Bibeldidaktik, dass diese den Unterrichtenden in seiner Mittlerrolle entlasten müsse. Dies ist dadurch gewährleistet, dass der Unterrichtende ausschließlich als Moderator tätig ist und darauf zu achten hat, dass die Fragen bzw. die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen zu ihrem Recht kommen. Bei weitergehenden Themen muss sie bzw. er die Referate eingrenzen und vergeben. Natürlich ist der

Lehrer, die Lehrerin mit den biblischen Texten vertraut; dass er bzw. sie allerdings die letztgültige Antwort für alle Probleme der Texte parat haben müsse, wird gerade nicht erwartet.

Im Folgenden habe ich sieben Thesen formuliert, die ich nun vorstellen und ausführen werde.

4.2. Das Lesen biblischer Ganzschriften mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik ist mit Schülern möglich

Max[245]: „Ich würde sagen, dass man im normalen RU nicht so ins Detail geht, wie wir das gemacht haben mit der Bibel. Im normalen RU beschäftigt man sich mit einzelnen Themen, Schöpfung oder sonstiges, aber nur oberflächlich eigentlich so, dass man, wenn man nun die Bibel liest und mehrere Bücher liest, viel besser den Zusammenhang sieht und sich, finde ich auch persönlich, einfach mehr das Gefühl hat, zu wissen, wovon das Christentum eigentlich handelt.“[246]

Diese Aussage macht deutlich, dass es auch für den ungeübten Leser der Bibel eine große Bereicherung darstellt, biblische Ganzschriften zu lesen. Max geht sogar noch weiter mit seiner Aussage und sieht, dass das Lesen der Ganzschriften auch seinen zukünftigen Umgang mit biblischen Texten stark beeinflusst hat. Er spricht davon, dass er nun erst zu wissen meint, „wovon das Christentum eigentlich handelt“. Das Lesen von Ganzschriften mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik hat ihm ein Gefühl der Sicherheit vermittelt, wie er mit christlichen Gedanken umgehen kann. Er grenzt diesen Unterricht vom „normalen Religionsunterricht“ ab, bei dem aus seiner Sicht über einzelne Themen oberflächlich gesprochen wird. Das „Ins-Detail-gehen“ verbindet er dennoch mit einem „Zusammenhang“, den er nun sieht. Diesen Aspekt finde ich wichtig hervorzuheben, denn hier wer-

[245] Im Folgenden habe ich die Zitate stilistisch nicht verändert, sondern im O-Ton wiedergegeben, wie das bereits im darstellenden Teil erfolgte.
[246] Max antwortet hier im Gruppeninterview auf die Frage „Was haben wir aus eurer Sicht in den letzten Monaten im Religionsunterricht anders gemacht als sonst?“

den von Max zwei Punkte miteinander verbunden, die sich scheinbar widersprechen: bei Themen in die Tiefe zu gehen und gleichzeitig Zusammenhänge zu erkennen. Die Methode der dialogischen Bibeldidaktik schafft demnach den Spagat, in der Fläche der Ganzschrift dennoch die Tiefe des Details auszuloten und diese im Dialog so miteinander zu verknüpfen, dass die Zusammenhänge hergestellt werden können. Im Vorfeld habe ich mir immer wieder die Frage gestellt, ob nicht doch eine Auswahl von Texten aus einem biblischen Buch angesichts der vorgegebenen zeitlichen Grenzen eines Unterrichtsjahres zielführender sei. Den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu vermitteln, den *ganzen* Text zu kennen und nicht nur eine wie auch immer gut begründete von mir oder anderen vorgenommene Auswahl, ist aus meiner Sicht für die Schülerinnen und Schüler so wichtig, dass sie eher dazu bereit sind, auch Textpassagen zu lesen, die auf den ersten Blick nicht so wichtig scheinen, als sich auf eine Textanthologie einzulassen. Auf diese Weise werden sie in die komfortable Situation versetzt, über den Gesamttext zu *verfügen*. Für diese emotionale Sicherheit - und als eine solche kann sie in den Antworten verstanden werden - sind die Schülerinnen und Schüler bereit, einen großen Aufwand zu treiben. Aus der Sicht von Robin kann nicht genug gelesen werden: „Text für Text alles lesen, nicht nur einzelne Bibelstellen.“ So antwortet er auf die Frage, was ihm am Projekt gefällt.

Tobias zeigt sich überrascht, dass die Zusammenhänge so deutlich wurden und hat nun einen ganz anderen Einblick in die biblischen Bücher bekommen. Er formuliert im Interview auf die Frage, was im Religionsunterrricht des letzten Schuljahres anders gemacht worden ist: „Auch dass man die Zusammenhänge erkannt hat, die zwischen den einzelnen Bibelbüchern bestehen, dass man die eben herausgefunden hat, man dachte, das ist ein chronologisch aufgebautes Buch, aber jetzt hat man gemerkt, dass die Geschichten alle etwas miteinander zu tun haben.“ Seine Formulierung verrät, dass er den inneren Zusammenhalt der biblischen Bücher nicht nur intellektuell nachvollzogen, sondern im Vollzug emotional erkannt hat. Aus seiner Sicht ist das Lesen nicht nur möglich, sondern ein großer Gewinn. Auch Mia

ist es ein Anliegen, weiterhin große Textabschnitte zu lesen, um an der Verknüpfung weiterarbeiten zu können, sie hofft darauf, „dass wir weiterhin viel zusammen lesen und dann Fragen stellen oder diskutieren können.“[247]
Die Bereitschaft, sich in das Unterrichtsgespräch einzubringen, nahm stetig zu, auch wenn die Schülerinnen und Schüler zum Teil äußerten, dass ihnen methodische Wechsel wichtig wären. Die Schülerinnen und Schüler wollten den biblischen Text gemeinsam lesen und nicht alleine zu Hause.[248] Das wichtigste Argument war, dass sie den Text im Unterricht genauer wahrnehmen, als wenn sie diesen für sich zu Hause im Stillen lesen würden. Den Schülerinnen und Schülern war demnach ein genaues Lesen bereits nach kurzer Zeit so wichtig, dass sie in Kauf nahmen, dass zum Teil ganze Stunden des Unterrichts biblische Texte gelesen wurden, und zwar konzentriert, nur durch zielgerichtete Fragen seitens der Schülerinnen und Schüler unterbrochen, die dann vom Plenum beantwortet wurden oder Themen für Referate lieferten. Auf die Frage, auf welche Bücher man in einem nächsten Durchgang verzichten könnte, war zumeist ein intensives Nachdenken zu spüren. Tobias entschied sich dann für das Buch Exodus, um für die anderen Bücher mehr Zeit zu haben, wobei Susan anmerkte: „Ohne Exodus hätte man nicht die Gebote mitbekommen, die dann wieder im Römerbrief aufgegriffen wurden und auch der Glaube, der im Lukasevangelium aufgebaut wurde, ist für den Römerbrief wichtig.“ Es wäre vielleicht zu erwarten gewesen, dass den Schülerinnen und Schülern der Römerbrief zu kompliziert vorkam, aber auch dies war nicht der Fall. Im Gegenteil hält Robin den Paulusbrief für das einfachste Buch, auch wenn er dann ins Grübeln kommt: „Mir kommt es auch so vor, als ob der Römerbrief einfacher wäre, daher habe ich gerade überlegt, dass man den an den Anfang stellt, aber es ist wirklich die Frage, ob man dann eben noch so später auf die Fragen kommt, wenn man 1. und 2. Mose nicht gelesen hat.“

[247] Mia formuliert das zu folgendem Punkt: „Methodisch würde ich mir Folgendes wünschen“.
[248] Maike sagt im Interview zu der Frage „Was würdet ihr euch anders wünschen?“: „Ich finde, am Anfang haben wir zu viel zu Hause gelesen.“

4.3. Das Lesen biblischer Ganzschriften nach der Methode der dialogischen Bibeldidaktik muss mit Schülerinnen und Schülern eingeübt werden

Hanna: „Ich denke, dass der Einstieg sehr abrupt war, aber es geht nicht anders, sonst hätte man nicht diesen Effekt am Schluss.“[249]

An dieser Bemerkung ist deutlich zu sehen, dass ihr - und da steht sie als leistungsstarke Schülerin für die Mehrheit - der Einstieg in die Methode der dialogischen Bibeldidaktik nicht leicht gefallen ist. Es wird von den Schülerinnen und Schülern sehr viel an Eigeninitiative verlangt. Selbst im Religionsunterricht, wie die Schülerinnen und Schüler ihn kannten, wurde überwiegend im Frontalunterricht gearbeitet und die Schülerinnen und Schüler konnten passiv dem Unterricht beiwohnen. Das Gelingen einer Unterrichtsstunde nach der Methode der dialogischen Bibeldidaktik hängt aber vor allem von der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler ab, sich in das Geschehen einzubringen. Ohne die Fragen der Schülerinnen und Schüler und die Offenheit der Gruppe, über Antworten und Verknüpfungen nachzudenken, gelingt die Annäherung an den Text nicht. Dann würde es nur zu einem Lesen der Texte ohne eine angemessene Reflexion kommen - und das würde dem Anspruch und den Zielen der dialogischen Bibeldidaktik nicht genügen. Hanna spricht in ihrem Beitrag von „Effekt“. Hier meint sie den Lerneffekt, das Gefühl, in kurzer Zeit einen großen Lernerfolg erlebt zu haben. Wenn es allerdings um ein nachhaltiges Lernen geht, wird der langfristige Lernerfolg gewiss noch größer sein, wenn die dialogische Bibeldidaktik nicht nur in einer Jahrgangsstufe angewandt, sondern in mehreren und auch früher damit begonnen wird.

Vanessa betont im Interview am Ende der Jahrgangsstufe 11: „Ich glaube, jetzt beziehen auch viele persönliche Dinge mit ein.“[250] Auch dieser Beitrag unterstreicht, dass nach einer Phase der Einübung die Schülerinnen und

[249] Dies war ihre spontane Antwort auf die Frage: „Was würdet ihr verändern?”
[250] Vanessa antwortet auf die Frage: „Hat sich in der Kommunikation im Kurs etwas verändert?“

Schüler gegenseitiges Vertrauen aufbauen konnten, um im Unterrichtsgeschehen ihre subjektive Sicht zu den aufgebrachten Fragen mitzuteilen. In zahlreichen Äußerungen wird in den Interviews deutlich, dass es für die Schülerinnen und Schüler eine neue Erfahrung war, einerseits im Religionsunterricht biblische Texte überhaupt hinterfragen zu dürfen, andererseits im Prozess den Inhalt der biblischen Texte mit der persönlichen Wirklichkeitserfahrung zu konfrontieren.[251]

Wenn Antonia formuliert: „Ich habe gelernt, dass biblische Texte auch oft unverständlich, zweideutig und missverständlich sein können und dass es nötig ist, Fragen zu stellen, um einen Text vollkommen zu verstehen“[252], dann spricht daraus die bisherige Erfahrung, bzw. übernommene Annahme, dass biblische Texte klar und eindeutig in ihrem Verstehen sind. Die Erfahrung zu machen, dass dieses Postulat erst einmal auf den Kopf gestellt werden muss und das Gegenteil gilt, wurde zum einen sehr positiv erlebt, war aber mit Anlaufschwierigkeiten für die Schülerinnen und Schüler verbunden.

In der ersten schriftlichen Rückmeldung zur dialogischen Bibeldidaktik Mitte März - also nach ca. 2/3 der Zeit - fasst Hanna diesen Sachverhalt sehr genau zusammen, wenn sie formuliert: „Mit folgender Einstellung an einen Text ranzugehen: Ich muss den Text nicht direkt verstehen, sondern erst durch das Nachfragen wird mir einiges erst verständlich.“[253] Indirekt verrät sie hier ihre Vorerfahrung: „Wenn ich einen biblischen Text lese, dann ist doch klar, was da steht.“ Dieses Reflexverhalten aufzugeben, erfordert Zeit und muss eingeübt werden. Wenn allerdings die Vorerfahrungen weniger stark prägen, wird auch die Zeit der Umstellung kürzer sein können. Durch die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler wird demnach deutlich, dass es Zeit brauchte, die neue Methode einzuüben, und dass die Schülerinnen

[251] Vgl. beispielsweise Anja: „Dass man nicht alles so hinnehmen soll, wie es in der Bibel steht, sondern viel darüber diskutieren kann und es gibt nicht immer Antworten auf Fragen.“ (zum Punkt, was sie bereits gelernt habe) und auch Miyuki: „Ich fand es gut, dass wir mal so kritische Fragen stellen konnten, dass man das hinterfragen konnte und dann auch Antworten dazu bekommen hat.“ (Im Gruppeninterview am Ende des Schuljahres).

[252] Antonia formuliert zum Punkt: „Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt“.

[253] So formuliert Hanna für den Absatz: „Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt“.

und Schüler eine völlig neue Sichtweise erst erlernen mussten: Der Text ist nicht klar und eindeutig, ich verstehe den Text dadurch, dass ich ihn befrage und dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, sich auf den Text mit den eigenen Vorerfahrungen einzulassen. Im Unterricht diese Fragen einzubringen, war nicht für alle von Beginn an einfach, wurde aber zunehmend zur Normalität.

Der Beitrag von Hanna bringt auch eine Erleichterung darüber zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler nicht länger unter dem selbst auferlegten bzw. projizierten Druck standen, *direkt* den biblischen Text verstehen zu müssen. Diese dadurch erworbene Muße war in den Unterrichtsstunden manches Mal als großer Gewinn mit Händen zu greifen.

4.4. Das Lesen biblischer Ganzschriften im literarischen Zusammenhang mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik setzt einen hermeneutischen Prozess mit biblischen Texten in Gang und erweitert die biblische Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler

(1) Anja: „Dass man auf „große Fragen“ keine Antworten findet, die man aber gerne beantwortet haben möchte.“[254]

(2) Anja: “Wir sind tiefer in die Textstellen reingegangen, in die Bibel überhaupt. Wir haben die Bibel anders kennen gelernt als zum Beispiel zu Hause, mit viel mehr Diskussionen. Man wurde tiefgründiger, wenn die Fragen gestellt waren.“[255]

(3) Anja: „Dass man nicht alles so hinnehmen soll, wie es in der Bibel steht, sondern viel darüber diskutieren kann.“[256]

Wichtig ist mir zu zeigen, dass ein Prozess angestoßen wird. Es kommt nichts - und das ist eine grundsätzliche Erfahrung in allen Zusammenhängen von Lernprozessen - zu einem Abschluss, aber die Schülerinnen und

[254] Anja formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes gefällt mir am Projekt nicht“.
[255] Anja formuliert das im Gruppeninterview zu der Frage: „Was haben wir aus eurer Sicht in den letzten Monaten im Religionsunterricht anders gemacht als sonst?“
[256] Anja formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt“.

Schüler haben die Möglichkeit, mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik neue Erfahrungen zu machen und werden auf den Weg geschickt, *ihre* Wahrheiten im biblischen Text zu entdecken. Aus den Aussagen von Anja – aber auch aus den transkribierten Stundenprotokollen – wird deutlich, dass ein den biblischen Büchern angemessener Verstehensprozess bei den Schülerinnen und Schülern angestoßen wurde. Auch wenn Anja es selbst als Problem empfindet, dass auf "Große Fragen" keine Antworten gegeben werden können, wird ihr das zwar bewusst, verhindert aber dennoch nicht, diese Fragen weiter zu stellen und nach Antworten zu suchen. Weder die biblischen Schriften noch die Schülerinnen und Schüler werden für eine bestimmte Themenarbeit funktionalisiert. Beide, Schrift und Rezipient, begegnen sich in Freiheit und gegenseitigem Respekt.

Was meint Anja mit "Großen Fragen"? Im Unterrichtsgespräch kamen wir immer wieder zum Theodizeeproblem, zur Frage nach Gottes Allmacht bzw. menschlicher Freiheit. Je größer der Textkorpus war, auf den die Schülerinnen und Schüler rekurrieren konnten, desto vielseitiger verlief die Argumentation und um so spannender war die Diskussion.[257] Dennoch erreichte das Gespräch irgendwann ein Ende, an dem zwar nicht *die* richtige Antwort stand, die von allen übernommen wurde, aber keine neuen Argumente mehr eingebracht werden konnten. Dies stieß zu Beginn auf wenig Akzeptanz. Es war zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler gewohnt waren, mit einer eindeutigen Antwort eine Diskussion abzuschließen. Mit der Zeit lernten die Schülerinnen und Schüler aber, dass ich zumeist mit der allgemeinen Frage, ob es noch weitere Gesichtspunkte gebe, die von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden können, und mit der konkreten Frage an den Fragesteller bzw. Fragestellerin abschloss, ob ihn bzw. sie dieses Gespräch in seinem bzw. ihrem Nachdenken weitergebracht habe; Und nur darum ging es mir: um ein Weiterkommen, nicht ein Ankommen. Dies ist der für mich biblischen Schriften angemessene Verstehens-

[257] Maike formuliert im Gruppeninterview zur Frage „Wozu wurdet ihr im Unterricht vor allem motiviert?": „Ich fand es auch gut, weil man irgendwann gemerkt hat, also ich fand es motivierend, dass man Sachen, die man liest, halt auch mit Dingen, die man zuvor gelesen hat, erklären und in einen Zusammenhang bringen kann, so dass man gemerkt hat, dass man was verstanden hat und auch irgendwie jetzt so einen Überblick hat und ein Wissen hat, was man halt anwenden kann."

prozess, der vom evangelischen Religionsunterricht angestoßen werden kann: die Schülerinnen und Schüler ins Nachdenken zu bringen.
Anja hat gelernt, dass der biblische Text nicht einfach so hingenommen werden will, sondern gerade zum Widerspruch, zum Diskurs und zur Auseinandersetzung einlädt. Mit "tiefer reingehen" meint Anja, dass es im Unterrichtsgespräch nicht um die Oberfläche des Inhaltlichen ging, sondern die tieferliegenden Fragen und Probleme im Unterricht zur Sprache kamen, die sich unter der Textoberfläche befinden.
Wie im ersten Kapitel bereits angesprochen, ist mein hermeneutisches Grundverständnis der Bibel das eines Gespräches: Gott lädt die Leserin, den Leser zu einem Dialog ein, der niemals nur von Zustimmung, sondern immer von konstruktiver Auseinandersetzung geprägt ist, weil er eben keinen monologischen Charakter haben soll. Das Verstehen stellt sich in der Diskussion über und mit dem Text ein und ist nicht einfach vorhanden. Hier gehe ich grundsätzlich von einem konstruktivistischen Verfahren aus: Der Sinn des Textes ist nicht da und muss gefunden, sondern erst vom Rezipienten konstruiert, erarbeitet werden, und eben zu dieser Konstruktion lädt der biblische Text den aufmerksamen Leser ein. Hierzu passt ein Kommentar von Hanna: "Dass wir während des Unterrichts immer im Gespräch miteinander stehen und somit Denkansätze kombinieren, um schließlich ein Ergebnis zu erhalten."[258]
Auch die Ergebnisse der quantitativen Analyse bestätigen diese These. Auf dem Evaluationsbogen I[259] mussten die Schüler die Aussage "Der Religionsunterricht führt dazu, dass mir durch das Gespräch meine eigenen Vorstellungen klarer und bewusster werden" für sich bewerten. 70% der Schülerinnen und Schüler aus dem Kurs, der die dialogische Bibeldidaktik im Unterricht angewandt hatte (Goethe-Gymnasium), bejahten diese Aussage, während von durchschnittlich 45,25% der Schülerinnen und Schüler an den anderen Schulen dieser Aussage zugestimmt wurde. Die Schülerinnen und

[258] Hanna formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes gefällt mir am Projekt gut".
[259] Vgl. hierzu Kapitel 3.5.1.2.

Schüler dieses einen Kurses führten ihre hermeneutische Klärung auf den besuchten Unterricht zurück.

Ebenso unterstützen auch die Ergebnisse des semantischen Differenzials[260] die These, dass ein hermeneutischer Prozess mit biblischen Texten in Gang gesetzt wurde. Ist die Vorstellung von der Bibel zu Beginn (B1) des Unterrichtsjahres noch recht diffus, wird die Attribuierung der Bibel als Ganzschrift differenzierter, wobei nicht die Extremata zunehmen, sondern die ausgewogeneren Zuordnungen. So nimmt die mittlere Position 0 von 134 Kreuzen auf 116 ab und die mittleren Zahlen 2 bzw. 1 zu: 32 auf 38 und 39 auf 48 bzw. 45 auf 75 und 71 auf 72.

Sehr aufschlussreich ist auch die Teilgruppe von drei Schülerinnen "evangelikal sozialisiert", auch wenn ich natürlich weiß, dass bei dieser geringen Datenmenge eine Aussage äußerst schwierig ist. Hier zeigt sich ein anderes Bild. Zu Beginn der Einheit kommen für die Schülerinnen und Schüler fast nur die Extremata oder eine "Nichtzuordnung" in Frage: 49 Kreuze auf den Feldern 3,0,3 und 14 Kreuze auf den Feldern 2,1,1,2. Im März, nach 2/3 der Einheit, entscheiden sich die drei Schülerinnen 43 mal für 3,0,3 und 20 mal für die vier Felder 2,1,1,2. Ihre anfängliche Position scheint sich aber am Ende erneut zu stabilisieren, was die Konnotationen zur Bibel angehen. Beim Begriff "Gott" ist dies anders: Die Sichtweise auf Gott wird stetig differenzierter. Werden ihm die Eigenschaften zu Beginn (G1) des Unterrichtsjahres in absoluter Klarheit mit 54 Kreuzen bei den Extremata (3) zugesprochen und nur 2 Kreuze bei den differenzierteren mittleren Zuordnungen (2,1,1,2) vorgenommen, nimmt die Zahl am Ende des Unterrichtsversuches nach einem Jahr stark ab, und zwar auf 33 Kreuze, während der mittlere Punkt 16 mal mit einem Kreuz versehen wird: Die Schülerinnen sind sich in ihrem Gottesbild nicht mehr ganz so sicher, die dialogische Bibeldidaktik hat ihr Gottesbild differenzierter werden lassen: Ihr Verständnis von Gott ist ein anderes geworden, sie haben sich auf den Weg eines hermeneutisch angemessenen Umgangs mit biblischen Texten gemacht und sind dabei auf zahlreiche Gottesvorstellungen der biblischen Autoren gestoßen.

[260] Vgl. hierzu Kapitel 3.5.1.2.

Im Rahmen dieser These möchte ich auch die Ergebnisse der qualitativen Analyse mit einbeziehen, die auf Grund der den Schülerinnen und Schülern vor dem Beginn des Unterrichts in der 11. Jahrgangsstufe (am 25.08.08) und am Ende des Unterrichts am 29.06.09 vorgelegten drei Texte erhoben wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich ohne eine gemeinsame Erarbeitung der Texte mit drei Fragen an den Verfasser bzw. die Verfasserin richten.

Bei Anne fällt auf, dass sie im August in ihren drei Fragen an Franz Alt zu verstehen gibt, dass sie von einem feststehenden und unveränderbaren Wesen Gottes ausgeht: “Er hat sich in seinem Wesen nicht verändert.” bzw. “Was ist gemeint mit den Adjektiven wie zum Beispiel bestrafend oder rachsüchtig? Gott wird in der Bibel doch nie so dargestellt [...].” Auf diesen Punkt legt sie im Juni 2009 keinen Wert mehr. Hier argumentiert sie mit dem biblischen Text und zeigt, dass sie Alt mit seinem Text ernst nimmt, indem sie ihn zitiert und fragend analysiert. Sie liest zwischen den Zeilen und erfragt die von ihr verstandene Deutung. Im Vergleich der Fragen wird demnach deutlich, dass sie zum einen inhaltlich differenzierter denkt und zum anderen genauer auf den zu hinterfragenden Text eingeht. Dies zeigt sich auch in der Frage zum zweiten Text von Gerd Lüdemann. Hier fordert sie Lüdemann auf, mit Argumenten seine Thesen zu belegen, die sie hinterfragen möchte. Außerdem versteht sie im August 2008 unter “Glauben”, der Aufforderung nachzukommen, Dinge “hinzunehmen”. Diesen verräterischen Begriff verwendet sie im Juni 2009 nicht mehr. Hier versteht sie Glauben als ein Nichtwissen. Interessant ist bei ihren Fragen zu Dorothee Sölle, dass sie auch hier Textbelege einfordert: “Haben Sie Belege aus der Bibel?”

Die drei Fragen von Susan R. sind im Juni 2009 nach dem Lesen der vier biblischen Bücher mit Hilfe der Methode der dialogischen Bibeldidaktik zu einem Gespräch mit Franz Alt geworden. Stellt sie ihm im August 2008 noch echte Verstehensfragen (“Warum sehen die Menschen im Blut eine erlösende Funktion?”), bzw. folgt sie in ihren Fragen der eigentlichen Argumentation von Alt (“Warum verhinderte Gott den Mord bei Jesus nicht, bei Isaak jedoch schon?”), konfrontiert sie Alt in ihren Fragen ein Jahr später

mit Bibelstellen, mit deren Hilfe sie seine Sichtweise hinterfragt, ohne ihn in Gänze einfach abzulehnen, was in den Fragen von Anne deutlich wurde: “Zeigt Gott nicht durch das Aufstellen der 10 Gebote, dass er eben das nicht ist, ein Barbar?” In ihrer zweiten Frage formuliert Susan abwägend: “Natürlich ist es falsch, den Eltern vorzuschreiben, ihre Kinder zu ermorden, doch Isaak war ja auch von Gott gesegnet und mit ihm verbunden.” Sie realisiert und reflektiert - die Argumente von Alt ernst nehmend - ihr weiteres Textwissen und versucht, dieses ins Gespräch mit Alt einzubringen.

In den Fragen an Dorothee Sölle wird in exemplarischer Weise sichtbar, dass sich die Art zu fragen bei Susan grundsätzlich verändert hat. In den Fragen aus dem Jahr 2008 bleibt sie bei den Punkten stehen, die sie im Text von Sölle nicht verstanden hat, in den Fragen ein Jahr später hinterfragt sie mit konkreten Bibelstellen die Positionen von Sölle. Sie hat nun den Mut, dieser Theologin zu widersprechen, und zwar mit dem biblischen Text.

Folgende Formulierung Susans möchte ich noch problematisieren: „Gott hat den Menschen doch die 10 Gebote gegeben.“ In abgeschwächter Form verweist auch ihre Formulierung: „Warum behaupten Sie zum Beispiel, dass er nicht Gottes Sohn war, wenn es von den biblischen Schriften bezeugt wird?“ darauf, dass es ihr nach wie vor schwer fällt, zwischen der Rede Gottes und der biblischen, menschlich geprägten Rede *von* Gott zu unterscheiden. Diese Differenz wurde im Unterricht zwar von den Schülerinnen und Schülern hervorgehoben, dennoch bereitet es den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten, diese Unterscheidung nachzuvollziehen, wenn andererseits darauf abgehoben wird, dass die biblischen Texte Gottes Wort - im Sinne Karl Barths - bezeugen bzw. beinhalten, dass die Texte der Bibel aus der menschlichen Erfahrung göttlicher Begegnung entstanden sind. Die Formulierungen von Susan bezeugen, dass sie sich - und damit steht sie gewiss nicht allein - inmitten dieses hermeneutischen Prozesses befindet und dieser noch lange nicht abgeschlossen sein wird. Durch die Methode der dialogischen Bibeldidaktik wird dieser Prozess aber sichtbar. An die Oberfläche getreten, kann über dieses Problem gesprochen werden und die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, eigene Standpunkte für

sich zu finden. Aus meiner Sicht hat gerade der evangelische Religionsunterricht die Aufgabe, den Blick der Schülerinnen und Schüler für diese hermeneutische Problematik zu schärfen und diese auf dem Weg der hermeneutischen Selbstfindung zu begleiten, und zwar nicht nur mittels einer theoretisch geführten Diskussion, die mehr deskriptiven Charakter hat.

Bei Robin möchte ich vor allem auf die Fragen zum 2. Text eingehen: In den Fragen, die er zu Beginn der 11. Jahrgangsstufe gestellt hat, fällt auf, dass er Lüdemann direkt in einem vorwurfsvollen Ton anspricht.[261] Ganz anders ein Jahr später: Er äußert sein eigenes Verständnis zu den Problemen, die von Lüdemann aufgeworfen werden[262]. 2008 stellt er die Frage: „Haben Sie den Glauben verloren?“, 2009 formuliert er: „Hat G. Lüdemann den Sinn vom Glauben verstanden?“ Nicht nur distanzierter tritt Robin auf, er kann nun auch zwischen dem sich manifestierenden persönlichen Glauben eines Christen, einer Christin und dem Reflektieren über den biblischen Begriff des Glaubens unterscheiden.

An dieser Stelle gehe ich nochmals auf die transkripierten Unterrichtsstunden ein. Hier zeigt sich, wie die Schülerinnen und Schüler gelernt haben, die unterschiedlichen Texte miteinander ins Gespräch zu bringen. Zum einen haben sie bei der Suche nach Antworten auf ihre Fragen andere Textstellen herangezogen, um sie mit der zu besprechenden Textstelle zu konfrontieren bzw. zu erklären[263]. Zum anderen wurden überhaupt erst Fragen formuliert[264], weil die Schülerinnen und Schüler die Spannung zwischen den Textstellen wahrnahmen. Die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie gelernt haben, die Textstellen nicht isoliert zu sehen, sondern als Text im Kanon kontextbezogen wahrzunehmen.

---

[261] Vgl.: „Sind Sie ein Barbare?“ und „Woher wollen Sie wissen, was Jesus wollte und was nicht?“

[262] Vgl.: „Es ging mehr um den Geist nach Jesu Tod und nicht um die Wiederbelebung seines Leichnams!“

[263] Vgl. hierzu Max: „Wir haben ja schon einmal eine Geschichte gelesen und eh da gesehen, dass der Alkohol einen schlechten Einfluss auf die Menschen haben kann und bei der der Vater besoffen gemacht wurde und eh von seinen Töchtern vergewaltigt wurde.“ (26.01.09)

[264] Vgl. hierzu Mia: „Und zwar hatten wir mal einen Auszug aus Genesis 8 und da hat der Herr gesagt, dass er den Menschen nicht mehr verfluchen möchte, da er gemerkt hat, dass das Dichten des menschlichen Herzens immer von Grund auf böse ist. Damit sagt er ja, dass der Mensch das Böse in sich trägt. Hier sagt aber jetzt Jesus, dass ein guter Mensch Gutes hervorbringt und ein böser Mensch kann Böses hervorbringen. Wie passt denn das zusammen?“ (09.02.09)

Die biblische Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern methodisch zu messen, halte ich für äußerst schwierig. Meines Erachtens haben die Fragen, die die Schülerinnen und Schüler an die Verfasser der Texte vor und nach dem Schuljahr stellen sollten, gezeigt, dass sie auf die biblischen Kernprobleme der Textaussagen gekommen sind. Es wird deutlich, dass es ihnen gelungen ist, mit Verweisen auf biblische Aussagen die Verfasser zu hinterfragen. Die Fragen haben auch gezeigt, dass sie die Verfasserin und Verfasser genauer in deren Anliegen[265] verstanden haben. Methodisch ist einzuwenden, dass eine Vergleichsgruppe notwendig gewesen wäre, die nach einer herkömmlichen Unterrichtsmethode gearbeitet hat. Ich hatte ursprünglich Vergleichsgruppen angelegt und diese in gleicher Weise die Fragen formulieren lassen. Methodisch hielt ich aber auch dieses Vorgehen für problematisch, da zu viele Unbekannte die Validität nicht gewährleistet hätte. Daher wollte ich nur die jeweils formulierten Fragen der einzelnen Schülerinnen und Schüler miteinander vergleichen, auch wenn die wissenschaftliche Aussagekraft nicht wirklich hoch ist. Bei dem Kriterium der biblischen Sprachfähigkeit halte ich es aber grundsätzlich für problematisch, wissenschaftlich korrekte Aussagen treffen zu wollen.

