

MATTHIAS SCHARER

Wie das Wort Gottes konkret wird

Die Bibel in der Katechese

Das „Lernen im Glauben“ und auf „Glauben hin“ entzieht sich grundsätzlich der Machbarkeit von Lernprogrammen; Katechese kann „nur“ mehr oder minder günstige Bedingungen für die Möglichkeit des Glaubens schaffen. Glaubenzustimmung oder Ablehnung — und alles was dazwischenliegt — fallen, selbstverständlich nach Entwicklungsstand gestuft, in die persönliche Freiheit und Verantwortung des Menschen. Welche Bedeutung hat für eine solche „ermöglichende“ Katechese das Wort Gottes?

Der Verfasser, Professor für Katechetik und Pädagogik an der Kath.Theol. Hochschule Linz, geht im folgenden dieser Frage nach.

Die Enzyklika „Über die Katechese heute“ von Papst Johannes Paul II. sagt über das Wort Gottes in der Katechese:

„Die Katechese wird ihren Inhalt immer aus der lebendigen Quelle des Wortes Gottes schöpfen, das uns in der Überlieferung und in der Heiligen Schrift gegeben ist; denn ‚die Heilige Überlieferung und die Heilige Schrift bilden den einen der Kirche überlassenen heiligen Schatz des Wortes Gottes‘, wie das II. Vatikanische Konzil uns erinnert hat, indem es zugleich wünschte, daß ‚der Dienst des Wortes, nämlich die seelsorgliche Verkündigung, die Katechese und alle christliche Unterweisung . . . aus dem Wort der Schrift gesunde Nahrung und heilige Kraft‘ hole.“¹¹

Es wäre interessant zu fragen, ob und wie dieser Satz aus der Enzyklika in den unterschiedlichen Formen und Etappen der Katechese, angefangen vom Neuen Testament, dessen katechetische Absicht offenkundig ist, bis heute seinen Niederschlag gefunden hat. Ich muß mich im folgenden aber — was das geschichtliche Verhältnis

von Bibel und Katechese betrifft — auf den Religionsunterricht (RU) seit dem Konzil bis heute beschränken. Schon diese kurze und auf einen Spezialbereich der Katechese bezogene Entwicklung, die viele noch in lebendiger Erinnerung haben, kann zeigen, daß das zitierte Wort aus der Enzyklika zumindest im RU keineswegs selbstverständlich ist.

1. Die Bibel im Religionsunterricht seit dem Zweiten Vatikanum

1.1. Der Katechismus und die Biblische Geschichte

Der (grüne) Katechismus und die „Biblische Geschichte“ wurden in der Hauptschule bis 1966, in der Unterstufe des Gymnasiums bis in die siebziger Jahre, von wenigen Religionslehrern sogar bis zur Einführung des AHS-Unterstufenlehrplanes 1983 verwendet. Typisch für den Religionsunterricht mit diesen Büchern war eine starke Inhaltszentrierung: der Merksatzkatechismus beinhaltete das Glaubenswissen auf der Grundlage einer neuscholastischen „Minidogmatik“, die Biblische Geschichte enthielt eine stark historisierende Auswahl biblischer Perikopen. Es ist nicht verwunderlich, daß die Schüler die spannenden „biblischen Geschichten“ gegenüber dem trockenen Katechismusunterricht oftmals wie eine Belohnung empfanden, von der manche heute noch schwärmen und aus der sie ihre Kenntnis langer alttestamentlicher Erzählstücke haben. Mit „Catechesi

¹ Catechesi tradendae, Art.27 mit Einfügung von Dei Verbum, Nr.10 und 24.

tradendae“ aber zu behaupten, daß der dogmatisch fixierte RU dieser Periode seinen Inhalt immer aus der lebendigen Quelle des Wortes Gottes schöpfte, wäre wohl übertrieben.

1.2. Von der „Biblischen Katechese“ zu den Glaubensbüchern

Wer das Verhältnis von Bibel und RU in Österreich bedenkt, wird unweigerlich auf die „Biblische Katechese“² von Albert Höfer stoßen. Mit ihr versuchte der Grazer Katechetiker „ein ‚Modell‘ einer kerygmatischen Katechese in der Schule für die fünfte bis achte Schulstufe darzustellen.“³ Die ersten Religionsbücher, die von Höfer bereits 1966 erstellt wurden, trugen bezeichnenderweise den Titel: „Die Heilige Schrift in der Schule“.⁴ Sie waren die Grundlage für die erste Auflage der „Glaubensbücher“, die ab 1968 erschienen.⁵ Für Höfer ist der RU ein Teil der Wortverkündigung und des Zeugnisses der Kirche, in dem das Wirken Christi — unter schulischen Bedingungen — gegenwärtig wird. Er fragt nach dem „kindgemäßen Maß“ der Botschaft, die „anschaulich — erzählend“ dargelegt werden soll; so, daß sich die Kinder in Eigenaktivität mit den Texten auseinandersetzen können. Diese Eigenaktivität der Kinder wird in den späteren Auflagen der Glaubensbücher

immer mehr herausgefordert, wenn Elemente der sogenannten „Gestaltpädagogik“⁶ in die Arbeitsanregungen aufgenommen werden. Die biblischen Texte sollen dadurch nicht mehr nur anschaulich — erzählend, sondern in vielfältigen Ausdrucksformen wie im Malen, im Schreiben, im biblischen Spiel (Bibliodrama) usw. erschlossen werden.

