

Zweitveröffentlichung



Hilger, Georg; Lindner, Konstantin

Biblisches Lernen mit Kindern

Datum der Zweitveröffentlichung: 22.05.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-594806

Erstveröffentlichung

Hilger, Georg; Lindner, Konstantin: Biblisches Lernen mit Kindern. In: Religionsdidaktik Grundschule : Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München; Stuttgart : Kösel; Calwer, 2014. S. 204-220.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

II.4 Biblisches Lernen mit Kindern

Georg Hilger/Konstantin Lindner

»Ich finde, dass Kain seine Nerven behalten und nicht gleich Abel umbringen sollte. Jahwe sollte Kain nicht gleich wegschicken, sondern mit ihm reden und ihm sagen, dass es ihm leidtut, dass er nur auf Abels Gabe geguckt hat« (OBERTHÜR 2011, 70). Diese spontane Meinungsäußerung eines Grundschulkindes nach der ersten Begegnung mit Gen 4,1–16 sensibilisiert in mehrerlei Hinsicht für bibeldidaktisch Beachtenswertes. Zum einen: Kinder rezipieren biblische Texte auf ihre spezifisch kindliche Weise (s. 1.3). In dieser Kinderaussage dominiert vor allem der inhaltlich-wörtliche Zugang, der mit eigenen Erfahrungen gekoppelt wird. Daraus resultiert unter anderem die kritisch-produktive Reaktion auf Jahwes Verhalten; er sollte milder reagieren und sich entschuldigen. Zum anderen verweist diese Einschätzung darauf, dass Kinder im Rahmen biblischer Lernprozesse als Konstrukteure des Textsinns ernst genommen werden müssen. Und auf ein Weiteres macht die zitierte Passage aufmerksam: Kinder können mit »schwierigen Bibeltexten« (FRICKE 2005) scheinbar besser umgehen, als viele Erwachsene es ihnen zutrauen. Der thematisierte Mord an Abel und die sich anschließende Vertreibung Kains hindert sie keinesfalls daran, in einen konstruktiven Dialog mit dem biblischen Inhalt zu treten. Dies ist nicht zuletzt davon abhängig, ob Kindern die Chance gegeben wird, eigene Lebenserfahrungen mit der Textwelt zu verweben.

Es geht in diesem Kapitel um Wertschätzungen und Bibelverständnis von Kindern (1), um Begründungsfiguren zum Bildungsgehalt biblischer Texte (2), um bibeldidaktische Perspektiven mit Blick auf den Religionsunterricht in der Grundschule (3) sowie auf angemessene und anregende Lernwege (4).

1. Kinder und die Bibel

Beliebt: Geschichten aus der Bibel

Die Bibel am Lernort Schule ist für viele Kinder zunächst einmal ein Unterrichtsgegenstand, ein Schulbuch oder ein Geschichtenbuch wie andere auch, nur älter und Zeugnis einer fernen Kultur. Für manche Schülerinnen und Schüler ist sie vielleicht auch eine »Heilige Schrift« mit einem Vorschuss an Bedeutung und an Akzeptanz. Da-

gegen wird einer Vielzahl von Kindern, die vornehmlich im Religionsunterricht biblischen Geschichten begegnen und nicht kirchlich sozialisiert sind, die Bibel nicht als »Wort Gottes« erscheinen. In der Sicht Jugendlicher zählt sie gar zu den weniger beliebten Inhalten des Religionsunterrichts. Kinder jedoch, vor allem jüngere, mögen biblische Erzählungen. Eine Umfrage bei Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Grundschulklasse bestätigt dies: Biblische Geschichten stoßen bei ihnen auf Offenheit und positive Resonanz. »Geschichten aus der Bibel hören« gehört zu den fünf beliebtesten Tätigkeiten der befragten Kinder (vgl. BUCHER 2000a, 45). Dass sich bei den Kindern mehr von der Bibel einprägt als landläufig angenommen, zeigt eine Umfrage von Helmut Hanisch und Anton Bucher über das Bibelwissen bei evangelischen und katholischen Kindern am Ende der Grundschulzeit (vgl. HANISCH / BUCHER 2002, 19 ff.). Wichtige Kriterien sowohl für die Beliebtheit als auch für die Motivation, biblische Geschichten zu Hause den Eltern oder Geschwistern gerne zu erzählen, sind, dass sie »spannend, wichtig, schön« sind (ebd., 60). Interessanterweise fällt der Bezug zum eigenen Leben dabei weniger ins Gewicht: »Deutlich mehr Kinder sind der Meinung, ihre Lieblingsgeschichte habe nichts mit ihrem Leben zu tun« (ebd., 50). Gründe dafür finden sich nicht zuletzt in der historisierenden Verstehensweise: Kinder verweisen unter anderem darauf, dass sie in einer ganz anderen, viel späteren Zeit leben und entsprechende, in der Bibel überlieferte Erfahrungen nicht gemacht haben und wohl auch nie machen werden.