[265] Dies wird vor allem bei den Fragen von Anna zum zweiten Text und bei Susan zum ersten Text deutlich. 2008 hatte Susan Alt in seinem Anliegen nicht verstanden, 2009 ist sie in der Lage, gezielte Rückfragen zu formulieren.

4.5. Das Lesen biblischer Ganzschriften mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik lässt die Schülerin erleben, dass sie als Gesprächspartnerin mit ihrer eigenen Meinung ernst genommen wird und dass es das Gespräch untereinander fördert

Maike: „ Die Kommunikation hat sich auf jeden Fall verändert, man merkt, dass man mehr Wissen hat und dass man damit argumentieren kann. Zum Ende hin konnte jeder gute Fragen stellen und jeder traut sich nun auch, seine Meinung dazu zu sagen.“[266]

Maike beschreibt in ihrer Antwort, dass es zum Schluss alle Schülerinnen und Schüler - wobei sie hier gewiss übertreibt, da es nach meiner Einschätzung nur ca. 90 % der Schülerinnen und Schüler waren - geschafft haben, am kommunikativen Prozess teilzunehmen, und zwar dadurch, dass sie ihren Fragen und ihren Ideen zu den Fragen der anderen zutrauten, den hermeneutischen Prozess voranzubringen. Dies geschah aus meiner Sicht zum einen dadurch, dass sie durch das Lesen des biblischen Textes und die anschließenden Diskussionen in die Lage versetzt wurden, Textkenntnis zu erwerben (“dass man mehr Wissen hat”) und zu verstehen, diese in eine Argumentation einzubringen, zum anderen aber auch dadurch, dass sie die Erfahrung machten, mit ihrer persönlichen Meinung ernst genommen zu werden, weil es im Dialog nicht um *richtig oder falsch*, sondern um *dem Text angemessen oder nicht* ging. Außerdem lernten sie durch das Formulieren der hermeneutischen Fragen, auf das Sperrige und Unklare zu achten und auch – und das ist eventuell noch wichtiger –, dass es überhaupt Unklarheiten und Sperriges in den biblischen Schriften gibt bzw. geben darf.
Tobias zeigt mit seiner Antwort, dass die große Sorge beim Thema Bibeldidaktik seitens vieler Religionsdidaktiker unbegründet ist: Bibel und Alltag seien unverbindbare Pole: „Ich habe viele Grundprinzipien der Bibel kennengelernt, viele Geschichten gelesen, die auch im Alltag genutzt werden

[266] Maike formuliert das im Gruppeninterview zur Frage: „Hat sich die Kommunikation untereinander im Kurs verändert?“

können und zum Allgemeinwissen dazugehören.“[267] Er macht deutlich, dass die Themen der biblischen Texte sehr wohl etwas mit seinem Alltag zu tun haben. Er denkt auch, dass es für sein Allgemeinwissen nützlich sei, die biblischen Zusammenhänge zu kennen. Außerdem spricht Tobias von “Grundprinzipien der Bibel”, die er kennen gelernt habe. Damit hebt er hervor, dass ihm der Zusammenhang biblischer Rede und die großen Bögen der biblischen Bücher aufgefallen seien. Dazu passt auch der Kommentar von Miyuki: „Ich persönlich habe bisher noch nie wirklich in der Bibel gelesen und kannte mich darin gar nicht aus. Doch jetzt, da wir auch über die Geschichten diskutieren und Fragen beantworten, fange ich an, Zusammenhänge besser zu verstehen.“[268] Auch ihr geht es so, dass sie als unerfahrene Bibelleserin anfängt, Zusammenhänge wahrzunehmen, und zwar nicht durch das einfache Lesen, sondern das genaue Studium der Fragen und Antworten im Dialog.[269]

Die Schülerinnen und Schüler bringen sich in das Unterrichtsgespräch ein, weil sie merken, dass diese Texte mit ihnen etwas zu tun haben. Sie erkennen die Relevanz für ihr eigenes Nachdenken, für ihre Entscheidungen im Alltag. Diese Relevanz erfahren sie aber nur, weil sie Zusammenhänge erkennen und sich mit ihrer Meinung in das Gespräch einbringen können, das die biblischen Bücher untereinander, aber auch die biblischen Personen bzw. Verfasser der biblischen Schriften, miteinander im Rahmen biblischer Überlieferung führen. Das Gespräch findet zwischen den Schülerinnen und Schülern statt und nicht zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Unterrichtenden. Isabell formuliert hierzu: „Mir gefällt es sehr gut, dass man sehr aktiv am Unterricht mitarbeiten kann. Dabei steht nicht nur die Kommunika-

[267] Tobias formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt“. Auch im Abschnitt 4.7. werde ich auf dieses Problem näher eingehen und kann anhand der Transkriptionen zeigen, dass diese Befürchtung unbegründet ist

[268] Miyuki formuliert das zu folgendem Punkt: Folgendes gefällt mir am Projekt gut“.

[269] Vgl. hierzu auch nochmals Tobias, wenn dieser im Gruppeninterview folgendes sagt: „Diese offenen Diskussionen, die aufkamen, das war schon ziemlich interessant, wenn jeder seine eigene Meinung eingebracht hat, dann kam man auch ganz schön weit rein in diese Diskussion und auch auf andere Themen, wie jetzt am Montag auf die Taufe, das war schon ganz schön interessant.“ Vgl. hierzu auch die Aussage aus dem Gruppeninterview von Vanessa: „Ich glaube, jetzt beziehen auch viele persönliche Dinge mit ein.“

tion zwischen Lehrer und Schüler im Vordergrund, sondern hauptsächlich zwischen den Schülern.“[270]

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse[271] unterstützen auch diese Aussage insofern, dass die Schülerinnen und Schüler deutlich das Gefühl haben, dass das Unterrichtsgespräch in einer offenen Atmosphäre stattfindet. Die Aussage “Das Unterrichtsgespräch ist von Offenheit geprägt” auf dem Evaluationsbogen II bestätigen 95% der Schülerinnen und Schüler aus dem Kurs, in dem mit der dialogischen Bibeldidaktik unterrichtet wurde. Dem steht ein Durchschnitt von 72% der anderen Kurse gegenüber. Ebenso bestätigen 76% der Schülerinnen und Schüler des Goethe-Gymnasiums die Aussage “Die Fragen der Schülerinnen und Schüler stehen im Unterricht im Mittelpunkt”, während die vier anderen Kurse auf 45% Zustimmung kommen.[272]

[270] Isabell formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes gefällt mir am Projekt gut“.

[271] Vgl. Kapitel 3.5.

[272] Auffallend ist in diesem Zusammenhang allerdings das Ergebnis zur Aussage “Der Lehrer tritt im Unterrichtsgespräch vor allem als Moderator auf”. Diese Aussage wird nur von 71% der Schüler des Kurses bestätigt, die mit der dialogischen Bibeldidaktik unterrichtet wurden, aber von 86% der Schüler vom Comenius-Gymnasium. Im Durchschnitt der vier Kurse der anderen Schulen (Comenius, FCGD, Humboldt, Ursula) sind es 67,75%, also nicht signifikant weniger als beim Goethe-Kurs. Dies könnte daran liegen, dass der Begriff des *Moderators* von den Schülern anders gedeutet wurde, als ich das im Zusammenhang mit diesem Thema tue. Vielleicht verstand ein Teil der Schüler gerade nicht denjenigen darunter, der sich inhaltlich zurückhält, sondern den, über den die gesamte Kommunikation läuft und der das Gespräch lenkt. Dies soll ja im besten Fall von den Schülern und nicht vom Lehrer geleistet werden und wurde so auch - wie oben gezeigt - von den Schülern entsprechend wahrgenommen. In der qualitativen Analyse wurde dies auch von Schülern durch folgende Aussagen bestätigt, die jeweils aus den Gruppeninterviews am Ende der Unterrichtsreihe stammen: Vanessa: “Auch dass wir vielmehr im Unterricht miteinander und untereinander gearbeitet haben und nicht nur über den Lehrer.“, Antonia: „Frontalunterricht haben wir ja nie gemacht, so dass Sie dann an der Tafel standen und wir das dann abgeschrieben haben und wir dann nichts mehr gemacht haben.“ und Hanna: „Es ist ja auch auffällig, dass der ganze Kurs an den Diskussionen teilgenommen hat.“
Aber auch die Transkriptionen bestätigen, dass sich der Lehrer inhaltlich zumeist ganz aus dem Gespräch herausgehalten hat und nur die einzelnen Gesprächsteilnehmer im Gespräch hielt. Zum Teil lief das Gespräch ganz ohne ihn und zwar direkt zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern.

4.6. Die Methode der dialogischen Bibeldidaktik fördert das Interesse einer Auseinandersetzung mit biblischen Schriften

Anna: „Ich finde es echt toll, wie wir über viele Dinge reden, uns mit Details auseinandersetzen und die Dinge unter vielen Aspekten betrachten, außerdem ist es gut, dass wir durch viele Ansichten und Meinungen vielleicht ein ganz anderes Bild von verschiedenen Dingen bekommen.“[273]

Zusammenhänge, die unverständlich bleiben, können auch kein Interesse wecken. Biblischen Texten wird diese grundsätzliche Unverständlichkeit unterstellt und ein oberflächliches Lesen leistet diesem Vorurteil stetig Vorschub. Wenn Schülerinnen und Schüler allerdings merken, dass sie mit ihren Verständnisproblemen nicht alleine sind bzw. nicht allein gelassen werden, lohnt es sich für sie, sich mit „Details auseinanderzusetzen“, es macht ihnen großen Spaß („Ich finde es echt toll“), über „viele Dinge”, also Themen der biblischen Texte, zu sprechen. Schülerinnen und Schüler sind auch dazu bereit, sich auf neue und ihnen unbekannte Dinge einzulassen, wenn sie sich ihnen im Dialog, in der Auseinandersetzung erschließen. Felix formuliert dies voller Entdeckerfreude: „In der Bibel sind Botschaften versteckt, die einem beim ersten Lesen gar nicht auffallen.”[274] Das wiederholte Lesen wurde im Unterricht dann eingefordert, wenn mehrere Ideen zu einer Frage im Raum standen, die sich widersprachen, mit Hilfe des Textes aber zu klären waren. Die Schülerinnen und Schüler wurden dann dazu aufgefordert, den Text auf diese Ideen hin zu überprüfen. Dadurch lasen die Schülerinnen und Schüler sehr viel genauer und durch das zielgerichtete Lesen lernten sie auch, den Text auf verschiedenen Ebenen lesend zu erforschen.
Ebru formuliert im Gruppeninterview auf die Frage, was sie durch das Projekt bereits gelernt habe: „Mir spontan Gedanken über eine Frage zu machen, obwohl ich über das Thema früher nie nachgedacht habe.“[275] Wenn wir uns ihre hermeneutischen Fragen ansehen, wird deutlich, wie sehr sie

[273] Anna formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes gefällt mir am Projekt gut“.
[274] Felix formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt“.
[275] Ebru formuliert das zu folgendem Punkt: „Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt“.

mit ihrer inneren Anteilnahme bei den Betroffenen in den biblischen Geschichten ist. Sie bezieht Stellung, und zwar auf Seiten derer, die aus ihrer Sicht von Gott benachteiligt werden. Sie fordert von Gott einen anderen Umgang ein: „Meiner Meinung nach handelt Gott falsch, weil er Lea fruchtbar und Rahel unfruchtbar macht. Was hat denn Rahel für eine Schuld, dass Gott sie unfruchtbar macht?“[276] Im zweiten Teil hinterfragt sie die gesellschaftlichen Strukturen der damaligen Zeit: „Und wieso müssen die Frauen Söhne bekommen, um geliebt zu werden?“ Diese Fragen zeigen ihr Interesse an einer genauen Auseinandersetzung mit den Inhalten der gelesenen Texte, obwohl sie sich mit Themen befasst, über die sie „früher nie nachgedacht“ hat.

Für sie, aber auch für die Gesamtgruppe gilt, - wie die Ergebnisse der quantitativen Analyse nahelegen - dass die Methoden der dialogischen Bibeldidaktik ihr Interesse einer Auseinandersetzung mit biblischen Texten geweckt haben, auch wenn laut Evaluationsbogen III[277] nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sagen würde: „Durch den Unterricht habe ich eine klarere Vorstellung von Gott erhalten“. Im Vergleich zu den Kursen der anderen Schulen bejahen diese These zwar deutlich mehr Schülerinnen und Schüler (50% im Vergleich zu 16,25%), aber dennoch macht dieses Ergebnis deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler hier nicht undifferenziert die Frage beantworten, sondern bedenken, dass sie durch die vier verschiedenen biblischen Bücher auch verschiedene Seiten von Gott kennengelernt haben und ihre eigene Vorstellung eventuell differenzierter, aber nicht klarer ist.[278]

Unterstützt wird dies auch von den Ergebnissen der zweiten Aussage: „Die biblischen Bücher zeigen Gott in seiner Unterschiedlichkeit“ wird von Schü-

[276] Dies fragt sie zu Gen 29,31 (Kap. 3.4.2.). Vgl. auch ihre Frage zu Gen 38,7: „Warum lässt der Herr die Menschen sterben, nur, weil sie ihm nicht gehorchen?“

[277] Hanna macht die gleiche Erfahrung: „Es ist ja auch auffällig, dass der ganze Kurs an den Diskussionen teilgenommen hat.“ (Im Gruppeninterview zur Frage: „Hat sich in der Kommunikation im Kurs etwas verändert?“).

[278] Hierzu passen auch die Auswertungen des semantischen Differenzials zum Thema „Gott“. Die Ergebnisse zu den einzelnen Attributen sind nicht einheitlicher, sondern differenzierter geworden. Gibt es bei der ersten Befragung 154 Kreuze in der Mitte (keine klare Vorstellung), ist dies bei der letzten Befragung nur noch 101 mal der Fall. Die Extremata (3) nehmen aber auch ab: 62 und 87 Kreuze bei der ersten Befragung im Vergleich zu 36 und 63 Kreuzen bei der letzten Befragung.

lerinnen und Schülern des Kurses am Goethe-Gymnasium zu 85% bestätigt, von den Schülerinnen und Schülern der anderen Kurse im Durchschnitt zu 51%. Ebenso die Aussage: „Die Beschäftigung mit Gott ist aus meiner Sicht für unser Leben heute wichtig“ wird zu 80% von Schülerinnen und Schülern des Kurses am Goethe-Gymnasium bejaht, und zwar im Vergleich zu den anderen Befragten, die zu 42% diese These als richtig bewerten. Hier wird nochmals deutlich, dass die dialogische Bibeldidaktik den Schülerinnen und Schülern die Relevanz biblischer Texte für ihren Alltag vermitteln kann.

4.7. Die Methode der dialogischen Bibeldidaktik verbessert das kommunikative Verhalten der Schüler

Isabell**:** Also ich finde, die hat sich enorm verbessert, also am Anfang des Schuljahres war es noch so, dass viele nicht mitgearbeitet haben, aber jetzt machen eigentlich alle mit und wir können viel besser über die Fragen diskutieren.[279]

Für Isabell ist es keine Frage, dass sich im Laufe der Zeit sowohl quantitativ als auch qualitativ das kommunikative Verhalten der Schülerinnen und Schüler verbessert hat. Aus ihrer Sicht haben zum Schluss alle Schülerinnen und Schüler mitgearbeitet und dazu beigetragen, die Fragen besser zu diskutieren. Hier bildet sich der Prozess ab, den auch Mia wahrgenommen hat: „Ich denke, man brauchte erstmal ein bisschen Übung, Fragen zu stellen. Ich finde, es gibt immer so gewisse Hemmungen, eine Frage zu stellen und zu merken, da gibt es ja eine einfache Antwort zu, auf die ich nicht gekommen bin. Ich glaube, das muss man auch erst mal lernen, das dann nicht schlimm zu finden und dass dann die Frage trotzdem gut war [...].“[280] Die Methode trug dazu bei, die Hemmungen der Schülerinnen und Schüler, Fragen zu stellen, abzubauen. Zu erleben, dass durch jede Frage der hermeneutische Prozess vorangebracht wird, vermittelt allen Schülerinnen und Schülern das Gefühl, in diesem Prozess eine wichtige Rolle zu spielen, sofern sie

[279] Isabell formuliert das im Gruppeninterview zur Frage: „Hat sich die Kommunikation untereinander im Kurs verändert?“
[280] Mia formuliert das im Gruppeninterview zur Frage: „Hat sich die Kommunikation untereinander im Kurs verändert?“

sich einbringen. Somit wird die Aktivität durch das Erlebnis, gemeinsam voranzuschreiten, aber auch *nur* im gemeinsamen Nachdenken weiterzukommen, verstärkt. Auch die Erfahrung von Tobias ist wichtig und wurde anscheinend von vielen Schülerinnen und Schülern geteilt: „Man musste schon mehr zuhören. Und das Zuhören bringt einen ja auch weiter in seinen Gedanken [...] Für die eigenen Gedankengänge ist das schon sehr produktiv.“[281] Das kommunikative Verhalten besteht ja aus zwei Seiten: das Einbringen eigener Gedanken und das Zuhören der Mitschülerinnen und Mitschüler. Tobias sieht, dass auch das gegenseitige Zuhören trainiert wurde, weil die Schülerinnen und Schüler im hermeneutischen Prozess gezwungen waren, auf einander einzugehen, an die Gedanken der Mitschülerinnen und Mitschüler anzuschließen und nicht nur monologisch seine eigenen Gedanken mitzuteilen.

Die verstärkte Kommunikationstätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird auch durch die Ergebnisse des Evaluationsbogens I[282] untermauert. Hier sagen 90% der Schülerinnen und Schüler des Kurses, der in der 11. Jahrgangsstufe im Rahmen der dialogischen Bibeldidaktik unterrichtet wurde: „Im RU beteilige ich mich gerne am Unterrichtsgeschehen.“ Im Vergleich hierzu sind es im Durchschnitt nur 64% bei den vier Vergleichskursen. Der Kurs des St. Ursula-Gymnasiums kommt auch auf 80%, allerdings wird hier nur von 67% der Schülerinnen und Schüler angegeben: „Im UG hören sich die Teilnehmer gegenseitig zu.“ Der Kurs am Goethe-Gymnasium erreicht auch hier wieder die 80%, während der Durchschnitt der vier anderen Kurse bei 57% liegt. Alle Schülerinnen und Schüler (100%) des Kurses am Goethe-Gymnasium bestätigen: „Im Unterrichtsgespräch nehmen die Teilnehmer Bezug aufeinander.“, auch hier liegt der Durchschnitt im Vergleich nur bei 78%.

Mit dem Evaluationsbogen IV wollte ich erfragen, ob sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht in evangelischer Religionslehre in der Jahrgangsstufe 11 auch das Verhalten in anderen Fächern verändert hat. Immerhin bejahten 59% der Schülerinnen und Schüler, die mit der dialogischen Bibeldidaktik unterrichtet wurden, die Aussage „Durch den Religionsunterricht 11 kann ich leichter Fragen formulieren“, während durchschnittlich nur 22,5% der Schülerinnen und Schüler aus den Vergleichskursen diese Aussage für richtig hielten. Ebenso mein-

[281] Tobias formuliert das im Gruppeninterview zur Frage: „Hat sich die Kommunikation durch den anderen Unterricht verändert in der Klasse?“
[282] Vgl. Kapitel 3.5.1.2.

ten 55% der Schülerinnen und Schüler vom Goethe-Gymnasium (dialogische Bibeldidaktik), dass der Schüler, die Schülerin „durch den Religionsunterricht 11 Texte genauer liest“, während durchschnittlich 37,5% der übrigen Schülerinnen und Schüler dieser Aussage ihre Zustimmung gaben. Ein grundsätzlich leichteres Kommunizieren führt aber nicht einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler auf den Religionsunterricht zurück: Nur 45% der Schülerinnen und Schüler vom Goethe-Gymnasium stimmen folgender Aussage zu: „Durch den Religionsunterricht 11 gelingt es mir leichter, mit den Mitschülern zu kommunizieren.“ Auffallend ist nur der Abstand zur Vergleichsgruppe, denn hier ist es nur jeder 5. Schüler, der dem zustimmen würde (19,75%).

Das Arbeiten mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik hat die Reflexion der eigenen Beiträge verändert: 45% der Schülerinnen und Schüler des Goethe-Gymnasiums stimmen der Aussage zu: „Durch den Religionsunterricht 11 hat sich mein Verhalten insofern verändert, als dass ich erst einmal genauer überlege, bevor ich etwas sage.“ Im Durchschnitt der anderen Schülerinnen und Schüler sind es nur 24%.

Die Methode der dialogischen Bibeldidaktik ist darauf angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander sprechen, insofern, dass sich im Plenumsgespräch alle mit der hermeneutischen Frage eines anderen Schülers, einer anderen Schülerin befassen. Qua Methode sind sie also zum genauen Zuhören und Nachforschen aufgefordert. Die Unterrichtsgespräche zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander sprechen und nicht monologisch über ihre eigenen Themen referieren.[283]

Diese Ergebnisse belegen, dass mehr Schülerinnen und Schüler, die ein Jahr mit der dialogischen Bibeldidaktik unterrichtet wurden, selbst davon ausgehen, dass der evangelische Religionsunterricht ihnen geholfen hat, reflektierter im Unterricht kommunikativ tätig zu werden.

Es konnte gezeigt werden, dass die kommunikativen und hermeneutischen (vgl. 4.3.) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in erheblichem Maße auf- und

[283] Vgl. hierzu Hanna: „Ich glaube auch und du hast ja selber gesagt […].“ (28.01.09) oder Robin, der mit seiner Antwort auf einen Einwand direkt Bezug nimmt: „Aber trotzdem macht er ja […]“ (04.02.09) oder Felix, der auf den Einwand von Tobias („Also ich glaube, damals gabs auch nicht so viele Straßen […] reagiert: „Wo ein Feld ist, da wird ja auch irgendwo ein Bauer sein und er hätte ihn ja auch fragen können. Also das erklärt ja noch nicht die Frage, warum er sich einfach bedient hat.“ (11.02.09) oder Anne, die auf Maike („Heißt es aber nicht auch, dass der Tod zum Leben gehört?“ reagiert: „Klar gehört der Tod zum Leben, aber vielleicht war das in diesen Fällen, dass Gott halt gesagt hat, dass es noch nicht Zeit dafür ist […]“ (16.02.09)

ausgebaut wurden. Ob die Lesekompetenz im Allgemeinen zunahm, müsste mit einer eigens dafür angelegten Untersuchung gezeigt werden. Die - im Hinblick auf den konfessionellen Religionsunterricht - entscheidende Kompetenz „Über das Selbstverständnis der Bezugsreligion (Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben“[284] zu können, wurde nach eigenen und nun bereits oft zitierten Angaben seitens der Schülerinnen und Schüler vertieft. Auch die 10.: „Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen (zum Beispiel von Toleranz, des Sozialstaates, der Unterscheidung Werktag/Sonntag) erkennen und darstellen“[285] und die 12. Kompetenz nach Fischer / Elsenbast: „Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (zum Beispiel Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären“[286] wurde durch zahlreiche Gespräche über diese Traditionen und Strukturen aufgrund entsprechender Stellen in den biblischen Büchern angelegt und ausgebaut. Die zahlreichen Bezüge zur „religiösen Alltagserfahrung“ der Jugendlichen belegen in den Transkriptionen der aufgezeichneten Unterrichtsstunden, dass gerade diese beiden letzten Kompetenzen (10 und 12) thematisch vertiefend eingeholt wurden. Ein Verweis auf die einschlägigen Stellen in den Transkriptionen soll an dieser Stelle genügen.

[284] FISCHER / ELSENBAST 2006, S. 40.
[285] Ebd., S. 64.
[286] Ebd., S. 70.

4.8. Das gemeinsame Lesen von biblischen Ganzschriften und das Gespräch über den Text mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich selbst zentrale theologische Themen zu erschließen, um diese dann im Dialog mit dem biblischen Text zu diskutieren.

Miyuki: Lk 8,22f. Warum sind sie jetzt noch so erschrocken darüber, denn er hat ja davor auch schon so viele andere Wunder vollbracht?
Vanessa: Er hat die Jünger jetzt so sehr beeindruckt. Es wäre auch komisch, wenn das zum Alltag gehören würde. Ich denke, es soll noch immer die Aufregung zeigen, dass es nicht so normal wird.
Robin: Ja, also die Wunder, die er vorher vollbracht hatte, hatten immer mit Menschen zu tun, jetzt aber hat er in die Naturgewalt eingegriffen, das ist noch mal ein Schritt weiter.
Alessa: Vielleicht sollte es auch den Jüngern zeigen, dass man halt Ehrfurcht vor dem barmherzigen Gott haben sollte, denn es ist ja nichts Schlechtes, was Jesus da tut, er rettet sie ja, dass man halt einfach sich trotzdem fürchtet, klingt jetzt vielleicht blöd, aber Respekt ihm gegenüber zeigt.
Isabell: Vielleicht sind die auch verwundert oder erschrocken, dass sie selber so Zweifel haben.[287]

Im Rahmen dieses Abschnittes untersuche ich die transkribierten Unterrichtsgespräche genauer und werte in diesem Zusammenhang die hier behandelten hermeneutischen Fragen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer thematischen Ausrichtung aus.
Im Unterrichtsgespräch vom 26.01.09 bringt eine Schülerin die Frage nach dem Symbolcharakter biblischer Sprache auf, im weiteren Unterrichtsverlauf wird darauf zwar nicht eingegangen, da die Schülerinnen und Schüler mehr

[287] Unterrichtsgespräch am 16.02.09.

Interesse für die eigentliche Frage nach der Bedeutung haben, das Thema „Symbolsprache“ hätte aber im Anschluss daran aufgegriffen werden können. Am 28.01.09 steht das Thema „Angst“ im Raum. Eine Schülerin hat bemerkt, dass die Erscheinung eines Engels bei den Menschen Angst auslöst und fragt nach dem Grund. Ein Schüler findet im Text die Begründung in der „Klarheit Gottes“, die den Menschen in den „Unklarheiten ihrer Seelen“ - wie der Schüler formuliert - verängstigt.[288] Das anthropologische Thema der Frage nach dem in Schuld verstrickten Menschen in seiner Beziehung zu Gott wird hier von den Schülerinnen und Schülern erörtert und in derselben Stunde von einer Schülerin fortgeführt, indem sie ausgehend von Lk 1,16 fragt, „warum akzeptiert er [Gott] die Menschen nicht so, wie sie sind?“ Hieran schließt sich ein Gespräch unter den Schülerinnen und Schülern über das biblische Thema „Schuld und Umkehr“ an. In diesem Gespräch geht es auch um die Frage, wie Gott mit den Menschen umgeht.
Im Unterrichtsgespräch am 04.02.09 kommen die Schülerinnen und Schüler durch die Frage eines Schülers auf das Problem des „Messiasgeheimnisses“ zu sprechen, ohne dass dieser Begriff fällt. Zu einem späteren Zeitpunkt wird dies nochmals aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler sind aber bereits im 5. Kapitel des Lukasevangeliums durch das Lesen im literarischen Zusammenhang selbstständig auf dieses christologische Grundproblem gestoßen.
Am 09.02.09 befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit der ethischen Grundfrage: Unter welcher Voraussetzung kann ich meinem Nächsten helfen.[289] In derselben Stunde wird von einer Schülerin auf Gen 8 Bezug genommen. Ihr lässt keine Ruhe, dass Jesus bei Lukas von den Bösen und Guten spricht, obwohl Gott vom bösen Herzen aller Menschen in Gen 8 gesprochen hat. Diesen Widerspruch deckt sie auf und fordert damit einerseits ein anthropologisches, aber auch ein hermeneutisches Thema ein. In der Diskussion der Schülerinnen und Schüler zeigt sich dann auch, dass eine

[288] Vgl. die Aussage des Schülers: „Die Klarheit Gottes leuchtete um die Hirten und sehen so ihre Unklarheiten ihrer Seele, dass sie eben Fehler haben und Sünden begehen.“
[289] Vgl. hierzu: „Wenn man einen Balken im Auge hat, dann kann man den anderen auch gar nicht sehen beim anderen. Es verhindert sozusagen, dass man beim anderen etwas sehen kann.“

Schülerin auf die ursprüngliche Frage eingeht, indem sie die Beziehung zwischen dem Menschen und seinem Gott beschreibt, zwei Schüler aber das Sein Jesu erörtern, indem sie indirekt fragen, ob Jesus mit Gott einfach gleichzusetzen sei. Im weiteren Verlauf lesen die Schülerinnen und Schüler nochmals den Vers Gen 8,21, um diesen genauer zu verstehen. Auf die eigentliche Frage wird aber nicht mehr eingegangen.
Hier zeigt sich ein Problem, das an vielen Stellen deutlich wird: Die Schülerinnen und Schüler bringen die zentralen Themen zur Sprache, die im Religionsunterricht vorgesehen sind – anthropologische, soteriologische, theologische, hermeneutische und ethische – diese werden aber an vielen Stellen nicht weitergeführt bzw. gebündelt. Einerseits ist dies methodisch bewusst so angelegt, weil der Lehrende nur als Moderator den Prozess steuern soll. Die Schülerinnen und Schüler selbst erleben dieses im schulischen Kontext untypische Vorgehen auch nicht als Problem und äußern sogar, dass sie selbst das Gefühl hatten, thematisch sehr viel weiter gekommen zu sein als im herkömmlichen Religionsunterricht. Es ist möglich, dass wir als Didaktiker dem hermeneutischen Selbststeuerungsprozess der Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle vertrauen müssen und das, was bei den Schülerinnen und Schülern angestoßen wurde, ohne dass es zu einer Schüleräußerung im Unterricht kommt, sehr viel mehr ist, als wir wissen. Die Interviews am Ende der Unterrichtseinheit legen dies nahe. Beim Lehrenden bleibt allerdings häufig nach einer Unterrichtsstunde ein ambivalentes Gefühl zurück: Die Schülerinnen und Schüler haben selbstständig zentrale Themen angesprochen und sind von selbst durch den Dialog mit dem biblischen Text zu grundlegenden Erkenntnissen gekommen, aber geerntet, gebündelt und aufbereitet wurde es im herkömmlichen Sinne nicht: Die Ergebnissicherung fehlt!

