

THOMAS MEURER

Bibel macht Schule. Aber schafft sie auch Glauben?

Anmerkungen zur aktuellen Diskussion

Ohne die Bibel verliert die christliche Rede von Gott ihren maßgeblichen Bezugspunkt. Daraus erwächst die bleibende Herausforderung, wie die Texte der Heiligen Schrift so vermittelt werden können, dass ihr ureigenes Anliegen gewahrt bleibt, sie sich zugleich aber den Menschen jeder Zeit erschließen. Unser Autor, Assistent am Seminar für Pastoraltheologie und Religionspädagogik in Münster, greift die aktuelle Kontroverse zur Korrelationsdidaktik auf und entwickelt im Blick auf den Religionsunterricht eine Hermeneutik der Begegnung zwischen biblischem Text und seinen je neuen LeserInnen. (Redaktion)

Religionslehrer¹ wissen, dass heutige Schüler keinen Hunger mehr nach dem Wort, „das aus Gottes Munde kommt“ (Mt 4,4; Dtn 8,3), verspüren. Sie werden längst von anderem Brot gesättigt. Da helfen auch keine noch so ambitionierten Rezeptvorschläge aus gleichermaßen theologisch wie didaktisch versierten Kochstudios. Wenn der Zuckerguss des aktualisierenden Anreizes weggeschleckt ist und darunter der konventionelle Geschmack der Bibel zutage kommt, lässt jeder erhoffte Appetit schlagartig nach.

1. Materialermüdung?

Die Bibel steht im Religionsunterricht – darin scheinen sich die Religionspädagogen einig – in der desolaten Situation eines „marginalisierten Bestsellers“.² Doch wird daran nicht ein Grundproblem des Religionsunterrichts erkennbar? Gibt es nicht auch im Religionsunterricht so etwas wie Materialermüdung? Dabei meine ich hier weder die

vielfach zu beobachtende Resignation der Religionslehrer, noch die immer defizitärer werdende Aufmerksamkeit ihrer Adressaten und auch nicht die den natürlichen Veraltungsprozessen unterworfenen Unterrichtsmaterialien als vielmehr ein Verblassen des Unterrichtsgegenstandes selber. Hat nicht das Salz seinen Geschmack verloren? Und ist damit nicht guter Rat teuer geworden, womit man es wieder salzig machen kann?

Wenn auch von verschiedenen Seiten mit guten Argumenten eine Renaissance der Religiosität prognostiziert wird,³ so muss doch zunächst anerkannt werden, dass die Bibel für den Großteil der heutigen Gesellschaft und in ihr für jenen der Kinder und Jugendlichen „im Bereich des musealen und ästhetischen Spezialwissens“⁴ angesiedelt ist und für die heutige Schülergeneration ein nur geringfügig höheres Identifikations- und Integrationspotential darstellt als ein altbabylonischer Schöpfungsmythos oder eine altgrie-

¹ Ich verwende hier und im Folgenden die maskuline Form als Gattungsbezeichnung. Leserinnen meines Beitrags mögen sich deshalb bitte dennoch angesprochen fühlen.

² Vgl. jüngst zum Beispiel Bernd Feininger, Mit der Bibel das Leben erzählen, Bi Ki 56 (2001), 148–155.

³ Als ein Beispiel sei hier nur Martin Riesebrodt, Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der „Kampf der Kulturen“, bsr 1388, München 2000 genannt.

⁴ B. Feininger, Mit der Bibel das Leben erzählen, a.a.O., 148.

chische Sage.⁵ Der 13. Shell Jugendstudie zufolge lesen nur noch 1% aller Befragten sehr oft, 2% oft, 19% selten, dagegen aber 79% nie in der Bibel, wobei mit zunehmendem Alter die Lektüre (begründet durch den Wegfall der Schule und der kirchlichen Jugendarbeit?) noch zurückgeht und tendenziell mehr weibliche und im Oberschulniveau befindliche Jugendliche überhaupt in der Bibel lesen.⁶ Ein Motiv für dieses zahlenmäßig zu belegende Desinteresse liegt darin, dass die Bibel als ein Zeitdokument der Vergangenheit angesehen wird, das den Nerv der heutigen Lebenssituation (bis auf wenige Ausnahmetexte) nicht mehr trifft und keine Aussagekraft mehr für die Komplexität heutiger Lebensvollzüge zu besitzen scheint. Die Bibel als Brücke, über die der Glaube bisher zu den Menschen kam, scheint den Anforderungen und Belastungen nicht mehr gewachsen zu sein. Ihr Zusammenbruch ist insofern nur konsequent. Und konsequent ist dann auch, dass die Bibel das Schicksal vieler anderer Bücher teilt: Sie sprechen nicht mehr in unsere Zeit hinein, insofern schweigen sie – vielleicht nur für eine bestimmte Zeit, vielleicht sogar für immer.

2. Radikale Anfragen an die Religionspädagogik

Die hier skizzierte Situation der Bibel in der Glaubensvermittlung in posttraditionaler Zeit stellt vor eine Grund-

frage der Bibeldidaktik: Wie kann es gelingen, mithilfe der Bibel als dem literarischen Niederschlag des Glauben(wollen)s Israels und der frühen Kirche bei heutigen Kindern und Jugendlichen Glauben zu wecken oder gar einen Glauben an den Gott Israels und Jesu Christi zu schaffen? Ein Schüler der Jahrgangsstufe 11 bringt es im Rahmen einer anonymen Umfrage im Religionsunterricht auf den Punkt: „Ich halte von der Bibel nicht so viel. Ich glaube zwar an Gott, aber ein Buch brauche ich dafür nicht. Glaube muss individuell sein.“⁷ Der alles entscheidende Konflikt wird erkennbar: auf der einen Seite die postmoderne Beliebtheit, mit der ein den eigenen Bedürfnissen, Welt- und Wertvorstellungen korrespondierender Glaube „designed“ wird, auf der anderen das Grunddokument christlicher Identität. Religionspädagogen reagieren auf diesen Konflikt so, dass sie entweder die nicht zu leugnende religiöse Sehnsucht, das Transzendenzgespür der heutigen Schüler im Blick haben und herauszufinden versuchen, wie diese „ihre Religion“ verstehen beziehungsweise woran diese sich fernab von jeder inhaltlichen Vorgabe durch Bibel oder Lehramt orientieren. Oder sie sehen den Anspruch des Wortes, die Festlegung auf einen Kanon offenbarungsrelevanter Bücher und Schriften, die bei aller Notwendigkeit zur Auslegung doch eine Eindeutigkeit in der Vieldeutigkeit abbilden.