Wie wirkungsvoll und grundlegend der schulische Religionsunterricht für die Tradierung biblischer Geschichten ist, zeigt sich daran, dass fast 90 % der Kinder ihre biblische Lieblingsgeschichte durch den Religionsunterricht kennen. Ohne Religionslehrerinnen und -lehrer würden mehr als die Hälfte der Kinder nicht mit biblischer Tradition vertraut gemacht (ebd., 62) und könnten sich diese nicht aneignen. Wenn im Elternhaus biblische Geschichten erzählt werden, dann überwiegend von der Mutter und der Oma, Männer beteiligen sich dagegen selten an dieser Aufgabe. Die in Haushalten vorhandenen Kinderbibeln oder Tonträger spielen eine nur marginale Rolle bei dem Aneignungsprozess.

Hinsichtlich der Rezeption biblischer Geschichten ist unter anderem die Frage nach der Geschlechterdifferenz zu stellen. Obwohl Mädchen weit weniger gleichgeschlechtliche Identifikationsangebote bei den in den Lehrplänen vorgesehenen biblischen Themen erhalten als Jungen, fallen diesen mehr Bibelgeschichten ein als jenen. Auch bei den Lieblingsgeschichten zeigen sich geschlechtstypische Unterschiede. Jungen präferieren z. B. häufiger die Mosesgeschichte und die Erzählung von David und Goliath als Mädchen, die wiederum signifikant öfter die Geburtsgeschichte Jesu und die Paradieserzählung von Adam und Eva als Lieblingsgeschichte wählten (ebd., 43). Bibeldidaktisch gesehen ergeben sich daraus wichtige Hinweise bezüglich der Themenwahl.

Eine bibeldidaktische Herausforderung im Hinblick auf die didaktische Fantasie und die methodische Varianz stellt die Beobachtung dar, dass die Freude, biblische Geschichten zu hören, nicht erst im Jugendalter drastisch zurückgeht, sondern sich vielmehr schon im Verlauf der Grundschulzeit als Trend bemerkbar macht im Vergleich der Achtjährigen mit den Zehnjährigen (ebd., 95).

(Religiöse) Entwicklung und Bibelverständnis

Grundschul Kinder in den ersten Schuljahren tendieren zu einem wortwörtlichen Verstehen biblischer Erzählungen (s. I.3). Ein solches Schriftverständnis kann am Ende der Kindheit dazu führen, dass Jugendliche Texte der Bibel – ohne nach dem theologischen Sinn zu fragen – als »unwahr« mit der Begründung ablehnen, sie seien »unwirklich« oder in einem abwertenden Sinne »nur symbolisch«. Sie legen damit ihre »kindliche« Textrezeption ab und erkennen in der symbolisch-metaphorischen Verstehensweise keine ihnen bedeutsam scheinende, alternative Zugangsweise zum biblischen Text: Was nicht mehr wortwörtlich verstanden werden kann, ist dann für sie nicht mehr »wahr«.

Wie aber ist es zu erklären, dass Kinder z. B. die Schöpfungserzählungen (Gen 1,1 ff.) nur wortwörtlich, den brennenden Dornbusch (Ex 3,1–6) als physikalisch-phisches Phänomen verstehen oder Gleichnisse (s. II.3) nicht in ihrem metaphorischen Verweischarakter interpretieren? Ab wann kann man damit rechnen, dass Kinder biblische Texte in ihrem symbolischen Gehalt verstehen? Ab wann ist es ihnen möglich, Gleichnisse als Gleichnisse in ihrer metaphorischen Bedeutung zu verstehen? Auch wenn eine kognitive Entwicklungspsychologie in der Spur von Jean Piaget (s. I.3) hierüber Aussagen machen kann, bleibt noch immer offen, welche Konsequenzen aus ihren Erkenntnissen zu ziehen sind. Macht es Sinn, schon in den ersten Jahren der Grundschule Kinder z. B. mit Gleichnissen oder Wundererzählungen (s. II.3) zu konfrontieren?

Die Bibel »ist von Erwachsenen für Erwachsene geschrieben und in keiner Weise ein Kinderbuch« (GOLDMAN 1972, 75). Zu dieser Erkenntnis gelangt Ronald Goldman in den 1960er-Jahren im Rahmen empirischer Forschungen, deren Ergebnisse er dahingehend interpretierte, dass Kindern die kognitiven Voraussetzungen zum Verständnis biblischer Geschichten fehlen würden. Im Rekurs auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse Jean Piagets suchte er eine Erklärung dahingehend, dass die noch nicht vorhandene Fähigkeit, formal-operatorische Denkbewegungen anzustellen, dazu führe, dass Bibeltexte bisweilen missverstanden werden. Auch Anton Bucher kommt aufgrund seiner Untersuchungen zum Gleichnisverständnis von Kindern zu der Erkenntnis, dass Kinder der ersten Grundschulklassen Gleichnisse nur als konkrete und punktuelle Geschichten aufnehmen können. Mit einem gattungsadäquaten