Am 11.02.09 zeigt sich bei einem Schüler eine bemerkenswerte Entwicklung. Diese Stunde beginnt mit einem bekannten ethischen Thema: der Gewaltlosigkeit. Ein Schüler hinterfragt das grundsätzliche Verbot von Gewalt: „Worauf will Jesus hier hinaus, dass man sich nicht wehren soll, wenn

man geschlagen wird oder allgemein, wenn einem Schlechtes angetan wird?“ Ein Schüler erinnert ihn an die christliche Grundregel der Nächstenliebe und bringt seine bisher ungetrübte Sicht zum Christentum ein, wenn er auf die wiederholte Rückfrage des Mitschülers: „Darf man sich nicht wehren?“ mit einem kurzen „Nein!“ antwortet. Im weiteren Verlauf allerdings hinterfragt er selbst die neutestamentliche Grundregel, indem er auf das „Auge um Auge“ aus dem Alten Testament zu sprechen kommt und als Widerspruch in den Raum stellt. Zu Beginn scheint er nicht weiter bereit zu sein, sich auf die berechtigte - von der Alltagserfahrung geprägten - Nachfrage des Mitschülers einlassen zu wollen. Er führt dann zu späterer Zeit in dieser Unterrichtsstunde die nächste Frage ein, die zeigt, dass er sehr logisch mit dem Text umgeht und sich die Situation sehr genau vor Augen geführt hat: „Jesus geht durch ein Kornfeld und sie aßen die Körner: Warum gehen sie einfach durch ein Weizenfeld? Er ist ja Gottes Sohn oder hat zumindest großartiges Auftreten und die Menschen hätten ihm bestimmt etwas gegeben, wenn er gefragt hätte und dann hätte er nämlich auch hier die Pharisäer nicht erzürnen müssen, hätte dann ohne Arbeit sich und seine Jünger versorgen können.“[290]

Durch seinen Einwand kommt es zu einer interessanten Diskussion über die Frage der praktischen Nächstenliebe und des Besitzes im Allgemeinen. Dieses Thema wird in derselben Stunde von der Frage einer anderen Schülerin dann noch weiter zugespitzt: „Ist es eine Sünde, satt zu sein?“ Anschließend äußern sich neun Schülerinnen und Schüler zu dieser Frage und kommen schließlich zum Begriff der „Chancengleichheit“ aller Menschen. In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in der Diskussion zu Lk 6,24ff von ihrem eigenen Alltag und ihrer Erfahrung ausgehen.[291]

---

[290] Im weiteren Verlauf äußert er: „Wo ein Feld ist, da wird ja auch irgendwo ein Bauer sein und er hätte sie ja auch fragen können. Also das erklärt ja noch nicht die Frage, warum er sich einfach bedient hat.

[291] Als Beispiel: „Ich meine, es gibt ja auch in Deutschland Kinder, die kein Essen zu Hause haben und in *die Arche Noah* [Hervorhebung vom Vf.] gehen, um was zu Essen zu bekommen. Ich weiß nicht einfach vielleicht auch, dass Menschen mehr spenden.“

Am 16.02.09 kommt das Thema „Tod“ zur Sprache. Auch hier verläuft das Gespräch assoziativ: Über die Geschichte „Der Jüngling zu Nain“ kommt ein Schüler zu der Idee, dass mit der Wiederbelebung gezeigt wird, „dass der Tod nicht das Ende ist“. Die nächste Schülerin äußert: „Klar gehört der Tod zum Leben […].“ Die letzte Schülerin bemüht eine Redewendung: „Also wenn man von Gott geholt wird“ und folgert: „ist das ja nicht in dem Sinne schlecht“. Die Schülerinnen und Schüler gehen stets von ihren eigenen Gedanken aus, sie sprechen ihre Vorbehalte, ihre Eindrücke, ihre Probleme und Ideen zu den Themen aus, die ihnen durch den gelesenen biblischen Text wichtig werden und verknüpfen diese stets mit bereits gelesenen Passagen und dabei erarbeiteten Inhalten.

Im Rahmen dieser Untersuchung bin ich bereits auf die Frage der Schülerorientierung eingegangen. Im weiteren Verlauf des 16.02.09 kommt es zu einer deutlichen Selbstäußerung einer Schülerin, die sich auf das Erschrecken über ein jesuanisches Wunder (Lk 8,22ff) bezieht: „Vielleicht sind die auch verwundert oder erschrocken, dass sie selber so Zweifel haben.“ Diese Schülerin ist christlich sozialisiert und wird durch den Text zu dieser deutlichen und befreienden Selbstäußerung veranlasst. An dieser Stelle wird deutlich, dass es in der Begegnung mit biblischen Texten nicht um eine richtige oder falsche Auslegung gehen kann, sondern immer um die Frage gehen muss: Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, dem Text unverstellt zu begegnen, um darüber auch sich selbst zu begegnen? Auch das Unterrichtsgespräch vom 16.03.09 zu Lk 16,13[292] ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Alltagswelt mit den Geschichten und Beispielen des biblischen Textes in Verbindung bringen, aber selbst diesen Bezug kritisch hinterfragen, indem sie zum Text zurückkommen. Die Schülerinnen und Schüler führen ihre Freundschaften an, ihre Beziehungen zu den Eltern, sie vergleichen die schulischen und außerschulischen Pflichten mit den zwei Herren, denen sie zu dienen haben, und sie kommen auf den Begriff des Monotheismus. Gegen Ende des längeren Ge-

[292] „Kein Knecht kann zwei Herren dienen; entweder er wird den einen hassen und den andern lieben, oder er wird an dem einen hängen und den andern verachten. Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon.“

spräches merken die Schülerinnen und Schüler, wie schwierig es ist, einen Vergleich zur Alltagswelt herzustellen. Waren nun ihre Äußerungen falsch?[293] Sie haben das Feld abgesteckt und selbst gemerkt, dass die Stoßrichtung des Textes eine andere ist als das Spannungsverhältnis ihrer alltäglichen Verpflichtungen. Durch ihren Alltagsbezug wurde ihnen die Brisanz der Aussage erst deutlich.

Im Unterricht am 25.02.09 ist ein Wunder der Ausgangspunkt für ein Gespräch zum Thema „Glauben und Wissen“ - auch ein Thema, das im Religionsunterricht erarbeitet werden soll und auf diese Weise anhand eines Textes besprochen werden kann.

Auch am 16.03.09 zum Text Lk 18,15ff „Segnung der Kinder“ und am 30.03.09 zu Lk 19,11ff kommen die Schülerinnen und Schüler auf das Thema „Glauben“ zu sprechen, wobei hier eine klare Weiterentwicklung zu erkennen ist. Am 25.02.09 wird von einer Schülerin „Glauben“ noch folgendermaßen definiert: „Also ich denke einfach, dass es Dinge geben muss, die man nicht beweisen kann und wo man einfach nur dran glauben sollte [...] und ich glaube einfach, dass es so von Gott gemacht ist, dass wir nicht genau wissen, was da kommt, dass wir uns drauf einlassen sollen, dass wir unser Leben genießen und nicht alles hinterfragen.“ Hier wird der Glaube als ein Nichtwissen verstanden. Bereits am 16.03.09 äußert sich eine Schülerin zum Glauben der Kinder: „Dass die Kinder einfach Gott blind vertrauen“ und am 30.03.09 zum Gleichnis „Von den anvertrauten Pfunden“ (Lk 19,11ff): „Der eine Knecht hat Angst vor dem Herrn, er hat ihm nicht vertraut und daher wird er bestraft. Das wird ja auch in Vers 27 ausgesagt.“ und: „Ja ich hätte auch gesagt, dass das für den Glauben steht. Also, wer Glaube hat, dem wird gegeben und wer nicht Glauben hat, dem wird nicht gegeben. Und davor steht ja auch schon bei den Aussätzigen, die glauben ja auch und ihnen wird dann geholfen, in 17,19: Steh auf, geh hin; dein Glaube hat

[293] Aber den Schülerinnen und Schülern gelingt es auch, anhand des Textes selbst ihre Aussagen zu hinterfragen. So lehnt ein Schüler bei der Besprechung von Röm 3,4 den Vergleich mit Lazarus und dem Reichen ab: „Ich würde sagen, dass man diese Stellen gar nicht vergleichen kann, weil es dort um zwei Menschen geht, einen Reichen, einen Armen und hier geht es um Gott, um den Wahrhaftigen und die Menschen, die Lügner sind.“

dir geholfen.“ und: „Ich denke auch, dass es heißt, was man aus dem macht, was man hat, was man aus dem macht, wenn man Glauben hat.“
Drei Schülerinnen verstehen nun den Begriff in ganz anderer Weise: Glaube als Vertrauen auf Gott, der Gnade schenken will. Dies ist eine deutliche Vertiefung im Verständnis und eine Bedeutungserweiterung, und zwar durch den Bezug auf andere Textstellen im literarischen Zusammenhang.

Es konnte demnach gezeigt werden, dass es möglich ist, mit Schülerinnen und Schülern Ganzschriften zu lesen und diese schülerorientiert mit ihnen anhand der Schülerfragen - den hermeneutischen Fragen - zu bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler haben sich zentrale Themen des evangelischen Religionsunterrichts selbstständig mithilfe der biblischen Texte erarbeitet und selbst darauf geachtet, dass Deutungsvorschläge stets am Text überprüft wurden. Im letzten Abschnitt wurde allerdings auch ein zentrales Problem angesprochen, das stärker die Lehrerin und den Lehrer betrifft: Durch das Fehlen einer Ergebnissicherung am Ende der Stunde geht eine gefühlte Sicherheit dem Lehrenden verloren, dass sich im Unterricht die nötige Progression einstellt. Im Kapitel 5 möchte ich die Schlussfolgerungen aus den Auswertungen ziehen und auf dieses Problem nochmals zurückkommen.

5. Folgerungen aus dem Versuch der Dialogischen Bibeldidaktik

Ich habe mit dem Versuch der dialogischen Bibeldidaktik in der Überzeugung begonnen, dass es mit Schülern möglich ist, ganze biblische Bücher zu lesen. Ausgehend von meinem Literaturunterricht, in dem auch die Lektüre klassischer Autoren und ihrer Werke den Schülern abverlangt und gewinnbringend umgesetzt wird, wollte ich nicht verstehen, warum dies mit biblischen Ganzschriften nicht auch möglich sein sollte. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass dieser Versuch gelungen ist: Es ist möglich, und zwar gewinnbringend, mit Schülern biblische Ganzschriften zu lesen. In diesem abschließenden Kapitel möchte ich daher in fünf Thesen zusammenfassen, was sich aus meiner Sicht daraus für den modernen evangelischen Religionsunterricht im 21. Jahrhundert und dessen Didaktik ergeben sollte und welchen Beitrag die Methode der dialogischen Bibeldidaktik in modifizierter Form dazu leisten kann.

5.1. Die Bibel muss ebenso wie der Schüler im Zentrum des Religionsunterrichts stehen.

Das Ziel des Evangelischen Religionsunterrichts ist es, den Schüler religionsmündig und -sprachfähig zu machen. Die EKD hat in ihrer ersten These „Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar“ in der Schrift „Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland“ aus dem Jahr 2006, die Ziele religiöser Bildung folgendermaßen umschrieben: „Angesichts der Globalisierung und der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung immer wichtiger – für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz.“[294]

Das Ziel, den Schüler religionsmündig zu machen, kann meines Erachtens nur in der jeweils gelebten und damit auch erlebbaren Religion gesche-

[294] EKD 2006, S. 2, Sp. 1.

hen.[295] Ausgangspunkt und Grundlage der religiösen und theologischen Auseinandersetzung der letzten 2000 Jahre bildeten und bilden die biblischen Bücher des Alten und Neuen Testamentes. Die theologischen und säkularen Dokumente der christlichen Dogmen- und Religionsgeschichte, die Zeugnisse evangelischer Kirchengeschichte und profaner Zeitgeschichte erschließen sich dem heutigen Schüler nicht, wenn er sie ohne die Grund- und Sachkenntnisse der biblischen Bücher wahrnehmen soll.
Auch eine allgemein religiöse Sprachfähigkeit ist nur durch das Erlernen einer konkreten Sprache zu erlangen, und diese Sprache kann im evangelischen Religionsunterricht - gelehrt von evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern - nur die diesen ebenso tradierte jüdisch-christliche Sprache sein, die aus der biblischen Sprache der beiden Testamente hervorgegangen ist und der heutigen christlich theologischen Auseinandersetzung zugrunde liegt. Martina Steinkühler rät ebenso zum *Bibelsprachunterricht als Fremdsprachenunterricht*: „Im Fremdsprachen-unterricht wird heutzutage nicht *über* Englisch, sondern *Englisch* geredet, so früh und so viel wie möglich. Entsprechend sollte im konfessionellen RU von Anfang an biblisch geredet werden - und dann in zweiter Linie über biblische Themen.“[296]

In dem bereits zitierten Thesenpapier der EKD ist von der „eigene[n] Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen“[297] die Rede. Wo kann die Verwurzelung stattfinden, wenn nicht im Nährboden biblischer Bilder und damit biblischer Sprache? Wie kann sie stattfinden, wenn nicht durch Begegnung und den Aufbau einer Beziehung zum biblischen Text?[298]

---

[295] Vgl. hierzu auch Tanja Schmidt (SCHMIDT, 2008, S. 217) : Mit der These, „dass nur derjenige eine eigene religiöse Identität und einen eigenen religiösen Sprachstil entwickeln kann, der die Binnenperspektive zumindest einer konkreten Religion kennen gelernt und sich mit ihrer Semantik intensiv beschäftigt hat, wird einem gegenwärtigen Trend in der Religionspädagogik widersprochen, der religiöse Individualität als Resultat eines optionalen Wahlaktes aus einem vielfältigen weltanschaulichen und religiösen Sinnangebot versteht.“
[296] STEINKÜHLER 2007, S. 181.
[297] EKD 2006, S. 2, Sp. 1.
[298] Vgl. hierzu auch NAUERTH 2009, S. 61: „Die zentrale erste Frage nach dem Grund einer Beschäftigung mit der Bibel braucht eine fundamentale, tragfähige, in Erfahrungen verankerte Antwort, die zudem fähig ist, sowohl für Kinder verständlich zu sein, als auch für Jugendliche und Erwachsene ihren Sinn zu behalten. Hier bietet es sich an, das biblische Lesen und Lernen als Begegnungslernen zu konzipieren, als Einladung zum Aufbau einer Beziehung.“

Die fortgeschrittene kirchliche Entwurzelung eines großen Teils unserer Schülerschaft „wird dazu führen, dass biblische Kompetenz einen viel größeren Stellenwert einnehmen muss, als lange Zeit nötig gewesen ist. Biblische Kompetenz aber basiert unverzichtbar auf gediegener Lesekompetenz.“[299] Nauerth gibt aus meiner Sicht den richtigen Weg vor, wenn für ihn die biblische Kompetenz eine wesentliche Grundlage religiöser bzw. theologischer Kompetenz darstellt. Biblische Kompetenz ist nicht gleichzeitig theologische Kompetenz, ermöglicht aber dem Schüler von den Quellen christlicher Theologie ausgehend dieselbe zu reflektieren. Die Schüler sprechen in den Interviews immer wieder davon, dass sie erst durch das genaue Lesen und Besprechen der biblischen Ganzschriften dazu in die Lage versetzt wurden, ihre christliche Religion zu verstehen. Sollte die Religionsdidaktik nicht versuchen, dieses Statement ernst zu nehmen und den Schülerinnen und Schülern des evangelischen Religionsunterrichts die Möglichkeit geben, sich mit den eigenen Wurzeln vertraut zu machen? Darüber hinaus ist das Arbeiten mit Texten und Bildern der christlichen Rezeptionsgeschichte biblischer Texte unerlässlich und bildet eine wichtige Ergänzung bei der Erarbeitung biblischer Texte, um die theologische Kompetenz angemessen zu fundieren.

Biblische Ganzschriften mit der Methode der dialogischen Bibeldidaktik zu lesen, ermöglicht es, gerade die Vielstimmigkeit der Verfasser der biblischen Schriften[300] wahrzunehmen und für das eigene Menschen- und Gottesbild zu reflektieren. Es ist gerade die dialogische Struktur der Bibel, die den Schüler dazu anregt, selbst diskursiv zu denken und zu argumentieren: „Bei der Bibel handelt es sich mithin keineswegs um ein festes Gefüge von Glaubenssätzen, das fraglos zu übernehmen ist. Die Bibel ist vielmehr

[299] Ebd., S. 224. Ihm ist es wichtig, „dass jede bibeldidaktische Zielgruppe zunächst in ihrer Leselust und Lesekompetenz zu stärken ist.“ (vgl. ebd., S. 220) Leselust ist für ihn ein zentrales Stichwort. In den Ergebnissen der dialogischen Bibeldidaktik konnten wir sehen, dass sich diese Lust am Lesen auch bei den Schülern durch die Methoden der dialogischen Bibeldidaktik eingestellt hat.

[300] Vgl. hierzu Tanja Schmidt (SCHMIDT, 2008, S. 86), die den Mikro- und Makrokontext vor Augen hat, wenn sie formuliert: „Der biblische Kanon lässt sich als eine „pluralistische Bibliothek“ beschreiben, die eine Mehrzahl von Perspektiven zu einem intern verweisungsreichen und spannungsvollen Gefüge verbindet. Aus diesen Spannungen und Widersprüchen bezieht der biblische Kanon seine Dynamik.“

selbst pluralistisch verfasst und hält eine Vielzahl anspruchsvoller und differenter Wirklichkeitsdeutungen präsent.“[301] Ich stimme Schmidt an dieser Stelle zu: Die Bibel lehrt in ihrer Dialogstruktur das Dialektische und die Verfasser wissen um den Gegengesang ihrer Mitstreiter bzw. Vorgänger. Auch Michael Welker unterstreicht in seinem Artikel „Sozio-metaphysische Theologie und Biblische Theologie. Zu Eilert Herms: Was haben wir an der Bibel?“[302] diesen Gedanken der bewusst verfassten Vielstimmigkeit: „Der biblische Kanon ist eine pluralistische Bibliothek, die 1500 Jahre religiöser Erfahrung aufgenommen hat und die eine zweitausendjährige Wirkungsgeschichte aufweist. Gerade die pluralistische Verfassung, wie wir sie in den kanonischen biblischen Überlieferungen vorfinden, gewährleistet eine lange lebendige Wirkungsgeschichte.“[303]

Das Lesen biblischer Ganzschriften mit der dialogischen Bibeldidaktik lässt den Schüler das Dialogische des biblischen Kanons nachvollziehen, führt ihn mitten hinein in den selbst zu führenden Dialog mit den biblischen Schriften und macht ihn dialogfähig mit seiner eigenen hermeneutischen Entwicklung, seinem christlichen Umfeld und im interreligiösen Gespräch.

Das sich am stärksten ins kollektive Bewusstsein eingebrannte Vorurteil der Bibel gegenüber, die Texte wollten in ihrer Sinndeutung wortwörtlich und unreflektiert übernommen werden, wird gerade durch die Texte selbst konterkariert: „Vor allem schließen kulturelle Texte, wie die kanonischen Texte

---

[301] Ebd., S. 208. Vgl. auch Ingo Baldermann (BALDERMANN 1996, S. 5): „Gerade dies zu lernen aber ist die besondere Chance des Umganges mit biblischen Texten. Sie selbst sind erwachsen aus solchen Begegnungen, und die in ihnen reden, verlangen etwas anderes von mir als die Bereitschaft, Wissensstoffe zu speichern. Sie sind aufgeschrieben, um mich anzureden und herauszufordern, dass ich mich auf diesen Dialog einlasse. Die mich da anreden, suchen in mir nicht ein Gefäß für ihre Lehren, sondern sie wollen mir etwas zeigen, sie wollen mich dies selbst wahrnehmen lassen, und sie wissen und respektieren dabei, dass ich auf einem ganz eigenen Weg zu dieser Begegnung gekommen bin und eigene Erfahrungen und Fragen mitbringe. Sie wollen mir ihre Erfahrungen zeigen, damit ich auch meine Erfahrungen und Fragen neu zu sehen lerne.“

[302] WELKER 1998.

[303] Ebd., S. 322. Gerade die Ergebnisse der semantischen Differentiale haben gezeigt, dass auch die Schüler durch die dialogische Bibeldidaktik gelernt haben, das biblische Gottesbild nicht als ein monochromes wahrzunehmen, sondern Gott differenziert zu beschreiben.
Vgl. auch ebd., S. 320: „Die mannigfach miteinander ganz offensichtlich verbundenen und zugleich vielfach latent miteinander verflochtenen biblischen Überlieferungen bilden ein Gefüge, das die Wahrnehmung des Wirkens Gottes unter den Menschen, die lebendige Erinnerung daran und die Antizipation dieses Wirkens lenkt, das geschichtliches, kulturelles und kirchliches Lernen und Wachsen in der Erkenntnis ermöglicht, dies aber nicht zu einem Ende kommen läßt.“

der biblischen Überlieferung, das individuelle Verstehen gerade nicht aus. Anders als heilige Texte wollen kulturelle Texte nicht einfach rezitiert werden. Sie wollen in der Gegenwart Orientierung stiften. Um jedoch für Individuen relevant werden zu können, müssen die Geschichten, Sprachformen, Symbole und Begriffe der Bibel individuell vergegenwärtigt und angeeignet werden."[304] Biblische Texte sind als kulturelle, vom Menschlichen durchwirkte Texte nicht einzig für den religiösen Gebrauch, also das Rezitieren und die unwidersprochene Aneignung durch die Gemeinde, sondern gerade als ein kulturstifendes Element zu verstehen, das eine vom Dialog geprägte Auseinandersetzung initiiert und *inhaltich* trägt. Schmidt spricht von einer „individuellen Vergegenwärtigung und Aneignung". Eine solche wird gerade durch die Methode der hermeneutischen Frage in der dialogischen Bibeldidaktik ermöglicht. Der Schüler sucht im Text nach der Stimme des Verfassers und tritt durch seine Frage mit ihm in den Dialog ein. Im gemeinsamen Schülergespräch über die hermeneutischen Fragen erschließen sich dann auch dem Schüler die Oberflächen- und Tiefenstruktur der Texte. Wie für Schmidt ist auch bei der dialogischen Bibeldidaktik bedeutend, dass das Lesen des biblischen Textes einer Methode bedarf, die auf Reflexion angelegt ist: „Allerdings verstehen sich biblische Texte aufgrund ihrer kulturellen Abständigkeit nicht von selbst. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es daher, die semantischen Traditionen der Bibel zu erschließen, in sie einzuüben und sie kritisch zu reflektieren. Nicht in der Verwaltung und Abfrage eines vorgegebenen biblischen Wissens, sondern in der Stimulierung einer möglichst eigenständigen, persönlichen und kritischen Aneignung und Interpretation der biblischen Überlieferung durch die Schülerinnen und Schüler liegt die anspruchsvolle Aufgabe der Religionslehrerinnen und -lehrer."[305] Das „Einüben" in die „semantischen Traditionen" geschieht im gemeinsamen Lesen der *Ganz*schrift*en* und durch das Erinnern an bereits gelesene Texte, wenn gemeinsam in der Gruppe nach Antworten auf die von den Schülern formulierten hermeneutischen Fragen gesucht wird. Die Ge-

[304] SCHMIDT 2008, S. 208.
[305] Ebd.

sprächsprotokolle haben gezeigt, dass es den Schülern besonders wichtig war, einen „eigenständigen, persönlichen und kritischen“ Zugang zum Text zu finden. Dass dies möglich ist, zeigt sich daran, dass sie an keiner Stelle das Gefühl hatten, der Text habe sie in ihrer Meinungsfindung manipuliert bzw. in ihrer Eigenständigkeit eingeschränkt.

In der Sorge, die Bibel lade zu Missverständnissen ein, sie sei ein nicht mehr zeitgemäßes Dokument alter Glaubensvorstellungen und langweile daher die Schüler[306] oder - noch gravierender - sie verhindere notwendige emanzipatorische Entwicklungen durch ihre Grundstruktur unterwürfiger Sprachformen, wurde in den letzten Jahrzehnten weitgehend versucht, im Religionsunterricht auf die Lektüre biblischer Bücher (fast gänzlich) zu verzichten. Als Stichwortgeber zu Themen des Religionsunterrichts durften einzelne Verse dienen, ganze Kapitel aber nur sehr selten. Es konnte gezeigt werden, dass diese Vorbehalte gerade nicht zutreffen. Daher lege ich den Didaktikern des Evangelischen Religionsunterrichts nahe, die Bibel ins Zentrum des Religionsunterrichts zurückzuholen, nicht auf Kosten der Zentralstellung der Interessen unserer Schülerinnen und Schüler, sondern gerade um derentwillen.[307] Die Verschmelzung der Alltagserfahrung unserer Schülerinnen und Schüler mit denen, die unsere Mitmenschen mit Gott gemacht haben, wird dem Anspruch, die Schüler in ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen, gerecht. Nicht die verbale Wiederholung bereits gemachter Erfahrung, sondern die Ergänzung mit anderer Erfahrung, weitet den Horizont: „[U]nsere alltägliche Erfahrung für eine andere [zu öffnen], die weniger leicht

[306] Vgl. NAUERTH 2009, S. 226: „Die fremde Welt Bibel kann Bedeutung gewinnen ohne Lebensrelevanz, einzig aus ihrer ästhetischen Kraft“.

[307] Im Kanon der Fächer geht es auch dem evangelischen Religionsunterricht in erster Linie darum, dass der Schüler seine umfassende Individualität selbstständig ausprägt. Ausdrücklich stimme ich Tanja Schmidt in folgendem Punkt zu und greife sie an dieser Stelle daher ausführlich auf (SCHMIDT 2008, S. 217): „Die Beschäftigung mit der semantischen Tradition der Bibel fördert mithin die Genese religiöser Individualität. Hingegen treibt der Verzicht auf diese Anregungen Heranwachsende in die religiöse Phantasie- und Sprachlosigkeit.“ und: „Die Symbole und Erzählungen des biblischen kulturellen Gedächtnisses haben jedoch nicht nur eine wichtige Funktion für die Gesellschaft als ganze. Sie haben auch eine zentrale Funktion für die Identitätsbildung des Einzelnen. Biblische Symbole und Erzählungen tradieren anspruchsvolle und komplexe sozial-kulturelle Ordnungsmuster, auf die Heranwachsende sich bei der Entwicklung eines eigenen Selbst- und Weltbildes, eigener Einstellungen und Handlungsmuster beziehen können.“ (Ebd., S. 207)

zu haben ist, weniger selbstverständlich und nicht so auf den ersten Blick überzeugend, aber doch nicht weniger wirklich,“[308] ist das Angebot, das der Religionsunterricht den Schülern eröffnen kann.[309] Gerd Theißen sieht den großen Gewinn der biblischen Tradition in ihrem Störungspotential: „In ihnen [hiermit meint er religiöse und poetische Texte] werden semantische Störungen bewußt provoziert, um die Wirklichkeit anders als bisher wahrzunehmen - ja, um auf das „ganz Andere“ gegenüber unserer Alltagswelt aufmerksam zu machen.“[310]

Die dialogische Bibeldidaktik versteht Religionsunterricht als einen kommunikativen Akt über verfasste, zusammengefasste und bewusst gestaltete Kommunikation zwischen Gott und dem Menschen.[311] Dem “Wunsch nach verläßlicher Kommunikation”[312] kann der Religionsunterricht entsprechen, wenn er den Schüler mit dem kommunikativen Akt der biblischen Schriften konfrontiert, die ihrerseits auf Dialog mit dem Leser angelegt sind und den Schüler in der Ansprache herausfordern, wie dies weiter oben in diesem Kapitel bereits ausgeführt wurde. Die Erfahrungen der dialogischen Bibeldidaktik bestätigen die folgende Einschätzung von Schmidt: „Die spezifisch biblisch-christliche Sicht des menschlichen Daseins kann auch für Jugendliche, die sich als nicht-religiös verstehen, einen Gewinn bedeuten und sie in ihrem Identitätsbildungsprozess stimulieren.“[313] Gerade die Transkriptionen

---

[308] BALDERMANN 1996, S. 18.

[309] Vgl. hierzu auch Michael Landgraf (LANDGRAF 2007, S. 166): „Immer stärker orientierte man sich seither an der Lebenswelt der Lernenden, bis biblische Inhalte, besonders in Sekundarstufenlehrplänen der 1990er, vielfach nur noch in Form von Hinweisen auf Einzelverse zu allgemeinen Fragestellungen zu entdecken waren. Parallel zu dieser Entwicklung kam es zu einer klaren Lernzielorientierung, bei der scheinbar objektiv überprüfbare Lernziele in den Blick kamen, denen sich biblische Inhalte unterordnen mussten.“

[310] THEIßEN 1994, S. 19. Vgl. auch Tanja Schmidt (SCHMIDT 2008, S. 205): „Wer im Religionsunterricht auf die Beschäftigung mit den konkreten semantischen Formen der biblisch-christlichen Tradition verzichten will und wie Günter Heimbrock oder Wilhelm Gräb in den Produkten der Massenmedien das herausragende Medium der Bildung von religiöser Individualität sieht, übersieht tendenziell, dass die dort angebotenen kleinen und mittleren Transzendenzen sich nach gerade gängigen Deutungsvorgaben und Moden richten, die die individuelle Sinnsuche hochgradig standardisieren. Er fördert die Heranwachsenden gerade nicht in der Genese einer eigenen (religiösen) Identität, sondern überlässt sie den standardisierenden Angeboten der Massenmedien und der Konsumindustrie.“

[311] Auch Berg spricht explizit von der kommunikativen Grundstruktur der Bibel: vgl. BERG 1993, S. 46: Seinen Absatz 2.5. im 1. Kapitel überschreibt er mit: „Die fünfte Lernchance: Die Bibel hat eine kommunikative Grundstruktur; dem entsprechen kommunikative Verstehensprozesse“.

[312] Ebd., S. 22.