⁵ Vgl. dazu auch *Lothar Kuld*, *Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*, München 2001, 11: „Während man zu Beginn der Neunzigerjahre lediglich eine Entkoppelung von Kirchlichkeit, religiöser Tradition und religiösem Bewusstsein feststellen wollte, [...] hat der Abwärtstrend nun auch die religiöse Praxis erreicht. [...] Mit der Tendenz, Religion zu entkirchlichen, geht nicht nur öffentlich wahrnehmbare religiöse Praxis zurück, es schwinden auch religiöse Haltungen.“

⁶ *Deutsche Shell* (Hg.), *Jugend 2000*, Bd. 1, Opladen 2000, 167. Vgl. auch die Zusammenfassung bei *L. Kuld*, *Das Entscheidende ist unsichtbar*, a.a.O., 10–15.

⁷ Anonyme schriftliche Umfrage im Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 11/1 des Geschwister-Scholl-Gymnasiums Unna zu Beginn der Unterrichtsreihe „Einführung in die Bibel“. Zu der traditionsunbekümmerten Vagheit des Glaubens im Jugendalter vgl. auch *L. Kuld*, *Das Eigentliche ist unsichtbar*, a.a.O., 63–78.

Verfolgt man die religionspädagogische Entwicklung in diachroner Perspektive, so ist nicht zu übersehen, dass sich die Frequenz der Positionswechsel in den letzten Jahren verstärkt hat. Während die Zeit nach dem Konzil von einer zwar zunächst zaghaften, dann aber doch umso entschlosseneren Abkehr von materialkerygmatischen Konzepten des Religionsunterrichts bestimmt war und statt dessen auf die Lebenswelt der Schüler als Ausgangspunkt setzte, werden mit dem schwindenden Vertrauen in korrelationsdidaktische Ansätze gerade in jüngster Zeit Forderungen laut, die fremde Welt der Religion hart und fordernd mit der Welt der Kinder und Jugendlichen zu konfrontieren.

So hat Thomas Ruster mit seinem Buch „Der verwechselbare Gott“⁸ und mit weiteren aus der Grundthese dieses Buches erwachsenen Artikeln⁹ die Lanze gegen alle Versuche der Religionspädagogik gehoben, die fremde Welt der Religion und darin vor allem der Bibel mit der Lebens- und Erfahrungswelt heutiger Schüler vertraut zu machen. Der biblische Gott sei durch keine noch so geschickte Korrelation mit den Alltagserfahrungen der heranwachsenden Generation mit dieser alles bestimmenden Macht kompatibel zu machen. Der heute alles bestimmende und von allen angebetete Kapitalismus stehe dem biblischen Gott vielmehr wie ein Götze gegenüber. Und so

wie Jahwe mit Baal in den biblischen Traditionen nicht verwechselbar gemacht werden durfte, müsse es auch ein Religionsunterricht leisten, in die Unverwechselbarkeit des biblischen Gottes einzuführen. Damit gilt es für Ruster „all die Vermittlungsversuche mit einer gottlosen Welt – und mit der Philosophie, die längst deren Hure wurde – aufzugeben“.¹⁰ Da ein Religionsunterricht, der bisher auf Korrelation der fremden Erfahrung, die sich in der Bibel literarisch niedergeschlagen hat, mit der Erfahrung heutiger Schüler gesetzt hat, für Ruster gescheitert ist, wirft er Hubertus Halbfas, dem Nestor der von ihm angegriffenen religionspädagogischen Richtung, vor, diese Form des Religionsunterrichts habe „kaum Menschen hervorgebracht, die wirklich biblisch denken und christlich glauben“.¹¹ Um nun Menschen hervorzu- bringen, die wirklich biblisch denken und christlich glauben (was immer das heißen mag!¹²), erwartet Ruster vom Religionsunterricht eine Einführung der Schüler in das biblische Wirklichkeitsverständnis, das sich über eine methodisch geleitete Decodierung des biblischen Zeichencodes erschließen lasse. So wie der Mathematikunterricht in die Logik der Mathematik und der Französischunterricht in die französische Sprache einzuführen habe, müsse der Religionsunterricht die Aufgabe haben, in die Welt der Bibel einzuführen.¹³

⁸ Thomas Ruster, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion*, QD 181, Freiburg 2000.

⁹ Besonders zu nennen sind hier Thomas Ruster, *Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“*. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, rhs 3 (2000) 189–203, sowie das Streitgespräch mit Hubertus Halbfas „An Gott glauben oder an das Geld?“ in *Publik-Forum* 5 (2001) 26–29.

¹⁰ Michael Bongardt, *Unverwechselbares Christsein? Zum Stand der Diskussion über die Religionskritik Thomas Rusters*, Herder Korrespondenz 55 (2001) H.6, 316–319.

¹¹ Thomas Ruster im Streitgespräch mit Hubertus Halbfas in „An Gott glauben oder an das Geld?“ (s. Anm. 10), 28.

¹² Zur Kritik an dieser unreflektierten Zielvorstellung des Religionsunterrichts vgl. auch Thomas Meurer, *Begegnung mit der fremden Bibel*, KatBl 127 (2002) 19–24.

¹³ So Ruster in „An Gott glauben oder an das Geld?“, a.a.O., 27.