Verstehen, das hohe Abstraktionsleistung voraussetzt, rechnet er nicht vor dem zwölften Lebensjahr (vgl. BUCHER 1987; BUCHER 1999b, 141). Bucher verweist dabei ebenfalls auf die Theorien Piagets zur kognitiven Entwicklung und auf die Stufentheorie religiöser Entwicklung von Oser/Gmünder (s. I.3). Konkret-operatorisch denkende Kinder – auf dieser Stufe befinden sich die meisten Grundschul Kinder – können demnach Gleichnisse nur als konkrete Geschichten verstehen, nicht aber gattungsangemessen als Gleichnis. Als bibeldidaktische Konsequenz formuliert Bucher, in der Grundschule sollte lediglich die Bildhälfte von Gleichnissen erschlossen werden (vgl. BUCHER 1990, 66f.; s. II.3). Kalevi Tamminens Forschungen stützen diese Erkenntnis: Er kann in einer Untersuchung nachweisen, dass Sieben- bis Neunjährige die Bibel größtenteils buchstäblich verstehen und kaum Zweifel an ihrer Glaubwürdigkeit hegen, insofern sie das Dargelegte vor allem religiös deuten und noch nicht ausgehend von naturwissenschaftlichen Maßstäben hinterfragen (vgl. TAMMINEN 1993).

Gleichwohl zeigen bibeldidaktische Studien auch, dass Kinder nicht im wörtlichen Verständnis biblischer Texte verhaftet bleiben. Ihnen ist »schon vom Grundschulalter an sowohl wörtliches als auch symbolisches Verstehen parallel ohne kognitive Problememöglich« (OBERTHÜR 2012b, 91). Franz-Wendel Niehl verweist (in Anlehnung an den Deutschdidaktiker Kaspar H. Spinner) darauf, dass Kinder sich schon in der frühen Grundschulzeit in Geschichten einfühlen, sie imaginieren und die Erlebnisqualität einer Handlung erfassen können, bevor sie in der Lage sind, deutend oder gar analysierend über diese Geschichten zu sprechen: »Wenn man mit ihnen über literarische Texte spricht, dann liefern sie keine symbolische Deutung, sondern argumentieren aus der Binnenlogik der Geschichte heraus – und wieder glauben manche Erwachsene, ihr Realismus sei wörtliches und damit defizitäres Verstehen der Textwelt« (NIEHL 2006, 171). Sie »sind auch in der Lage, Geschichten nicht nur als historisch, sondern als Ausdruck überzeitlicher Wahrheiten zu verstehen« (FRICKE 2012, 215f.). Diese Fähigkeiten prägen sich im Verlauf der Grundschulzeit aus; besonders, wenn Kinder dafür sensibilisiert werden. Unter anderem Rainer Oberthür belegt in vielen Unterrichtsversuchen, dass Kinder sogar ungewöhnliche Fähigkeiten metaphorischer Rede entwickeln. Dabei kann er auf viele originelle Metaphernproduktionen von Kindern verweisen. Sie sind in der Lage, Psalmworte kreativ und verständnisvoll mit ihren Alltagserfahrungen zu verbinden und neue Metaphern zu bilden. Oberthür bestreitet zwar nicht den Hang der Kinder zum wörtlichen Verstehen von Metaphern, beobachtet aber in seinen Unterrichtsversuchen, bei denen die metaphorische Ausdruckskraft der Kinder bewusst provoziert wird, eine Gleichzeitigkeit wörtlichen und metaphorischen Verstehens (vgl. OBERTHÜR 1995a, 827). Einen Zugewinn an metaphorischer Verstehenskompetenz, die Kindern Perspektiven für weiterführende sinnvolle Auseinandersetzungen mit biblischen Erzählungen gibt, sieht Anke Pfeifer erst in der fortgeschrittenen Grundschulzeit als möglich an (vgl. PFEIFER 2003, 205).

Diese Einschätzungen des Bibelverständnisses von Grundschulkindern hängen mit unterschiedlichen Prämissen zusammen. Es ist ein Unterschied, ob ich von kognitiven Entwicklungstheorien in der Spur von Jean Piaget ausgehe und vor allem das rationale Verstehensvermögen in den Blick nehme oder ob ich auch mit vorbewussten intuitiven Zugängen zum Metaphernverständnis rechne. Norbert Mette sucht in den konträren Positionen den jeweiligen Erkenntnisgewinn (vgl. METTE 1993). Ein entwicklungspsychologisch geschulter Blick auf die Kinder kann diese zum einen vor Verfrühungen und Überforderungen bewahren, vor allem davor, dass von ihnen biblische Einsichten verlangt werden, die sie sich selber nicht aneignen können. Auch »unrichtige« Deutungen der Kinder gilt es als entwicklungsangemessen anzunehmen, ohne sie als falsch zu verwerfen. Zum anderen ist es nicht notwendig, eine kognitiv-reflexive Kompetenz zur Vorbedingung für den Umgang mit biblisch-metaphorischer Sprache zu machen. Letztere kann in der Grundschulzeit angebahnt werden.