[313] SCHMIDT 2008, S. 177.

der Unterrichtsstunden zeigen, dass sich die nicht-religiös sozialisierten Schüler auf die biblischen Texte einlassen und im Versuch, deren Blick nachzuvollziehen, diesen nicht unreflektiert übernehmen, sondern einen eigenen Standpunkt *diesseits* religiöser Sprachfähigkeit finden. Die Landessynode der Evangelischen Kirche im Rheinland hat im Jahr 2006 in ihrem Positionspapier zum Religionsunterricht diesen Punkt der Aneignung unter dem Abschnitt „Argumente für einen konfessionellen Religionsunterricht" folgendermaßen formuliert: „Die Begegnung mit Fremdem und Differentem gehört zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. Auch der Schule ist es unter anderem aufgegeben, dass Schülerinnen und Schüler gerade mit dem Anderen leben lernen. Das betrifft auch die unterschiedliche konfessionelle und religiöse Beheimatung. Verständigung erwächst aus der Vergewisserung des Eigenen und der Begegnung mit dem Fremden."[314]
Um sich „des Eigenen" zu vergewissern, braucht der Schüler einen Religionsunterricht, der sich intensiv mit den biblischen Texten befasst.[315] Dies befähigt den Schüler in einem zweiten Schritt „dem Fremden zu begegnen". Wir haben aber auch gesehen, dass das Arbeiten am biblischen Text einem Verfremdungseffekt der eigenen Alltagserfahrung gleicht[316], quasi dem Zugewinn an Perspektiven entspricht und damit zugleich eine Perspektive für die eigene Zukunft entwirft. Auch in diesem Sinne kann Theißen mit seiner These verstanden und als geistiger Pate eines bibeldidaktischen Unterrichts mit den Methoden der dialogischen Bibeldidaktik gesehen werden: „Die Bibel antwortet nicht auf Probleme, die man vorher schon analysiert hat, sie befähigt selbst zur kritischen Analyse der Probleme."[317]

Evangelischer Religionsunterricht anhand der dialogischen Bibeldidaktik gestaltet, ist demnach schülerzentrierter Unterricht, der die Kompetenzen

[314] EKiR 2003, S. 8.
[315] Vgl. hierzu Tanja Schmidt (SCHMIDT 2008, S. 206): „Heutige Schülerinnen und Schüler leiden weniger an einem Zuviel als an einem Zuwenig religiöser Traditionsvermittlung und damit, wie die Gesellschaft im Ganzen, an einem kulturellen Gedächtnisverlust."
[316] Vgl. hierzu auch die Formulierung von Tanja Schmidt (SCHMIDT 2008, S. 83): „Innerhalb der modernen, an aktuellen Effekten orientierten und um permanente Aufmerksamkeitserzeugung bemühten Mediengesellschaft fungiert das Religionssystem als „Kühlsystem der Gesellschaft", das Ungleichzeitigkeit herstellt und vermittelt"
[317] THEIßEN 2003, S. 101.

der Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt, und zwar neben ihrer sozialen und hermeneutischen Kompetenz auch ihre biblischen und religiösen Kompetenzen, nicht zuletzt ihre Lesekompetenz.

5.2. Das Lesen einer biblischen Ganzschrift sollte in allen Klassenstufen und nicht nur in der Sekundarstufe II eingeübt werden.

Die Auswertungen der dialogischen Bibeldidaktik haben gezeigt, dass es zu Beginn des Schuljahres für die Schüler sehr ungewohnt war, intensiv am biblischen Text zu arbeiten, da ihnen dieser äußerst fremd vorkam. Die Schüler brauchten auch Zeit, um sich an die Methode der hermeneutischen Frage und das freie Gespräch über diesen Gesprächseinstieg zu gewöhnen. Nachdem wir ein ganzes Buch gelesen hatten und mit dem Exodusbuch beginnen wollten, war es am Anfang wichtig, häufiger die Methoden zu wechseln, um das Gefühl der Monotonie zu vermeiden. In dem von mir detailliert dargestellten Schuljahr habe ich mit den Schülern vier biblische Ganzschriften gelesen.

Die Auswertungen zeigen, dass die Schüler dies als eine Anstrengung erlebt haben, auch wenn diese gewinnbringend für sie gewesen ist. Dennoch halte ich es für angemessen, um auch andere Themen mit wechselnden Methoden zu erarbeiten und im Sinne der Nachhaltigkeit, nur ein Buch pro Schulhalbjahr zu lesen, aber bereits in der 5. Klasse damit zu beginnen. Auf diese Weise könnte sich der Schüler über die gesamte Zeit der Sekundarstufe biblische Kompetenz bzw. Lesekompetenz biblischer Texte aneignen.[318] Außerdem würde er auf diese Weise nicht nur vier biblische Ganzschriften in seiner Schulzeit lesen, sondern mindestens 14[319] Bücher. Auch das Erlernen einer Fremdsprache braucht viel Zeit und Übung. Diesen Prozess auf ein Schuljahr zu verkürzen, ist nicht nur schwierig, sondern verhin-

[318] Vgl. NAUERTH 2009, S. 56: „Ein dialogisch orientierter Unterricht, der den Fragen und Denkwegen der Kinder Priorität einräumt, bringt diesen Weg des Wissens [Nauerth verweist hier auf die Chancen, die sich durch den Prozess der Wissensaneignung für das Wissen selbst ergeben. Anm. v. V.] wieder neu in Erinnerung und befähigt auf diese Weise, ihn gemeinsam mit den Kindern zu gehen."

[319] Eventuell noch zwei weitere, wenn er in der 12. Jahrgangsstufe weiterhin Evangelische Religion als Kurs belegt.

dert auch den möglichen Mehrwert in der Sekundarstufe I, der sich aus dem intensiven Bibeldialog ergibt. Dies bedeutet aber auch, darauf zu vertrauen, dass das von der jeweiligen Kollegin bzw. dem jeweiligen Kollegen selbst ausgewählte biblische Buch die für die entsprechende Jahrgangsstufe zu behandelnden Themen von selbst ansprechen werde. Einem solchen nicht immer steuerbaren Prozess muss Zeit eingeräumt werden.[320] In diesem Sinne muss sich unsere Unterrichtskultur im Evangelischen Religionsunterricht verändern.[321] Gerade der Religionsunterricht sollte sich das Privileg ins Bewusstsein rufen, nicht dem fatalen Glauben aufsitzen zu müssen, die Menge der Inhalte sei das entscheidende Kriterium für seine Rechtfertigung im Fächerkanon. Er kann sich Zeit für die Ganzschriften und Themen nehmen und Lernprozesse bewusst entschleunigen, weil er darum weiß, dass es nicht um das stete Anhäufen von Kenntnissen, sondern um eine Bewusstseinserweiterung, bzw. -veränderung bei schulisch religiöser Bildung geht: Wenn wir den Lernprozessen Zeit geben, dann können wir *den biblischen Texten* zutrauen, dass sie den Leser, respektive den Schüler, in seinen Grundfragen ansprechen und zum Gespräch auffordern, dann können wir *den Schülern* zutrauen, dass sie - vom biblischen Text angesprochen - in die Lage versetzt sind, selbstständig ihre Fragen und Themen zur Sprache zu bringen.

---

[320] Vgl. LANDGRAF 2007, S. 171: „Innezuhalten, sich von biblischen Texten ins Gespräch ziehen zu lassen und sie in ihrem Kontext wahrzunehmen – das braucht allerdings Zeit, die im Religionsunterricht herkömmlicher Prägung kaum vorhanden ist."

[321] Eine Veränderung im Sinne von Tanja Schmidt, wie sie es in ihrem kontextuellen Ansatz, den ich in der dialogischen Bibeldidaktik durch den Ansatz der hermeneutischen Fragen umgesetzt sehe, folgendermaßen beschreibt (SCHMIDT 2008, S. 74f): "Der kontextuelle Ansatz fragt in einem ersten Schritt nach der Situation, in der ein Text entstand (Kontext I). Ziel ist es, die in der Überlieferung verdichteten Erfahrungen freizulegen: Mit welchen Fragen, Konflikten, Zweifeln setzt sich ein Bibeltext auseinander? Welche neuen Sichtweisen, Aufbrüche oder Richtungen der Umkehr bietet er an? Dieser ursprungsgeschichtliche Ansatz liest die biblischen Texte „nicht als Vorlagen für die Formulierungen übergeschichtlicher Glaubenswahrheiten, sondern als „Antworttexte", die in konkreten geschichtlichen Glaubenskonstellationen Antworten des Glaubens auf die „Provokation der Situation" gesucht und gefunden haben." (Berg, Grundriss, S. 69) In einem zweiten Schritt wird der Kontext der Gegenwart erfragt. Inwiefern ist die gegenwärtige Situation mit ihren Erfahrungen, Fragen, Konflikten analog strukturiert zur Ursprungssituation eines biblischen Textes und provoziert damit ihrerseits die Überlieferung zum Sprechen? Dabei liegen nach Berg die grundlegenden Probleme der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit nicht offensichtlich zutage, sondern müssen durch eine kritische Analyse allererst erfasst werden."
Die kritische Analyse, die hier von Tanja Schmidt zurecht eingefordert wird, setzen die Schülerinnen und Schüler durch ihre hermeneutischen Fragen in Gang.

Die Erfahrungen aus dem Unterrichtsjahr mit den Methoden der dialogischen Bibeldidaktik lassen mich optimistisch sein, den biblischen Texten und auch den Schülern mehr zuzutrauen und ich stimme Nauerth ausdrücklich zu, der in seiner Argumentation Günter Stachel aufgreift: „Für die Lektüre biblischer Bücher könnte gelten, was auch für die eigenständige Lektüre von Kinderbibeln gilt: „Das, was die Religionspädagogen „Korrelation" nennen, stellt sich beim aufmerksamen Hinhören fast stets wie selbstverständlich ein." [Stachel, Bibelunterricht als Erlernen, S. 54]"[322].

In den höheren Klassen, wo bekanntermaßen die Stoffdichte, aber auch der Stundenausfall zunehmen, wäre den Schülern die Methodik der dialogischen Bibeldidaktik bereits vertraut. Daher wäre das Arbeiten mit dem biblischen Text von der ersten Stunde an möglich und es brauchte nicht der langen Einführungsphase. Die Themen des Lehrplans könnten mit den Schülern fundierter und auch zielgerichteter erarbeitet werden, so dass an anderer Stelle erhebliche Zeitressourcen eingespart würden und im Religionsunterricht im Ganzen produktiver gearbeitet werden könnte.

Möglich wäre es natürlich, um der Ressource Zeit entgegenzukommen, auf die Forderung zu verzichten, Ganzschriften zu lesen und doch dem Auszug aus einem biblischen Buch den Vorzug zu geben. Ich möchte aber an dieser Stelle deutlich für die Ganzschrift eintreten und verweise dabei unter anderem auf Steinkühler: „Angesichts der Pluralität der Angebote und angesichts der Fragmentarisierung der Alltags- und Schulalltagswelt sowie angesichts der Tatsache, dass es im schulischen RU heute zunehmend zu einem Erstkontakt mit der Bibel und mit Gott kommt, ist alles Arbeiten und Lernen im RU in einen wieder erkennbaren Zusammenhang einzufügen, den die Schülerinnen und Schüler als typisch RU und als typisch biblisch-christlich erkennen sollen. Eine allzu starke Fokussierung auf einzelne Bibeltexte als „passende Beispiele" für Fremdzusammenhänge kann desorientierend und relativierend wirken."[323] Auch für Nauerth ist das Ziel die

[322] NAUERTH 2009, S. 236.

[323] STEINKÜHLER 2007, S. 180. Vgl. auch (ebd., S. 179): „In der Vereinzelung, in dem Bemühen, die einzelne Geschichte „spannend" zu machen, aus ihr heraus eine Beziehung zu dem Adressaten herzustellen („versetz dich mal in …") liegt die Gefahr der Beliebigkeit."

Ganzschrift: „Die Lektüre ganzer biblischer Bücher ist daher wesentlich stärker anzuzielen, als dies bislang in Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung üblich war. Die „Perikopisierung“ der Bibel, die über die Liturgie nicht zu vermeiden ist, darf nicht die einzige Erfahrung mit biblischen Texten bleiben. Sie muss unbedingt ergänzt werden durch den Blick auf die größeren Zusammenhänge, denn […] ein Einzeltext funktioniert nur sachgerecht innerhalb seines größeren Zusammenhangs.“[324] In den Interviews haben die Schüler wiederholt darauf verwiesen, dass ihnen nun zum ersten Mal der Zusammenhang des biblischen Kanons bewusst geworden sei und sie nun mit dieser neuen Erfahrung biblische Einzeltexte ganz anders lesen könnten.

Durch die Erfahrung der dialogischen Bibeldidaktik stimme ich mit Nauerth auch darin überein, wenn er umfangreichere biblische Ganzschriften empfiehlt: „Die Lektüre von Ganzschriften muss aber nicht auf die kleinen biblischen Bücher beschränkt bleiben. […] Wenn eine Motivation erst einmal hergestellt ist, möglicherweise durch ein geglücktes kleineres biblisches Bucherlebnis noch verstärkt, spielt die Frage des Umfangs nicht mehr die entscheidende Rolle. Vom Umfang her ist auch ein Buch wie die Genesis durchaus noch lesbar. Der Reiz einer Lektüre der 50 Kapitel der Genesis im Zusammenhang liegt darin, dass verschiedene Themen und Textkomplexe wie Schöpfung, Urgeschichte, Vätergeschichte und Josefsgeschichte nun in ihrem Zusammenhang erkennbar werden und sich so vielfältig neue Perspektiven eröffnen.“[325]

Es ist im Sinne des Gesamtcurriculums und des Kompetenzportfolios des Evangelischen Religionsunterrichts, in jedem Schulhalbjahr in der Sekundarstufe I und II ein biblisches Buch nach den Methoden der dialogischen Bibeldidaktik zu lesen. Je kontinuierlicher in der Sekundarstufe biblische Ganzschriften im Zusammenhang gelesen werden, desto mehr wird die religiöse Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert.

---

[324] NAUERTH 2009, S. 234.
[325] Ebd., S. 236.

5.3. Die Religionsdidaktik braucht einen variablen Kanon biblischer Bücher für die Sekundarstufe I und II.

In der neueren Literatur zur Debatte der Bibeldidaktik fällt auf, dass es sehr häufig zu der Forderung kommt, es müsse für den schulischen Unterricht einen Kanon biblischer Texte geben. Auch Michael Landgraf folgert in ähnlicher Weise: “Es fällt auf, dass es gewisse Grundtexte gibt, die überall vorkommen. Doch es fehlt so etwas wie ein “Kanon” zu behandelnder biblischer Inhalte, durch die Lehrende ein Grundgerüst an die Hand bekommen, an das sie sich halten können.”[326]

Jeder schulische Kanon, jede Zusammenstellung biblischer Bücher für die Jahrgangsstufen 5-12 hätte seine bzw. ihre Berechtigung. Aus meiner Sicht ist es wichtig, *dass* sich die Fachgruppen an den Schulen über einen solchen Kanon – auch im Hinblick auf die besondere Situation ihrer Schülerschaft – verständigen[327] und diesen im steten Prozess verändern. Ich schlage folgenden variablen Kanon vor, und mit dem Begriff “variabel” möchte ich unterstreichen, dass diese Zusammenstellung nicht *fixiert* zu verstehen und auch nicht *zu fixieren* ist:

Jahrgang	**1. Halbjahr**	**2. Halbjahr**
5	Buch Genesis	Matthäusevangelium
6	Buch Exodus	Markusevangelium
7	Buch der Richter	Lukasevangelium
8	Prophet Hosea	Johannesevangelium
9	Buch Hiob	Apostelgeschichte
10	Deuteronomium	Römerbrief

[326] LANDGRAF 2007, S. 165.

[327] Friedrich Schweitzer (SCHWEITZER 2007, S. 121) beginnt seinen Artikel „Der biblische Kanon im Religionsunterricht. Religionspädagogische Rezeption und Rezeptionsmöglichkeiten der Kanonhermeneutik“ mit folgender Überlegung, die für eine beherzte, aber eben auch reflektierte Auswahl im Sinne des Kanons in nuce spricht: „Die Frage nach dem biblischen Kanon im Religionsunterricht könnte in einem weiten Sinne so verstanden werden, dass es überhaupt um die Bibel im Religionsunterricht gehen soll - beispielsweise darum, ob der Kanon dort in seiner ganzen Extension angemessen in den Blick kommt. Eine Untersuchung dieser Frage wäre durchaus sinnvoll, da der Religionsunterricht faktisch durch die für jeden Unterricht unausweichliche Notwendigkeit der Auswahl in gewisser Hinsicht ebenso kanonbildend ist wie die kirchlichen Perikopenreihen.“

11	Buch Genesis	Petrusbriefe
12	Buch Josua	Offenbarung

Der von mir vorgelegte Kanon[328] ist mit guten Argumenten zu begründen: Die großen Erzählwerke des Alten und Neuen Testamentes (Genesis, Exodus und Evangelien) sind für die jüngeren Schüler leicht zu lesen, die "Parodien" der Propheten werfen ein ganz anderes - und damit bereicherndes - Licht auf die Geschichte Israels mit der Tora und lassen mit Leichtigkeit zu den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler Brücken schlagen. Die theologische Zuspitzung des Paulus und die Neuinterpretation der israelitischen Geschichte durch das Deuteronomium setzen Kontrapunkte zum bereits Gelesenen und laden mit ihren Kommentierungen zum Dialog ein. Die Wiederholung der Genesis in der Jahrgangsstufe 11 lässt auch die Schüler selbst erkennen, welchen „Lernfortschritt" sie hinter sich haben und wie sehr das Lesen der anderen biblischen Bücher ihr eigenes Verstehen verändert hat.

Das wichtigste Argument für diesen „Kanon im Kanon" ist meines Erachtens der Kanon selbst, der diese Reihenfolge vorgibt: Im Alten Testament folgen auf die beiden ersten Bücher der Tora ein Buch der „vorderen Propheten", das von der „Toravergessenheit"[329] berichtet und somit die Tora direkt im Alltag Israels aufgreift. Hosea, als Vertreter der „hinteren Propheten", erinnert an die Tora, indem er die „Erkenntnis Gottes" (Hos 4) einfordert und die sozialen Verhältnisse in Israel angesichts der Tora anmahnt. Hiob steht als Vertreter für die „Schriften", die „einen eigenen Standpunkt zur Tora und den Propheten und Prophetinnen"[330] ausführen. „Im Deuteronomium wird

[328] In diesem Kanon fehlt der Psalter. Bei diesem biblischen Buch könnte ich mir auch eine stets fortlaufende Lektüre vorstellen, die in Klasse 5 startet und mit der die einzelnen Religionsstunden im Sinne eines Rituals beginnen. Hier wären verschiedene Varianten denkbar und sollten praktisch erprobt werden: Zu jeder Stunde bringt eine Schülerin, ein Schüler einen (selbst ausgesuchten) Psalm mit, den sie vorträgt, um dann im Anschluss von der eigenen Begegnung zu berichten. Zu Beginn jeder Stunde wird ein Psalm (fortlaufend in der kanonischen Reihenfolge) gemeinsam gelesen und die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich dazu zu äußern.

[329] TASCHNER 2008, S. 349, Sp. 2.

[330] Ebd., S. 350, Sp. 1.

eine Didaktik entfaltet, die die Weitergabe dieser Geschichte und dieser Rechtsordnungen über Generationen hinweg sichern soll.“[331] Taschner meint hier die ersten vier Bücher Mose, auf die sich das Deuteronomium im Sinne der Kanonhermeneutik bezieht und zum Abschluss bringt. Nachdem die Genesis in der 11. Jahrgangsstufe zum zweiten Mal von den Schülern erarbeitet wurde, wird dann das Buch Josua als Antwort gelesen, in dem der „Toragehorsam“ dem Leser präsentiert wird. Somit liegt alttestamentlich ein Kanon in nuce vor, während für das Neue Testament alle Geschichtsbücher (Mt - Apg) in kanonischer Reihenfolge von der 5. bis zur 9. Klasse gelesen werden, um sich dann der paulinischen, petrinischen und johanneischen Rezeption des Christusgeschehens und damit den Fragen der praktischen Umsetzung im frühchristlichen Leben zuzuwenden. Auch hier wären durch diese Auswahl alle Buchgruppen und Auslegungswege vertreten.
Die Liste der Argumente ließe sich weiterführen, aber auch Gegenargumente wären schnell gefunden. Insofern wäre es auch möglich, andere Bücher aus den jeweiligen Buchgruppen zu wählen und man würde gewiss zum gleichen guten Ergebnis mit den Schülern kommen.
Wichtig ist, dass es überhaupt zu einem *Einstieg* kommt, so dass durch diesen Einstieg in den biblischen Kanon kontinuierlich – von Klasse 5 bis zur Jahrgangsstufe 12 – am assoziativen Netz der biblischen Sprache, respektive biblischer Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden kann.[332] Für einen solchen Start eignet sich *nicht nur* das erste Buch der Bibel, aber dieses besonders gut. Die exponierte Stellung der Genesis im biblischen Kanon hat sich beim Erarbeiten jedes anderen Buches insofern bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf des Lesens der anderen biblischen Bücher ständig auf die Inhalte der Genesis Bezug genommen haben.

---

[331] Ebd., S. 349, Sp. 1.
[332] Vgl. hierzu auch Martina Steinkühler (STEINKÜHLER 2007, S. 176): „Angesichts der Tatsache, dass es im schulischen RU heute zunehmend zu einem Erstkontakt mit der Bibel und mit Gott kommt, müssen Zitate und Fragmentisierungen möglichst vermieden werden. Zusammenhänge herzustellen, Gemeinsamkeiten einzelner Geschichten immer wieder herauszustellen, bis ein Netz, ein Gewebe entsteht (das trägt), das muss das Ziel eines solchen Erstkontaktunterrichts sein.”

Eventuell wird der kollegiale Austausch in den kommenden Jahren über die Erfahrungen mit der Arbeit an biblischen Ganzschriften zeigen, welche biblischen Bücher sich am besten im schulischen Kontext eignen und am ehesten in der Lage sind, den biblischen Kanon des Alten und Neuen Testamentes im Kleinen abzubilden.

Durch das Lesen mehrerer biblischer Bücher des Kanons geben wir den Schülern die Möglichkeit, dem Verständnis der Bibel als verfassten Kanon auf die Spur zu kommen, sie erfassen das Prinzip des biblischen Kanons im Vollzug der kanonischen Aneignung und lernen das kanonhermeneutische Lesen im Sinne von Steins[333]: "Im Anschluß an Brevard Childs, Norbert Lohfink und anderen versteht Steins [G. Steins: Der Bibelkanon als Denkmal und Text] den Kanon demgegenüber nicht als sekundäres Phänomen, sondern als Ergebnis eines in der Schriftwerdung selbst angelegten Prozesses. Das bedeutet: Abgelöst von der ursprünglichen Kommunikationssituation der Einzeltexte und Textzusam-menhänge bildet der Kanon ein Sinngefüge *sui generis* von zeitübergreifender Geltung, das nicht einfach der Intention einzelner Verfasser und Redaktoren zugeschrieben werden kann. [...] Der Kanon ist demnach literaturwissenschaftlich betrachtet weder ein einheitlicher Text noch eine bloße Sammlung von Texten, weder ein geschlossenes Sinngefüge noch ein bloßer Interpretationsrahmen, sondern ein dialogisch-intertextuell strukturiertes Werk. In Hinsicht auf einzelne Texte und Textzusammenhänge fungiert der Kanon als eine Art *Metatext*, der unterschiedliche Sinnzuschreibungen zugleich ermöglicht und begrenzt."[334]

Laut der Aussagen der Schüler in den Interviews war es ihnen besonders wichtig, dass sie mit ihren eigenen Deutungsangeboten nicht zurückgewiesen wurden, auch wenn es aus Sicht historisch-kritischer Exegese zu "falschen Interpretationen" kam. Mirjam Zimmermann spricht von der „Wahrheit für den Einzelnen"[335], die in einer konstruktivistisch denkenden und arbei-

[333] Das folgende Zitat ist einer Zusammenfassung von Jörg Barthel entnommen, die Steins in dessen hauptsächlichen Anliegen bezüglich der kanonhermeneutischen Grundpositionen sehr gut darstellt.
[334] BARTHEL 2007, S. 20.
[335] ZIMMERMANN, M. 2010, S. 100.

tenden Kindertheologie der „Wahrheit an sich“ gegenüberzustellen sei.[336] Auch der kanonhermeneutische Ansatz unterstreicht im Sinne der Vielfalt diesen Angebotscharakter, da sich für jeden biblischen Text stets mehr als ein biblischer Kontext zur Konstruktion von Sinn finden lässt. Die Skylla der Beliebigkeit wird allerdings gerade durch die Kontexte umschifft. Die Schülerinnen und Schüler hatten in den Unterrichtsgesprächen diese Gefahr stets auf ihrem inneren Radar.

In diesem Zusammenhang möchte ich erneut Barthel aufgreifen, der feststellt: ”Die Aufgabe einer methodisch verfahrenden kanonischen Lektüre ist es dann, die Sinn*möglichkeiten* des kanonischen Textes aufzuzeigen und für konkrete Rezeptionen offen zu halten, ohne selbst eine Sinn*festlegung* zu vollziehen. [...] Zweifellos ist dieser Ansatz in methodischer Hinsicht ein erheblicher Gewinn. Denn er macht ernst mit der grundlegenden hermeneutischen Einsicht, daß der Sinn biblischer Texte weder auf die Intention des Autors reduziert werden kann (*intentio auctoris*), noch eine dem Text als solchem inhärente Qualität darstellt (*intentio operis*), sondern immer der dem Text (und seinem Autor) in der Rezeption zugeschriebene Sinn ist (*intentio lectoris*). Deshalb gibt es keine kontext- und rezipientenunabhängige Interpretation biblischer Texte.”[337] Die intentio lectoris *erfährt* die Schülerin, der Schüler im Prozess des Lesens und im Dialog mit den Texten bzw. mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, ohne dass es zu einer Beliebigkeit der Konstruktion kommen kann.[338]

---

[336] Vgl. ebd.: „Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich individuelle Lernprozesse in konstruktivistischer Sichtweise weitgehend möglicher Vorhersagbarkeit entziehen, weil es um die Entwicklung individueller Lernlandschaften geht, bei der nicht komplette Bildungspakete weitergegeben werden, sondern Informationen von außen in bestehende und sich dabei verändernde Konstrukte integriert werden müssen. Denkt man die konstruktivistischen Thesen in theologischen Themen weiter, muss in letzter Konsequenz der Wahrheitsanspruch, die Gültigkeit allgemeiner Dogmen und letztgültiger Wahrheiten in Frage gestellt werden. Vielmehr steht vielleicht noch neben der Wahrheit an sich die Wahrheit für den Einzelnen im Zentrum.“

[337] BARTHEL 2007, S. 21.

[338] Im Abschnitt 4.7. konnte an einigen Beispielen gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler im laufenden Prozess der gemeinsamen Arbeit in der Lage waren, mit „falschen Deutungen“ textangemessen umzugehen. Selbstäußerungen der Schülerinnen und Schüler wurden von den Mitschülern als solche erkannt und akzeptiert. Textdeutungen, die am Text eindeutig falsifiziert werden konnten, wurden von ihnen zurückgewiesen. Sobald die Schülerinnen und Schüler gelernt haben - und dies wäre bei einer Einübung in diese Methode ab Klasse 5 nachhaltiger möglich - mit dem Text zu arbeiten, spüren sie sehr schnell auf, wo gegen den Text argumentiert wird.

Auch Nauerth ist es ein Anliegen, die biblischen Bücher als Bestandteil des Kanons lesen zu lassen. Er zieht eine Parallele zwischen der Entstehungsgeschichte des biblischen Kanons und der Textwelt des Internets und kommt zu der hypotethischen Schlussfolgerung, dass unsere Schülerinnen und Schüler durch ihren steten Konsum der medial verfassten Welt des Internets bestens auf die Rezeption des biblischen Kanons vorbereitet seien: "Andererseits bringen Kinder möglicherweise in Zukunft Lesefähigkeiten mit, die geradezu kongenial zu einer Lektüre der Bibel als Kanon passen. Es gilt auch bibeldidaktisch sensibel zu sein für die Veränderungen der Lesegewohnheiten, die vor allem das Internet aufgrund der Hypertextfunktion bewirkt. Menschen, die relativ regelmäßig diese andere Textwelt erleben, werden anders lesen. Sie werden vertraut sein mit freien, assoziativen Verbindungen über größere Entfernungen, aus denen neue Zusammenhänge entstehen bzw. erst zu bilden sind. Ein solches Lesen entspräche durchaus im Grundansatz der Art, wie der biblische Kanon konstruiert ist und gelesen werden will."[339]

Ein variabler Kanon biblischer Ganzschriften, der in der Sekundarstufe I und II im Evangelischen Religionsunterricht gelesen und erarbeitet wird, eröffnet den Schülerinnen und Schülern neue Verstehensmöglichkeiten des biblischen Kanons und seiner Schriften und der Themen der Lehrpläne des Evangelischen Religionsunterrichts.

5.4. Die biblischen Ganzschriften erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Fragen im gemeinsamen Dialog und steigen damit in den hermeneutischen Zirkel ein.

Im Zentrum der dialogischen Bibeldidaktik stehen die Fragen der Schüler, die sich aus der Begegnung mit dem gelesenen Bibeltext ergeben. Schmidt

[339] NAUERTH 2009, S. 225.
Das Problem der bisher fehlenden „Ergebnissicherung" könnte sich angesichts der vertieften Erarbeitung der Ganzschriften lösen lassen. Die Lehrenden hätten zum einen mehr Zeit für die Erarbeitung der einzelnen Schriften, zum anderen wäre eine Vernetzbarkeit im Sinne der Kanonhermeneutik gegeben und durch ein von den Schülerinnen und Schülern angelegtes Themenportfolio würde die Progression für die Schülerinnen und Schüler und die Kolleginnen und Kollegen sichtbar.

fordert, "biblische Geschichten nicht politisch-moralisch zu verzwecken und für Weltveränderungsabsichten zu instrumentalisieren, sondern sie möglichst autonom wirken zu lassen und auf allzu absichtsvolle Deutungsangebote, die im Ergebnis schon feststehen und wenig Raum für eigene Imaginationen und Interpretationen lassen, zu verzichten."[340] Die Methode der dialogischen Bibeldidaktik trägt genau dieser Forderung nach einem autonomen, schülerorientierten Zugang Rechnung und lässt den Schüler nicht nach der intentio auctoris bzw. intentio operis suchen, sondern gibt der intentio lectoris den gebührenden Raum.

An dieser Stelle ist es mir wichtig, nochmals darauf zu verweisen, dass nicht nur das historisch-kritische Methodenwerkzeug zur richtigen Deutung biblischer Texte führt. Nauerth äußert sich in ähnlicher Weise: „Die Entdeckung, dass biblische Texte weithin diachron gewachsene Texte sind, schien das Prinzip methodischer Gleichbehandlung [mit profan-literarischen Texten] aufzuheben. Die Folgen für die Praxis waren, dass der Eindruck entstand, praktische Bibelarbeit, jegliche biblische Bildung sei auf die Ergebnisse der mit speziellen, dem Laien nicht zugänglichen Methoden arbeitenden exegetischen Spezialisten angewiesen. Die Rückbesinnung auf die synchrone Dimension von Schriftauslegung, die vielfältigen methodischen Versuche literaturwissenschaftliche Methoden auf biblische Texte anzuwenden, haben dieses Prinzip methodischer Gleichbehandlung von Bibel und Literatur wieder in sein altes Recht gesetzt."[341]

Mit dem Lesen der biblischen Ganzschriften steigen die Schülerinnen und Schüler in den hermeneutischen Zirkel des Verstehens biblischer Texte erst ein. Eines der Grundprinzipien dieses Zirkels ist das Prozessuale. Den Schülern ist leicht verständlich zu machen, dass diese erste Annäherung an den biblischen Text eine für ihr eigenes Verständnis wertvolle und richtige,

[340] SCHMIDT 2008, S. 94.