Wie stellt sich Ruster die Realisierung dieser Idee eines Religionsunterrichts als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“ konkret vor? In seinem Beitrag legt er ein Beispiel für eine Decodierung des biblischen Zeichenuniversums zum Verstehen des fremden Wirklichkeitsverständnisses der Bibel vor. Wenn bei Johannes von Jesus als dem „Licht der Welt“ (Joh 1) die Rede ist, so besteht nach korrelationsdidaktischem Ansatz die Möglichkeit, ein Verständnis dieser Aussage über die metaphorisch-symbolische Bedeutung von Sonne und Licht und vorgängig über die Erfahrungen der Adressaten mit diesen Phänomenen herzustellen. Ein solches Vorgehen, meint Ruster, „stellt [...] die Fragen vermutlich ruhig“.¹⁴ Anders, seiner Auffassung nach, dagegen der Versuch, im biblischen Zeichenuniversum über das Stichwort „Licht“ auf die Spur von Jes 42,6 und Jes 60,1–3 und der dort vorzufindenden Rede von Israel als dem „Licht der Völker“ zu gelangen. Vor diesem Hintergrund würde einleuchten, dass Jesus „das Israel unter den Völkern durch die Art von Toragerechtigkeit ist, die er lebt und lehrt“.¹⁵ Religionsunterricht müsste demgemäß so ausgerichtet sein, dass solche und ähnliche Verbindungen innerhalb des biblischen Zeichenuniversums herausgefunden und damit gelehrt werden, denn „die biblische Rede von Gott muss auf ihren bibelinternen Zeichenzusammenhang hin befragt werden, soll herauskommen, wie in ihr von Gott gedacht wird“.¹⁶ Im Blick auf das angeführte Beispiel aus Joh 1 stellt Ruster bei einem derartigen Vorgehen im Religionsunterricht in Aussicht, dass

dann bei den Schülern „die Fragen, das Reiben und der Streit kommen: Was ist das für ein Gott, der ein kleines schwaches Volk zu seinem Licht in der Welt machen will? Was ist denn an diesem Volk so besonderes, dass Gott durch es sein Licht leuchten lassen will? Wo mag das Licht heute leuchten?“¹⁷ Doch sind das nicht Reaktionen, die eher in der Wunschwelt der theologischen Studierstube als im Alltagsgeschäft der Schule geboren sind?

Prinzipiell ist gegen solch einen didaktischen Vorschlag, wie Ruster ihn einbringt, zunächst nichts einzuwenden; auch die aufgezeigte Beziehung zwischen der Rede vom Licht in Joh 1 und im Buch Jesaja ist ebenso richtig wie beachtenswert. Realitätsfern wird es dort, wo Ruster meint, dass ein solcher Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht in der Lage sei, Grundlagen des Glaubens zu schaffen. Das Erlernen des fremden biblischen Zeichencodes stellt für ihn ja nur eine Zurüstung der Schüler dar, eine Unterweisung in biblischem Denken, die dann zu einer Umcodierung ihres Selbst- und Weltbildes führen soll. Ruster betont, dass die Wirkung, welche die Hinführung zum biblischen Wirklichkeitsverständnis bei den Schülern hinterlasse, ob dieses nun kritisch, tröstend oder sonstwie wirke, nicht mehr seine Sache sei.¹⁸ Nach der Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis beginnt für ihn der „emergente Prozess“, die eigenständige und von der jeweiligen Lehrkraft nicht mehr zu beeinflussende Leistung der Aneignung, die sich so und so in den Köpfen der Kinder vollzieht, denen es schon gelingen wird, die Information in ihr eigenes System

¹⁴ Ruster, *Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“* (s. Anm. 10), 195.

¹⁵ Ruster, *Die Welt verstehen*, 195.

¹⁶ Ruster, *Die Welt verstehen*, 194.

¹⁷ Ruster, *Die Welt verstehen*, 195.

¹⁸ Ruster, „An Gott glauben oder an das Geld?“, a.a.O., 29.

einzuordnen.¹⁹ Von einem solchen Verständnis her nimmt es dann nicht Wunder, dass Ruster den gegenwärtigen Religionsunterricht für überpädagogisiert hält und ihn weniger lernzielorientiert wünscht, als er gemeinhin ist. Denn die Aneignung, die Teilhabe an der fremden Wirklichkeitserfahrung der Bibel, die Umcodierung mithin könne von keinem noch so geschickten pädagogischen Konzept gemacht werden.

Während Ruster in seinem ersten Schritt den Akzent darauf legt, dass ein unmittelbares, an der Erfahrungswelt der Schüler korreliertes Verstehen der Bibel nicht möglich und stattdessen eine Erarbeitung des biblischen Zeichenhorizontes, das Erlernen der Fremdsprache Bibel unumgänglich sei, postuliert er im zweiten Schritt die letztlich nicht steuer- und vermittelbare Wirkung des Erlernen auf die Adressaten des Religionsunterrichts. Damit ist Rusters provokante These letztendlich nichts anderes als die Verschiebung des Unmittelbarkeitsparadigmas. Da ein unmittelbares Verstehen eines biblischen Textes vor dem Horizont der eigenen Welt- und Wirklichkeitserfahrung durch die Schüler ihm nicht möglich erscheint, weil diese die Sprache der Welt- und Wirklichkeitserfahrung der Bibel erst erlernen müssen, wird stattdessen das, was die solchermaßen erlernte Fremdsprache an Wissen bereitstellt, entweder unmittelbar integriert und verstanden – oder gar nicht. Anders gesagt: Ruster traut dem Gottesgeist erst dann Wirksamkeit zu, wenn die Adressaten seines Wirkens auch die nötigen Sprach- und Zulassungsvoraussetzungen mitbringen. Unter der Hand unterscheidet sich somit