Die neue Fülle von biblischen Texten im RU kann man am Konzept für die 5. Schulstufe am deutlichsten sehen: A. Höfer geht hier von der realistischen Denkweise und dem Begeisterungsvermögen der Zehnjährigen aus und führt als geschlossene Erzählzyklen den Davidszyklus, die Leidensgeschichte des Propheten Jeremia, die Markusp passion, die Bekehrung des Paulus sowie die lukanische Kindheitsgeschichte in den RU dieser Schulstufe ein. Sowohl am inhaltlichen als auch am methodischen Konzept der biblisch-kerygmatischen Katechese von A. Höfer ist vielfache Kritik geübt worden. Sie bezog sich auf die Vorrangstellung biblischer Texte gegenüber der systematischen Glaubenslehre, der Auswahl und Zuordnung biblischer Perikopen, der mangelnden Schüler- und Schulgemäßheit seines Ansatzes usw. Was unsere Fragestellung betrifft, muß man aber feststellen, daß kein katholischer RU-Entwurf vorher

² A. Höfer, *Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei Zehn- bis Vierzehnjährigen* (Habilitationsschrift, ausgezeichnet mit Kardinal-Innitzer-Preis 1967), Salzburg 1966.

³ J. W. Klaushofer, *Verkündigung und Gestalt. Katechese (Religionsunterricht) am Beispiel Albert Höfers*, Salzburg 1986, 28 (Unveröff. Diss).

⁴ A. Höfer, *Die Heilige Schrift in der Schule*, Bd.1—3, Graz u. a. O. 1966.

⁵ A. Höfer, *Glaubensbuch 5*, Graz u. a. O. 1968; ders., *Glaubensbuch 6*, Graz u. a. O. 1968; ders., *Glaubensbuch 7*, Graz u. a. O. 1969; ders., *Glaubensbuch 8*, Graz u. a. O. 1969.

⁶ Gestaltpädagogik ist ein Sammelbegriff für pädagogische Richtungen, die nach J. Bürmann auf „persönlich bedeutsames Lernen“ ausgerichtet sind (vgl. J. Bürmann, *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Praktische Beispiele und theoretische Aspekte eines persönlich bedeutsamen Lernens*, Bielefeld 1983). Die amerikanische Richtung wird mit „Confluent Education“ bezeichnet und wurde vor allem von G. I. Brown und seinen Mitarbeitern an der University of California in Santa Barbara als innovative Methode der Schulpädagogik gesehen (vgl. George I. Brown, *The Live Classroom*, New York 1975b). Die europäische Richtung wurde von H. G. Petzold als „Integrative (Päd-)Agogik“ am „Fritz Perls Institut für integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung“ in Düsseldorf weiterentwickelt (Vgl. H. G. Petzold/G. I. Brown (Hg.), *Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung*, München 1977).

oder nachher so viele und so umfangreiche biblische Texte in den Mittelpunkt des RU gestellt hat.

1.3. Der „Kampf“ um die vollständige Bibel in der Schule

Im Gefolge der neueren exegetischen Ausbildung nach dem II. Vatikanischen Konzil wurde den Religionslehrern die Notwendigkeit einer vollständigen Bibelausgabe für die Schüler immer deutlicher bewußt. Dieser Wunsch wurde durch die Gratisschulbuchaktion, die nun allen Schülern die Religionsbücher kostenlos zur Verfügung stellte, noch dringlicher, weil damit die Schüler nicht mehr zu motivieren waren, über die Schulbuchaktion hinaus eine Bibelausgabe zu kaufen. Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß sich die zuständigen kirchlichen Gremien wesentlich leichter und schneller dazu entschlossen, das „Gotteslob“ 1976 als Religionsbuch einzuführen, als die Bibel. Erst seit 1983 erhalten die Schülerinnen über die Schulbuchaktion von der 4. bis 8. Schulstufe ein vollständiges Neues Testament (die Vorform war das Buch „Jesus Christus: Eine Auswahl des Neuen Testamentes“⁷) und ab der 9. Schulstufe eine vollständige Bibelausgabe.

Wieweit die Schulbibeln tatsächlich verwendet werden, läßt sich schwer sagen. Religionslehrer berichten vielfach, daß sie nur dann den Bibeltext im Religionsunterricht lesen können, wenn sie selber die Bibeln in den Unterricht mitbringen oder wenn die schweren Schulbibeln irgendwo

im Klassenraum gelagert werden können. Die verhältnismäßig geringe Verwendung der Bibel im katholischen Religionsunterricht kann in manchen höheren Klassen des Gymnasiums — wie ich es selber als Religionslehrer erlebt habe — zu einem Bedürfnis der Schüler führen, über einen längeren Zeitraum biblische Texte zu lesen. Ein solches biblisches Interesse ist unter Umständen auch durch einzelne Schüler bedingt, die in Jugendbewegungen oder auch in nichtkirchlichen „Jugendreligionen“ intensiv mit der Bibel konfrontiert werden und das Interesse bei Mitschülern wecken. Eine solche Situation muß allerdings als katechetischer Glücksfall bezeichnet werden und ist nicht die Regel.

1.4. Die Bibel im curricularen erfahrungs- und problemorientierten Religionsunterricht

Im erziehungswissenschaftlich orientierten RU der siebziger Jahre, der nicht mehr als kirchliche Katechese in der Schule verstanden wurde, sondern sich wie die anderen Unterrichtsfächer vorwiegend von der Schule her begründete und zu gesellschaftlich anerkannten Qualifikationen der Schüler führen sollte, erhielt auch der biblische Unterricht einen anderen Stellenwert.

1.4.1. Das Interesse an biblischen „Einleitungsfragen“ und an „Exegese“

In den neuen Curricula⁸ für den RU wurden fachwissenschaftliche Ergebnisse mit

⁷ Vor diesem Auswahltext war einige Jahre ein vollständiges NT im Schulgebrauch.