Wie Kinder sich Bibel aneignen, hängt also nicht allein von generalisierbaren kognitiven Entwicklungsstufen ab. Man darf annehmen, dass Kinder sogenannte »bereichsspezifische« Fähigkeiten (s. I.3) haben können, die durch Übung, Interesse und Sozialisation beeinflusst sind (vgl. u. a. FRICKE 2009, 76). Darum müssen bei der Frage, wie Kinder biblische Texte verstehen, neben dem kognitiven Entwicklungsstand weitere Bedingungsfaktoren bedacht werden. Niehl zählt dazu: das kommunikative und kulturelle Niveau des Elternhauses (Erzählen, Kinder- und Jugendbücher, Umgang mit Medien), Zugänge zur Bibel an außerschulischen Lernorten (Kindergarten, Gottesdienste für Kinder, gemeindliche Katechese; s. I.9) und nicht zuletzt auch den Deutschunterricht und den Gesprächsstil des Religionsunterrichts selbst (vgl. NIEHL 2006, 170).

2. Wozu Bibel im Religionsunterricht?

Stand in früheren Zeiten außer Frage, dass Bibeltexte wie selbstverständlich zentrale oder zumindest wichtige Bestandteile des Religionsunterrichts sind, muss dies heute über eine theologische Argumentation hinaus auch bildungstheoretisch begründet werden. Hier sollen einige Argumente angeführt werden:

Beitrag zur Allgemeinbildung

Wolfgang Klafki definiert Allgemeinbildung als »Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft« (KLAFKI 1996, 53). Schulischer Unterricht kann im Hinblick auf ein solches Bildungsverständnis nicht an der breiten

Auslegungs- und Wirkungsgeschichte der biblischen Überlieferung vorübergehen. In einem gewissen Sinne ist unsere Kultur immer noch in einem nicht zu unterschätzenden Maße als Wirkungsgeschichte und Auslegungsgeschichte der biblischen Überlieferungen zu sehen. Die Bibel ist unbestritten ein Werk der großen Weltliteratur. Unsere Sprache, unsere Normen und Werte, viele Kulturgüter der bildenden Kunst, der Architektur, der Musik speisen sich aus biblischen Traditionen. Biblische Vorstellungen, Redensarten, Metaphern und Symbole sind zum Allgemeingut geworden. Eine Kenntnis ihrer biblischen Quellen ermöglicht es, ihre volle Bedeutung zu erschließen.

Auch hinsichtlich der Begründung von Werten und Normen unserer Gesellschaft spielt die Bibel eine nicht zu unterschätzende Rolle (z. B. Bewahrung der Schöpfung, Gerechtigkeit für die »Armen«, Friedensdiskussion, Schutz des Lebens usw.). Eine Schule, die es als Aufgabe sieht, Schülerinnen und Schülern »die Erscheinungsformen unserer Kultur zu erschließen« (KROPAČ 2010, 419) und verstehbar zu machen, kommt also nicht an der Bibel vorbei. »Originärer, wenngleich nicht einziger Ort« (ebd.) der Beschäftigung mit ihr ist der Religionsunterricht.

Zugang zu religiösem Orientierungswissen

Die Bibel stellt die Ur-Kunde des christlichen Glaubens dar. Ein Kennen und Verstehen biblischer Erzählungen ermöglicht es, »Grundlegendes über die jüdisch-christliche Religion zu erfahren« (SCHAMBECK 2009, 77). Religionsunterricht ist so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler nach und nach einen biblischen Erzählungsschatz aufbauen und so einen Eindruck davon bekommen können, wie Menschen ihr Leben im Horizont Gottes deuten. Ein Kennen und Wissen sollte dabei jedoch nicht alleiniges Ziel biblischen Lernens sein. Vielmehr gilt es, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, das Kennengelernte mit eigenen Lebenserfahrungen zu vernetzen und so für sich einen »roten Faden« durch die reichhaltige biblische Tradition zu entdecken. In verschiedenster Hinsicht bietet das »ungeschminkte Menschenbild« (KROPAČ 2010, 417), das in der Bibel verdichtet ist, dafür Anknüpfungspunkte. Neben poetischen Texten, die beispielsweise die Schöpfung deuten oder Trauer und Klage Ausdruck verleihen, finden sich Gewalt sowie Leid thematisierende Erzählungen und nicht zuletzt verheißungsvolle Hoffnungsbilder. Die Begegnung mit diesem vielgestaltigen Gottes- und Menschenbild motiviert, die »uralten Fragen der Menschen« (ebd.) zu stellen und bietet so eine Orientierung hinsichtlich der Dimensionen, die die jüdisch-christliche Religion eröffnet.