die von Ruster geforderte fällige Neubegründung des Religionsunterrichts gar nicht so sehr von der von ihm inkriminierten Korrelationsdidaktik. Könnte es deshalb sein, dass der Kaiser gar keine Kleider anhat? Auch Ruster gibt letzten Endes zu, dass mit der Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis noch kein Glaube zu schaffen ist. Weder die unmittelbare Wahrnehmung eines biblischen Textes noch die Einführung in das Beziehungsgeflecht des biblischen Wirklichkeitsverständnisses vermag jene Umcodierung, jenen Glauben zu konstituieren, die Ruster als „emergenter Prozess“ vorschweben. Eine solche Vorstellung gehört m.E. auch eher in das Genre der Heiligenviten und Bekehrungslegenden. Was der Religionsunterricht in posttraditionalistischer Zeit allenfalls zu leisten vermag, ist eine Vernunft, Bibel und Tradition gegenüber verpflichtete Rechenschaft über den Glauben, die sich weder der lebendigen Vielfalt anderer Glaubenshorizonte noch den ernstzunehmenden Anfragen an diese und andere Formen des Glaubens entzieht. Nur so kann der Religionsunterricht innerhalb des wachsenden Differenzierungsprozesses der Gesellschaft in kreativer Weise seine integrative Kraft zeigen und in Kommunikation und Partizipation den Grundkonsens des modernen Staates mitzubilden helfen.²⁰ Wird der Religionsunterricht jedoch auf eine Art Bibelkunde reduziert, wird er zu einem Einführungskurs in biblisches Sprechen und Denken, so steht er wohl eher in der Gefahr, zu einer Art Geheimsprache zu werden, die nicht mehr um Verständigung bemüht sein muss. Eine innerhalb der Gesellschaft „tote“ Spra-

¹⁹ Vgl. die Ausführungen Rusters in: *Die Welt verstehen*, a.a.O., 201.

²⁰ Vgl. dazu *Die deutschen Bischöfe* 56, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, 27. September 1996, 21–23, 44f.

che zu lernen, mag eine ästhetische Attitüde bedienen, es mag der Arkan-
disziplin einer Gruppe Auserwählter
Genüge tun, Einladungscharakter und
Breitenwirkung erfährt ein solcher
Lehrgegenstand jedoch nur, wo er mit
seinen Anschlussfähigkeiten und Ab-
leitungsmöglichkeiten zu Sprache und
Themen der Gegenwart angeboten
wird. Im ersten Fall ließe sich allenfalls
noch von einer Kultur- oder Religions-
wissenschaft reden, nur im zweiten
Fall wäre es noch berechtigt, von Theo-
logie zu sprechen.

3. Schüler oder Bibel?

Nun soll und kann die Abwehr gegen
die von Ruster vorgeschlagene Neu-
konzeption des Religionsunterrichts als
Einführung in das biblische Wirklich-
keitsverständnis nicht bedeuten, dass
die Funktion der Bibel im Religions-
unterricht noch weiter zugunsten schü-
lernäherer Themen zu reduzieren ist,
als dies ohnehin schon der Fall ist. Das
genau ist das andere Extrem, zu dem
sich die Religionspädagogik nur allzu
gern hinreißen lässt. Nicht wenige reli-
gionspädagogische Konzepte der ver-
gangenen Jahrzehnte haben über ihre
Orientierung an den Lebens- und Ent-
wicklungsthemen der Schüler und an
diversen ethischen und sozialkriti-
schen Themen die Bibel bis zur Über-
flüssigkeit in den Hintergrund treten
lassen. Wo es nicht soweit kam, redu-
zierte sich das Buch der Bücher zu
einem Textpool, aus dem je nach Be-
darf Auskopplungen möglich waren,
sofern sich nur mit ihnen das jeweilige
Unterrichtsthema biblisch unterfüttern
ließ. Dabei spielte der Textzusammen-

hang, aus dem die jeweilige Einheit ge-
rissen wurde, oft ebenso wenig eine
Rolle wie deren Entstehungsgeschichte,
deren „Sitz im Leben“ oder deren
exegetische Analysen und Interpretationen.

Ein Blick auf den Einsatz der Bibel im
Religionsunterricht der Grundschule
kann hier als Problemanzeige dienen.
Bibeldidaktische Konzepte wie das von
Ingo Baldermann in die Diskussion
eingebrachte und in der Praxis vielfach
mit Erfolg angewandte,²¹ setzen dort
auf die Fähigkeit zu unmittelbarer Er-
schließung selbst schwerer biblischer
Texte. „Wir haben im Unterricht“, be-
richtet Baldermann, „[...] Worte der
Psalmen den Kindern einfach vorge-
legt, ohne zu sagen, woher wir diese
Sätze hatten, aber auch ohne besonde-
ren Gesprächsimpuls, ohne Erklärung,
und es entwickelten sich immer wieder
erstaunliche Gespräche.“²² Dabei ist in-
teressant, dass die Kinder nicht bei
einer etwas anderen Einführung in das
Thema „Psalmen“ stehen gelassen wur-
den. „Mit den Worten der Psalmen“,
schreibt Baldermann, „gewinnen Kin-
der ungeahnte Möglichkeiten, bibli-
sche Erzählungen von innen her aus-
zuleuchten. [...] Und auf einmal lassen
sich in immer mehr biblischen Erzäh-
lungen die Erfahrungen heutiger Kin-
der und Jugendlichen wiedererken-
nen.“²³ Doch was für den Einsatz der
Bibel im Religionsunterricht der Grund-
schule und der Sekundarstufe I hoffen
lässt, führt in der gegenwärtigen Dis-
kussion bei manchen zu sorgenvollem
und nicht ganz unberechtigtem Stirn-
runzeln. Da sich besonders in den Tex-
ten des Alten Testaments eine grund-
legend kulturell und religiös anders

²¹ Vgl. beispielsweise Ingo Baldermann, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Neukirchen-Vluyn, 6. Aufl. 1999, und *ders.*, *Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Bi Ki 56 (2001) 40–45 sowie *ders.*, *Die Psalmen als Sprachhilfe für Kinder*, KatBl 20 (1995) 544–548.