⁸ Der von S. B. Robinson aus dem anglo-amerikanischen Raum (wieder)eingeführte Curriculumbegriff (S. B. Robinson, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1967) gilt für Bildungs- und Lehrpläne auf unterschiedlichen Ebenen (vom überregionalen Bildungsplan bis zur konkreten Unterrichtsplanung). Die Curricula (lat. curriculum = Lauf, Wettlauf) lösen die feststehenden, ausschließlich auf Lehrinhalte bezogenen „Stoffpläne“ zugunsten eines sich ständig verändernden Systems von Planung — Durchführung — Auswertung (Evaluation) und Veränderung bzw. Neuplanung (Revision) ab. Die anfänglich „geschlossenen“ Curricula, die über genormte Lernzielangaben und detaillierteste Verlaufsplanungen den Unterricht bis in den Gefühls- und Handlungsbereich „steuern“ wollten, um bei den Schülern entsprechende Qualifikationen zu erreichen, wurden durch „offen(er) Curricula abgelöst. Dabei

den Erfahrungen der Adressaten und den gesellschaftlichen Bedingungen vernetzt. Im Hinblick auf die Vermittlung biblischer Texte gewannen die Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese im schulischen Religionsunterricht zunehmend an Bedeutung. Wer etwa die Religionsbuchreihe „Arbeitsbücher Religion“ für 10–14jährige unter dem Blickwinkel der biblischen Vermittlung betrachtet, wird dies bestätigt finden. Es gibt nun — losgelöst von der unmittelbaren Einleitung biblischer Texte — eigene Kapitel bzw. Abschnitte zur Entstehung der Bibel, zur synoptischen Frage, zur Autorenschaft biblischer Bücher u. ä.

1.4.2. Das Problem mit der „problemorientierten“ Auswahl biblischer Texte

Die curriculare Ausrichtung bedeutete für den biblischen Unterricht, daß die theologische bzw. biblisch-kerygmatische Auswahl von Zyklen und Perikopen, wie sie etwa A. Höfer versucht hatte, von der Erfahrung der Adressaten und den kirch-

lich-gesellschaftlichen Bedingungen her gleichgewichtig mitbestimmt und in Zielen, die auf bestimmte Qualifikationen der Schüler ausgerichtet waren, formuliert werden mußten. In der Folge wurden die Erfahrungen der Adressaten immer wichtiger, sodaß die Auswahl der biblischen Perikopen im sogenannten „problemorientierten RU“ bisweilen zufällig und unreflektiert erfolgte, je nachdem welche Bibelstelle zum wirklichen oder vermeintlichen „Problem“ der Schüler eben gerade paßte.

1.5. Konvergenz- und Korrelationsversuche von biblischer Offenbarung und Situation

Nochmals einen neuen Ansatz in der biblischen Vermittlung ermöglicht die von der Synode der deutschen Bistümer entworfene Konvergenzdidaktik des Religionsunterrichtes und die — auf der Basis einer korrelativen bzw. kontextuellen Theologie — in die Religionsdidaktik eingebrachte Korrelationsdidaktik⁹. Nach E.

spielte das Bewußtsein für „versteckte“ (hidden), „unter der Bank“ ablaufende Curricula der Schüler eine Rolle, die umso wirkungsvoller werden können, je programmierter ein Unterricht abläuft. Zur Rezeption der Curriculumstheorie in der Religionspädagogik vgl. u. a. G. Stachel, Theorie und Praxis des Curriculum, in: E. Feifel u. a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 2, Gütersloh-Zürich 1974, 34–72.

⁹ Nach G. Baudler beginnt die „eigentliche Geschichte“ des Korrelationsbegriffes in der Religionspädagogik mit dem „Konvergenzmodell“, einer „Konvergenz“ pädagogisch-anthropologischer und theologisch-kirchlicher Begründungszusammenhänge im RU (Gemeinsame Synode, Offizielle Gesamtausgabe Bd. I, Freiburg u. a.O. 1976, 132–138). Ausdrücklich verwendet wird der Begriff im „Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht“ (Grundlegung), (München 1977). Zwischen einer „offenbarungspositivistischen Verhärtung“ und einer „kurzschlüssigen Anpassung an den Zeitgeist“ siedelt dieser Lehrplan den Korrelationsbegriff an, der die beiden Pole vermeiden soll. Wider alle kurzschlüssigen Verbindungsmodelle von Glaube und Überlieferung „sollen überliefertes Glaubensverständnis und heutige Erfahrung so ‚verknüpft‘ und konfrontiert werden, daß sie in ihrer jeweiligen Besonderheit zur Geltung kommen und sich gegenseitig gerade nicht nur bestätigen oder ausschließen, sondern schöpferisch in Bewegung bringen.“ G. Fuchs, Glaubhaft ist nur Liebe. Theologische Anmerkungen zu Ansatz und Perspektive des Zielfelderplanes für die Primarstufe, in: KatBl 102 (1977) 375. Eine weitere wesentliche Auseinandersetzung um den Korrelationsbegriff geschah bei der Tagung des DKV in Brixen vom 24. – 29. 9. 1979 (KatBl 105 [1980], H.2). Kernfrage war, „... ob und wie eine Kritik an der Überlieferung von der Lebenserfahrung her möglich sei, ohne dadurch diese zu ‚funktionalisieren‘“ (G. Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn u. a.O. 1984, 19). E. Schillebeeckx vertrat dabei den Standpunkt, daß „wechselseitig kritische Korrelation“ einschließe, „... daß Kritik aus neuen Erfahrungen am Evangelium sinnvoll möglich ist. Das klingt wie eine Gotteslästerung. Aber: Nicht das ‚Wort Gottes‘, sondern unser Sprechen über das Wort Gottes bedarf ständiger Kritik und Prüfung.“ (E. Schillebeeckx, Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KatBl 105 [1980], 90). Die neuen österreichischen Lehrpläne und Lehrplanentwürfe gründen auf einem korrelativen Verständnis des RU (vgl. Hauptschullehrplan 1985 und Entwurf zu einem neuen Grundschullehrplan).

Schillebeeckx geht es dabei um eine wechselseitig-kritische Korrelation von Gotteserfahrungen, die zu bestimmten Zeiten und unter bestimmten Umständen in den jüdisch-christlichen Offenbarungstexten schriftliche Formen angenommen haben und solchen, die die individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit der Menschen von heute prägen¹⁰. Der korrelative Ansatz richtet sich sowohl gegen eine einseitige Auswahl biblischer Texte auf Grund bestimmter Erfahrungen als auch gegen eine situations- und erfahrungslose Vermittlung der Offenbarungstexte. Weder darf das Wort Gottes auf die Situation der Menschen hin verzweckt noch die Situation der Menschen als Motivation für eine aktualisierende Vermittlung der Botschaft mißbraucht werden. Eine korrelative Bibeldidaktik stellt an die Vermittler hohe Ansprüche, sowohl im wissenschaftlich abgesicherten Verständnis biblischer Texte, als auch im human- und sozialwissenschaftlich ermittelten und auf konkrete Erfahrung und Einfühlung gestütztes Wissen um die Situation.