Dienst an der (religiösen) Sprachfähigkeit

»Wirklichkeit eröffnet sich durch die Sprache und in der Sprache. Zum Bildungsauftrag gehört daher unverzichtbar ein Vertraut-Machen mit der Sprache und ihrer Wirklichkeit erschließenden Kraft« (KROPAČ 2010, 419). Die Bibel bietet in der ihr eigenen Sprache einen alternativen Zugang zur Welt, die nicht nur in einem berechenbaren und messbaren Nenner aufgeht. Über faktizistische Artikulationen hinaus eröffnet biblische Sprache in ihrer Symbolhaftigkeit und Andersartigkeit ein Reservoir, Wirklichkeit religiös zu artikulieren.

»Biblische Texte bergen das ganze Spektrum existenzieller Erfahrungen. Die Wahl verschiedener Redemodi (symbolisches, bildhaftes, mythisches, rituelles Sprechen) ist Ausdruck eines Ringens um eine angemessene sprachliche Gestalt dieser Erfahrungen« (ebd.). Biblische Sprache ist der Versuch, die Wirklichkeit in ihrer Fülle und den sie umfassenden unaussprechlichen Grund ins Wort zu heben, wohl wissend, dass menschliche Worte dies nie vollkommen leisten können.

Der biblische Sprachschatz bietet Schülerinnen und Schülern die Option, eigene Lebenserfahrungen und Emotionen religiös konnotiert zu artikulieren und religiöse Erfahrungen zu versprachlichen. Biblisches Lernen steht vor der »Aufgabe, eine Alphabetisierung in der religiösen Sprache zu leisten« (KROPAČ 2010, 419 f.).

Anstiftung zu Kritik und Hoffnung

Viele Texte der Bibel enthalten Kritik an zeitgenössischen Umständen. Sie entlarven falsche Ansprüche, sie rufen zur Umkehr, zur Veränderung, zur Ausrichtung auf die Zukunft auf. Biblische Texte bieten »gefährliche Erinnerungen« (Johann B. Metz), die ideologische Verabsolutierungen aller Art infrage stellen. Sie imaginieren Zustände, die noch nicht eingelöst sind und noch ausstehen. Abseits aller »Menschlichkeiten« skizziert die Bibel Möglichkeiten radikaler Veränderung (Umkehr): nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für ganze Gruppen (Exodus). Die Bibel ist ein Buch der Hoffnung, das Wege zeigt, »Hoffnungsvolles zu tun und im Sinne dieser Hoffnung zu leben« (BALDERMANN 1996, 10). So ist die Bibel auch ein Buch des Gegenentwurfs, der Alternativen gegen die Hoffnungslosigkeit (vgl. REENTS 1999, 343). »Es kann Sinn eröffnen, sich mit diesen Sinnerzählungen zu beschäftigen, in denen Menschen Gott auf eine bestimmte Weise erfahren haben« (SCHAMBECK 2009, 81) und auf ihr Suchen und Fragen »eine etwas andere Antwort« als eine rein innerweltliche finden: Hoffnung, die über das Irdische hinausgreift.

Insofern Schule und Bildung nicht nur eine Anpassung an bestehende Verhältnisse, sondern auch Veränderungen im Sinne der Humanisierung des Lebens intendieren,

gilt es, den Schülerinnen und Schülern entsprechende kritische Impulse zu bieten. Biblisches Lernen kann unter solchen Vorzeichen gut begründet werden und erweist, dass der Religionsunterricht diakonisch ausgerichtet ist: Die universale Hoffnung ist ein Angebot für alle Schülerinnen und Schüler. Wie diese damit umgehen, bleibt freilich ihre Entscheidung.

Beitrag zur Identitätsbildung

Die Bibel kann helfen, die oft widersprüchlichen Erfahrungen des Lebens zu deuten, weil sie in umfassenden Sinnzusammenhängen denkt (Zeit und Ewigkeit, Himmel und Erde, Krieg und Frieden, Leid und Freude, Leben und Tod, Liebe und Hass usw.). In ihr ist ein in Tausenden von Jahren zusammengetragener Erfahrungsschatz (vgl. RITTER 1989), der die Existenzprobleme und Grunderfahrungen von Menschen in Sprache fasst, in kaum überbietbarer Weise enthalten. Biblische Texte bieten Bilder und Worte, um unnennbare Ängste, Sorgen, Hoffnungen zur Sprache zu bringen, und können somit helfen, mit solchen Erfahrungen umzugehen und zu einer Positionierung zu gelangen: »Sie wollen mir ihre Erfahrungen zeigen, damit ich auch meine Erfahrungen und Fragen neu zu sehen lerne« (BALDERMANN 1996, 5). Auch Kinder können ihre Existenzfragen und -erfahrungen in den Horizont der Bibel stellen. Trotz aller Sperrigkeit ihrer Textwelten bietet sie Anhaltspunkte dafür, was es heißen kann, Leben als Christ zu gestalten; nicht zuletzt, weil »die narrative Form der biblischen Erzählungen befähigt, die eigene Geschichte erzählen zu lernen, unterschiedliche Fäden der eigenen Geschichte miteinander zu verweben« (SCHAMBECK 2009, 69), und die Schülerinnen und Schüler dadurch in ihrer Aufgabe der Identitätsbildung unterstützt.