²² Baldermann, *Die Psalmen als Sprachhilfe für Kinder*, a.a.O. 544.

²³ Baldermann, *Die Psalmen*, 546f.

geprägte Welt spiegele, machten wir es uns zu einfach, „wenn wir mit Baldermann die Fremdheit biblischer – und eben besonders alttestamentlicher – Texte negieren. Der fremde Kontext der ausgekoppelten Texte bleibe unreflektiert, stattdessen werde eine Unmittelbarkeit des Verstehens bereits im Primarbereich suggeriert. „Baldermanns elementare Bibeldidaktik erlaubt“, so urteilen seine Kritiker, „keine Distanz zur Bibel – ein Umstand, der zumindest für den schulischen Religionsunterricht heute nicht mehr zu rechtfertigen ist.“²⁴ Könnte möglicherweise sogar das in der Sekundarstufe I zu beobachtende rasant zunehmende Desinteresse an der Bibel mit dieser mangelnden Distanz zusammenhängen? Hat die Bibel für den, der von Kindesbeinen an gelernt hat, dass sie sich unmittelbar erschließt, eben damit nicht auch ihren Herausforderungscharakter, ihren Anspruch und Reiz verloren? Ein weiteres Problem schließt sich unmittelbar an. Für den Religionsunterricht der Primar- und Sekundarstufe I/II gilt zwar, dass er „schon lange keine Zwangsveranstaltung zur Rekrutierung von Kirchenmitgliedern“²⁵ mehr ist, dennoch soll er die „bildende Kraft, die im Evangelium liegt“ als Erschließungshilfe für den Sinn und das Geheimnis unseres Daseins anbieten, und er soll dies „in greifbarer und begreifbarer, auch in angreifbarer Gestalt“ tun, was in der Form „einer Begegnung

mit der Kirche als Gemeinschaft der vom Evangelium Erfassten, der Suchenden und Wagenden, auch der Irrenden“ geschieht.²⁶ Wenn die Bibel in dieser Funktionsbeschreibung als eine Art „Trägersubstanz“ des Evangeliums (weiterhin) eine Rolle spielen soll, kann der Religionsunterricht dann darauf setzen, dass sich biblische Texte unmittelbar erschließen? Besteht nicht die Gefahr, „die Geschichten und die Bilder dieser Tradition so einzumanschen, dass sie eingehen wie Butter“ und schabe ich mir auf diese Weise nicht Gott zurecht, „bis er so ein kleines, nettes, gemütliches, flauschiges, antiautoritäres Kerlchen ist wie ich selber“?²⁷ Anders gefragt: Ist die irritierende, infragestellende und eben nicht den Status quo bestätigende Dynamik der Bibel nicht gerade das, was die bildende Kraft des Evangeliums ausmacht? Muss nicht gerade deshalb die Fremdheit der biblischen Texte und damit die Distanz zu ihnen eher noch vergrößert als verringert werden? Kann die Bibel Glauben schaffen, wenn sie mich letztlich nur in dem bestätigt, was ich auch ohne sie schon wusste?

Hinter der gesamten neueren Debatte steht eine Akzentverschiebung in der religionspädagogischen Begrifflichkeit, die in den 1990er Jahren (vor allem durch Klaus Großmann²⁸) initiiert wurde und mit der auch ein Paradigmenwechsel in den Konzepten der Bibeldidaktik einhergeht. Gemeint ist die

²⁴ Christina Kalloch/Bettina Kruhöffner, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden (www.rpi-loccum.de), 6. Differenzierteres wird noch zu erwarten sein von Chr. Kalloch, Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich, Forum Theologie und Pädagogik Bd. 3, Münster 2002 (im Druck).

²⁵ Walter Kasper, Schule und Bildung aus katholischer Sicht, in: R. Ehmann u.a. (Hg.), Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels, Freiburg 1998, 57–66 (59).

²⁶ Kasper, Schule und Bildung, a.a.O., 59.

²⁷ Fulbert Steffensky, Das Haus, das die Träume verwaltet, Würzburg 1998, 22.

²⁸ Vgl. neben den Publikationen Großmanns selber v.a. die ihm zugeordnete Festschrift von U. Becker/Chr. Scheilke (Hgg.), Aneignung und Vermittlung, Gütersloh 1995, deren Beiträge insgesamt der von Großmann geforderten Erarbeitung einer „Hermeneutik der Aneignung“ dienen wollen.

Ablösung des Begriffs „Vermittlung“ als Bezeichnung für das zwischen einem bestimmten Inhalt und den jeweiligen Schülern mit Hilfe des Religionslehrers als Vermittlergestalt stattfindenden Geschehens durch die Bezeichnung „Aneignung“, bei der stärker die Eigenleistung der Schüler in Blick kommt. Mit dem Wechsel der Begrifflichkeit steht ein Wechsel des Ausgangs- und Zielpunktes an: Religionsunterricht soll nicht mehr so konzipiert sein, dass von den Inhalten her auf eine altersspezifische Erschließung durch die Schüler hin gedacht wird, sondern dass von den Lebens- und Deutemustern der Schüler und den damit verbundenen Erwartungen her auf die Erarbeitung der jeweiligen Inhalte abgezielt wird. Nun ist die mit diesem geforderten Paradigmenwechsel einhergehende Frage nach der Lebenswelt der Adressaten im Religionsunterricht nicht neu und Großmanns Vorschlag als „unzulängliche Alternative“ kritisiert worden.²⁹