Da die wechselseitig-kritische Erschließung jüdisch-christlicher Offenbarung und heutiger Lebenssituationen nicht theoretisch und abstrakt erfolgen kann, sondern vor allem existentiell bezeugt und so in eine offene, intersubjektive Kommunikation eingebracht werden muß, sind die besten wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Bibeltext und über die Situation von Menschen und Gesellschaften nur eine Teilkompetenz in der biblischen Vermittlung. Auch die Religionsbücher, die auf sehr verschiedene Situationen hin offen sein müssen, können eine korrelative Bibeldidaktik nicht vorweg strukturieren. Ihre „korrelative Qualität“ läßt sich

daran messen, inwiefern sie die wechselseitig-kritische Vermittlung von Offenbarung und Situation im aktuellen Unterrichtsgeschehen eher behindern oder fördern.

1.6. Offene Fragen zum Verhältnis von Bibel und Religionsunterricht

1.6.1. Wie (unmittelbar) kommen Lehrer und Schüler an den biblischen Text heran?

Dieses Problem betrifft besonders die Religionsbücher der Grundschule, in denen den Schülern der authentische Bibeltext nur in Ausnahmefällen zugemutet wird. In zusammenfassenden Erzählungen, Dialogen und über Bilder sollen die elementaren Aussagen biblischer Texte kindgemäß vermittelt werden. Dabei stellt nicht nur die christlich-kirchliche Verzweckung alttestamentlicher Texte eine große Gefahr dar, sondern auch die Einbindung in die aktuelle Situation der Kinder. Je niedriger die Altersstufe, umso sorgfältiger muß auf die Auswahl der biblischen Texte und ihre sprachliche und gestalterische Vermittlung geachtet werden.

Nicht nur Schüler begegnen dem biblischen Text häufig indirekt; dies trifft ebenso für die Religionslehrer zu. Wer macht sich angesichts des reichhaltigen Medienangebotes — die Religionsbücher sind nur eine Art davon — die Mühe, auf die Quellen zurückzufragen und sich von dorthier eine biblische Erzählung oder Gestaltung selbst zu erarbeiten?

1.6.2. Trotz narrativer Theologie ein Niedergang der Erzählkultur

In den „12 Grundformen des Lehrens“ von H. Aebli¹¹ wird das Erzählen (und Refe-

¹⁰ Vgl. E. Schillebeeckx, Erfahrung und Glaube; in: CCG 25, 73–116; ders., Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg u. a. O. 1990, 21–72.

¹¹ H. Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart 1985, 33–47.

rieren) immer noch als erste genannt. Dies ist nicht im Hinblick auf die biblische Vermittlung, sondern auf jegliches Lehren gemeint. Die von H. Weinrich ausgelöste Diskussion um die „Narrative Theologie“¹² macht aufmerksam, daß die elementare Form theologischen Redens — wie sie in der Bibel zu erkennen ist — nicht Belehrung oder Streit um die rechte Lehre ist, sondern das Erzählen. Der Impuls der narrativen Theologie wurde in der Bibel-didaktik zuwenig aufgegriffen¹³. Der schnelle Griff nach den Medien — vor allem nach fertigen Produkten, die mit dem Konsumverhalten der Schüler scheinbar konkurrieren können, ist eine ständige Versuchung des Religionsunterrichtes. Dabei ist schon aus technischen, noch mehr aber aus inhaltlichen Gründen klar, daß bei einem solchen Wettstreit die Vermittlung der Bibel den kürzeren ziehen muß. In diesem Punkt ist H. Halbfas rechtzugeben, der in seinem Religions- und Handbuchwerk immer wieder anleitet, still und aufmerksam zu werden, ein hermeneutisches Interesse zu wecken und mit „allen Sinnen“ der biblischen Botschaft zu begegnen, also „mit dem dritten Auge“ sehen zu lernen¹⁴.

2. Ein Seitenblick: die Bibel in der Katechese Lateinamerikas

2.1. In der Frauenrunde von „Sagrada Familia“

Szenenwechsel von einem gut institutionalisierten und wohl situierten Ort der Katechese, dem RU in Österreich, zur Katechese bei den Armen, in einem Stadt-

randviertel von Chiclayo im Norden Perus, wo ich im Sommer 1988 in einer „comunidad“ mitgearbeitet habe.

Es ist ein kühler Sommerabend; draußen hat es vielleicht 5° Celsius. In den ärmlichen Raum der Pfarre sind ungefähr 15 Frauen gekommen; bloßfüßig oder in Sandalen. Sie tragen den Geruch aus ihren Hütten mit sich. Die meisten sind indio-stämmig; es sind aber auch zwei dunkelhäutige Frauen afrikanischer Abstammung darunter. Die Frauen haben sich zu einer der zahlreich stattfindenden „reuniones“ versammelt. Sie beginnen ihre Zusammenkunft mit einer kurzen Besinnung. Dann erfolgt ein lebendiger Austausch über das, was sie alltäglich in ihren armen Familien und in der Gemeinde erleben. Die Situation sehen, wie sie ist, das haben diese Frauen in der christlichen Gemeinde gelernt.