3. Bibeldidaktische Perspektiven

Kinder in ihrem Recht auf eigene Lesarten ernst nehmen

Sicher wird man Kinder im Religionsunterricht nicht zu wissenschaftlichen Exegeten hochstilisieren wollen, die biblische Texte nach überprüfbaren Kriterien erforschen können und sollen. Das wäre ein didaktisch problematischer Exegetismus. Dennoch ist die Bezeichnung von Kindern als »Exegeten« nicht unberechtigt: Kinder sind Experten für *ihre* Art der Bibelauslegung mit einem eigenständigen Zugang zu biblischen Texten und haben die Fähigkeit und das Recht, Texte auf eigene Weise zu verstehen

und ihnen reflexiv und intuitiv Bedeutung zuzuschreiben. Diese Prämisse lässt sich mit dem Recht der Kinder auf einen eigenen und eigenständigen Zugang zur Wirklichkeit unter dem Vorzeichen einer subjektorientierten (s. II.1) oder einer konstruktivistischen (s. III.1) Didaktik begründen und entspricht wichtigen Einsichten der Literaturwissenschaft und wissenschaftlichen Bibelexegese. Hier wird der Perspektive des Rezipienten eine wichtige Rolle zugewiesen. Zentrale Erkenntnis der sogenannten Rezeptionsästhetik (in Abgrenzung von einer sogenannten Produktionsästhetik, die von einem zeit- und leserunabhängigen objektiven Gehalt eines Textes ausgeht) ist, dass die Leserinnen und Leser aktiv an der Bedeutungsproduktion eines Textes beteiligt sind. In diesem Sinne ist der Verstehensprozess ein Wechselspiel zwischen einem Text und seinen Lesern. Letztere sind es, durch die aus dem Gelesenen Sinn entsteht, wobei demselben Text immer wieder andere Interpretationen und Bedeutungen zugeschrieben werden können. Er ist vergleichbar mit einer Partitur, die auf unterscheidbare Weise vom Interpretieren zum Klingen gebracht werden kann. Der rezeptionstheoretische Blick richtet sich auf den Leser und fragt danach, wie ein Text bei dem Leser ankommt, was er bei ihm bewirkt und rechnet mit einer Polyvalenz und Bedeutungs Offenheit von Texten.

Diese auch von der Bibelexegese aufgegriffene Erkenntnis (vgl. u. a. DOHMEN 2003, 40) hat Konsequenzen für die Bibeldidaktik, weil dadurch die Verstehensmöglichkeiten und -weisen und damit die Bedeutung des Subjekts bei seiner Begegnung mit dem Text in den Blick kommen (zu einer rezeptionstheoretisch orientierten Bibelarbeit vgl. u. a. FRICKE 2012; SCHAMBECK 2009, 41–57). Biblisches Lernen »ist undenkbar ohne die kreative und selektive Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler. Biblischer Didaktik ist es aufzutragen, die Rezeptionen der Kinder und Jugendlichen für voll zu nehmen« (PORZELT 2012, 98). Ihre Bibelrezeptionen und -interpretationen bilden dann den Ausgangs- und Zielpunkt von Bibeldidaktik.

Für Kinder ist dies ein spezifisches Wechselspiel, in dem sie ihre lebensweltlichen Erfahrungen, ihre entwicklungsbedingten Verstehensmöglichkeiten, ihre Intuitionen und ihr Vorwissen mit dem Text und seinen möglichen Bedeutungsschichten in Beziehung setzen. So entsteht aus ein und demselben Text unterschiedlicher Textsinn (vgl. dazu das Ergebnis der empirischen Untersuchung zur Rezeption der Erzählung vom barmherzigen Samariter bei THEIS 2005, 236). Wie man von einer Kindertheologie spricht (s. III.2), kann man darum auch von einer »Kinderexegese« als Exegese von Kindern sprechen, die wie jede wissenschaftliche Exegese nicht nur Auslegung, sondern auch Konstruktion des Lesers ist. Wer jedoch »Exegese« ausschließlich als wissenschaftlichen Umgang versteht, sollte zumindest zugestehen, dass Kinder ernst zu nehmende *Interpreten* biblischer Texte sein können (vgl. KROPAČ 2010, 427).

Für die Lehrenden markiert diese Sichtweise eine Herausforderung: Sie müssen die subjektiven Rezeptionsweisen und Bedeutungskonstruktionen der Kinder sensi-

bel wahr- und ernst nehmen und die Lernenden im Religionsunterricht »dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten« (SCHWEITZER 1999a, 242) und somit zu eigenständigen Entdeckungen und Auslegungen im Sinne einer subjekt-orientierten Bibeldidaktik ermutigen (zur Diskussion vgl. u.a. MÜLLER 2003; SCHWEITZER 1999a; WEGENAST 1999).