Hier soll es nun nicht darum gehen, über Zulänglichkeit oder Unzulänglichkeit des Paradigmas der Aneignung in der Religionspädagogik zu entscheiden. Was vor diesem Hintergrund aber im Rahmen der neueren Kritik an den etablierten und mit nicht geringem Erfolg in der Praxis eingesetzten bibeldidaktischen Konzepten nachdenklich macht, ist die Frage, ob nicht in der Unterrichtspraxis die fremde Welt des biblischen Textes zugunsten des Wirklichkeitsverständnisses heutiger Schüler allzu schnell als jedem unmittelbar zugänglich und allen Interpretationen und Diskussionen gegenüber offen in das Aneignungsgeschehen eingebracht wird. Natürlich gibt es unterschiedliche Arten des „Verstehens“, die hier

zu entfalten wären und über die es sich zu verständigen gälte; und doch setzt Verstehen in der Regel die Anwendung von Methoden voraus, die einen Zugang zum Verständnis ermöglichen. Natürlich kann ein biblischer wie jeder andere literarische Text auf einer ersten Ebene unmittelbar verstanden werden; seine Leser mögen sich durch ihn in ihrer Selbst- und Weltsicht bestätigt oder herausgefordert finden. Eine tiefere Ebene des Verstehens jedoch versucht methodisch organisierte Beobachtungen am Text zu machen, versucht literarische Strukturen aufzudecken, die eine bestimmte Interpretation rechtfertigen und andere Deutungen eher unwahrscheinlich werden lassen. Der Text wird zum Untersuchungsgegenstand. Seine Deutung hat deshalb Gründe zu nennen, die auch für alle anderen, die an demselben Untersuchungsgegenstand gearbeitet haben, nachvollziehbar sind. Das ist nicht neu, es ist aber im Religionsunterricht zugunsten eines katechetischen Lernziels – hier würde ich Ruster in der Sache zustimmen – zu oft in den Hintergrund getreten.

Im Blick auf die neuere Diskussion ließe sich m.E. Folgendes feststellen: Der neueren Kritik an den von Halbfas und Baldermann vertretenen bibeldidaktischen Konzepten ist sicherlich dahingehend zu folgen, dass die Fremdheit des biblischen Textes nicht einfach in eine plumpe Vertrautheit aufgelöst werden kann, die eine erfahrungs- und deutungsaffirmative Wirkung bei den Schülern hat. Doch ist dies nicht nur niemals ein Anliegen der Korrelationsdidaktik gewesen, es wird auch den denunzierten religionspädagogischen Entwürfen nicht gerecht und deutet eher auf ein (gesuchtes?) einseitiges

²⁹ Vgl. Rolf Koerrenz, Religionspädagogik zwischen Aneignung und Vermittlung? Anmerkungen zu einer unzulänglichen Alternative, in: U. Becker/Chr. Scheilke, Aneignung und Vermittlung, a.a.O., 43–56.

Verständnis bei ihren Kritikern hin.³⁰ Der Mut zu einer stärkeren Betonung der Fremdheit der biblischen Texte im Religionsunterricht wird jedoch weder dadurch zu erreichen sein, dass über eine voraussetzungsreiche Konkordanzarbeit ein biblisches Wirklichkeitsverständnis erschlossen wird, in dessen Verstehensgrenzen der jeweilige Text dann eindeutig aufgeht, noch wird es nötig sein, bereits im Grundschulalter die grundlegend kulturell und religiös anders geprägte Welt, aus der die alttestamentlichen Texte herausgewachsen sind, so sehr zu betonen, dass selbst das Wiedererkennen vorhandener eigener Lebenserfahrungen in (existentiell und nicht theologisch gelesenen!) Bildworten der Bibel durch die Schüler bereits verdächtig wird. Demgegenüber hat eine sowohl der Bibel angemessene wie auch an den Rezipienten orientierte Bibeldidaktik auf „Begegnung“ als Methode zu setzen. Die einander begegnenden Parteien sind einander fremd, und eine vorschnelle Vertrautheit sollte nicht erzielt werden. Der Erstkontakt (in Elternhaus, Kirche oder Grundschule) kann sich dabei fraglos anders gestalten als die späteren Wiederbegegnungen, in denen an gemeinsame Erinnerungen und auch Verletzungen angeknüpft werden kann. Während sich gerade in der neueren Kritik der Eindruck einstellt, es müsse von Anfang an eine sachgerechte und gelingende Bibelkatechese möglich sein, votiert eine diachron reflektierte Bibeldidaktik, die auf Begegnung setzt, für unterschiedliche Annäherungsstufen zwischen Bibel und Rezipienten, wobei ein Scheitern des Kontakts auf

einzelnen Stufen dieser Begegnung nicht nur billigend in Kauf genommen wird, sondern zur Sache selbst gehört.³¹

4. Begegnung als Methode

Der die Begegnung zwischen Bibel und Rezipienten im Rahmen des Religionsunterrichts gestaltende Religionslehrer muss eine genaue Kenntnis über den biblischen Text, seine Entstehungsbedingungen und theologischen Leitlinien mitbringen, um in sachorientierter Weise als Anwalt des Textes fungieren zu können. Seine Funktion kann sich nicht einfach darauf beschränken, dass er – wie Ruster es vorschwebt – zwar als Leiter, aber eben doch als letztlich genauso fremder Teil der Crew die Expedition in die terra incognita des biblischen Wirklichkeitsverständnisses anführt. Ließe sich die Funktion des Religionslehrers darauf reduzieren, gäbe es niemanden mehr, der von der Sache her nicht sowohl Grenzen der Interpretation als zuvor auch Möglichkeiten derselben aufzuzeigen vermöchte. Doch der Religionslehrer muss sich in gleicher Weise auch im Lebens- und Weltverständnis der Schüler auskennen. Als Moderator der Begegnung zwischen der Bibel und ihren Rezipienten hat er um die Anschlussfähigkeit der Wirklichkeitsverständnisse heutiger Schüler an die Wirklichkeitsverständnisse der Bibel zu wissen. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Begriffsverschiebung von einer „Vermittlung“ hin zu einer „Aneignung“ biblischer Texte lässt sich die Funktion des Religionslehrers darum dahingehend beschreiben, dass er die Aneig-

³⁰ Vgl. dazu auch *Michael Bongardt*, Unverwechselbares Christsein? Zum Stand der Diskussion über die Religionskritik Thomas Rusters, *Herder Korrespondenz* 55 (2001) 316–319 (317!).