Nun teilt sich die Runde in kleine Gruppen auf: in eine davon gehe ich mit. Wir werden mit der „Biblia Latinoamericana“ ausgestattet. Die drei Frauen, bei denen ich in der Kleingruppe bin, können den Text aus dem ersten Korintherbrief kaum buchstabieren; schließlich sagen sie, ich solle vorlesen. Trotz meiner schlechten Spanischkenntnisse gelingt es mir noch besser als ihnen, die fast Analphabetinnen sind, den Bibeltext zu lesen. Es kommt zu einem lebendigen Bibelgespräch in der Gruppe mit den Fragen: Was will der Text als Brief an die Gemeinde, in einer ganz bestimmten Situation sagen? Was will/kann er uns heute in unserer Situation sagen?

Nach den Gesprächen in den Kleingruppen kommen wieder alle zusammen, lesen ihre Texte und tauschen aus, was ihnen im

¹² H. Weinrich, Narrative Theologie; in: Conc 9(1973)329-333.

¹³ Als Ausnahme sei angeführt: G. Baudler, Kindern heute Gott erschließen. Theorie und Praxis einer Evangelisation durch Erzählen, Paderborn 1986, und die „Erzählbücher“ dieses Autors: ders., Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu — eine Begegnung zum Glauben, Stuttgart u. a.O. 1986; ders., Jesus erzählt von sich. Die Gleichnisse als Ausdruck seiner Lebenserfahrung, Freiburg i. Br. 1989 (= HTB 1616).

¹⁴ Vgl. H. Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.

Gespräch wichtig geworden ist. Der Abend schließt mit ganz konkreten Vorhaben für die nächste Woche: Was im Alltag in den Hütten und in der Gemeinde geschieht und was der Text damals und heute sagen will, wird lebendig aufeinander bezogen und zu einem „compromiso“, einem konkreten Impuls zum Handeln, ausformuliert.

2.2. Die „Biblia Latinoamericana“ und andere „verbotene“ Bibelprojekte

Worin — so habe ich mich in Peru oft gefragt — liegt das Geheimnis dieser lebendigen Begegnung mit der Bibel? Einen Grund sehe ich in der weiten Verbreitung einer Bibelausgabe, die auf die Situation der Menschen zugeschnitten ist. Der Kommentar der „Biblia Latinoamericana“ ist nicht nur historisch-kritischer Natur, sondern bezieht die Lebenswirklichkeit der Menschen in diesen Ländern mit ein. In den Anmerkungen stehen Texte aus den Bischofsversammlungen von Puebla und Medellin, wo die „Option für die Armen“ getroffen wurde.

Neben der „Biblia Latinoamericana“ gibt es in Lateinamerika andere Bibelprojekte wie das Projekt „Wort und Leben“, das, von den Franziskanern betrieben, im letzten Jahr plötzlich eingestellt wurde, weil es zu gesellschaftskritisch sei. Es sollte den Ordensleuten helfen, die 500jährige Geschichte Lateinamerikas in redlicher und selbstkritischer Weise auf den Grundlagen des „Wortes Gottes“ zu bedenken.¹⁵ Selbstverständlich besteht auch in Lateinamerika die Gefahr, daß biblische Texte aus dem Kontext der Armut einseitig ausgewählt (vorrangig die Exodus-Tradition) und interpretiert werden. Die Bibel ist aber, wie es für die westlichen Länder undenkbar wäre, in den Herzen der Men-

schen, insbesondere der Armen, verwurzelt und wird — trotz Analphabetismus — tatsächlich auch in einer Intensität gelesen, über die man nur staunen kann.

Die einfache Didaktik von „Sehen-Urteilen-Handeln“, der Mangel an „Biblexperten“, der die eigene Kompetenz herausfordert, und der Bezug der Bibeltexte zur gesellschaftlichen Wirklichkeit führen zu einer „interaktionellen“ Bibelauslegung, die eine Kommunikation zwischen Gleichbetroffenen ermöglicht.

3. Bibeldidaktische Versuchungen

3.1. Die großen biblischen Erzählungen verschweigen

A. Bucher hat die Kenntnisse alttestamentlicher Erzählungen bei Theologiestudenten in einer schriftlichen Befragung in Mainz, Fribourg und Luzern untersucht. Dabei wurde deutlich, daß selbst so zentrale Geschichten wie Abrahams Feilschen um Sodom und Gomorra (Gen 18) unter Theologen nur zu 63 %, die Schlangenplage der Israeliten in der Wüste (Num 21) zu 52 %, die Geschichte von Ismael und Hagar (Gen 21) nur zu 33 %, oder Sauls Gang zur Hexe von Endor (1 Sam 28) nur zu 17,4 % bekannt sind. Die Befragung ergab auch, daß weitaus die meisten (87 %) ihre Kenntnis biblischer Texte aus der AT-Einleitung, aus der eigenen Lektüre (80 %), aus dem Gottesdienst (79 %) und aus dem Religionsunterricht (62 %) haben. Lediglich 34 % der Befragten kennen die Inhalte der biblischen Texte von den Eltern, nur 5 % von Geschwistern, 2 % von Mitschülern und 1 % von Spielkameraden, sodaß bei Nichttheologen nur mehr eine ganz geringe Kenntnis alttestamentlicher Texte vorausgesetzt werden

¹⁵ Ein neues Programm wird nun in enger Fühlungnahme mit der brasilianischen Bischofskonferenz weitergeführt.

kann. Der Forderung A. Buchers, daß „dem Erzählen auch des Alten Testaments . . . in Elternhaus und Schule, speziell in der Grundschule, mehr Bedeutung und Zeit eingeräumt werden“ sollte, ist recht zu geben. Damit sei nicht eine Rückkehr in eine katechetisch-materialkerygmatische Religionspädagogik gemeint, sondern ein Ernstnehmen der Kinder, die Geschichten brauchen, „um in ihrer Lebenswelt einen Kosmos zu errichten, um sich mit den Akteuren identifizieren und so ihre Ängste und Probleme bewältigen zu können.“ Grundlegender als die sicher notwendigen Nuancen der historisch-kritischen Methode ist das Kennenlernen der biblischen Texte an sich¹⁶.