Hierbei müssen womöglich unkonventionelle, »unrichtige« Bedeutungskonstruktionen als entwicklungsbedingte »Verstehensoptionen« (WEGENAST 1999; MÜLLER 2003, 30) ernst genommen werden. Kinder sind anders als Erwachsene und sie haben ein Recht darauf, dass die Andersartigkeit kindlichen Verstehens wahrgenommen und geachtet wird (s. I.3). Es kann sogar kontraproduktiv für ihre religiöse Entwicklung sein, wenn ihnen von den Lehrenden als »falsch« beurteilten Verstehensoptionen das angeblich »richtige« Ergebnis vorgegeben bzw. aufgezwungen wird. Als Regel lässt sich festhalten: »Das Kind soll jene Interpretation vertreten, die es plausibel findet, ohne gleich korrigiert zu werden« (BUCHER 1999b, 138).

Die hier vertretene Sichtweise von »Kinderexegese« ist aber kein Freibrief für Religionslehrerinnen und -lehrer, sich nicht mit bibelwissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Als professionelle Lehrkräfte (s. I.10) müssen sie in der Lage sein, die Aussagen von Kindern vor dem Hintergrund der exegetischen Tradition und aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verstehen und letztere in den Dialog mit den Lernenden einzubringen. Kinder sollen dabei – ihrem Entwicklungsstand angemessen – angeregt werden, die Vielschichtigkeit von Bedeutungszuschreibungen wahrzunehmen und ihren Verstehenshorizont zu erweitern. Sie selbst sind es, die sich einen Bibeltext aneignen.

Gleichwohl ist zu bedenken, dass nicht alles gleich gültig ist, was Kinder je für sich aus der Bibel herauslesen oder hineinlesen: »Texte sind zwar vieldeutig, aber keineswegs beliebig interpretierbar. Ihre eigene Struktur, die ›Welt des Textes‹ also, setzt der Fülle legitimer Aussagen Schranken« (PORZELT 2012, 106). Neben vielen möglichen gibt es auch nicht angemessene bzw. nicht mögliche Interpretationen. Da hilft es, die Kinder aufzufordern, ihre Deutungen mit Blick auf den Text zu erläutern und diesen durch das Arbeiten an ihm und seiner Struktur zu erkunden.

Kinder in die Grammatik religiöser Sprache einführen und in die Erzähldynamik der Gleichnisse hineinlocken

Hubertus Halbfas plädiert – entgegen einer unkritischen Rezeption entwicklungspsychologischer Befunde – entschieden für eine frühe Behandlung von Gleichnissen und der symbolisch-metaphorischen Sprache der Bibel. Schon vom ersten Schuljahr an enthalten seine Religionsbücher Kurse, um so in eine elementare Grammatik religiö-

ser Sprache einzuführen. Sein Anliegen ist es, auf diese Weise kontinuierlich ein Verständnis für die Hintergründigkeit und die Tiefenschichten von Metaphern und Symbolen aufzubauen. Er setzt dabei voraus, dass Kinder eine einfache Alltagsmetaphorik (z. B. »Ein Spatz in der Hand ist besser als die Taube auf dem Dach.«) schon sehr früh verstehen und aktiv übernehmen. Er rechnet dabei mit einer hohen Intuition für bildhaften Ausdruck und mit einer Lernfähigkeit für hintergründigen Sinn (vgl. HALBFAS 1983, 233–252). Nach einer Einführung in Metaphern im ersten Schuljahr (Licht-, Herz-, Tür-Metaphorik, Metaphorik vom Sehen) schlägt Halbfas schon für das dritte Schuljahr das Gleichnis vom Sauerteig (Lk 13,20 f.; Mt 13,33), vom Schatz im Acker (Mt 13,44–46), von der verlorenen Drachme (Lk 15,8–10) und die Parabel vom Gastmahl (Lk 14,15–24) vor (vgl. HALBFAS 1985, 542–560). Halbfas setzt dabei auf die sprachliche Kraft der Metaphern und Gleichnisse und traut diesen zu, die Kinder in die Erzähldynamik des Gleichnisses hineinzulocken. Er fordert, Gleichnisse »Geschichten sein zu lassen, in ihnen zu bleiben, statt sie zu abstrahieren, sie keinerlei Übertragungen auszusetzen« (ebd., 548). Vor diesem Hintergrund erweist sich ein reflexives Sprachverständnis als sekundär. Vorausgesetzt wird aber ein nicht-begriffliches, ein narratives Verstehen, auf das Halbfas größten Wert legt, u. a. dadurch, dass er immer wieder Vorschläge macht für eine sinnhafte Annäherung an Metaphern. Das kann ein Weg sein, dass Kinder der Grundschule dem Gleichnis gegenüber nicht distanziert bleiben, sondern in ihm selbst vorkommen (ebd., 550).