[341] NAUERTH 2009, S. 227. Vgl hierzu auch seine Ausführungen auf S. 225: „Diese Mahnung [hiermit meint er einen Literaturunterricht, der zur Technik erstarrt] betrifft durchaus auch den Religionsunterricht. Die Gefahr, die Arbeit mit biblischen Texten in einem zu technischen Sinn zu gestalten, ist nicht zuletzt angesichts der bisherigen Dominanz historisch-kritischer Methoden sehr real."

aber nicht erschöpfende sein kann.[342] Dieses Grundprinzip ist den Schülern aus dem Literaturunterricht vertraut. Auch dort geht es niemals um eine abschließende Analyseaussage, sondern immer nur um das fortschreitende Sammeln des Rezipienten von Mosaiksteinen, um das Gesamtmosaik mit jedem neu gelesenen Text zu vervollständigen, ohne jemals zu einem Abschluss kommen zu wollen respektive gekommen zu sein.
Die Schülerfrage als Einstieg in diesen hermeneutischen Prozess unterstreicht auch den zweiten Hauptcharakterzug: Ausgangspunkt ist das subjektive Verstehen und nicht eine objektiv auswertbare Methode wie die einzelnen Schritte der historisch-kritischen Analysetechnik.[343]

Der subjektive Zugang der Schülerfrage bildet die Beziehung zwischen Schüler und biblischem Text ab und vermeidet eine lehrerzentrierte Engführung des Verstehens.

5.5. Die Evangelische Religionsdidaktik muss mehr Mut aufbringen, ihr eigenes Profil zu schärfen.

Der Religionsunterricht beider Konfessionen steht nach jeder Bildungsdebatte erneut auf dem Prüfstand und muss seine Existenz rechtfertigen. Die Zuhilfenahme des Grundgesetzes, das den konfessionellen Religionsunterricht garantiert, ist eine schnelle Möglichkeit, die Debatte zu ersticken, läuft aber auf argumentativer Ebene ins Leere. Der Evangelische Religionsunterricht hat keine Not, seinen allgemein bildenden Beitrag zu einer gelungenen Schulbildung zu erläutern, aber dazu muss er sein Profil schärfen und darf sich nicht den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern inhaltlich und methodisch angleichen. Er muss zu erkennen geben, dass er weder mit Philosophie noch mit den Sozialwissenschaften zu verwechseln ist und

[342] Vgl. hierzu Tanja Schmidt (SCHMIDT 2008, S. 100): „„Die Einsicht in die prinzipielle Offenheit biblischer Texte legitimiert mithin eine pluralistische Zugangsweise zur Bibel. Für die Beschäftigung mit biblischen Texten im Religionsunterricht bedeutet diese Einsicht, dass sie die Schülerinnen und Schüler von dem Zwang, die allein richtige Auslegung eines Textes zu finden, befreit."
[343] Vgl. hierzu Tanja Schmidt (ebd., 85): „"Als Experten für den Umgang mit biblischen Texten haben Religionslehrerinnen und -lehrer daher die Aufgabe, Distanz zu den biblischen Texten abzubauen und in das kulturelle Gedächtnis einzuweisen. Ihre Aufgabe ist nicht, die biblischen Texte monopolistisch zu verwalten, sondern eine gemeinsame, lebendige Interpretation und Aneignung zu stimulieren."

dass er sich nicht auf Wertevermittlung reduzieren lässt.[344] Sein Profil zu schärfen, ist für den Evangelischen Religionsunterricht keine Schwierigkeit, wenn er sich auf seine Hauptquelle besinnt und diese in ihr altes Recht setzt. Der Evangelische Religionsunterricht muss den Schülern die Bibel wieder zumuten und damit auch vermeintlich schülerferne Themen durch das Erarbeiten der biblischen Texte einfordern, die nur im Religionsunterricht ihren Ort haben und auch nur hier sachgemäß diskutiert werden können.

Hierzu möchte ich noch einmal Schmidt zitieren: "Die *Gefahr einer Inhaltsentleerung* des Religionsunterrichts besteht ebenfalls bei den Vertretern des phänomenologischen und kulturtheologischen Ansatzes. Da ihnen so schwierige und inhaltlich qualifizierte Themen wie Kreuz, Opfer, Sünde, Rechtfertigung etc. als kaum vermittelbar erscheinen, abstrahieren sie von der traditionellen Thematisierung religiöser Inhalte und erklären die Phänomenologie zur Grundlage des Religiösen. [...] Indem sie jedoch eine Vielzahl von Phänomenen in Wirtschaft und Politik, in der Alltagskultur und in der medialen Öffentlichkeit, in der Kunst und im Sport als religiös identifizieren, wird nahezu alles Soziale zum Religiösen erklärt. In Folge lassen sich religiöse Kommunikationen nicht mehr von anderen gesellschaftlichen Kommunikationen unterscheiden. Mit ihrer mangelnden analytischen Trennschärfe tragen Praktische Theologen wie Gräb oder Heimbrock zum *Identitätsverlust der Religion* bei. Damit verliert jedoch auch der Religionsunterricht seinen Gegenstand und wird letztlich obsolet."[345]

Der Religionsdidaktik ist aufgetragen mit ihrem Pfund, dem biblischen Text, zu wuchern und es nicht zu verstecken. Diese Arbeit hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schülern dieser Text nicht nur zugemutet werden kann,

---

[344] Vgl. hierzu Mirjam Zimmermann (ZIMMERMANN, M. 2010, S. 408): „Religion wird heute manchmal auf ethische Fragestellungen reduziert. Damit wird der Religionsunterricht auf Wertevermittlung hin funktionalisiert, was zu einer Auflösung der individuellen Kompetenzen hinsichtlich religiöser Kommunikation führen kann. Dabei müsste der konfessionelle Religionsunterricht gerade vermehrt „christliches Profil" zeigen. Denn die Beschäftigung mit religiösen Kernfragen muss keineswegs an der Lebenswelt der Kinder vorbeigehen. Im Gegenteil: Wie christliche Theologie in biblischer Tradition immer kontextuelle, lebensbezogene Theologie sein will, wird auch Kindertheologie die wirklichen Probleme und Aporien der kindlichen Lebenswelt nicht verfehlen, sondern zur Sprache bringen und bearbeiten."

[345] SCHMIDT 2008, S. 35.

sondern dass sie sich diese “Zumutung” wünschen, weil sie es sich zutrauen, mit schwierigen Texten auf ihre Art umzugehen, um sich selbst religionsmündig und -sprachfähig zu machen.

Die dialogische Bibeldidaktik leistet einen Beitrag dazu, das evangelische Profil zu schärfen und befähigt die Schülerinnen und Schüler zur Religionsmündigkeit.

Ausblick

Zu untersuchen wäre in einer linguistischen Langzeitstudie, ob und wie sich die religiöse Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch die stete Lektüre biblischer Ganzschriften verändert.

Wünschenswert wäre eine weiterführende, aber auch konkretere Verschränkung der Erarbeitung von Ganzschriften mit Hilfe der Methoden der dialogischen Bibeldidaktik einerseits und einer Kompetenzorientierung des evangelischen Religionsunterrichts andererseits. Für jede Jahrgangsstufe müssten Kompetenzen formuliert und mit der jeweiligen Ganzschrift verbunden werden. So hätte man klare Inhalte und Kompetenzen im Sinne eines Output, bzw. Outcome, verbunden mit einer möglichst großen Offenheit im Unterrichtsgeschehen, das durch die Methoden der dialogischen Bibeldidaktik gewährleistet bliebe.

Die von Nipkow in der Kompetenzorientierung vermisste Selbstreflexivität, Kultur der Nachdenklichkeit, wäre gegeben, aber mit konkreten Fähigkeiten der Schüler verbunden, mit denen sie bestimmte Probleme in konkreten Anforderungssituationen lösen könnten, wie es im Kompetenzansatz bei Obst[346] erarbeitet wird. Es würde das Profil des Religionsunterrichts schärfen, ginge vom lernenden Subjekt aus und würde gerade das „vernetzte nachhaltige Lehren und Lernen“[347] begünstigen.

Nach den Erfahrungen mit der dialogischen Bibeldidaktik stellt sich mir auch die Frage, ob und wie sich die Methoden der Kindertheologie mit denen der

[346] Vgl. OBST, 2010, S. 146ff.
[347] Vgl. OBST, 2010, S. 67.

dialogischen Bibeldidaktik verbinden lassen, um das gemeinsame Ziel, die religiöse Mündigkeit durch selbsttätiges Denken und Arbeiten der Kinder respektive Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Geht es der dialogischen Bibeldidaktik stärker um biblische und damit christliche Sprachfähigkeit, setzt die Kindertheologie ihren Schwerpunkt auf die Reflexionsfähigkeit theologischer Themen. Zimmermann erläutert in ihrer 4. These in der Zusammenfassung, woran sich ihrer Meinung nach erkennen lässt, dass (kinder-) theologisch gearbeitet wurde: „Formal lässt sich eine solche „Meta-Ebene“ durch Konsistenz, Abstraktion, die Verwendung von Fundamentalkategorien, die Generierung kausaler Systeme und die Integration der Aussagen in kohärente, übergeordnete Systeme erkennen.“[348] Der dialogischen Bibeldidaktik ging es „nur“ um ein Gespräch über die biblischen Texte und nicht um Kategoriebildung, aber vielleicht ließe sich das oben aufgespürte Manko meines Ansatzes - das Fehlen einer Ergebnissicherung, einer Themenbündelung - damit beheben. Eventuell verlöre aber gerade durch diesen stark abstrahierenden Zug die dialogische Bibeldidaktik ihr eigentliches Proprium, das den evangelischen Religionsunterricht von den übrigen Schulfächern unterscheidbar werden lässt: die Entschleunigung und die Defunktionalisierung.

Die in dieser Arbeit verwendeten Abkürzungen richten sich nach dem Abkürzungsverzeichnis der Theologischen Realenzyklopädie, zusammengestellt von S. Schwertner (IATG), 2. Aufl., Berlin / New York 1994 sowie nach dem Abkürzungsverzeichnis von Religion in Geschichte und Gegenwart, 4. Auflage, Tübingen 2007

[348] ZIMMERMANN, M. 2010, S. 402.

6. Bibliografie

A KEMPIS, Thomas (1890): Vier Bücher von der Nachfolge Christi, nach der Übersetzung in´s Deutsche von Johann Arnd. Reutlingen.

ACKERMANN, Eduard (Hg.) (1896): Ch. G. Salzmanns Ausgewählte Schriften. Erster Band. 2. Auflage, Eisenach.

ACKERMANN, Eduard (Hg.) (1902): Ch. G. Salzmanns Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. 2. Auflage, Eisenach.

ADAM, Gottfried / ENGLERT, Rudolf / LACHMANN, Rainer / METTE, Norbert / PAPENHAUSEN, Britta (Hg.) (2007): Bibeldidaktik - ein Lese- und Studienbuch. 2. Auflage, Münster.

ADUNKA, Evelyn / BRANDSTÄTTER, Albert (Hg.) (1999): Das Jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Wien.

AICHELE, Georg (2005): Kanon als Intertext: Einschränkung und Befreiung. In: ALKIER, Stefan / HAYS, Richard B. (Hg.): Die Bibel im Dialog der Schriften. Konzepte intertextueller Bibellektüre. Tübingen, S. 159-178.

ALKIER, Stefan / HAYS, Richard B. (Hg.) (2005): Die Bibel im Dialog der Schriften. Konzepte intertextueller Bibellektüre. Tübingen.

ALKIER, Stefan (2009): Die große Erzählung als Leitfaden der Textauswahl für Kinderbibeln. In: BÜTTNER, Gerhard / ELSENBAST, Volker / ROOSE, Hanna (Hg.): Zwischen Kanon und Lehrplan. Berlin, S. 12-37.

ALTER, Robert / KERMODE, Frank (Hg.) (1987): The literary guide to the Bible. Glasgow.

ARNHARDT, Gerhard / REINERT, Gerd-Bodo (Hg.) (1997): Philipp Melanchthon. Architekt des neuzeitlich-christlichen deutschen Schulsystems. Donauwörth.

ASSMANN, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.

AUWERS, J.-M. / DE JONGE, H.J. (Hg.) (2003): The biblical canons. Leuven.

BACHMANN, Michael / WOYKE, Johannes (2009): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik. Neukirchen-Vluyn.

BALDERMANN, Ingo (1969): Der biblische Unterricht. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht. Braunschweig.

BALDERMANN, Ingo / KITTEL, Helmut (1975): Die Sache des Religionsunterrichts. Göttingen.

BALDERMANN, Ingo / NIPKOW, Karl Ernst / STOCK, Hans (1979): Bibel und Elementarisierung. Frankfurt am Main.

BALDERMANN, Ingo (1980): Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge Biblischer Didaktik. Göttingen.

BALDERMANN, Ingo (1996): Einführung in die biblische Didaktik. Darmstadt.

BALLHORN, Egbert / STEINS, Georg (Hg.) (2007): Der Bibelkanon in der Bibelauslegung. Methodenreflexionen und Beispielexegesen. Stuttgart.

BARTHEL, Jörg (2007): Die kanonhermeneutische Debatte seit Gerhard von Rad. Anmerkungen zu neueren Entwürfen. In: JANOWSKI, Bernd (Hg.): Kanonhermeneutik. Vom Lesen und Verstehen der christlichen Bibel. Neukirchen-Vluyn, S. 1-26.

BARTON, John (2006): Jesaja - Prophet in Jerusalem. Eine Einführung zu Themen in Jesaja 1-39. Göttingen.

BARZ, Heiner (1993): Jugend und Religion. Opladen.

BASTIAN, Hans-Dieter (1970): Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart. 2. Auflage, München.

BASTIAN, Hans-Dieter (1972): Kommunikation. Wie christlicher Glaube funktioniert. Stuttgart.

BAUER, Uwe F.W. (Hg.) (1995): Lehren und Lernen in jüdisch-christlicher Tradition. Erfahrungen aus den Niederlanden. Berlin.

BAUMANN, Maurice (1999): Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts. In: LÄMMERMANN, Godwin / MORGENTHALER, Christoph / SCHORI, Kurt / WEGENAST, Philipp: Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag. Bibeldidaktik in der Postmoderne. Stutt-

gart, S. 33-43.
BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM für Unterricht und Kultus (1970): Curricularer Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern. München.
BEDNORZ, Lars / KÜHL-FREUDENSTEIN, Olaf / MUNZERT, Magdalena (Hg.) (2009): Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion. Festschrift für Horst F. Rupp. Würzburg.
BERG, Horst Klaus (1993): Grundriss der Bibeldidaktik. Handbuch des biblischen Unterrichts. Band 2. Stuttgart.
BERG, Horst Klaus (1999): Altes Testament unterrichten. Stuttgart.
BIESINGER, Albert (1999): Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung. In: SCHEILKE, Christoph Th. / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Karl Ernst Nipkow zum 70. Geburtstag. Münster, S. 343-354.
BLUM, Erhard (Hg.) (2000): Mincha. Festgabe für Rolf Rendtorff zum 75. Geburtstag. Neukirchen-Vluyn.
BOCHINGER, Erich (1967): Anschaulicher Religionsunterricht. 2. Auflage, Stuttgart.
BUBER, Martin (1984): Das dialogische Prinzip. 5. Auflage, Heidelberg.
BUCHER, Anton A. (1994): Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen. Stuttgart.
BUCHER, Anton (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.
BUCHER, Anton A. / BÜTTNER, Gerhard / FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / SCHREINER, Martin (2005): „Kirchen sind ziemlich christlich." Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Stuttgart.
BÜTTNER, Gerhard (Hg.) (2006): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart.
BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.) (2000): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart.
BÜTTNER, Gerhard / ELSENBLAST, Volker / ROOSE, Hanna (Hg.) (2009): Zwischen Kanon und Lehrplan. Münster.
BÜTTNER, Gerhard / RUPP, Hartmut (Hg.) (2002): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart.
BÜTTNER, Gerhard / SCHREINER, Martin (Hg.) (2006): „Man hat immer ein Stück Gott in sich". Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Jahrbuch für Kindertheologie. Teil 2: Neues Testament. Stuttgart.
CHILDS, Brevard S. (2003a): Die Theologie der einen Bibel. Band 1, Grundstrukturen. Freiburg.
CHILDS, Brevard S. (2003b): Die Theologie der einen Bibel. Band 2, Hauptthemen. Freiburg.
COHRS, Ferdinand (Hg.) (1901): Die Evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Herausgegeben, eingeleitet und zusammenfassend dargestellt. Band 3: Die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1528-1529. Berlin.
COMENIUS, Johann Amos (1954): Große Didaktik. In neuer Übersetzung herausgegeben von Andreas Flitner. Düsseldorf.
CRÜSEMANN, Frank (1992): Die Tora. Theologie und Sozialgeschichte des alttestamentlichen Gesetzes. München.
CRÜSEMANN, Frank (2003): Maßstab: Tora. Israels Weisung für christliche Ethik. Gütersloh.
DEPPERMANN, Klaus (1992): Protestantische Profile von Luther bis Francke. Sozialgeschichtliche Aspekte. Göttingen.
DEUTSCHE SHELL (Hg.) (2000): Jugend 2000, Opladen.
DIETERICH, Veit-Jakobus (2007): Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen.
DILTHEY, Wilhelm (1914): Gesammelte Schriften, II. Band. Göttingen.
DINTER, Anselm (1836): Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen. 9. Auflage, Neustadt a. d. Orla.

DOHMEN, Christoph / STEMBERGER, Günter (1996): Hermeneutik der Jüdischen Bibel und des Alten Testaments. Stuttgart.
DOMSGEN, Michael / LÜTZE, Frank M. (2010): Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig.
DRESSLER, Bernhard (2003): Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder. In: Evangelische Theologie 63, Heft 4, S. 261-271.
DRESSLER, Bernhard (2009): Religionsunterricht - mehr als Kompetenzorientierung!?. In: FEINDT, Andreas / ELSENBAST, Volker / Schreiner, Peter / SCHÖLL, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster, S. 23-37.
DRESSLER, Bernhard / SCHROETER-WITTKE, Harald (2012): Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel. Festschrift für Dietrich Zilleßen. Leipzig.
EBERHARD, Otto (Hg.) (1925): Lebendiger Religionsunterricht. Neue Folge des Arbeitsschulmäßigen Religionsunterrichts. In gesammelten Stundenbildern. Stuttgart.
EKD (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
EKD (2006): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
EKiR (2003): Positionspapier der Landessynode der EKiR. Düsseldorf.
FABRITZ, Christian (2013): Orte für Antworten auf selbst gestellte Fragen zu biblischen Texten finden - Eine schulische Präsenzbibliothek für den Religionsunterricht. In: Zimmermann, Mirjam (Hg.): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik. Göttingen, S. 93-102.
FEIGE, Andreas (2000): Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster.
FEINDT, Andreas / ELSENBAST, Volker / SCHREINER, Peter / SCHÖLL, Albrecht (Hg.) (2009): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster.
FINSTERBUSCH, Karin (2005): Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und in seinem Umfeld. Tübingen.
FINSTERBUSCH, Karin (Hg.) (2007): Bibel nach Plan? Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht. Göttingen.
FISCHER, Dietlind / ELSENBAST, Volker / SCHÖLL, Albrecht (Hg.) (2003): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster.
FISCHER, Dietlind / ELSENBAST, Volker (Hg.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster.
FRANCKE, August Hermann (1748): Kurzer und einfältiger Unterricht. Wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. Zum Behuf christlicher Informatorum entworffen. Halle.
FREEDMAN, Harry / SIMON, Maurice (Hg.) (1951): Midrash Rabbah. Translated into English with notes, glossary and indices. Genesis in two volumes. Volume I. 2. Auflage, London.
HABERMAS, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt.
HAHN, Friedrich (1957): Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts. Heidelberg.
HALFMANN, Heinrich / SCHUSTER, Hermann (1908): Was sie wollen und was wir wollen. In: Zeitschrift für den Evangelischen Religionsunterricht 19, S. 219-223.
HAMMELSBECK, Oskar (1947): Der kirchliche Unterricht. Aufgabe - Umfang - Einheit. München.
HECKEL, Theodor (1928): Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. München.
HELMREICH, Ernst Christian (1966): Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute. Hamburg.
HEMEL, Ulrich (1988): Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie.

Frankfurt.
HIBBARD, J. Todd (2006): Intertextuality in Isaiah 24-27. The Ruse and Evocation of Earlier Texts and Traditions. Tübingen.
HÖFFKEN, Peter (1986): Elemente kommunikativer Didaktik in frühjüdischer und rabbinischer Literatur. Essen.
HÜBNER, Johann (1731): Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset. Leipzig.
JANOWSKI, Bernd (2007): Kanonhermeneutik. Vom Lesen und Verstehen der christlichen Bibel. Tübingen.
JANOWSKI, Hans N. (1978): Geert Groote, Thomas von Kempen und die Devotio moderna. Olten.
JANZEN, Wolfram (1990): Existentiale Theologie und Religionspädagogik. Das Beispiel Martin Stallmanns. Aachen.
KARLE, Isolde (2001): Die Bibel als Medium der Identitätsbildung. Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Praktische Theologie 1, S. 6-22.
KAUFMANN, Hans-Bernhard (Hg.) (1973): Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt am Main.
KAUFMANN, Michael (Hg.) (1904): Ägidius Romanus de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolebs Pädagogische Schriften. Übersetzt und mit biographischen Einleitungen u. erläuternden Anmerkungen versehen. Freiburg.
KECK, Rudolf W. (Hg.) (1988): Kabisch, Richard: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. Documenta Paedagogica. Quellen zur Geschichte der Erziehung des Unterrichts. Band 6. Hildesheim.
KEGEL, Günter (1971): Vom Sinn oder Unsinn biblische Geschichten zu erzählen. Gütersloh.
KILIAN, Rudolf (1999): Jesaja 1-12. Die neue echter Bibel. 2. Auflage, Würzburg.
KIRCHNER, Egon (1930): Beiträge zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. Bericht über drei Lehrgänge zur Durchführung der Reform in der evangelischen Religion. Frankfurt (Main).
KITTEL, Helmut (1951): Der Erzieher als Christ. Göttingen.
KLAFKI, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim.
KOERRENZ, Ralf (1998): Das hebräische Paradigma der Pädagogik. In: ZPT 50/1998, S. 331-342.
KOH, Won Seok (2005): Kindgemäß, lebendig und dialektisch: Martin Rangs Bibeldidaktik des „tua res agitur“. Münster.
KROPAC, Ulrich (2003): Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen. In: KatBl 128, S. 369-374.
LACHMANN, Rainer / REENTS, Christine (Hg.) (1986): Johann Hübner. Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugende zum Besten abgefasset. Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1731. Hildesheim.
LACHMANN, Rainer / ADAM, Gottfried / REENTS, Christine (2001): Elementare Bibeltexte. TLL, Band 2. Göttingen.
LACHMANN, Rainer (2004): Die Religions-Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns. Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung und Gegenwart. 2. Auflage, Jena.
LACHMANN, Rainer / SCHRÖDER, Bernd (2007): Geschichte des Evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn.
LACHMANN, Rainer / SCHRÖDER, Bernd (2010): Geschichte des Evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Quellen. Neukirchen-Vluyn.
LANDGRAF, Michael (2006): Bibel. Einführung - Materialien - Kreativideen. Stuttgart.
LANDGRAF, Michael (2007): Biblische Inhalte im Religionsunterricht. Überlegungen zu einem neuen Bibelcurriculum. In: FINSTERBUSCH, Karin (Hg.): Bibel nach Plan. Göttingen, S. 155-173.
LAUER, Simon / THOMA, Clemens (Hg.) (1984): Judaica et Christiana. Band 8. Der tannai-

tische Midrasch. Sifre Deuteronomium. Bern.
LINDNER, Heike / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.) (2011): Schülerfragen im (Religions-) Unterricht. Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?! Neukirchen-Vluyn.
MARTENS, Ekkehard (1983): Einführung in die Didaktik der Philosophie. Darmstadt.
MARTENS, Ekkehard (1992): Die Sache des Sokrates. Stuttgart.
MATTHES, Eva / HEINZE, Carsten (2003): Johann Friedrich Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Darmstadt.
MEIERS, Kurt (1971): Der Religionsunterricht bei J. B. Basedow. Seine Bedeutung für die Gegenwart. Bad Heilbrunn/Obb., 1971.
MENCK, Peter (1969): Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Begründung und Intention der Pädagogik August Hermann Franckes. Wuppertal.
MENDL, Hans (Hg.) (2005): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster.
MERTZ, Georg (1902): Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Heidelberg.
MERZ, Vreni (Hg.) (1994): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation. Freiburg (CH).
MEYER-BLANCK, Michael (2003): Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker. Gütersloh.
MILLARD, Matthias (2001): Die Genesis als Eröffnung der Tora. Kompositions- und auslegungsgeschichtliche Annäherungen an das erste Buch Mose. Neukirchen-Vluyn.
Miethke, Eckhard (2013): „Verstehst du auch, was du liest?“ (Apg 8,30b) - Annäherungen an die Bibel durch Fragen in einem Bibellesetagebuch als Unterrichtsprojekt. In: Zimmermann, Mirjam (Hg.): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik. Göttingen, S. 102-119.
MÜLLER, Peter / DIERK, Heidrun / MÜLLER-FRIESE, Anita (2005): Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik. Stuttgart.
MÜLLER, Peter (2009): Von einer Didaktik der Bibel zur Bibeldidaktik. In: BÜTTNER, Gerhard / ELSENBAST, Volker / ROOSE, Hanna (Hg.): Zwischen Kanon und Lehrplan. Berlin, S. 53-61.
MÜLLER, Peter (2009): Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik. Stuttgart.
NAUERTH, Thomas (2009): Fabelnd denken lernen. Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibel. Göttingen.
NIPKOW, Karl Ernst (1990): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. 2. Auflage, Gütersloh.
NIPKOW, Karl Ernst (2007): Pädagogik und Religionspädagogik im neuen Jahrhundert. 2. Auflage, Gütersloh.
NIPKOW, Karl Ernst (2009): Zur Rolle der Theologie im Diskurs über Religion und Bildung. In: BEDNORZ, Lars / KÜHL-FREUDENSTEIN, Olaf / MUNZERT, Magdalena (Hg.): Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion. Festschrift für Horst F. Rupp. Würzburg, S. 253-262.
OBERTHÜR, Rainer (2008): Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. 6. Auflage, München.
OBERTHÜR, Rainer (2011): Das Buch der Symbole. 3. Auflage, München.
OBST, Gabriele (2010): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. 3. Auflage, Göttingen.
OEMING, Manfred (2007): Biblische Hermeneutik. Eine Einführung. 2. Auflage, Darmstadt.
OERTEL, Holger (2004): „Gesucht wird Gott?“ Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne. Gütersloh.
OTT, Rudi (1990): Dialogische Bibeldidaktik. Korrelative Auslegung der Korintherbriefe in der Kolleg-/Studienstufe. Frankfurt.
PLAUT, Gunter W. (Hg.) (2008): Die Tora in jüdischer Auslegung. Band V: Dewarim. Deuteronomium. 2. Auflage, Gütersloh.
PLIETZSCH, Susanne (Hg.) (2007): Literatur im Dialog. Die Faszination von Talmud und Midrasch. Zürich.