³¹ Damit ist auch der von Wegenast geforderten Möglichkeit, biblische Texte unrichtig verstehen zu dürfen, Rechnung getragen. Vgl. *Klaus und Philipp Wegenast*, Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden, in: *D. Bell u.a.* (Hg.), *Menschen suchen – Zugänge finden*, FS für Christine Reents, Wuppertal 1999, 246–263.

nungsvoraussetzungen vermittelt. Das heißt seine Aufgabe besteht darin, den Raum dafür zu eröffnen, dass Schüler einerseits in die Lage kommen, sich den biblischen Text anzueignen und andererseits sich selber dem biblischen Text zu übereignen. Dazu bedarf es eines didaktischen Konzepts, das einerseits eine methodisch geleitete Lektüre anzubieten vermag, um der fremden Wirklichkeit des Textes gerecht zu werden, und das andererseits die interpretatorische Eigenleistung der Schüler mit ihrer jeweiligen Lesekompetenz fruchtbar zu machen versteht. Als Kennzeichen und Erfordernisse eines solchen bibeldidaktischen Konzepts lassen sich benennen:

- Eine textgemäße und adressatenorientierte Bibeldidaktik setzt ganz bewusst auf die Fremdheit des biblischen Textes. Sie versucht diese Fremdheit also weder zu verwischen noch zu nivellieren, sondern zu belassen und zum Ausgangspunkt der Begegnung zwischen Text und Rezipient zu machen. Durch seine Fremdheit kann der Text bei den Schülern gerade den Wunsch evozieren, ihn erschließen und deuten zu wollen. Nur wenn der Text als anspruchsvolle Welt bestehen bleibt, vermag sich in der Auseinandersetzung mit ihm das „Ich“ der Schüler zu konstituieren, beginnt Individuation, indem eine Auseinandersetzung mit Gott und damit dem Glauben der Elterngeneration stattfindet.³² So gesehen darf der Religionsunterricht im Blick auf die Bibel durchaus mehr (auch an Sachwissen) verlangen und an Sperrigkeit und Fremdartigkeit zumuten, als dies in den vergangenen Jahren aufgrund einer sehr starken Orientierung an den Interessen der Adres-

saten und der schwierigen Kommunizierbarkeit des Inhalts in deren Lebenswelt hinein der Fall war.

- Eine solche Bibeldidaktik setzt ebenso bewusst und deutlich auf die Les- und Interpretationskompetenz der Schüler. Gerade weil es ihr darum geht, die Fremdheit des biblischen Textes zu bewahren, sucht sie die Eigenständigkeit in Untersuchung und Deutung des Textes durch die Adressaten zu fördern, statt diesen als eine Art „Botenstoff“ zu verwenden, auf dem vom Glauben konstituierte oder diesen konstituierende Botschaften transportiert werden. Letzteres trägt immer nur zur Ausbildung eines „Religionsstunden-Ich“, nicht aber zur mündigen Auseinandersetzung mit dem Text und darin zur Ausbildung des eigenen Ich bei. Das bedeutet allerdings auch, dass es die Möglichkeit zu Fehlinterpretationen und sehr subjektivem Verstehen geben muss, was einen ungeleiteten und nicht von bestimmten Interessen eingefärbten Interpretationsspielraum voraussetzt. Adressatenorientierte Bibeldidaktik bereitet – will sie zugleich auch textgemäß sein – den biblischen Text nicht so lange auf, bis er den Schülern problemlos eingängig ist und plausibel erscheint, sie nimmt aber die Beobachtungen und Interpretationsansätze der Rezipienten ernst, ja sie nimmt diese sogar gegen den Text als eine mögliche Art der (vielleicht sehr subjektiven) Inanspruchnahme desselben in Schutz.
- Eine solche Bibeldidaktik setzt niemals nur auf die Wahrnehmung der Interessen des Textes. Und ebenso setzt sie niemals nur auf die Interessen der Adressaten. Mit „Begegnung“ als Methode votiert sie für die

³² Vgl. hierzu das für die Bibeldidaktik m.E. revolutionäre Modell von *Heribert Wahl*, *Empathie und Text. Das selbstpsychologische Modell interaktiver Textthermeneutik*, ThQ 169 (1989) 201–222.

Wahrnehmung des dynamischen und letztlich un abgeschlossenen Prozesses, der zwischen der Bibel und ihren Rezipienten im Gange ist. Diesen Prozess mit „Aneignung“ zu bezeichnen wäre ebenso wenig zutreffend, wie ihn „Vermittlung“ zu nennen. Beide Begriffe insinuieren ein Sich-Nehmen beziehungsweise Geben. Der zwischen Text und Adressaten zu beschreibende Prozess vereinigt aber stets beide Bewegungen miteinander und rechnet zudem damit, dass beide misslingen oder phasenweise unterschiedlich stark in den Vordergrund treten können. Damit wird aber zugleich auch deutlich, dass sich das zwischen der Bibel einerseits und den Schülern andererseits zu beschreibende Geschehen weitaus differenzierter darstellt und von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Dieser Prozess wird sich kaum auf ein einfaches Vermittler-Empfänger- oder Aneignungsgegenstand-Aneigner-Schema reduzieren lassen. Die Rolle des Religionslehrers in diesem vielschichtigen Geschehen ist dementsprechend als die der Moderation des Begegnungsprozesses zu umschreiben. Der Lehrer bereitet gleichsam das Haus, in dem die Begegnung zwischen dem biblischen Text und seinen Rezipienten stattfinden kann.