3.2. Nur Experten kommen zu Wort

Die lange und sicherlich notwendige historisch-kritische Auseinandersetzung mit den biblischen Texten kann bei Theologen die Haltung wecken, daß nur Experten richtig mit dem biblischen Text umgehen können. Diese Expertenhaltung, die den gesellschaftlichen Trends nach Spezialisierungen entspricht, kann der Tod eines alltäglichen Umgangs mit biblischen Texten sein. Selbstverständlich gibt es Anlässe und Lernorte, wo historisch-kritisches Wissen gefragt ist. Auch im Religionsunterricht ist ein gewisses Ausmaß davon zu vermitteln, soweit es nicht den Zugang zu den biblischen Texten verstellt. Eigene Schulbuchkapitel oder eine längere Reihe von Religionsstunden, die sich nur mit spezialisierten Fragen der Einleitungswissenschaften oder der historisch-kritischen Exegese beschäftigen, ohne sie direkt auf die Erhellung des Textverständnisses zu beziehen, führen zu einer Überbewertung exegetischer Fragen gegenüber der Begegnung mit den Texten. Deshalb

gehen neuere Schulbuchkonzepte auch dazu über, biblisches Einleitungs-, Sach- und Auslegungswissen an Ort und Stelle, wo es zur Erhellung der Texte beiträgt, einzubringen.

Anders als in der Schule, wo die Schüler durch Informationen übersättigt werden, entsteht in der theologischen Erwachsenenbildung, in Bibelrunden u.ä. zuweilen ein waches Interesse für eine kritische Auslegung der Texte. Aber gerade auch dort sollte im Sinne intersubjektiven Lernens darauf geachtet werden, daß das Expertenwissen als eine Hilfestellung u. a. eingebracht wird, ohne zum Selbstzweck zu werden. Die scheinbar naiven Fragen an den Text, die spontan geäußerten Erfahrungen der Teilnehmer, ihre Widerstände und Betroffenheiten in der Begegnung mit dem biblischen Text führen in der Regel auch in Erwachsenengruppen weiter und machen die Runde selbständiger als das ständig von außen eingebrachte Theologienwissen.

3.3. Die (notwendige) wissenschaftliche Distanz gegen persönliche Auseinandersetzung und Betroffenheit ausspielen

Alle Katecheten, die mit der Vermittlung der biblischen Botschaft als Mütter und Väter, als Religionslehrer, als Pastoralassistenten und Pfarrer usw. betraut sind, repräsentieren in ihrem konkreten Handeln und Reden, ob und wie sich Glaube und Leben erschließen können. Glaubensvermittler auf allen Ebenen sind „Korrelationssymbole“ von biblischer Offenbarung und konkreter Lebenssituation. Für die Vermittler der Botschaft ist also entscheidend, wie das Wort Gottes in ihrem eigenen Leben konkret wird. Damit ist nicht gemeint, daß es immer nur um die Zeugenschaft idealer und voll gelungener

¹⁶ A. A. Bucher, Die Kenntnisse von Theologiestudenten über alttestamentliche Erzählungen. Ergebnisse einer explorativen schriftlichen Befragung, in: RPB 26(1990)115-126.

„Nachfolge“ gehen muß. Gerade das Aushalten von Widerständen, Spannungen und Krisen angesichts der Wechselbeziehung von Botschaft und Situation machen Glaubensvermittler auch glaubwürdig; die Echtheit des Lebenszeugnisses ist von entscheidender Bedeutung. Alle auch noch so gut eingelernten oder fachlich gerechtfertigten Versuche, sich in der Auseinandersetzung mit und in der Vermittlung der Botschaft distanzierend herauszuhalten, bleiben unglaublich und gehen ins Leere.

3.4. Die Situation mißachten

Korrelative Bibeldidaktik erfordert nicht nur eine sehr gute Kenntnis der Texte, exegetisches Wissen und existentielle Auseinandersetzung, sondern auch eine gediegene Kenntnis der Vermittlungssituation. Diese beginnt beim Wissen um die biographische und situative Abhängigkeit in der Begegnung mit biblischen Texten und führt bis in die sozialwissenschaftliche und konkret alltägliche Analyse der kirchlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit, wie sie in Lateinamerika vorbildlich in jeder „reunion“ geschieht.

4. Unter welchen Bedingungen kann das „Wort Gottes“ konkret werden?

Seit R. Englerts „Versuch einer religionspädagogischen Kairologie“¹⁷ ist das Bewußtsein für die „Rechtzeitigkeit“ in der Glaubensvermittlung erneut erwacht. Nicht jederzeit und an jedem Ort bestehen dieselben Bedingungen für die Möglichkeit, daß das Wort Gottes im eigenen Leben, im Zusammenleben mit anderen, in kirchlichen und gesellschaftlichen Strukturen usw. konkret wird. Man kann

den „Kairos“, den rechten Augenblick der Glaubensvermittlung, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen „Lernorte“ des Glaubens wie Elternhaus, Kindergarten, Schule, Sakramentenkatechese, theologische Erwachsenenbildung usw. bedenken.

Wie Menschen heute der Bibel begegnen und wie sie für sie zur sinnstiftenden und gleichzeitig die Umkehr des Lebens anstiftenden Botschaft werden kann, das hängt nicht in erster Linie von vielen Methoden und attraktiven Medien — wie manche meinen — ab. Ein Bewußtsein für den „Kairos“ in der Tradierung der Bibel ist viel wichtiger, wie abschließend an zwei Beispielen erläutert werden soll.

4.1. Bibel und Lebensgeschichte

Noch bevor ein Kind als erste Beziehungsworte „Mama“ oder „Papa“ lallen kann, werden wichtige Weichen für die spätere Begegnung mit dem biblischen Glauben gestellt. Nach übereinstimmender Auskunft tiefenpsychologischer Entwicklungstheorien lebt der Säugling nach einer ersten autistischen — also ausschließlich auf sich selbst bezogenen — Phase in „Symbiose“ mit der wichtigsten Bezugsperson, meist mit der Mutter¹⁸. In diesem frühen Lebensabschnitt stehen sich — wie E. Erikson sagt — Grundvertrauen und Grundmißtrauen — als Prägungen für das weitere Leben gegenüber¹⁹. Die (noch nicht ausdrückliche) Erfahrung vom guten Gott, der mit uns Menschen im Bunde ist, begegnet dem Säugling in der „Rundumversorgung“ und liebenden Nähe der Bezugspersonen.