PODCZECK, Otto (Hg.) (1962): A.H. Franckes Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens etc. Der Große Aufsatz. Berlin.
RAMSEGER, Jörg (1991): Was heißt "durch Unterricht erziehen"? Erziehender Unterricht und Schulreform. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 5. Weinheim.
RANG, Martin (1936): Biblischer Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für den Religionsunterricht in Schule, Kirche und Familie. Berlin.
RANG, Martin (1947): Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Zweiter Halbband: Neues Testament. 2. Auflage, Tübingen.
RANG, Martin (1948): Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Erster Halbband: Grundlegung. Methode. Altes Testament. 3. Auflage, Tübingen.
REENTS, Christine (1984a): Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset … Göttingen.
REENTS, Christine (1984b): Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum. Göttingen.
RENDTORFF, Rolf (2001): Der Text in seiner Endgestalt. Schritte auf dem Weg zu einer Theologie des Alten Testaments. Neukirchen-Vluyn.
REVENTLOW, Henning (2001): Epochen der Bibelauslegung. Band IV. Von der Aufklärung bis zum 20. Jahrhundert. München.
ROOSE, Hanna (2009): Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen. In: BÜTTNER, Gerhard / ELSENBAST, Volker / ROOSE, Hanna (Hg.): Zwischen Kanon und Lehrplan. Berlin, S. 38-52.
RUPP, Horst F. / WUNDERLICH, Reinhard / PIRNER, Manfred L. (Hg.) (2005): Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann. Jena.
SCHALLER, Klaus (1962): Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg.
SCHAMBECK, Mirjam (2009): Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht. Göttingen.
SCHEILKE, Christoph Th. / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.) (1999): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Karl Ernst Nipkow zum 70. Geburtstag. Münster.
SCHIAN, Martin (1900): Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts. Breslau.
SCHIELE, Friedrich Michael (1905): Religionsunterricht oder nicht? In: Die christliche Welt 19, S. 990-996.
SCHMALENBERG, Gerhard (1974): Pietismus - Schule - Religionsunterricht. Die christliche Unterweisung im Spiegel der vom Pietismus bestimmten Schulordnung des 18. Jahrhunderts. Frankfurt.
SCHMIDT, Tanja (2008): Die Bibel als Medium religiöser Bildung. Kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven. Göttingen.
SCHONEVELD, Jakobus (1987): Die Bibel in der israelischen Erziehung. Eine Studie über Zugänge zur Hebräischen Bibel und zum Bibelunterricht in der israelischen pädagogischen Literatur. Neukirchen-Vluyn.
SCHRÖDER, Bernd (2009): Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung. In: FEINDT, Andreas / ELSENBAST, Volker / SCHREINER, Peter / SCHÖLL, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster, S. 39-56.
SCHRÖTER-WITTKE, Harald: Unterhaltung (2000). Praktisch-Theologische Exkursionen zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und 20. Jahrhundert anhand der Figur Elia. Frankfurt / Main.
SCHULZ-GRAVE, Isabell (1998): Lernen im Freien Jüdischen Lehrhaus. Oldenburg.
SCHWEITZER, Friedrich (1999): Zivilgesellschaft - Schule - Religion. Welchen Religionsun-

terricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie? In: SCHEILKE, Christoph Th. / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster, S. 295-307.
SCHWEITZER, Friedrich (1996): Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh.
SCHWEITZER, Friedrich / ENGLERT, Rudolf / SCHWAB, Ulrich / ZIEBERTZ, Hans-Georg (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh.
SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert (2002): Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Gütersloh.
SCHWEITZER, Friedrich (2004): Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56, H. 3, S. 236-241.
SCHWEITZER, Friedrich (2007): Der biblische Kanon im Religionsunterricht. Religionspädagogische Rezeption und Rezeptionsmöglichkeiten der Kanonhermeneutik. In: JANOWSKI, Bernd (Hg.): Kanonhermeneutik. Vom Lesen und Verstehen der christlichen Bibel. Neukirchen-Vluyn, S. 73-85.
SCHWEITZER, Friedrich (2009): Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht. In: FEINDT, Andreas / ELSENBAST, Volker / SCHREINER, Peter / SCHÖLL, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster, S. 73-85.
SEIDEL, Friedrich (Hg.) (1887): F. G. Dinter´s ausgewählte Pädagogische Schriften. Erster Band. 2. Auflage, Langensalza.
SEIDEL, Friedrich (Hg.) (1889): F. G. Dinter´s ausgewählte Pädagogische Schriften. Zweiter Band. 2. Auflage, Langensalza.
SPANUTH, Heinrich (1908): Was wir wollen! In: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht 1, S. 1-6.
STALLMANN, Martin (1968): Evangelischer Religionsunterricht. Düsseldorf.
STALLMANN, Martin (1969): Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge I. 2. Auflage, Göttingen.
STEINKÜHLER, Martina (2007): Von der Verfremdungs- und Fragmentendidaktik zu einer Fremdsprachendidaktik der Ganzschrift Bibel. In: FINSTERBUSCH, Karin (Hg.): Bibel nach Plan. Göttingen, S. 174-182.
STEMBERGER, Günter (1990): Studien zum rabbinischen Judentum. Stuttgart.
STEMBERGER, Günter (2002): Einführung in die Judaistik. München.
STOODT, Dieter (1985): Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Münster.
SUDBRACK, Josef (1971): Das geistliche Gesicht der vier Bücher von der Nachfolge Christi. In: Thomas von Kempen. Beiträge zum 500. Todesjahr. Kempen, S. 14-36.
SURKAU, Hans-Werner (1986): Katechismus. In: RGG (Studienausgabe), 3. Auflage, Sp 1178-1188.
TASCHNER, Johannes (2007): Kanonische Bibelauslegung - Spiel ohne Grenzen? In: BALLHORN, Egbert / STEINS, Georg (Hg.): Der Bibelkanon in der Bibelauslegung. Methodenreflexionen und Beispielexegesen. Stuttgart, S. 31-44.
TASCHNER, Johannes (2008): Die Mosereden im Deuteronomium. Eine Kanonorientierte Untersuchung. Forschungen zum Alten Testament 59. Tübingen.
THEIS, Joachim (2005): Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Stuttgart.
THEIßEN, Gerd (1994): Zeichensprache des Glaubens. Chancen der Predigt heute. Gütersloh.
THEIßEN, Gerd (2003): Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh.
Treml, Alfred (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. München.
UTERMÖHLE, Klaus (2006): Die Verrückten werden siegen. Gebrauchsanweisung für ein völlig neues Deutschland. Stuttgart.
UTZSCHNEIDER, Helmut / NITSCHE, Stefan Ark (2001): Arbeitsbuch literaturwissenschaftli-

che Bibelauslegung. Eine Methodenlehre zur Exegese des Alten Testaments. Gütersloh.
UTZSCHNEIDER, Helmut / BLUM, Erhard (2006): Lesarten der Bibel. Untersuchungen zu einer Theorie der Exegese des Alten Testaments. Stuttgart.
V. RAD, Gerhard (1968): Das fünfte Buch Mose. Deuteronomium. Das Alte Testament Deutsch. Teilband 8. 2. Auflage, Göttingen.
V. RAD, Gerhard (1982): Theologie des Alten Testaments. Band I und II. 8. Auflage, München.
WARTENBERG, Günther (Hg.) (1999): Werk und Rezeption Philipp Melanchthons in Universität und Schule bis ins 18. Jahrhundert. Tagung anläßlich seines 500. Geburtstages an der Universität Leipzig. Leipzig.
WEGENAST, Klaus (1974): Die Bedeutung biblischer Texte für den Religionsunterricht. In: EvTheol 34, S. 320-331.
WEGENAST, Klaus (1981): Religionspädagogik. Erster Band. Der Evangelische Weg. Darmstadt.
WEGENAST, Klaus (1993): Religionsdidaktik Sekundarstufe I. Voraussetzungen, Formen, Begründungen, Materialien. Stuttgart.
WELKER, Michael (1998): Sozio-metaphysische Theologie und Biblische Theologie. Zu Eilert Herms: Was haben wir an der Bibel? In: Jahrbuch für biblische Theologie, S. 309-322.
WERMKE, Michael (Hg.) (2007): Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Festschrift für Klaus Petzold. Jena.
WERMKE, Michael / ADAM, Gottfried / ROTHGANGEL, Martin (Hg.) (2006): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen.
YI, Junseop (2009): Westliche und östliche Mystik, Wuppertal.
ZENGER, Erich (2001): Einleitung in das Alte Testament. 4. Auflage, Stuttgart.
ZIEBERTZ, Hans-Georg / HEIL, Stefan / PROKOPF, Andreas (Hg.) (2002): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. Münster.
ZIEBERTZ, Hans-Georg / KALBHEIM, Boris / RIEGEL, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh.
ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (2003): Die Bibel – Vom Textsinn zum Lebenssinn. Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe II. Göttingen.
ZIMMERMANN, Mirjam (2010): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn.
ZIMMERMANN, Mirjam (2013) (Hg.): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik. Göttingen.
ZINNECKER, Jürgen (2003): Null Zoff &voll busy, Opladen.

Anhang

A. Auswahl von Unterrichtstranskriptionen[349]

Unterricht am 26.01.09

(…)

Susan: Lk 1,15: Ist dieser Wein und starkes Getränk ein Symbol für seine Macht oder warum steht da jetzt Wein und starkes Getränk?

Felix: Ein anständiges Kind sollte er werden, daher hat er das nicht getrunken.

Vanessa: Er soll große Taten verrichten und wenn er betrunken ist, dann ist er ja dazu nicht mehr im Stande.

Tobias: Vorausdeutung darauf, dass er eben ein frommer Mensch sein wird, gläubig ist und sich an Gottes Regeln hält.

Max: Wir haben ja schon einmal eine Geschichte gelesen und eh da gesehen, dass der Alkohol einen schlechten Einfluss auf die Menschen haben kann und bei der der Vater besoffen gemacht wurde und eh von seinen Töchtern vergewaltigt wurde.

Christoph: Es wird halt betont, dass er sich von allen anderen distanziert.

(…)

Unterricht am 28.01.09

(…)

Maike: Lk 1,12 oder Lk 2,9: Warum bekommen die Menschen immer erst Angst, wenn sie einen Engel sehen?

Isabell: Es war ja nicht alltäglich, dass einem ein Engel erschienen ist.

Vanessa: Ich denke, wenn wir einen Engel sehen würden, würden wir auch so reagieren.

Hanna: Wenn einem ein Engel erscheint, dann hat das ja einen bestimmten Grund und es kann etwas Positives für einen aber auch etwas Negatives

[349] Der unterstrichene Name hat die Fragestellung eingebracht.

sein. Es kann etwas geschehen sein, was der Engel einem mitteilen muss, was gegen einen spricht, dass man Angst davor hat.

Tobias: Es steht auch in Vers 8 und 9, dass die Klarheit des Herrn um sie leuchtete und das heißt eben, sie sehen vielleicht auch ihre Fehler bei Gott und ihre Nicht-Klarheiten und dass sie da vor ihm Angst haben. Die Klarheit Gottes leuchtete um die Hirten und sehen so ihre Unklarheiten ihrer Seele, dass sie eben Fehler haben und Sünden begehen.

Anna: Lk 1,16f: Warum muss das Volk für Gott bereitet werden, warum akzeptiert er die Menschen nicht so, wie sie sind? Warum müssen die Menschen so geändert werden?

Felix: Ich würde sagen, dass er die nicht verbessern soll, sondern dass er sie auf Gott vorbereiten, dass sie wissen, was sie erwartet, dass sie eine Vorstellung bekommen, was überhaupt noch alles möglich ist.

Hanna: Ich glaube auch und du hast ja selber gesagt, warum lässt er sie nicht selbst darauf kommen, und ich glaube schon, dass er sie eher gelehrt hat, ich meine, man kann ja einen Menschen nicht einfach so zurechtstempeln, ich glaube schon, dass es sich um eine Lehre handelt. In der Bibel haben wir ja schon gesagt, dass oft etwas gedruckt ist, was dann aber über einen langen Prozess gegangen ist. Ich glaube schon, dass das nicht von heute auf morgen vor sich gegangen ist.

Tobias: Vielleicht ist es auch einfach so, dass Gott die Menschen etwas besser machen will, weil er sie ja perfekt geschaffen hat, sie dann aber immer schlechter geworden sind, er ihnen aber versprochen hat, keine Sintflut mehr zu schicken, dass sie alle weg sind und er muss sie jetzt anders bekehren und vielleicht durch die Johannespredigt.

Christoph: Ich wollte nun nochmals auf das von Tobias eingehen. Also ich kann mir das schon so vorstellen, dass Gott als unfehlbar gilt und das, was er geschaffen hat, sollte auch unfehlbar sein, dass eine Frage der eigenen Ehre ist, dass die Menschen wieder besser werden.

(…)

Unterricht am 04.02.09

(…)

Robin: Die Leute glauben ja Jesus, wenn ich da gewesen wäre, hätte ich alles getan, um Jesus am Leben zu halten, denn sie haben doch mitbekommen, dass er Gott ist?

Max: Ich glaub aber, dass er versucht zu vermeiden, dass sie ihn als Sohn Gottes sehen, denn wir hatten ja auch in der letzten Stunde den Vers, wo die bösen Geister sagen wollten, dass er der Sohn Gottes ist und er hat ihnen das verboten.

Robin: Aber trotzdem macht er ja in aller Öffentlichkeit viele kranke Menschen wieder gesund. Dann verstehe ich nicht, wieso er das so öffentlich macht und nicht klammheimlich.

Tobias: Ich denke einfach, dass die Menschen das einfach nicht wussten, dass Jesus der Auserwählte ist, weil Jesus glaube ich Wanderprediger war und von Stadt zu Stadt gezogen ist, das heißt die Menschen in der nächsten Stadt wussten das ja noch gar nicht, dass er dieser Auserwählte ist.

Robin: Aber warum ziehen dann die anderen nicht mit ihm mit und vergöttern ihn?

Tobias: Er hatte ja seine Jünger.

Robin: Aber wohl nicht genug.

Anna: Er wollte, dass sie das nicht wissen?

Susan: Er wollte eben nicht, dass sie die Wahrheit erfahren. (zitiert den Vers)

Anja: Lk 5,14: Und er gebot ihnen, dass sie das niemandem sagen sollten.

Susan: Die Frage ist ja jetzt, warum er das da jetzt in aller Öffentlichkeit macht, ich weiß nicht, aber dadurch dass es eben nicht geheim gehalten wurde, er konnte es gar nicht anders.

(…)

Unterricht am 09.02.09

Christoph: Was ist mit Lk 6,41 gemeint. Was ist mit dem Splitter im Auge gemeint?
Anja: Der Balken ist ja sehr groß und der Splitter eher nur klein und der Splitter kommt vom Balken sozusagen.
Maike: Das heißt jeder soll erst einmal an sich denken?
Isabell: Jeder soll sich erst an seiner eigenen Nase fassen.
Felix: Also ich habe mich eher gefragt, ob es nicht was Gutes ist, wenn man zuerst dem Menschen zu helfen, der ein kleines Leiden hat und sich dann selbstlos hinten anstellt und dann den eigenen Balken aus dem Auge zieht.
Vanessa: Aber dieser Splitter hat ja nichts mit Leiden zu tun, also es soll ja der Fehler sein beim anderen, die man bemerkt. Man soll halt erst bei sich anfangen, bevor man die anderen verurteilen kann für ihre Fehler.
Felix: Dann hätte ich ein anderes Bild genommen dafür, also eins, was auch beim anderen die Fehler zeigt und nicht eine Verletzung sozusagen. Wenn einer einen Splitter im Auge hat, dann denke ich daran, dass er Schmerzen hat oder so.
Susan: Wenn man einen Balken im Auge hat, dann kann man den anderen auch gar nicht sehen beim anderen. Es verhindert sozusagen, dass man beim anderen etwas sehen kann.

Mia: Und zwar hatten wir mal einen Auszug aus Genesis 8 und da hat der Herr gesagt, dass er den Menschen nicht mehr verfluchen möchte, da er gemerkt hat, dass das Dichten des menschlichen Herzens immer von Grund auf böse ist. Damit sagt er ja, dass der Mensch das Böse in sich trägt. Hier sagt aber jetzt Jesus, dass ein guter Mensch Gutes hervorbringt und ein böser Mensch kann Böses hervorbringen. Wie passt denn das zusammen?
Anna: Ich würde sagen, Jesus geht nicht davon aus, dass jeder Mensch von Jugend auf böse ist, sondern vielleicht misst er einfach anders, und zwar an dem weiteren Leben. Also er sagt praktisch, jeder hat etwas Böses

in sich, aber wie jeder Mensch das individuell ja verändern kann. Also man verändert sich ja im Laufe des Lebens und ob sich ein Mensch dann dem Bösen hingibt, was in ihm steckt oder ob er es eher bekämpfen will praktisch und davon gibt es dann die Guten und die Schlechten.

Max: Gott hat ja eigentlich gelogen, denn er hat sich ja doch wieder eingemischt, denn er hat ja die zwei Städte auch wieder verflucht und viele Menschen getötet in dem Fall und hat sich ja in dem Sinn selber betrogen mit dem, was er gesagt hat, also er hat sich auch selber nicht daran gehalten. Und da kann man ja auch wieder zweifeln, ob das jetzt seine Richtigkeit hat, was er da gesagt hat.

Tobias: Also ich glaube, es ist ein Ansichtsproblem, weil Gott sieht das eben aus seinem göttlichen Blickwinkel heraus und Jesus ist selber ein Mensch, der mit den Menschen viel zu tun hat und er sieht das eben aus seinem Blickwinkel und er selber ist ja ein guter Mensch und es kommt darauf an, wo der Mensch herkommt, wie er erzogen wird.

L: Lesen wir nochmals Gen 8,21 - Mia liest den Vers - Worauf bezieht sich Gott hier?

Mia: Ich könnte mir vorstellen, dass er sich da auf die Sintflut bezieht, weil er sagt ja „ich möchte hinfort nicht mehr ...“ und da sind ja nicht nur Menschen gestorben, sondern auch alle anderen Lebewesen, und ich könnte mir halt vorstellen, dass er das darauf bezieht, dass halt die anderen Geschöpfe nicht wegen des Menschen sterben müssen.

Christoph: Vielleicht hat er es auch einfach akzeptiert, dass sie so sind.

Susan: Vielleicht kommt es darauf an, dass er – er sagt ja jetzt nicht, dass er es nicht mehr tun möchte, sondern wie er es getan hat.

Unterricht am 11.02.09

Christoph: Was ist mit Lk 6,29 gemeint? Worauf will Jesus hier hinaus, dass man sich nicht wehren soll, wenn man geschlagen wird oder allgemein, wenn einem Schlechtes angetan wird?

Felix: Die christliche Nächstenliebe bedeutet ja, dass man gewaltlos und friedfertig ist.

Christoph: Darf man sich nicht wehren?

Felix: Nein.

Maike: Du darfst dich schon wehren, aber dann handelst du nicht christlich. Es wird ja nicht verboten, dass du zurückschlägst, nur wenn du dich wehrst, ist das nicht christlich.

Ebru: Man kann sich ja auch anders wehren, man muss ja nicht Gewalt anwenden. Man kann mit ihm reden oder ihm drohen.

Felix: Im Alten Testament steht ja Auge um Auge und Zahn um Zahn. Ist das nicht aber widersprüchlich?

Vanessa: Ich denke, dass sich die Zustände verändert haben. Zur Zeit Jesu gab es nicht so viele Sünden wie heute, die sich nun angehäuft haben, wie Vergewaltigung und so. Da man also nicht immer das Schlechte zurückgeben konnte, sollte nun mal eine neue Regel befolgt werden.

L: Also mal was anderes probieren, weil das andere nicht funktioniert hat?

Robin: Also ich denke, dass sich das noch eher darauf bezieht, dass man nicht mehr verlangen soll, als ein Auge für ein Auge. Da geht es wirklich darum, dass wenn man im Handeln ist, jemanden zurückzuschlagen, und da geht es ja jetzt darum, wenn man geschlagen wird, was man erst einmal tun sollte, bis der Schritt kommt „Auge für Auge“ sozusagen, wäre dann eine neue Sache, also dann entscheidet man für sich, ich reagiere jetzt so.

Tobias: Ich glaub, dass erst mal ein bisschen pazifistisches Denken ist, dass man eben nicht draufschlagen soll, sondern erst mal eben abwarten soll, und ich glaube auch, dass es Beispiele sind, denn darunter steht ja auch: Wie ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, so tut ihnen auch, also als strenges Beispiel jetzt eben auch das Schlagen, wenn man geschlagen wird, dass man nicht zurückschlägt, wenn man dann beim nächsten Mal nicht geschlagen wird, weil man ja auch ihm nichts angetan hat, was er mit ihm gemacht hat.

Felix: Lk 6,1: Jesus geht durch ein Kornfeld und sie aßen die Körner: Warum gehen sie einfach durch ein Weizenfeld? Er ist ja Gottes Sohn oder hat zumindest großartiges Auftreten und die Menschen hätten ihm bestimmt etwas gegeben, wenn er gefragt hätte und dann hätte er nämlich auch hier die Pharisäer nicht erzürnen müssen, hätte dann ohne Arbeit sich und seine Jünger versorgen können.

Ebru: Ich denke, Gott ist ja sein Vater und sein Vater hat die Welt erschaffen und dann denkt er, wenn sein Vater die Welt erschaffen hat, dann gehört die Welt seinem Vater und dann erlaubt er sich alles zu nehmen.

Susan: Hatten wir nicht mal besprochen, dass er einfach Hunger hatte?

Tobias: Also ich glaube, damals gabs auch nicht so viele Straßen eben dass man so auf der Straße hätte gehen können und man musste irgendwelche Felder kreuzen. Und mit dem Mundraub, sie sind ja weitergewandert immer und hatten auch keine feste Herberge, wo sie zu Essen bekommen hätten und mussten sich deshalb von Ähren ernähren.

Felix: Wo ein Feld ist, da wird ja auch irgendwo ein Bauer sein und er hätte sie ja auch fragen können. Also das erklärt ja noch nicht die Frage, warum er sich einfach bedient hat.

Hanna: Also bei mir kommt das so an und vor allem auch mit dem nächsten Abschnitt, dass es eben so ist, dass man das so trennen muss, auf der einen Seite, dass sie halt Hunger hatten und sich keine Frage stellt, sollen sie jetzt eher verhungern oder ist da Nächstenliebe, die nicht ausgesprochen werden muss, sondern immer da ist, dass man Sachen teilt, dass man sich auch bedienen darf, wenn das nötig ist, also ich denke mal, dass das heute nicht mehr so wäre, aber damals so noch war.

L: Was zeigt eindeutig, dass der Text davon ausgeht?

Nina: Sie fragen ja, warum tut ihr das, was am Sabbat nicht erlaubt ist, und nicht, warum geht ihr einfach durch ein fremdes Feld und klaut da etwas?

(…)

Valeria: Lk 6,24ff: Ist es eine Sünde, satt zu sein?

Anna: Ich wollte sagen, dass es vielleicht so gemeint ist, dass die Leute die reich geworden sind und satt sind, auf Kosten der anderen das geschafft haben und er will sich an die richten, denen etwas genommen wurde und die dadurch hungern. Denn es war ja früher immer schon so, dass die, die reich geworden sind, deren Arbeit ausgebeutet haben oder ihnen einen Hungerlohn gegeben haben.

Mia: Also ich habe mich dasselbe gefragt, aber ich denke, dass es eventuell so ist, dass er denen, die Leid erfahren, dass er denen Hoffnung geben möchte und auf der anderen Seite denen, denen es gut geht, es kann auch anders sein, genießt es, denn es kann auch anders kommen, dass es kein Dauerzustand sein soll, dass es etwas Besonderes ist, dass sie das zu schätzen wissen, dass sie nun gerade satt sind.

Hanna: Vielleicht geht es sogar so weit, dass er ihnen Vorwürfe macht, dass sie sich auch um die anderen kümmern sollten, noch viel mehr. Ich finde dadurch kann einem das noch mehr bewusst werden, dass er sie nicht beschuldigt, sondern sie auffordert, teilt das doch!

Susan: Im Christentum ist es ja auch wichtig miteinander zu teilen und anderen Leuten auch zu helfen. Wenn er jetzt hier sagt: Selig seid ihr Armen, dann will er vielleicht auch den Reichen, die den Armen nicht geholfen haben, zeigen, dass sie das büßen müssen, dass sie ihnen nicht geholfen haben.

Robin: Die Bibel ist ja auch eigentlich voll von solchen Durchhalteparolen an die, denen es jetzt gerade schlecht geht und am Schluss wird ja auch auf Rom bzw. Babylon Bezug genommen, denn den Israeliten ging es auch schlecht bei den Babyloniern und den ersten Christen in Rom.

Anne: Ich glaub, es gibt auch einen Text, dass eher ein Kamel durch ein Nadelöhr geht, als ein Reicher in das Reich Gottes kommt. Und da wird das ja auch noch einmal erklärt.

L: Wozu fordert euch der Text denn auf?

Anja: Sich damit auseinander zu setzen, wie es anderen Menschen auf der Welt geht, dass es eben nicht überall so ist, dass man jeden Tag Essen auf dem Tisch hat. Daran denken, wie geht’s den anderen auf der Welt.

Jenny: Man sorgt sich auch darum, dass man denkt, wie gehe ich damit um, wenn es mir schlecht geht, wie kann ich damit leben?
Anna: Vielleicht lernt man auch, mit den Sachen besser umzugehen, also nicht mehr so verschwenderisch zu leben. Ich meine, es gibt ja auch in Deutschland Kinder, die kein Essen zu Hause haben und in die Arche Noah gehen, um was zu Essen zu bekommen. Ich weiß nicht, einfach vielleicht auch, dass Menschen mehr spenden.
Tobias: Ich glaube, dass nicht die, die genug haben, die sollen nicht hingehen und denen, die nicht so viel haben, abgeben, sondern einfach einsehen, dass es nicht selbstverständlich ist, sondern dass man dafür arbeiten muss, dass es nicht vom Himmel fällt.
Anna: Einfach für Chancengleichheit sorgen, also dass nicht eben, wenn da jemand reich ist und der hat seine Bauern und dass er eben einen gerechten Lohn für die Arbeit gibt, die sie verrichten und sie eben nicht so ausbeutet, dass ihm der ganze Gewinn zusteht.
(…)

Unterricht am 16.02.09

Özkan: Warum belebt er den Jungen in aller Öffentlichkeit wieder? Er hätte das ja auch irgendwo anders machen können.
Vanessa: Hätte er das in einem Haus gemacht, wo das keiner sehen würde, würde es keinen Sinn machen, finde ich. Jesus hat das ja gemacht, um den Glauben an ihn zu stärken.
Valeria: Warum er das überhaupt macht? Ob er das nur aus Mitleid macht, oder? Warum ihn und nicht einen anderen? Warum er ihn nicht sterben lässt?
Tobias: Um vielleicht auch indirekt zu zeigen, dass der Tod nicht das Ende ist, sondern dass der Tod nur eine Grenze ist, die man aber überschreiten kann, also dass der Tod nicht endgültig ist.
Maike: Heißt es aber nicht auch, dass der Tod zum Leben gehört?
L: Wie sehen das die anderen?

Anne: Klar gehört der Tod zum Leben, aber vielleicht war das in diesen Fällen, dass Gott halt gesagt hat, dass es noch nicht Zeit dafür ist, dass es noch nicht nötig ist, dass es dann halt wieder rückgängig gemacht wird.
Anna: Ja, ich denke schon, also ich finde es ganz natürlich, dass irgendwann, wenn man dann eben gelebt hat, der Tod eintritt. Und ich finde es eher unnatürlich, ihn wiederzubeleben.
Jenny: Ich find das eigentlich auch aus dem gleichen Grund wie die Anna, und es ist ja auch so, dass man sagt, dass man von Gott geholt wird, wenn man stirbt. Für mich gehört das auch dazu und ist auch, also wenn man von Gott geholt wird, ist das ja nicht in dem Sinne schlecht.

(…)

Anna: Er redet dann ja von Johannes und überzeugt sie von dieser Taufe über Johannes. Warum sagt er nicht einfach, ich bin Gottes Sohn und wenn ihr euch taufen lasst, dann gehört ihr dazu, sondern er macht das so über Johannes, dass sie sich taufen lassen müssen, aber er ist ja eigentlich viel höher als Johannes. Warum muss er die Menschen über Johannes von Gott überzeugen, warum kann er nicht einfach sagen, dass er der Sohn Gottes ist und so dann überzeugen.
L.: Kannst du das an einem Vers deutlich machen?
Anna: Hier steht ja in Lk 7,28: Warum muss er sagen, ja Johannes ist so groß und deswegen lasst ihr euch taufen, weil ihr wegen Johannes dazugehören wollt und nicht: Hört zu, ich bin der Sohn Gottes und ich kann euch alle heilen und deshalb müsst ihr jetzt dazugehören.
Tobias: Vielleicht weil er zeigen will, dass nicht nur Jesus selber in seinen Augen, der alles richtig macht, sondern dass es in der Welt auch noch andere Menschen gibt, die auch wirklich diese Gaben haben, die Leute zu verändern, deren Geist wieder gut zu machen.
L: Warum könnte das für uns auch noch wichtig sein, genau dieser Punkt?
Felix: Dass der Glaube nicht mit Jesus stirbt, sondern dass es eben zeigen soll, dass auch andere Leute gebraucht werden.

Susan: Ich hätte es so gesagt, dass nicht immer der, der von Anfang an der Größte war, es bleibt, sondern dass es auch andere werden können. Der Kleinste kommt ja auch von Gott her und der Kleinste wird von ihm hoch aufgestellt.

Vanessa: Lk 7,43-46 – Ich verstehe nicht, dass Jesus den Pharisäer anklagt, dass er Jesus nicht so sehr preist. Die Sünderin kommt zu Jesus und küsst seine Füße, weil sie die Schuldgefühle hat und der Pharisäer tut das nicht und Jesus klagt ihn dafür an, dass er das nicht tut, aber die Sünderin hat das eher nötig, sozusagen, die Sünden vergeben zu bekommen.
Anne: Also der Punkt besteht ja darin, dass man darum bittet und egal wie groß die Sünde ist, die man gemacht hat, dass Gott sie vergibt und wenn man das halt nicht macht, dann halt nicht, aber dann macht das keinen Unterschied, was man gemacht hat.
Tobias: Also ich glaube, das ist wieder so eine Anspielung auf dieses Bild mit dem Balken und dem Splitter im Auge, dass der Pharisäer eben nicht bei sich selber die Fehler sucht, sondern direkt zu den anderen geht, um eben auch von sich selbst abzulenken, denn die Prostituierte ist die böse Sünderin und sie soll bestraft werden.

(…)

Miyuki: Lk 8,22f. Warum sind sie jetzt noch so erschrocken sind darüber, denn er hat ja davor auch schon so viele andere Wunder vollbracht?
Vanessa: Er hat die Jünger jetzt so sehr beeindruckt. Es wäre auch komisch, wenn das zum Alltag gehören würde. Ich denke, es soll noch immer die Aufregung zeigen, dass es nicht so normal wird.
Robin: Ja, also die Wunder, die er vorher vollbracht hatte, hatten immer mit Menschen zu tun, jetzt aber hat er in die Naturgewalt eingegriffen, das ist noch mal ein Schritt weiter.
Alessa: Vielleicht sollte es auch den Jüngern zeigen, dass man halt Ehrfurcht vor dem barmherzigen Gott haben sollte, denn es ist ja nichts

Schlechtes, was Jesus da tut, er rettet sie ja, dass man halt einfach sich trotzdem fürchtet, klingt jetzt vielleicht blöd, aber Respekt ihm gegenüber zeigt.
Isabell: Vielleicht sind die auch verwundert oder erschrocken, dass sie selber so Zweifel haben.
(…)

Unterricht am 25.02.09

(…)
Hanna: Warum in der Bibel eigentlich nicht diese ganze Macht, die dahintersteckt, nicht beschrieben wird. Ich habe immer das Problem, ich lese das dann und ich finde das auch spektakulär, aber ich frage mich dann immer, warum das nicht weiter beschrieben wird und wie man denn so was denn glauben soll?
L: Kannst du das noch näher beschreiben?
Hanna: Ja, das ist ja schon ein Wunder, würde ich sagen, was da passiert ist. Warum in der Bibel nicht so ein bisschen darauf eingegangen wird, wie diese Wunder geschehen, warum man an so etwas glauben soll, wenn immer nur die Tatsachen da sind, aber nicht die Gründe?
Robin: Ja ich finde halt, es ist wahrscheinlich deswegen, wenn man Gründe für ein Wunder hätte, wäre es kein Wunder mehr und dann wäre dieses Wunder nicht mehr verwunderlich und belegt, dass es eben geht und man würde sich nicht mehr so Gedanken machen darüber.
Anna: Aber ich finde, es gibt auch Naturwunder, wo man auch nachweisen kann, warum es so passiert ist und dann müsste man es bei solchen Wundern ja auch können. Und wir glauben ja auch nur, dass es passiert ist, weil wir es erklären können.
Alessa: Also ich denke einfach, dass es Dinge geben muss, die man nicht beweisen kann und wo man einfach nur dran glauben sollte, wir wissen ja auch zum Beispiel nicht genau, was nach dem Tod passiert und wir versuchen immer mehr rauszufinden, was passiert und je mehr wir rausfinden,

desto mehr Fragen stellen sich und ich glaube einfach, dass es so von Gott gemacht ist, dass wir nicht genau wissen, was da kommt, dass wir uns drauf einlassen sollen, dass wir unser Leben genießen und nicht alles hinterfragen.

Tobias: Also ich sehe das genauso wie Alessa, also ich denke auch das Wichtige dabei ist eben der Glaube, dass man eben nicht ja, sonst wäre es ja Wissen also, ich finde der Glaube steht schon im Mittelpunkt von den ganzen Geschichten auch in der Bibel. Er vermittelt den Glauben durch die Geschichten, dass eben nicht besondere Begründungen da sind, glaubt man eben daran oder nicht dran.