- Mit solch einer Bibeldidaktik werden keine katechetischen Interessen in dem Sinne verknüpft, dass am Ende ein abprüfbarer Glaube zu erzielen sein wird. Solche Erwartungen überfordern nicht nur die Leistungsfähigkeit des Religionsunterrichts, sondern auch die der Texte. Die Konstituierung des Glaubens hängt von derart vielen Faktoren ab, dass es kaum hinreichend sein dürfte, mit der Bibel vertraut gemacht worden zu sein oder über hinreichendes Bi-

belwissen zu verfügen. Hier ist auch daran zu erinnern, dass der Religionsunterricht nicht in der Lage ist, ein Glaubensfundament bereitzustellen, was in Elternhaus und religiöser Primärsozialisation zu legen versäumt wurde. Wenn die Bibel im Religionsunterricht als ein Buch existentieller Erfahrungen, als literarischer Niederschlag der Lebens- und Gottessehnsucht, als in Liedern, Gedichten und Erzählungen verdichtete Suchbewegung nach Sinn- und Lebensdeutung gelesen werden kann, dann ist viel getan. Eine Bekehrungs- und Propagandaschrift will die Bibel nicht sein. Einer textgemäßen Bibeldidaktik muss darum wichtig sein, dass sie im Religionsunterricht nicht dazu gemacht wird.

5. Ziele einer auf Begegnung setzenden Bibeldidaktik

Die Konzeption einer auf textgemäße Adressatenorientiertheit abzielenden Bibeldidaktik versucht also, eine Begegnung zwischen der Bibel in ihrem Damals und Dort und den Schülern in ihrem Jetzt und Hier zu ermöglichen. Sie verzichtet deshalb darauf, den biblischen Text als Instrument der Katechese zu verzwecken, sondern schließt sich der Vorstellung an, dass es sich dabei um ein „offenes Kunstwerk“, einen open text handelt. Sie verzichtet jedoch nicht darauf, deutlich zu betonen, dass der Text eine eigene Struktur, eine eigene Entstehungsgeschichte und -situation hat. Sie gehört zu ihm und will mit ihm wahrgenommen werden. Der Religionsunterricht hat darum die Aufgabe, Lern- und Erarbeitungsphasen bereitzustellen, in denen der Text aus sich und aus seiner Zeit heraus „sprechen“ kann. Ebenso wichtig aber ist, dass das unmittelbare, von Identi-

fikation und Emotion begleitete und bestimmte Verstehen des Textes durch die Schüler buchstäblich zur Sprache kommt. Als Leser des Gotteswortes haben sie eine fraglos anders gelagerte, letztlich aber doch vergleichbare Lese- und Interpretationskompetenz wie jeder Bibelwissenschaftler auch. Darum geht es der textgemäßen Adressatenorientiertheit nicht um ein „richtiges“ oder „falsches“ Verstehen, sondern um das Gleichgewicht der Kräfte in der Begegnung zwischen Bibel und Adressaten. In dieser Begegnung spielt Aneignung der fremden Welt des Textes eine ebenso große Rolle wie deren Vermittlung; und das bedeutet auch: die Schüler eignen sich den Text ebenso an, wie dieser sich ihnen vermittelt, die Schüler vermitteln ihre Welt- und Sinndeutung ebenso in den Text hinein, wie dieser sich in ihre hinein vermittelt. Das mag als eine osmotische Begegnung erscheinen, in der die Grenzen verschwimmen, dieser Austausch aber garantiert jene Anziehungs- und Strebekräfte, die über die Begegnung mit dem biblischen Text zur Individualisierung der Schülerinnen und Schüler und über die Begegnung mit den Fragen und Antworten der nachwachsenden Generation zur Aktualisierung der Glaubenserfahrungen führen, die im biblischen Text geronnen sind.

Schafft ein solches Paradigma der Begegnung mit der Bibel Glauben? Vielleicht ist schon die Frage falsch gestellt. Glauben „schaffen“ kann wohl auch diese Begegnung mit der Bibel nicht, zumindest nicht unmittelbar. Was eine textgemäße und adressatenorientierte Bibeldidaktik aber zu erreichen vermag, ließe sich abschließend so zusammenfassen:

- Sie lässt die Schüler teilhaben an der Gottessehnsucht und an den Welt- und Sinndeutungsversuchen der Väter und Mütter unseres gemeinsamen jüdisch-christlichen Glaubens.
- Sie informiert über die Gestalt und die Entstehung des Buches, auf das sich der Glaube von Christen- und Judentum gründet. Damit rüstet sie die Schüler mit einem kritischen Wissen gegen alle Formen unangemessener (auch fundamentalistischer) Schriftauslegung aus.
- Sie unterstützt in der Begegnung mit den herausfordernden Texten des Alten und Neuen Testaments (auch wenn die Texte dabei selber missverstanden und abgelehnt werden!) die Emanzipation und Individuation der Schüler und fördert das Vertrauen zu ihrer eigenen Wahrnehmung in kritischer Reflektion ihrer Vorverständnisse.
- Sie nimmt in einer literarisch-virtuellen Weise vorweg, was das Leben an Handlungserfordernissen verlangt: Auseinandersetzung und Begegnung mit fremden Wirklichkeitsverständnissen, Akzeptanz des Fremden und Vergangenen, Auseinandersetzungsbereitschaft in sorgsamer Ehrfurcht vor dem, was sich kein Mensch selber als Hoffnungsbotschaft zusagen kann, sowie die Erarbeitung und Bereitstellung eines aus dem Schatz des kulturellen Gedächtnisses einer Religion und eines Volkes geprägten Angeldes für die nachfolgenden Generationen.
- Sie fördert nicht zuletzt die Orientierung an ethischen Maßstäben, die nicht aus eigenen Bedürfnissen konstituiert sind, sondern aus der Begegnung mit dem Anspruch des Schöpfer- und Exodusgottes erwachsen.³³

³³ Vgl. dazu auch I. Lamp/Th. Meurer, Basiswissen Bibel. GTB 673, Gütersloh 2002, 43–51.