Schon um das 4./5. Lebensmonat geht das paradiesische Lebensgefühl der Ureinheit

¹⁷ R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

¹⁸ Vgl. u. a. M. S. Mahler/F. Püse/A. Bergmann, Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation, Frankfurt 1980.

¹⁹ Vgl. E. H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, New York 1950, dtsh. Stuttgart 1987, 241-245.

mit der Mutter zu Ende; Schritt für Schritt beginnt das Kleinkind seine Welt zu entdecken. Erste Symbole — geliebte Objekte wie Kuscheltiere u.ä. — helfen dem Kind, notwendige Trennungen von der Bezugsperson auszuhalten. Diese „dritten Objekte“ sagen: Deine Mutter/dein Vater sind (trotzdem) da, wenn du sie auch nicht unmittelbar vor Augen hast oder körperlich spüren kannst. Es leuchtet ein, daß die frühen Symbole Mutterboden für religiöse Symbolbildung sind und dem Menschen später erfahrbar machen, wie sich Gott in allen Dingen und Geschehnissen offenbaren kann. Auch ein Sinn für die Gleichnisse und Gleichnishandlungen Jesu, in denen er die anbrechende Gottesherrschaft symbolhaft zugänglich macht, wird vom Gelingen der Symbolbildung in der frühen Kindheit, freilich auch von der späteren ausdrücklichen Begegnung mit den jüdisch-christlichen Glaubenssymbolen abhängig sein.

Bevor das Kleinkind für den Kindergarten, dh. für eine größere Gemeinschaft reif ist, löst es sich von den Eltern, indem es selbständig laufen, „Nein“-sagen und überhaupt sprechen lernt. Diese frühe Ablöse und erste Selbständigkeit des Kindes, die sich in späteren Lebensphasen bis zur endgültigen Stabilisierung der Ich-Identität im frühen Erwachsenenalter in unterschiedlicher Intensität vollzieht, bedarf der klaren und einfühlsam-freigebenden Begleitung Erwachsener. In einer Gesellschaft, die zwischen Vergötterung, medialer und materieller Ausbeutung der Kindheit hin und her gerissen ist, ist es keineswegs selbstverständlich, Kinder nach dem Beispiel Jesu, wie wir ihm u. a. in den markinischen Perikopen vom „Rangstreit der Jünger“ (Mk 9,33–37) oder der „Segnung der Kinder“ (Mk 10,13–16) begegnen, unabhängig von ihrer Entwicklungsstufe und moralischen Qualität in ihrem personalen Menschsein als bereits glaubende und vertrauende

Subjekte ernst zu nehmen und bereit zu sein, auch von ihnen zu lernen.

Von der frühen Sprachentwicklung an können Eltern mit ihren Kindern in einen intersubjektiven Dialog treten, der die natürliche „Vergötterung“ der Eltern durch ihre Kinder bricht, wenn sie sich, wie es von den Psalmen bis zum Vater Unser in der Bibel modellhaft vorgebildet ist, gemeinsam einem unendlich Größeren anvertrauen und ihr alltägliches Leben klagend, jubelnd, dankend, bittend oder manchmal auch nur schweigend vor Ihm „zur Sprache“ bringen.

Bis in das Grundschulalter hinein hätten Eltern, die eine lebendige Beziehung zur Bibel haben, die Chance, ihren Kindern biblische Texte — vor allem entlang der großen Gestalten des Alten und Neuen Testaments — zu erzählen. Der spannendste Fernsehfilm kann uninteressant werden, wenn Mutter oder Vater, Oma oder Opa beziehungsreich und lebendig zu erzählen beginnen. Erzählen ist der Grundvorgang, wie biblische Texte weitergegeben wurden und wie auch heute Kinder aus dem Mund ihrer Eltern den Glauben erfahren.

Viele Mütter und Väter haben es verlernt, ihren Kindern zu erzählen. Sie nehmen sich keine Zeit dafür oder lassen sich von den Medien verdrängen. Von Jesus und anderen biblischen Gestalten zu erzählen, wagen sie schon deshalb nicht, weil sie diese zu wenig kennen und weil sie selber Schwierigkeiten mit den biblischen Texten haben. Mit ihrem Schweigen unterbrechen sie aber die lange Erzähltradition des biblischen Glaubens, aus der heraus sich Jesus selber verstand und der das Neue Testament bzw. die gesamte Bibel ihre Entstehung verdankt. Im Erzählen geben die Mütter und Väter Auskunft über ihre tiefsten Lebenshoffnungen.

Um das naive Erzählen biblischer Texte, vor allem umfangreicher AT-Erzählzyklen, ist in der Religionspädagogik — im

Rahmen der Symboldidaktik — eine heftige Diskussion entbrannt. Während die einen meinen, man müsse — zumindest der Intention nach — Kinder über religiöses Lernen aus der ersten Unmittelbarkeit in der Begegnung mit dem biblischen Weltbild und den biblischen Texten herausführen und ihnen zu einem kritischen Bewußtsein gegenüber der Bibel verhelfen, wollen andere diese sogenannte erste Naivität der Kinder erhalten und vor dem didaktischen Zugriff der Erwachsenen möglichst lange schützen. Weltbild und Gestalten der Bibel entsprächen geradezu den kindlichen Vorstellungen; in den biblischen Erzählungen könne sich das Kind wiederfinden und, sich mit unterschiedlichen biblischen Gestalten, Haltungen und Handlungen identifizierend, seine eigene Welt aufbauen.²⁰