Hanna: Also ich glaube auch, dass man es unterscheiden muss also die einen Naturwunder und die Wunder, die etwas mit dem Glauben zu tun haben und hier steht ja auch extra: „Und er sah auf zum Himmel und dankte“ Also da geht es ja richtig um den Akt, dass er da noch irgendwie also die Macht Gottes wird da auf jeden Fall beschrieben. Also das muss man auf jeden Fall unterscheiden. Also ich glaube, entweder glaubt man an die Macht Gottes oder man glaubt nicht daran.

(…)

Unterricht am 02.03.09

Frage vom letzten Mal als Hausaufgabe: Warum wusste Jesus von seinem Tod und seiner Auferstehung?

Robin: Meine Idee war so ein bisschen, weil er ja auch so viele Wunder vollbracht hat, dass er vielleicht sogar wusste, dass er eigentlich kein Normalsterblicher ist und eben auch Gottesgesandter ist und deswegen den Tod überhaupt nicht gefürchtet hat und deswegen könnte ich mir einfach vorstellen, dass er das einfach daher geredet hat, auch wenn er vielleicht in diesem Moment gar nicht wusste, dass es später so kommen würde, aber

da er den Tod nicht fürchtet auch weil er heilen kann, hat er vielleicht auch keine Angst vor dem Tod und denkt, das Leben wird schon irgendwie weitergehen und dass er wieder auferstehen wird.

Maike: Er steht ja in Kontakt zu Gott und er ist jemand, der mit Gott sprechen kann und ich denk mal, Gott ist ja auch allmächtig und er hat ja auch Einfluss auf so was und vielleicht hat er ihm so was auch einfach gesagt, dass er nicht normal sterben wird, sondern wieder auferstehen wird.

Susan: Ich habe halt gedacht, vielleicht ist das eine zeitliche Abfolge, die nicht eingehalten werden soll, sondern dass es hier einen Vorgriff gibt, was passieren wird.

Nina: Ja, das wollte ich eigentlich auch nur sagen, denn in meinem Teil, den ich vorstellen muss, geht es auch darum, dass der Tod angekündigt wird und dass vielleicht durch die Zusammenfügung der Bücher das vermischt wurde oder so.

L: Also eine Form der Redaktion.

Alessa: Ich hab mir halt gedacht, dass es vielleicht sein kann, dass es einfach durch das Vertrauen zu Gott, dass er deshalb keine Angst vor dem Tod hat, weil er ja auch eigentlich das seinen Jüngern beibringen will, dass man einfach nur vertrauen soll und nicht alles hinterfragen soll und dass er halt deshalb weiß, dass ihm nichts passieren kann, wenn er Vertrauen hat und glaubt.

Tobias: Vielleicht war es auch einfach von Anfang an in Jesus drin durch den Heiligen Geist, der in Maria gefahren ist, dass Jesus von Anfang an schon wusste, wie sein Leben vorherbestimmt ist und den Menschen eben zu vermitteln, dass es Auferstehung gibt, war ja auch eines der wichtigsten Themen, die Jesus vertreten hat und daher war es auch so wichtig, dass er es schon wusste.

(…)

Unterricht am 09.03.09

(…)

Isabell: Lk 9,23: Was meint Jesus damit, dass jeder sein Kreuz täglich auf sich nimmt?

Christoph: Dass jeder die Verantwortung für seine Taten zu tragen hat.

Susan: Ich denke, dass damit gemeint ist, dass derjenige, der Jesus folgen will, seine Kraft zusammennimmt um ihm zu folgen.

Tobias: Wenn man das metaphorisch sieht, würde ich eher sagen, dass das Kreuz als Last gesehen wird, dass jeder seine tägliche Last auf sich nehmen soll und nicht meckern soll, weil das eben für jeden gilt.

Mia: Es wird ja auch gesagt, wer mir folgen will, der verleugne sich selbst, also vielleicht ist damit auch so ein bisschen gemeint, dass er halt seine eignen Bedürfnisse zurückstecken muss, und vielleicht ist das damit gemeint, dass er halt sein Kreuz, also wirkliche Last auf sich nehmen muss und einfach seine eigenen Bedürfnisse zurückschrauben muss und sich dadurch zu verleugnen.

L: Mit welchem Ziel?

Mia: Ja, Jesus zu folgen, ihm zu dienen.

(…)

Unterricht am 16.03.09

(…)

Hanna: Lk 16,13 - "Kein Knecht kann zwei Herren dienen; entweder er wird den einen hassen und den andren lieben, oder er wird an dem einen hängen und den anderen verachten." "Wieso wird hier gesagt, dass ein Knecht nicht zwei Herren dienen kann? Kann man denn nicht zwei Menschen gleichzeitig treu sein? (Unabhängig von dem Beispiel mit Gott und dem Streben nach Reichtum)

Vanessa: Ich wollt sagen, dass hier der Monotheismus gemeint ist, dass man nur einen Gott haben sollte

Anna: Es ist ja auch so, wenn man angestellt ist auch einen Chef hat, weil zwei Menschen immer zwei verschiedene Meinungen und zwei verschiedene Entscheidungen treffen können, und ehm man kann ja nicht immer mit beiden Meinungen übereinstimmen und man wird immer im Zwiespalt stehen, wem man jetzt eher glauben will.

Anne: Finde ich gut, was die Anna gesagt hat und was ich auch noch sagen wollte, dass es vielleicht gar nicht so gemeint ist, dass man nicht zwei Menschen lieben kann oder so, sondern einfach mit dem Herren dienen, dass man einem nur wirklich dienen kann und nur einen wirklich vergöttern kann, wenn man wirklich so voll in der Sache ist.

Hanna: Das bezog sich eigentlich genau auf das, was Anne gerade gesagt hat aber das ist ja genau die Frage, weil ich bin nicht der Meinung, dass immer wenn zwei Menschen da sind, dass man beiden das geben kann, was sie wollen. Ich denke, dass das funktioniert, ich denke, dass es nicht stimmt, dass es nicht funktioniert.

Susan: Ich finde auch, dass man zwei Herren dienen kann, aber vielleicht soll das ausdrücken, dass, wenn man dem einen Herren dient, wird der andere Herr damit nicht so zufrieden sein, dadurch, dass man halt sozusagen ihm nicht im vollen Umfang dienen kann, wie man das kann, wenn der andere alleine ist.

Anja: Ja, da wäre vielleicht auch das Beispiel, wenn man jetzt arbeitet neben der Schule, dass man ja aufpassen muss sozusagen, dass man nicht mehr arbeitet, als man für die Schule zum Beispiel tut.

Tobias: Ich denke aus der Position des Knechts gesehen, kann er selber beiden treu sein, aber er wird trotzdem den einen mehr mögen als den anderen, denn die beiden Herren werden den Knecht unterschiedlich behandeln, weshalb er den, von dem er mehr Lohn erhält, so wird er den anderen hassen, ja vielleicht nicht hassen, aber eben nicht so hoch stellen, wie den anderen.

Hanna: Ich bin der Meinung, dass das nicht was mit mehr oder weniger zu tun hat, sondern mit unterschiedlichen Werten, der eine gibt dir vielleicht mehr Lohn, dafür fühlst du dich bei dem anderen mehr geborgen, also ich

bin immer der Meinung, dass sich das immer ausgleicht und dass jeder seine Werte hat, wofür man ihn dann mehr liebt. Ich finde, wenn man sagen würde, man hat zwei beste Freunde, würde ich auch nicht sagen, dass der eine besser ist als der andere, sondern beide sind unterschiedlich, mit dem einen kann man vielleicht besser ehrlich reden und mit dem anderen kann man vielleicht mehr Spaß haben. Also ich bin immer der Meinung, dass es nie um besser oder schlechter oder mehr oder weniger, sondern um unterschiedliche Dinge. Das ist ja auch zum Beispiel, wenn man verschiedene Lehrer hat, dann ist das ja das gleiche, man versucht irgendwie mit dem Lehrer klar zu kommen und man versucht gute Noten zu schreiben und dann würde ich auch nicht sagen, dass der eine Lehrer besser oder schlechter ist, sondern man geht mit allen anders um.

Antonia: Ich wollte sagen, dass man ja auch zwei Elternteile hat und man liebt die ja auch gleich viel. Das kann zwar bei anderen anders sein, aber bei den meisten ist das so, denke ich.

Anne: Ich würde sagen, dass dieses Beispiel nichts mit Freundschaft zu tun hat, denn so ein Knecht und ein Herr ist ja etwas ganz anderes, denn der Knecht unterliegt ihm ja total und macht ja alles, was er sagt und hat sozusagen in dem Sinne keine eigene Meinung.

Robin: Ich finde, es kommt immer noch darauf an, ob man sich die Person selbst ausgesucht hat oder nicht, zum Beispiel Chefs oder Lehrer kann man sich ja nicht aussuchen, Eltern auch nicht, aber Freunde, die kann man sich ja aussuchen und wenn man zwei beste Freunde hat, dann hat man die sich ja ausgesucht, weil die eben unterschiedliche Werte haben, also zum Beispiel denke ich schon, dass es Elternteile gibt, wo man eben nicht beide gleich liebt. Also deshalb bin ich eben der Meinung, dass es darauf ankommt, ob man sich die Person selbst aussucht oder nicht.

Anna: Bei den Eltern ist es ja auch so zumindest, wenn die Eltern zusammenleben, wollen sie ein zusammengehöriges Bild zeigen. Deshalb, wenn kleine Kinder zur Mutter rennen und sagen, darf ich den Schokoriegel haben und die Mama sagt nein, dann gehe ich zum Papa, der sagt ja, dann sagt man ja, das Kind soll es eben nicht machen, dass es beide fragt, wenn

einer sagt, nein, dann soll es auch so sein. Und zum Beispiel finde ich, bei geschiedenen Eltern, wenn die auseinander sind und dann merkt man erst richtig, inwiefern die Eltern eine verschiedene Meinung haben und dann kann man das ausdifferenzieren, je älter man wird, weil ich finde schon, zumindest wenn die Eltern geschieden sind und ehm, dann kann man schon sagen, ja, den mag ich mehr oder den nicht oder zumindest die Einstellung, aber wenn die Eltern zusammen sind, dann wollen die ein zusammengehöriges Bild abgeben und wollen einer Meinung sein und sprechen über die gemeinsame Beziehung und wenn die Eltern geschieden sind, dann hat der Vater ja meist überhaupt nichts mit der Erziehung zu tun oder interessiert sich gar nicht dafür. Aber ich glaube auch, dass die da gar nicht weiter drüber nachgedacht haben, sondern eigentlich nur feststellen wollten, dass den Menschen klar ist, dass die Menschen nur an diesen Gott glauben sollen.

Jenny: Ich wollte auch sagen, dass ich nicht finde, dass man das mit einer Alltagssituation vergleichen kann, weil der Herr steht ja auch über uns und viel mächtiger, also das kann man nicht mit Menschen vergleichen.

Vanessa: Also ich denke auch, dass ein Vergleich sehr schwierig ist.

(…)

Nina: Lk 18,15 - Hatten die Menschen, die von Jesu Macht und seinen Heilkünsten gehört hatten, die Vorstellung, dass eine Berührung von Jesus sie vor allem Bösen schützen sollte und ihnen einen Platz im Reich Gottes reservieren würde, oder warum schicken sie ihre Kinder zu ihm, damit er sie berührt?

Ebru: Ich dachte, dass die Kinder eine bessere Zukunft dadurch bekommen. Vielleicht, wenn sie den Jesus berühren, dass alles dann wieder schön wird.

L: Wodurch?

Ebru: Durch die Heilungskraft, die in ihm steckt und das Leben der Kinder verschönern und verbessern, auch wenn sie keine Krankheit haben.

Anne: Also ich glaube, dass der Segen von Jesus gemeint ist, also durch Gott, weil er halt diese besondere Kraft hat. Also als ich das gelesen habe, habe ich segnen eigentlich verstanden unter dem Wort.

Jenny: In Lk 18,17 steht ja, wer nicht das Reich Gottes annimmt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen. Also denke ich, dass es auch damit etwas zu tun, dass die Kinder von Anfang an gläubig sein wollen und dass er das gut findet.

Robin: Das wollte ich eigentlich auch sagen, es steht ja da drüber, dass es die Segnung der Kinder ist, das heißt, man muss nur klären, was die Segnung an sich ist, und da wollte ich halt sagen, dass die Vermittlung von Glauben ist und ja, dass er ihnen was mitgibt für das Leben.

Antonia: Ich wollte zu dem, was Jenny gesagt hat, noch etwas sagen. Ich glaube nicht, dass Jesus mit dem Vers 17 meint, dass die Kinder das von Anfang an wollen.

Jenny: Nicht die Kinder, sondern die Eltern wollen das für die Kinder.

Antonia: Ja und zwar, ich glaube, dass die Kinder einfach Gott blind vertrauen und dann in dieses Reich gehen, weil die eben noch nicht so viel Lebenserfahrung wie die Erwachsenen haben und das in Frage stellen, deswegen, dass die Leute, die Gott nicht blind vertrauen, nicht darein kommen werden.

Felix: Kinder sind ja auch so ein Symbol für Unschuld, weil sie ja auch noch nicht so viel Gelegenheit hatten, und ich denke mal, wenn jemand Kinder, also das Symbol der Unschuld, nicht annimmt oder gern hat, kann das auch kein guter Mensch sein. Also das heißt jetzt nicht, dass wer Kinder nicht mag, kein guter Mensch ist, aber so im Ansatz.

Christoph: Also ich sehe das so, dass die Kinder dann die Zukunft von der nächsten Generation sind.

Tobias: Also ich habe zwei Sachen, vielleicht als erstes, dass die Kinder eben die Zukunft sind, und wenn die Kinder Jesus berühren, dann bleibt der Geist Jesu oder der Geist Gottes alles auf der Erde, wenn Jesus gestorben ist, weil die Kinder das eben weitertragen. Und zum zweiten kann man das vielleicht mit dem Weihwasser in der kath. Kirche vergleichen, dass sie

eben das Weihwasser sehen als Verbindung zu Gott und damals die Menschen eben Jesus als Verbindungsstelle zu Gott, weil er ja Gottes Sohn war, also wenn sie ihn berühren, sind sie mit Gott verbunden, wie die Menschen heute, die das Weihwasser nehmen in der kath. Kirche, die dann Gott eben auch um sich haben.

Susan: Ich wollte sagen, vielleicht soll das heißen, was er vorher mal gesagt hat, also, wer den Kleinsten aufnimmt, der ist groß und halt auch der Kleinste unter euch ist der Größte, aber auch dass es vielleicht ausdrücken soll, wie verwundert die Menschen alles empfinden, was Jesus an Wundern getan hat und nun auf Grund der Bewunderung ihre Kinder zu ihm schicken, was einfach ausdrücken soll, wie toll sie ihn fanden.

L: Wie stellt ihr euch das denn konkret vor?

Felix: Wenn der Papst irgendwo ist, dann halten die Mütter ja auch ihre Babys da hin, dass er die Stirn küsst oder ein Zeichen aufdrückt, dass er eben das Verbindungsglied ist, wie die Leute meinen.

Ich würde den Segen mit einem Empfehlungsschreiben vergleichen, wenn man in eine Firma geht und hat ein Empfehlungsschreiben von einer anderen Firma, dass man gute Arbeit leistet, dann hat man es da um einiges leichter einen guten Job zu bekommen, als eben ohne. Und so sehe ich das hier auch, dass Jesus dazu in der Lage war, den Leuten den weiteren Lebensweg zu erleichtern durch den Segen.

Unterricht am 30.03.09

Robin: Lk 19,26 Wie kommt es, dass hier auch noch dem, der wenig hat, das Wenige genommen wird?

Felix: Es widerspricht eigentlich allen positiven Sachen aus der Bibel: Gerechtigkeit und so, denn das ist ja nicht gerecht.

Tobias: Überhaupt mit Geld zu handeln, ist doch bestimmt nicht das, was Gott für gut hält.

L: Was könnte also dieses Gleichnis meinen?

Vanessa: Der eine Knecht hat Angst vor dem Herrn, er hat ihm nicht vertraut und daher wird er bestraft. Das wird ja auch in Lk 19,27 ausgesagt.
Susan: Ja ich hätte auch gesagt, dass das für den Glauben steht. Also, wer Glaube hat, dem wird gegeben und wer nicht Glauben hat, dem wird nicht gegeben. Und davor steht ja auch schon bei den Aussätzigen, die glauben ja auch und ihnen wird dann geholfen, in 17,19: Steh auf, geh hin; dein Glaube hat dir geholfen.
Anne: Ich denke auch, dass es heißt, was man aus dem macht, was man hat, was man aus dem macht, wenn man Glauben hat.

Unterricht am 25.05.09

(…)

Susan: Röm 3,4 Was ist damit gemeint, dass Gott wahrhaftig ist und die Menschen alle Lügner sind? Wurde in der Bibel zuvor nicht von Lügnern und Wahrhaftigen unterschieden?
Jenny: Ich glaube das ist nicht genau das gleiche. Ich denke, das, was Susan meint und das, was hier im Vers gemeint ist, ist es nicht das gleiche, weil ich glaube, was hier im Vers gemeint ist, das mit den Gesetzen und wenn man gegen die Gesetze verstößt und bei dem, was Susan gesagt hat, verstößt man nicht gegen die Gesetze, also man lügt ja nicht und wird nicht aus dem Volk verstoßen und das ist ja hier der Fall.
Isabell: Also meiner Meinung nach kann eigentlich nur Gott seinen Gesetzen und Vorstellungen gerecht werden. Und eigentlich jeder Mensch ein Sünder ist und nur Gott so gerecht sein kann.
L: Was ist denn da mit Lazarus und mit dem Wahrhaftigen. Worin besteht das Andere?
Jenny: Hier ist ja eben, dass man lügt, nicht nach den Gesetzen handelt, also die Gesetze bricht, also sofort ausgestoßen wird.
Susan: Lazarus hat ja das Gute empfangen von Gott und der andere wurde bestraft und wenn man das mit dieser Stelle vergleicht, dann ist doch da ein Widerspruch. Lazarus empfängt ja etwas Gutes.

Tobias: Ich würde sagen, dass man diese Stellen gar nicht vergleichen kann, weil es dort um zwei Menschen geht, einen Reichen, einen Armen und hier geht es um Gott, um den Wahrhaftigen und die Menschen, die Lügner sind. Gott ist der Wahrhaftige, der immer sich selber treu ist, gut ist und die Menschen sind eben die Lügner, die ihre Meinung ändern, und das sagen, was ihnen gerade in der Situation helfen könnte und das ist eben damit gemeint, dass Gott immer bei dem bleibt, was er sagt.
(…)

Unterricht am 03.06.09

(…)
Maike: Röm 7,6 - Was ist mit dem Wesen des Geistes und des Buchstabens gemeint. Könnte das der Glaube und das Gesetz sein?
L: Wer kann bitte noch weitere Textstellen dazu finden?
Anja: Röm 3,28, wo wir über die Gesetzeslehre und allein durch den Glauben, darüber hatten wir in der letzten Stunde geredet.
Susan: Röm 4,5. Dies ist ja auch wieder, dass der Glaube den Menschen gerecht macht.
Tobias: Ich wollte noch mit dem gleichen Vers argumentieren, hier steht ja, dass wir vom Gesetz frei geworden sind und dass wir im neuen Wesen dem Geist dienen, dass das Herz verstärkt wird durch den Glauben.
L: Was hat denn das mit uns heute zu tun? Wo kommen wir denn da vor?
Maike: Dass wir entscheidungsfrei sind, dass man nicht im alten Wesen des Buchstabens leben soll, sondern in dem des Geistes und dass man halt nicht gezwungen ist irgendwie zu leben, sondern dass man frei entscheiden darf, wie man glauben will und woran man glauben will und dass man vielleicht in seinem Glauben nicht mehr an die Gesetze gebunden ist.
Hanna: Ich kann mir vorstellen, dass es heutzutage so ist, dass der Glaube sich in dem Sinne verändert hat, dass die Gesetze viel mehr schon inbegriffen sind, dass die Gesetze zum Glauben dazugehören ohne dass man sie jetzt konkret benennt. Also dass man mit dem Glauben die Gesetze defi-

niert, weil es etwas Selbstverständliches geworden ist und dass man ohne die Gesetze vielleicht gar nicht glauben könnte, dass es halt alles unbewusst passiert.

Tobias: Ich glaube, dass das bei uns etwas anders ist, denn wir heutzutage leben ja nach den Gesetzen, die von den Menschen gemacht wurden. Wenn wir gegen diese Gesetze verstoßen, dann werden wir dafür bestraft, in Gottes Augen wird diese Sünde vergeben durch den Tod Jesu, aber die Menschen sehen das als Sünde an und das muss bestraft werden.

Alessa: Ich finde das heute schon alles sehr verweltlicht. Vor allem, weil so viele verschiedene Kulturen auf einem Fleck zusammenleben, dass es gar nicht mehr über den Glauben gehen könnte, weil ich kann mir das nicht vorstellen, dass so viele verschiedene aus den Religionen zusammen dieselben Gesetze einhalten, weil sie alle an ihr eigenes glauben. Ich glaube halt, dass es eine weltliche Frage ist, aber nichts mit dem Glauben zu tun hat.

Vanessa: Ich finde das schwer zu definieren, ich glaube es ist individuell, für jeden anders.

Anna: Bei uns sind die Moralvorstellungen, ob wir nun an Gott glauben oder nicht, sind von der Religion geprägt, also dass wir einen anderen nicht töten wollen, ist ja von der Religion geprägt. Aber dann ist es eben wirklich so, dass die Moralvorstellungen von anderen Religionen anders gesehen werden. Daher glaube ich auch, dass Gesetze wichtig sind, sich aber die Moral durch die Religion definiert.

Tobias: Ich würde der Anna zustimmen, man kann heute nicht mehr in der globalisierten Welt nach einer Religion die Gesetze danach aufstellen, weil es eben zu viele Glaubensrichtungen innerhalb eines Landes gibt.

L: Was gibt denn das Christentum an positiven Ideen in diesen Schmelztiegel?

Felix: Diese Werte und Moralvorstellungen von Liebe und Nächstenliebe.

L: Gehen wir mal vom Text aus!

Vanessa: Das Erkennen und Bereuen von Sünden.

Hanna: Ich glaube, das war in Lukas: „Wer sich selbst erhöht, wird erniedrigt ...“

Susan: Auch was wir in der letzten Stunde hatten mit dem Lazarus und dem alten Mann, dass man eben auch teilen muss, wenn man viel Luxus hat.

Tobias: Ich denke, dass die Vergebung der Sünden, das ist das Allerpositivste und das Allerbeste, was das Christentum hervorgebracht hat, weil das den Menschen die Chance gibt, auch wenn sie gesündigt haben, ein gutes Leben zu führen, weil sie wissen, Gott hat mir das vergeben. Sie müssen nicht in Demut leben oder immer versuchen, das auszugleichen.

Hanna: Auch dass gesagt wird, dass Sündigen etwas mehr oder weniger Menschliches ist.

L: Habt ihr Ideen, wo wir davon gelesen haben?

Anja: Das hat man ja auch bei Lukas am Ende gesehen, wo Jesus sagt: „Vater, sie wissen nicht, was sie tun“, wo sie ihn halt auspeitschen und alles.

Anna: War das nicht auch mit dem Zöllner, der auch die ganzen Sünden begangen hatte.

Mia: Ich glaube auch schon in der Genesis, wo Gott sagt, das Trachten des Menschen ist schlecht von Jugend auf, und zwar in Gen 8,21.

Susan: Schon in der Schöpfungsgeschichte, beim Sündenfall, als sie von der kostbaren Frucht gegessen hatten.

Anna: Und auch bei Jakob, der sich den Segen nimmt.

Isabell: Als Herodes angeordnet hat, dass alle kleinen Kinder getötet werden.

Susan: Auch an der Stelle mit den Priestern, da sagt Gott ja auch, dass nur einer zurückkommt, um zu danken für die Heilung.

(...)

B. Fragebogen zur Unterrichtseinheit vom 16.03.2009 [350]

Folgendes habe ich durch das Projekt bereits gelernt:

Miyuki	sinnvollere Fragen zu stellen, Texte besser zu verstehen, Hintergrundinformationen, um das Handeln der Menschen in den Texten zu verstehen
Ebru	mir spontan Gedanken über eine Frage zu machen, obwohl ich über das Thema früher nie nachgedacht habe
Vanessa	die freie Diskussion
Felix	in der Bibel sind Botschaften versteckt, die einem beim ersten Lesen gar nicht auffallen
Anne	ich habe gelernt Texte, bzw. Aussagen und Zusammenhänge genauer zu betrachten tiefgründiger nachzudenken
Antonia	ich habe gelernt, dass biblische Texte auch oft unverständlich, zweideutig und missverständlich sein können dass es nötig ist, Fragen zu stellen, um einen Text vollkommen zu verstehen
Mia	ich habe die Bibel näher kennen gelernt habe Sachen erklärt bekommen, die mir sonst vermutlich unklar geblieben wären
Hanna	mit folgender Einstellung an einen Text ranzugehen: Ich muss den Text nicht direkt verstehen, sondern erst durch das Nachfragen wird mir einiges erst verständlich

[350] In diesem Abschnitt werden die Antworten des Fragebogens vom 16.03.09 vollständig wiedergegeben, nur auf Dopplungen habe ich verzichtet und daher ausgelassen.

Robin	konzentriert an einer Sache dranbleiben Gedanken anderer mit einschließen und mögliche Antworten geben bzw. finden
Isabell	ich habe gelernt, dass man viele wichtige Fragen zu Texten stellen kann, die einem, wenn man einen Text liest, gar nicht in den Sinn kommen ich finde es sehr wichtig, diese Fragen zu beantworten, um den Zusammenhang des Textes zu verstehen
Nina	gute Fragen stellen und darüber nachdenken die Bibel besser zu verstehen Hintergrundinformationen
Anja	dass man nicht alles so hinnehmen soll, wie es in der Bibel steht, sondern viel darüber diskutieren kann es gibt nicht immer Antworten auf Fragen
Tobias	ich habe viele Grundprinzipien der Bibel kennen gelernt viele Geschichten gelesen, die auch im Alltag genutzt werden können und zum Allgemeinwissen dazugehören ich habe gelernt, Texte genauer zu lesen und zu analysieren und zu hinterfragen
Jenny	Zusammenhänge der biblischen Texte und Inhalte besser verstanden
Maike	Fragen tiefgründig zu stellen Bezug auf vorangegangene Geschichten in der Bibel zu nehmen Inhalte und Antworten zu interpretieren
Christoph	dass die Bibel als Grundlage aller Umgangsformen, Gesetze, Verhaltensweisen und Richtlinien dient

Anna biblische Inhalte zu verstehen und kritisch zu hinterfragen
bei biblischen Texten den Zusammenhang und die Zeit beim Verstehen mit einzubeziehen

Folgendes gefällt mir am Projekt gut:

Miyuki ich persönlich habe bisher noch nie wirklich in der Bibel gelesen und kannte mich darin gar nicht aus, doch jetzt, da wir auch über die Geschichten diskutieren und Fragen beantworten, fange ich an, Zusammenhänge besser zu verstehen

Ebru Diskutieren über Fragen
dass wir alles aus einer anderen Perspektive versuchen zu deuten

Vanessa diskutieren
tiefes Besprechen der aufgebrachten Fragen
Individualität

Felix die Kurzreferate sind informativ
tiefgehende Gedankengänge zu machen und die Meinung der anderen Mitschüler mit der eigenen zu vergleichen

Anne Ich finde es echt toll, wie wir über viele Dinge reden, uns mit Details auseinandersetzen und die Dinge unter vielen Aspekten betrachten,
außerdem ist es gut, dass wir durch viele Ansichten und Meinungen vielleicht ein ganz anderes Bild von verschiedenen Dingen bekommen

Antonia	dass man im Unterricht viel und oft seine Meinung sagen kann
Mia	mir gefällt es, dass wir die Bibel lesen können und dann darüber diskutieren können oder auch Sachen hinterfragen
Hanna	dass wir während des Unterrichts immer im Gespräch miteinander stehen und somit Denkansätze kombinieren, um schließlich ein Ergebnis zu erhalten
Robin	Text für Text alles lesen, nicht nur einzelne Bibelstellen mit Mitschülern zu einem oder mehreren Ergebnissen zu kommen
Isabell	mir gefällt es sehr gut, dass man sehr aktiv am Unterricht mitarbeiten kann, dabei steht nicht nur die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler im Vordergrund, sondern hauptsächlich zwischen den Schülern
Nina	Ich mag die Gruppenarbeiten besonders gerne, da ich es gut finde, mit mehreren auf ein Ziel hinzuarbeiten und sich mit anderen austauschen zu können außerdem erfährt man einiges, was einem sonst nicht derart bewusst geworden wäre, da man ja eigentlich sonst die Bibel nicht so intensiv liest
Anja	die Diskussionsgespräche gefallen mir sehr gut, da man seine eigene Meinung äußern kann und von anderen Meinungen lernen kann
Tobias	das viele mündliche Arbeiten Darstellen der Gedanken
Jesse	dass nicht nur der Lehrer die ganze Stunde spricht

Özkan	dass wir Schüler über religiöse Themen ins Gespräch kommen
Jessy	das Lesen kreative Aufgaben
Maike	Diskussionen innerhalb des Kurses die vielen verschiedenen Antworten zu den hermeneutischen Fragen
Christoph	verschiedene Interpretationen und Meinungen der anderen kennen zu lernen
Anna	Mir gefällt, dass Diskussionen innerhalb der Klasse zustande kommen und jeder frei seine Meinung aussprechen und bilden kann.
Valentin	dass wir die Inhalte hinterfragen dürfen
Susan	Gespräche mit mehreren Leuten Kommunikation untereinander biblisches Hintergrundwissen Gruppenarbeiten, besonders auch, wenn Fragen gestellt werden und im Schreibgespräch beantwortet werden

Folgendes gefällt mir am Projekt nicht:

Miyuki	wenn man keine Fragen hat und dennoch unbedingt eine hermeneutische Frage stellen soll

Mia	manchmal fand ich die Antworten ein bisschen unbefriedigend. Mir ist natürlich klar, dass man ein paar Sachen nicht beantworten kann, aber irgendwie hat mir das manchmal ein bisschen den Antrieb genommen
Hanna	teilweise habe ich das Gefühl nicht weiterzukommen, aber auch nur insofern, dass die Bibel ein viel zu großes Buch ist, um es ganz zu lesen
Robin	manchmal habe ich das Gefühl, dass wir uns mit nicht so wichtigen Fragen vielleicht ein wenig aufhalten.
Isabell	manchmal finde ich, dass die Fragen zu wenig diskutiert werden.
Anja	dass es ab und zu recht schwierig ist, das, was in der Bibel steht, hinzunehmen bzw. zu verstehen dass man auf „große Fragen“ keine Antworten findet, die man aber gerne beantwortet haben möchte

Methodisch würde ich mir Folgendes wünschen:

Miyuki	mehr von den kreativen Aufgaben
Vanessa	etwas Außerschulisches unternehmen
Felix	mehr historische Bezüge
Antonia	mehr größere Vorträge / Referate
Mia	dass wir weiterhin viel zusammen lesen und dann Fragen stellen oder diskutieren können
Hanna	weiter im Gespräch miteinander zu bleiben.
Robin	öfters Fragen an Sie schicken, damit Sie die guten Fragen heraussuchen können

Isabell	ich würde mir wünschen, dass größere Aufgaben in Gruppen bearbeitet werden, welche von den einzelnen Gruppen in der Art eines Vortrages vorgestellt werden.
Nina	mehr Gruppenarbeit
Jenny	in der Schule mehr lesen, dafür die kreativen Aufgaben als Hausaufgabe

C. Fragestellungen zu drei Texten

Text 1 – Franz Alt: Jesus – der erste neue Mann, 1992.

Während der Arbeit an diesem Buch habe ich im Benediktinerkloster Ettal den Osternachts-Gottesdienst besucht. Zu Beginn lauschten die vielen hundert Christen, die gekommen waren, langen Lesungen aus dem Alten Testament. Im Mittelpunkt stand die Geschichte des Beinahe-Opfertodes Isaaks durch seinen Vater Abraham. Dieser Vater war ja tatsächlich bereit seinen Sohn zu ermorden, weil Gott angeblich den Mord wollte. Ohne jeden Kommentar wurde diese Geschichte in Verbindung gebracht mit dem Ostergeschehen. So, als habe Gott Jesus als Opfer gewünscht wie früher schon Isaak – nur dass Gott damals eingriff und den Mord verhinderte, aber bei Jesus nicht.
Ein Mord ist natürlich niemals Gottes Wille, weder bei Isaak noch bei Jesus, noch bei sonst jemand. Seit 2000 Jahren haben wir durch Jesus ein Gottesbild, das uns einen Gott der Liebe und des Lebens erkennen lässt. Nie war mir die Unvereinbarkeit des alttestamentlichen Richter-Gottes und des Liebes-Gottes Jesu so klar vor Augen gestanden wie in dieser Osternacht. Ich habe diese „Liturgie“ als Gotteslästerung empfunden. Mit einem Gott, der zur „Vergebung unserer Sünden“ einen geliebten Menschen ermorden lassen muss, möchte ich nichts zu tun haben. Ein Gott, der von Eltern die Ermordung ihrer Kinder verlangt, ist ein Monster ideologisierter Theologen, das nichts mit dem Gottesbild Jesu gemein hat. Jede Harmonisierung und Vermischung des Gottesbildes Jesu mit dem patriarchalischen Richter-Gottesbild des Alten Testaments ist Gift für lebendige Religion. Gegen alle Opfer-, Schuld- und Blut-Theologie der vergangenen 2000 Jahre müssen Jesus-Nachfolger der Kirche entgegenhalten: Es ist widerlich und absurd anzunehmen, Gott brauche das Opfer und das Blut des unschuldigen Jesus für die Sünden der Schuldigen. Hinter diesem barbarischen Gottesbild steckt primitivstes Heidentum, vor allem aber ein barbarisches Menschenbild. Das Erschütternde dabei ist: Unser Gottesbild entspricht exakt unserem Menschenbild! Unser Menschenbild ist barbarisch, solange wir in Todesstrafe, Kriegen und Gewalt ein Mittel sehen Probleme zu lösen. Doch bis heute sehen viele Menschen im Blut eine erlösende Funktion. „Kriege hat

es immer gegeben, Kriege wird es immer geben“, sagen sie gedanken- und gefühllos – auch im Atomzeitalter! Und dieses inhumane Menschenbild wird auf Gott projiziert, solange die Kirchen lehren, auch Gott brauche Blut, sogar das Blut seines unschuldigen Lieblingsschülers. Jesus sagt das Gegenteil: „Gott will keine Opfer, sondern Barmherzigkeit.“ (…) Nicht Gott hat seinen Lieblingsschüler sterben lassen, hartherzige und fromme Menschen haben ihn gefoltert und ans Kreuz genagelt, weil er ihr unmenschliches Gottesbild in Frage gestellt hat. Nicht Gott ist der Mörder, Menschen sind die Mörder. (…) Jesus vertritt ein dynamisches Gottesbild im Gegensatz zum statischen Gottesbild des orthodoxen Judentums. (…) Jesus meinte

- einen Gott der Wahrheit, nicht der Starrheit,
- einen Gott der Liebe, nicht des Rechts,
- einen Gott der Intuition, nicht der Institution,
- einen Gott der Frohbotschaft, nicht der Drohbotschaft,
- einen Gott der Erfahrung und keinen Gott der Wissenschaft. (…)

Jesus und sein neues Gottesbild stehen im Gegensatz zum alten Gottesbild:

- individuell und nicht mehr kollektiv
- mütterlich-väterlich und nicht mehr patriarchalisch
- global und nicht mehr national
- gegenwartsorientiert und nicht mehr vertröstend
- dynamisch und nicht mehr statisch
- organisch und nicht mehr mechanisch
- angstbefreiend und nicht mehr angst machend
- heilend und nicht mehr krankmachend
- freiheitlich und nicht mehr gesetzlich
- gewaltfrei und nicht mehr rachsüchtig
- liebevoll und nicht mehr bestrafend. (…)

Mit diesem neuen Gottesbild reißt Jesus die Trennwände zwischen Menschen ein: zwischen Armen und Reichen, zwischen Juden und Ausländern, zwischen Mann und Frau, zwischen Gelehrten und Nichtgelehrten, zwischen Erwachsenen und Kindern. Aus Jesu neuem Gottesbild wird ein neues Menschenbild. Dabei beruft er sich nie auf das Gesetz, auf die jüdische Thora – auch wenn ihm dies Matthäus unterstellt. Er beruft sich – weit hinter Moses zurückgehend – auf den „Vater“, auf Gott selbst.
Dabei geht er von Gott als dem gütigen Schöpfer aus und nicht mehr von einem willkürlichen Herrscher und Macher wie noch Moses.

Text 2: Gerd Lüdemann: Brief an Jesus, 1998

Du bist mir als Person, die ich anreden kann, nämlich ganz fremd geworden. Denn das allermeiste, was Du der Bibel zufolge gesagt beziehungsweise getan hast, hast Du gar nicht gesagt und getan. Außerdem bist Du gar nicht der, als den Dich Bibel und kirchliche Tradition darstellen. Du warst nicht ohne Sünde und bist nicht Gottes Sohn. Du wolltest überhaupt nicht für sie die Sünden der Welt sterben. Und was mir besonders schmerzlich war: Du hast das Abendmahl, das ich jahrlang allsonntäglich zu Deinem

Gedächtnis beging, nicht eingesetzt. Das Brot, das ich aß, war nicht Dein Leib, und der Wein, den ich trank, war nicht Dein Blut. Es war nur meine Sehnsucht, die das alles erhoffte …

Deine Wiederkunft fällt aus, da Deine Auferstehung gar nicht stattfand, sondern nur ein frommer Wunsch war. Das ist deswegen sicher, weil Dein Leib das Grab nie verlassen hat, wenn er überhaupt ins Grab gelegt und nicht von Geiern und Schakalen aufgefressen wurde. Gewiß, Deine Anhänger haben den Glauben an die Auferstehung und deine Wiederkunft gebraucht, um nach dem Schock von Karfreitag nicht zu verzweifeltn, aber heute? Noch immer klammern sich die Christen an Deine Auferstehung, wobei viele längst die ursprüngliche Bedeutung von Auferstehung hinter sich gelassen haben. Man gibt zu, dass Dein Leichnam gar nicht wiederbelebt wurde, und spricht lieber von Deinem Sein bei Gott. Gleichzeitig legen Bischöfe, gebildete Kirchenfunktionäre und christliche Intellektuelle, zu denen manchmal auch Theologieprofessoren gehören, Wert darauf, das Bekenntnis zu Auferstehung festzuhalten, egal, was darunter zu versthen sei. Aber dieses intellektuelle Verwirrspiel kann auf die Dauer nicht gut gehen und verlangt nach rücksichtsloser Aufklärung. Auf Projektionen, Wünschen und Visionen kann keine echte Religion aufgebaut werden, auch dann nicht, wenn sie so gewaltig auftritt wie die christliche Kirche, die Dich sogar zum Weltenherrn und kommenden Richter erhoben hat. Du aber bist nicht der Weltenherr, als den Dich Deine Anhänger infolge Deiner Auferstehung erklärt haben, und Du wolltest es auch nicht sein.

Du hast das zukünftige Reich Gottes verkündigt, gekommen aber ist die Kirche. Du hast Dich getäuscht, und Deine Botschaft ist von Deinen Anhängern zu ihren eigenen Gunsten gegen die historische Wahrheit verfälscht worden. Deine Lehre war ein Irrtum, denn das messianische Reich ist ausgeblieben.

Text 3: Dorothee Sölle: Gott denken, 1990.

Ich habe 1986 in Nicaragua an einem baptistischen Seminar unterrichtet. Die Studenten, einige von ihnen schon Pfarrer und Pfarrerinnen, hatten keine besonders gute theologische Vorbildung. Aber als ich etwas über die Sunde zu sagen versuchte, haben sie mich – sehr schriftgemäß und sehr einfach – belehrt. Während ich noch über die Selbstliebe, die Macht und die Isolation spekulierte, unterbrach mich eine schwarze Pfarrerin und sagte: „Es ist doch alles ganz klar, Adam und Eva wollten eben mehr haben als andere, und da haben sie diesen Apfel gegessen, und das ist Habsucht. Die Sünde ist die unermessliche Habsucht von Menschen, die etwas besitzen wollen, und aus diesem Besitzenwollen folgt alles andere." Ich hatte so noch nie darüber nachgedacht. Aber es ist klar, dass die Armen Bibel und Tradition mit anderen Augen lesen als wir. In einer Situation der Ausbeutung und unter dem furchtbaren Druck derer, die alles besitzen und die Verelendung der Massen dafür in Kauf nehmen, liegt es sehr viel näher, auch die Urgeschichte vom Sündenfall nicht einfach als die Geschichte einer Vater-Kind-Beziehung mit Verbot und Übertretung zu lesen, sondern auf Habsucht, Habgier, Raffgier hin. Es ist in der Tag erstaunlich, wie ein und dieselbe biblische Geschichte auf verschiedene Weise gelesen werden kann. Was ist denn eigentlich das Motiv der Handlung? Warum haben Adam und Eva von der verbotenen Frucht gegessen? Ist es wahr, dass es da um Ungehorsam geht, um das sich verselbstständigende Individuum, um einen ödipalen Konflikt, wie die abendländische Tradition gern annimmt? Oder ist es die Sucht, das Leben auf Haben, auf Besitz zu gründen, aus der dann der Zustand der wirtschaftlichen und sozialen Ungerechtigkeit folgt? Wir haben hier zwei verschiedene Denkansätze vor uns. In der Theologie, die ich gelernt habe, wurde auf den Apfel nie, höchstens im Scherz, reflektiert. Das Denken war streng personal orientiert: Gott und das Menschenpaar, Schöpfer und Geschöpf, Autorität und Freiheit, Verbot und Ungehorsam standen im Mittelpunkt. Die lateinamerikanische Theologie nimmt eine ganz andere Seite aus dem Symbolgeflecht heraus: die Besitzgier als das, was die Menschen von Gott trennt. Bei Reinhold Niebuhr stellt der Stolz des Wissens, der Macht und der Moral die gestörte Beziehung dar, aber dieser „Stolz" hat seine strukturelle Seite, die auf ungerecht verteilter Schulbildung gegründeten Privilegien, die auf Privateigentum gegründete Macht, andere auszubeuten, die auf Überlegenheitsgefühlen gegründete Macht, andere zu diskriminieren. Sünde ist Ungerechtigkeit, und Gott wird innerhalb der biblischen Tradition als Gerechtigkeit verstanden. Für Frauen ist die Selbstverleugnung, die Aufgabe des Selbst, das Überhaupt-kein-Selbst-haben-Wollen die eigentliche Sünde. Das Streben nach Macht und Unabhängigkeit, der Ausbruch aus dem Paradies, um den Apfel zu essen und dann alle möglichen Türme in Babel zu bauen – das ist nicht das Frauenthema! Frauen erfahren sich selbst ganz anders, nicht in diesen männlichen Kategorien. Ihre Verfehlung und Trennung von Gott geschieht auf anderen Wegen, nämlich in der Form der Selbstverleugnung. Die Sünde der Frauen ist nicht, dass wir zu hoch über uns dächten, dass wir zuviel Selbstvertrauen hätten, dass wir zuviel menschlichen Stolz oder menschliche Hybris entwickelten, sondern

umgekehrt, dass wir zu nachgiebig sind, zuviel Selbstverleugnung und Gehorsam leben, indem wir Stolz und Selbstbestimmung gerade aufgeben. Die spezifisch weiblichen Formen der Sünde können nicht mit Begriffen wie „Stolz“ oder „Machtstreben“ umschrieben werden. Frauen zerstören ihre Ebenbildlichkeit mit Gott, also dass sie im Bilde Gottes geschaffen sind, sehr oft durch Gehorsam, Selbstverleugnung und Unterwürfigkeit unter die patriarchalen Rollenmodelle.
Als sehr junge Frau war ich zum ersten Mal in Holland und bemerkte, dass einige Leute mit mir als Deutscher nicht reden wollten, weil ihre Angehöreigen von den Nazis umgebracht worden waren. Da ist mir sehr deutlich geworden, dass ich zwar nichts dazu „getan“ hatte – ich war zu jung -, und trotzdem wusste ich, dass diese anderen ein Recht dazu hatten, sich umzudrehen und mit mir nicht zu sprechen, weil ich durch Sprache, Kultur und Erbe einer Gemeinschaft von Menschen angehöre, die in einem Schuldzusammenhang lebt. Das kann ich mir nicht aussuchen, es ist einfach so. Sünde ist zwar auch meine Entscheidung, mein freier Wille, mein Nein zu Gott, sie ist aber auch Schicksal, in das ich hineingeboren wurde. Ich bin verwickelt durch meine Eltern, meine Lehrerinnen und Lehrer, meine Tradition. Auch die Spätgeborenen können dies Realität nicht abstreifen – und so unzutreffend es ist, von Kollektivschuld zu sprechen, so notwendig ist doch der Sinn für eine kollektive Haftung. Ich bin auch verantwortlich für das Haus, das ich nicht gebaut habe, aber bewohne. Eben das versucht die merkwürdige Lehre von der „Erbsünde“ festzuhalten.

Von zwei Schülerinnen und einem Schüler der Lerngruppe werden im Folgenden exemplarisch die drei Fragen, die sie an die von ihnen zu lesenden Texte stellen sollten, tabellarisch gegenübergestellt.

Fragen von Anne:

	Fragen vom 25.08.08	Fragen vom 29.06.09
Text 1	Warum sollte man den „alttestamentlichen“ nicht mit dem „neuen“ Gott vergleichen? Er hat sich in seinem Wesen nicht verändert, obwohl sich durch den Tod Jesu einiges verändert hat. Wie kommen Sie darauf, dass Jesu Tod Gottes Willen gewesen sein könnte? Was ist gemeint mit den Adjektiven wie zum Beispiel bestrafend oder rachsüchtig? Gott wird in der Bibel doch nie so dargestellt, weder im Alten noch im Neuen Testament?	Glaubst du nicht, dass der Tod Jesu eine Art Opfer war? Nicht für Gott, wie es bei Isaak sein sollte, aber für die Menschheit? Warum ist es nicht gut, Jesus und Gottes Bild zu vermischen? Die Bibel sagt doch, dass Jesus Gott in Person ist und beide also das gleiche Wesen haben. Du sagst „solange die Kirchen lehren“. Soll das bedeuten, du glaubst selbst gar nicht daran bzw. denkst, die Kirche denkt sich all dies aus?

Text 2	Wo nehmen Sie sich das Recht so über Jesu Leben zu urteilen und ihm sogar zu unterstellen, er wollte nicht für die Sünde sterben?	Wie kommst du dazu, all diese Sachen wie „du warst nicht ohne Sünde und bist nicht Gottes Sohn“ zu sagen, ohne Argumente zu bringen, die dagegen sprechen?
	Warum schreiben Sie denn ihm den Brief und was für eine Antwort erwarten Sie, etwa Zustimmung?	Warum soll eine Religion nicht auf Wünschen und Visionen aufgebaut sein? Es ist so, dass man nicht wissen, sondern nur glauben kann.
	Warum heißt der Glaube denn Glaube, wenn er nicht auf Wünschen und Dingen aufgebaut ist, die wir einfach nur hinnehmen können? Warum sagen Sie, Gott ist Ihnen fremd geworden? War er mal anders?	Deswegen heißt es ja „Glaube“. Meinst du, dass das Reich Gottes nie kommt, nur weil es bisher nicht sichtbar da ist? Woher weißt du das? Hat Jesus einen bestimmten Zeitpunkt genannt und nicht eingehalten?

Text 3	Würden Sie die Theorie der Frauen-Sünde nicht anders schreiben heutzutage? Warum verallgemeinern Sie das Wesen der Frau so? Warum gehen Sie bei der Sünde im Paradies nicht auf den Feind ein, der verleitet hat? Warum glauben Sie an Schicksal, wenn Sie Christ sind?	Warum behauptest du, dass die anwesenden Menschen beim Seminar keine besonders gute theologische Vorbildung hatten, auch wenn diese dann viel besser nachdenken, wobei sie im Gegensatz dazu ja über den Apfel nur „höchstens im Scherz“ sprachen? Möchtest du alle Sünden einer Frau unter „einen Hut stecken“ und behaupten, dass Selbstverleugnung die einzige Sünde der Frau ist? Warum, wie kommst du zu der Annahme? Warum sagen Sie, dass es Sünde ist, in etwas hineingeboren zu werden? Ist es nicht nur Sünde, etwas als Individuum zu tun, was „Sünde“ ist? Haben Sie Belege aus der Bibel?

Fragen von Susan:

	Fragen vom 25.08.08	Fragen vom 29.06.09
Text 1	Warum wollte Gott angeblich den Mord an Isaak? Was ist damit gemeint, dass er es zur „Vergebung unserer Sünden“ wollte? Warum sehen die Menschen im Blut eine erlösende Funktion? Warum verhinderte Gott den Mord bei Jesus nicht, bei Isaak jedoch schon?	Warum meinen Sie, dass Gott Jesus hat sterben lassen und dass er es schuld ist, dass der Mord nicht verhindert wurde? Kann und soll er überall eingreifen? War es in dem Fall mit Isaak nicht anders? Natürlich ist es falsch, den Eltern vorzuschreiben, ihre Kinder zu ermorden, doch Isaak war ja auch von Gott gesegnet und mit ihm verbunden. Er stand in einem sehr engen Verhältnis zu ihm und es konnte ihm nichts passieren. Warum wird dieses „inhumane Menschenbild“ auf Gott projiziert? Gott hat den Menschen doch die 10 Gebote gegeben, in denen einige lauten: „Du sollst nicht töten“, „Du sollst nicht stehlen“, „Du sollst nicht begehren deines Nächsten Haus“ etc. Wieso assoziieren Sie dennoch das Bild eines Barbaren mit ihm, nur aus dem Grund, weil Jesus für die Menschen gestorben ist und Gott nicht eingegriffen hat? Zeigt Gott nicht durch das Aufstellen der 10 Gebote, dass er eben das nicht ist, ein Barbar?

Text 2	Wer ist mit du gemeint? Wer soll damit angesprochen werden? Wenn Jesus damit gemeint ist, warum nennen Sie ihn dann nicht namentlich?	Warum haben Sie plötzlich eine so sehr negative Einstellung zu Jesus? Warum behaupten Sie zum Beispiel, dass er nicht Gottes Sohn war, wenn es von den biblischen Schriften bezeugt wird?
	Woher wollen Sie das alles wissen? Das, was Jesus wollte und was er nicht wollte, können Sie doch gar nicht wissen, oder?	Warum bestreiten Sie das Abendmahl? Haben Sie Ihren Glauben komplett verloren?
	Warum sind Sie so pessimistisch?	Was meinen Sie mit „Du hast das zukünftige Reich Gottes verkündigt, gekommen ist aber die Kirche? Lebt Gott nicht in der Kirche weiter?

Text 3	Wieso nimmt die lateinamerikanische Theologie eine ganz andere Seite aus dem Symbolgeflecht heraus, nämlich Besitzgier?	Wie ist die Aussage „Eva und Adam wollten eben mehr haben“ zu verstehen? Mehr haben, als wer oder was denn?
	Warum haben Sie die Menschen, die in Holland nicht mit ihnen sprechen wollten, nicht darüber aufgeklärt, dass sie für die vergangenen Geschehnisse nicht können?	Wird in der Bibel nicht eigentlich der Glaube als Gerechtigkeit verstanden, also der Glaube an Gott und nicht Gott selbst? (vgl. Röm 3,28: So halten wir nun dafür, dass der Mensch gerecht wird ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben)
	Woher glauben und wieso meinen Sie, dass Frauen ihre Ebenbildlichkeit mit Gott durch Gehorsam, Selbstverleugnung und Unterwürfigkeit zerstören würden, das kann man doch eigentlich verallgemeinern, oder?	Ist die Aussage hier nicht falsch, dass Sünde ein nein zu Gott ist, denn es gibt doch Menschen, die bereit sind, sich zu verändern und aus dem Grund von Gott genauso geliebt werden, wie Menschen die sündenfrei sind. In Lk 7,36f heilt Jesus doch auch eine Sünderin aus dem Grund, dass sie die Liebe zu Gott gezeigt hat und sich um ihn gekümmert hat. Das heißt, dass Sünde doch nicht unbedingt ein Nein zu Gott bedeutet.

Fragen von Robin:

	Fragen vom 25.08.08	Fragen vom 29.06.09
Text 1	Was möchte Gott wirklich, Barmherzigkeit oder Opfer? Kann Gott die barbarischen Menschen nicht ändern? Vergebung der Sünden durch Mord? Ist Mord nicht auch eine Sünde? Was ist mit dem Mörder? Also möchte nur das alte Gottesbild Opfer, das neue Barmherzigkeit?	Wie kommt Franz Alt darauf, dass Gott wirklich wollte, dass Abraham seinen Sohn umbringt und nicht einfach nur den Glauben Abrahams erweisen wollte? Warum denkt Franz Alt, dass es Gottes Entscheidung war, Jesus zu kreuzigen und nicht Jesu Entscheidung? Seit wann entspricht unser Gottesbild exakt unserem Menschenbild?
Text 2	Woher wollen Sie wissen, was Jesus wollte und was nicht? Sind Sie ein Barbare? Haben Sie den Glauben verloren? Wenn ja, sind Sie deshalb so pessimistisch?	Woher weiß Lüdemann, dass das meiste, was in der Bibel über Jesu Taten und Reden, falsch ist? Hat G. Lüdemann den Sinn vom Glauben verstanden? Es ging mehr um den Geist nach Jesu Tod und nicht um die Wiederbelebung seines Leichnams!

Text 3	Ist Mord unermessliche Habsucht?	Wieso sollen wir für Sünden büßen, die wir gar nicht begangen haben?
	Wieso geschieht die Trennung von Gott und Frauen anders als bei den Männern?	Wieso zerstören Frauen ihre Ebenbildlichkeit mit Gott durch Gehorsam … etc.?
	Adam, Apfel-Gier, und Eva – hier zusammen, eigentlich sollen Frauen und Männer aber getrennt werden?!	Wieso unterscheidet D. Sölle so sehr zwischen den Sünden der Männer und der Frauen? Gilt nicht alles für beide Geschlechter?

D. Evaluationsbögen

Evaluationsbogen zum RU Nr. 1 – Religionsunterricht (RU) und Kommunikation

Datum: | **Schule:** | **Name:**

1.) Im RU macht es mir Spaß zu kommunizieren.

1	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

2.) Im RU beteilige ich mich gerne am Unterrichtsgeschehen.

2	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

3.) Der RU führt dazu, dass wir auch nach dem Unterricht über die Inhalte sprechen.

3	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

4.) Im Unterrichtsgespräch hören sich die Teilnehmer gegenseitig zu.

4	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

5.) Im RU findet ein echtes Gespräch statt, um den anderen zu verstehen, bzw. sich selbst verständlich zu machen.

5	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab

	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

6.) Im Unterrichtsgespräch nehmen die Teilnehmer Bezug aufeinander.

6	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

7.) Durch die Kommunikation im Unterricht lerne ich meine Mitschüler kennen.

7	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

8.) Durch die Gespräche im Unterricht verstehe ich die Vorstellungen meiner Mitschüler besser.

8	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

9.) Der RU führt dazu, dass mir durch das Gespräch meine eigenen Vorstellungen klarer und bewusster werden.

9	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

10.) Der RU führt dazu, dass ich die Schwächen und Stärken einer Argumentation im Gespräch klarer erkennen kann.

10	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

Evaluationsbogen zum RU Nr. 2 – Religionsunterricht (RU) und Unterrichtsgespräch

Datum: | **Schule:** | **Name:**

1.) Mehr als 50 % der Unterrichtszeit findet ein Unterrichtsgespräch statt.

1	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

2.) Das Unterrichtsgespräch ist von Offenheit geprägt.

2	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

3.) Der RU führt dazu, dass wir auch nach dem Unterricht über die Inhalte sprechen.

3	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

4.) Im Unterrichtsgespräch erfahre ich etwas über meinen Mitschüler und seine Ideen.

4	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

5.) Die Fragen der Schülerinnen und Schüler stehen im Unterricht im Mittelpunkt.

5	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab

	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

6.) Die meisten beteiligen sich am Gespräch, um eine gute mündliche Note zu erhalten.

6	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

7.) Das Unterrichtsgespräch wird überwiegend nicht vom Unterrichtenden bestritten.

7	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

8.) Die Lehrerin, der Lehrer tritt im Unterrichtsgespräch vor allem als Moderator auf.

8	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

9.) Über 50% der Schülerinnen und Schüler beteiligen sich am Unterrichtsgespräch.

9	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

10.) Das Unterrichtsgespräch kommt schnell in Gang.

10	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

Evaluationsbogen zum RU Nr. 3 – Religionsunterricht (RU) und Gott

Datum: | **Schule:** | **Name:**

1.) Durch den Unterricht habe ich eine klarere Vorstellung von Gott erhalten.

1	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

2.) Die biblischen Bücher zeigen Gott in seiner Unterschiedlichkeit.

2	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

3.) Für die Menschen, die in der Bibel vorkommen, ist Gott ein abstraktes Wesen.

3	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

4.) Die Beschäftigung mit Gott ist aus meiner Sicht für unser Leben heute wichtig.

4	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

5.) Gott ist für die Menschen, die in der Bibel vorkommen, eine Person, die handelt.

5	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

6.) Gott handelt - aus der Sicht derer, die an der Entstehung der Bibel beteiligt waren - immer gleich.

6	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

7.) Gott ist - aus der Sicht derer, die an der Entstehung der Bibel beteiligt waren - schwer zu verstehen

7	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

8.) Der Gott des Alten Testaments ist der Gott des Neuen Testaments.

8	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

9.) Gottes Handeln hat die Menschen, die in der Bibel vorkommen, überrascht.

9	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

10.) Für die Menschen, die an der Entstehung der biblischen Bücher beteiligt waren, lassen sich sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Gott machen.

10	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils – teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

Evaluationsbogen zum RU Nr. 4 - Religionsunterricht (RU) 11. Klasse und Diverses

Datum:		**Schule:**		**Name:**

1.) Durch den RU 11 hat sich mein Arbeitsverhalten auch in anderen Fächern verändert.

	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
1	**+ +**	**+**	~	**-**	**- -**

2.) Durch den RU 11 lese ich Texte genauer.

	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
2	**+ +**	**+**	~	**-**	**- -**

3.) Durch den RU 11 kann ich besser mit Texten auch in anderen Fächern umgehen.

	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
3	**+ +**	**+**	~	**-**	**- -**

4.) Durch den RU 11 kann ich leichter Fragen formulieren.

	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
4	**+ +**	**+**	~	**-**	**- -**

5.) Durch den RU 11 gelingt es mir leichter mit den Mitschülern zu kommunizieren.

	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
5					

	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

6.) Durch den RU 11 kann ich schneller Bezüge zwischen verschiedenen Themen herstellen, auch in anderen Fächern

6	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

7.) Durch den RU 11 hat sich mein Verhalten insofern verändert, als dass ich erst einmal genauer überlege, bevor ich etwas tue.

7	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

8.) Durch den RU 11 hat sich mein Verhalten insofern verändert, als dass ich erst einmal genauer überlege, bevor ich etwas sage.

8	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

9.) Durch den RU 11 kann ich mein eigenes Verhalten besser verstehen.

9	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

10.) Durch den RU 11 kann ich das Verhalten meiner Mitmenschen besser verstehen.

0	ich stimme stark zu	ich stimme zu	teils –teils	ich lehne es ab	ich lehne es stark ab
	+ +	**+**	~	**-**	**- -**

E. Blankobogen des semantischen Differentials

Semantisches Differential

Begriff:

Name:

Datum:

	3	2	1	0	1	2	3	
klein								**groß**
schwach								**stark**
krank								**gesund**
klar								**verschwommen**
feige								**mutig**
leer								**voll**
traurig								**froh**
gut								**schlecht**
leise								**laut**
frisch								**abgestanden**
schön								**hässlich**
gespannt								**gelöst**
eckig								**rund**
aktiv								**passiv**
kalt								**warm**
rauh								**glatt**
sanft								**wild**
nahe								**entfernt**
hoch								**tief**
veränderlich								**stetig**
jung								**alt**

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von
Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

Band 1 Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß

Band 2 Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms

Band 3 "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke

Band 4 Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller

Band 5 Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro

Band 6 Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt

Band 7 AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt

Band 8 Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz

Band 9 „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs

Band 10 Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich

Band 11 Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

Band 12 Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel

Band 13 Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil

Band 14 Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode

Band 15 „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger

Band 16 Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch

Band 17 Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl

Band 18 Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey

Band 19 „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis

Band 20 Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner

Band 21 Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda

Band 22 Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

Mit der Bibel im Religionsunterricht des 21. Jahrhunderts? Wie kann das funktionieren? Wie kann das auch noch so funktionieren, dass es den Schülerinnen und Schülern Spaß macht, dass sie sich dem Religionsunterricht zu- und nicht abwenden?

Die Dialogische Bibeldidaktik ist ein praktisch erprobter Entwurf, biblische Ganzschriften schülerorientiert so zu lesen, dass die Fragen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum des Unterrichts stehen.

Dieses Buch dokumentiert und reflektiert den unterrichtspraktischen Versuch im Evangelischen Religionsunterricht in einer 11. Jahrgangsstufe, in dem die Bücher Genesis und Exodus, das Lukasevangelium und der Römerbrief mit Hilfe der Methoden der Dialogischen Bibeldidaktik gemeinsam gelesen und besprochen wurden.

ISBN 978-3-86219-464-3