Auch was das Bibelerzählen in Gruppen betrifft, gibt es gegensätzliche Standpunkte: der Kognitionspsychologe R. Goldman z. B. warnte bereits in den sechziger Jahren davor, in Kindergruppen wie sie Kindergartengruppen oder Schulklassen darstellen, biblische Texte naiv zu lesen, weil jedes Kind von anderen Verstehensvoraussetzungen ausgehe und es auf diese Weise zu Mißverständnissen der biblischen Texte kommen müsse, die später kaum mehr auszuräumen seien²¹. Kritisch ist beiden Positionen gegenüber anzumerken, daß Kinder in einer pluralistischen und gegenüber religiösen Einstellungen weitgehend gleichgültigen Gesellschaft nicht wie im „Glashaus“ aufwachsen, das sie — je nach Position vor weltbildzerstörenden oder weltbildstimulierenden Auseinandersetzungen schützt. Kinder wachsen in keinem naiven

Schonraum auf, sondern werden — vor allem auch über die Medien — mit säkularen Weltbildern konfrontiert. Eltern und andere Glaubensbegleiter sollten den Kindern Rede und Antwort stehen können, wenn diese kritisch zu fragen beginnen. Über das Kindergartenalter, die Grundschulzeit und die weiterführenden Schulen hinaus könnten wir weitere „rechtzeitige“ Begegnungsmöglichkeiten mit dem biblischen Glauben aufdecken. Mit dem Erwachsenenalter und der damit in Verbindung stehenden Erwachsenenkatechese wechseln wir den „Lernort“ von der Familie bzw. Schule in die Gemeindekatechese hinein.

4.2. Interaktionelle Bibelkatechese mit Erwachsenen

Die Programme der Pfarren und kirchlichen Bildungseinrichtungen weisen heute eine fast unübersehbare Vielfalt an Veranstaltungen auf, die mit sehr verschiedenen „Methoden“ biblische Texte zugänglich machen wollen. Die Angebote reichen von einfachen Bibelgesprächen bzw. Bibelrunden über die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten biblischer Texte im Erzählen, Malen, Tanzen, Spielen, Meditieren, Verfremden, Vertonen usw. bis zu exegetischen Versuchen historisch-kritischer, aber auch linguistischer, sozialgeschichtlicher, materialistischer, feministischer oder tiefenpsychologischer Art. Theologische Ausbildungsstätten müssen sich angesichts dieser Methodenvielfalt der Praxis die Frage gefallen lassen, inwiefern sie durch den Mangel an kritischer Auseinandersetzung mit den vielfältig praktizierten Bibelzugängen, dem Diletantismus Vorschub leisten.

²⁰ Vgl. u. a. A. A. Bucher, „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle.“ Plädoyer für die erste Naivität; in: KatBl 114(1989)654-662.

Vgl. auch R. Oberthür, Die „erste Naivität“ ist in der „zweiten“ aufgehoben. Überlegungen zum Verhältnis zwischen „erster“ und „zweiter Naivität“, in: KatBl 115(1990)176-179.

²¹ Vgl. R. Goldman, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964.

Bringt man die Vielfalt der Angebote zur Bibelarbeit mit Erwachsenen in ein Verhältnis zur tatsächlichen Kenntnis von Bibeltexten oder gar eines bewußt aus dem biblischen Wort heraus gestalteten Glaubenslebens, wird man deren Wirksamkeit kritisch befragen müssen.

Für R. Englert besteht der „Kairos“ der ErwachsenenKatechese vor allem in der „Ermutigung zu einer Naivität zweiten Grades“²², in der sich der Mensch praktisch auf den Zuspruch und Anspruch des Glaubens einläßt „... und zwar in dem Bewußtsein, daß christlicher Existenz etwas bleibend Ungesichertes und Kontingentes anhaftet.“²³ Es geht um das „Wagnis einer persönlichen Nachfolgegeschichte“ in einer Naivität, die durch den Zweifel — in unserem Fall könnten wir sagen: durch die historisch-kritische Exegese — hindurchgegangen ist. „Auf der Grundlage einer solchen zweiten Naivität entwickelt sich dann vielleicht allmählich so etwas wie eine im Glauben begründete Identität.“²⁴ Daß diese entscheidende katechetische Aufgabe weder die Kinderkatechese in der Gemeinde noch der RU leisten können, versteht sich schon aus den Bedin-

gungen der religiösen Entwicklung. Sie könnte einer „entinstitutionalisierten“ und „lebensweltbezogenen“ Bibelkatechese unter Erwachsenen zufallen, in der Christen „wechselseitig zum Begleiter ihrer glaubensgeschichtlichen Entwicklung werden können“.²⁵

Eine gemeinsame und kontinuierliche Bibellektüre in einer Gruppe erwachsener Christen, die nicht von einem „Experten“ geleitet wird, sondern in der jedes Mitglied nach Möglichkeit sich selbst leitet und gleichzeitig immer wieder den Dienst der Leitung der Gesamtgruppe übernimmt, in der also nicht einer vor den anderen oder für die anderen das Wort Gottes auslegt, sondern in der alle miteinander und jeder Einzelne dem Wort Gottes gegenüber Hörende sind, könnte diese Aufgabe am besten erfüllen. In einer solchen intersubjektiv-interaktionellen Bibellektüre wird das alltägliche Leben der Betroffenen in seinem Eigenwert genauso zur Sprache kommen wie die herausfordernde und zur Umkehr des Lebens anstoßende und zum konkreten Engagement provozierende biblische Botschaft.

²² R. Englert, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß, in: KatBl 113(1988)167.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

Besuchen Sie das Stift Schlägl!

Gotische Stiftskirche
Romanische Krypta
(eigentl. Kapitelsaal,
erbaut um 1250)

Stiftsmuseum
Gemäldegalerie mit gotischen
Tafelbildern etc.
Stiftsbibliothek mit 60.000 Bänden

Laufend Sonder-
ausstellungen
im neuen
Kapitelsaal

Stiftsmuseum geöffnet: Mai bis Oktober wochentags: 10—12 und 13—17 Uhr, an Sonn- und Feiertagen: 11—17 Uhr, im Winter gegen Voranmeldung.