Kinder mit metaphorischer Sprache bekanntmachen

Ingo Baldermann ist ebenso wie Halbfas davon überzeugt, dass Kinder durch biblische Sprachbilder direkt und ursprünglich ansprechbar sind. Es war für ihn eine große Entdeckung, dass kleinere Kinder erstaunlich problemlos mit der metaphorischen Bildsprache der Psalmen umgehen können: »Wenn der Satz an der Tafel vom Versinken im tiefen Schlamm spricht, sprechen die Kinder von Todesangst, von schlechtem Gewissen oder von Feindschaft. Kaum einmal haben wir erlebt, dass sich das Gespräch an dem vordergründig buchstäblichen Sinn des Bildes festhakte. [...] Dabei steht die realistisch beschriebene Erfahrung ›wenn man in ein Schlammloch fällt‹ dem metaphorischen Verständnis nicht im Wege, sondern verschärft die Erfahrung des Einsam- und Verlorenseins« (BALDERMANN 1996, 27 f.). Baldermann und Rainer Oberthür belegen durch überzeugende Beispiele aus dem Unterricht die Fähigkeit der Kinder, ihre eigenen Erfahrungen bzw. Träume mit ausgesuchten Psalmworten assoziativ in Verbindung zu bringen. Wobei Baldermann nicht vor dem vierten Schuljahr damit rechnet, dass Kinder verbal über die Symbolsprache reflektieren können. Er geht sogar noch weiter als Halbfas, der ja meint, vom ersten Schuljahr an systematisch ein Meta-

phernverständnis aufbauen zu müssen, wenn er die Ansicht vertritt, dass es möglich sei, »Kindern einen eigenen Zugang zur Bibel zu eröffnen, auf dem sie biblische Texte ohne vorausgeschickte historische oder hermeneutische Erklärungen begreifen und sich aneignen. Es ist möglich, Stellen in der Bibel zu finden, die auch heutige Kinder anregen, sich auf einen direkten Dialog mit ihnen einzulassen« (ebd., 30). Bibeldidaktische Aufgabe bleibt es dann, nach solchen geeigneten Stellen z. B. in den Psalmen (vgl. die Psalmwortkartei: OBERTHÜR 1995b) zu suchen, die Erfahrungen und Empfindungen der Kinder ansprechen.

Von Halbfas, Baldermann und Oberthür kann man lernen, Kinder in metaphorisches Sprechen und in die Sprache von Gleichnissen zu verwickeln. Es gilt, ihre eigene Weise der Rezeption biblischer Texte (s.o.) zu achten und wahrzunehmen und ihre Verstehenswege zu fördern, damit sich über das wörtliche Verstehen hinaus auch ein symbolisches entwickeln kann.

Kinder mit schwierigen Bibeltexten konfrontieren?

Ob der Brudermord Kains an Abel, Isaaks Bindung oder die Sintflut-Erzählung – nicht selten wird die Frage gestellt, ob man derartige biblische Passagen überhaupt mit Grundschulkindern thematisieren soll. *Michael Fricke* zufolge kann ein im Religionsunterricht zu behandelnder Bibeltext aus verschiedensten Gründen als »schwierig« angesehen werden: Abgesehen von fremden Lebenssituationen finden sich Schwierigkeiten vor allem hinsichtlich des Widerspruchs zu modernen, naturwissenschaftlichen Kenntnissen, bezüglich erotisch-sexueller Inhalte und besonders angesichts gewaltsamer Situationen (vgl. FRICKE 2005, 259). Nicht selten neigen Lehrende dazu, die problematischen Passagen durch »Textbereinigungen« auszuklammern. Christina Kalloch bspw. meint, es gelte, den Schülerinnen und Schülern »zunächst das Bild des liebenden, zugewendeten und verzeihenden Gottes« (KALLOCH 2002, 228) zu bieten und destruktive Momente zu übergehen. Auch Umformulierungen, um schwierige Bibeltexte in ihrer Sperrigkeit abzuschwächen, finden sich – nicht zuletzt in Kinderbibeln. Historisierendes Relativieren ist im Religionsunterricht ebenfalls an der Tagesordnung (vgl. FRICKE 2005, 260–270). Diese Optionen stellen zwar begründbare Möglichkeiten des Umgangs mit schwierigen Bibelstellen dar, gleichwohl ist mit Horst Klaus Berg zu bedenken: »Wer im biblischen Unterricht der Grundschule die heile Welt vertritt und die Konflikte ausklammert, verharmlost wahrscheinlich die Texte so gründlich, dass die Schüler später kaum noch in der Lage sind, den alternativen Charakter der Texte wahrzunehmen« (BERG 1993, 142). Eine Glättung biblischer Erzählungen im Interesse eines Schutzes der Kinder vor problematischen Inhalten kann nicht zuletzt »dazu führen, dass die Kinder sich von Christentum bzw. Bibel letztlich des-

interessiert abwenden, zumal wir gar nicht sicher wissen, ob diese Inhalte für Kinder tatsächlich so problematisch sind, wie wir Erwachsenen es annehmen« (FRICKE 2005, 272).

Stimmiger erscheint es, die schwierigen biblischen Zeugnisse nicht zu verbergen, sondern explizit zu thematisieren. So kommen die vielstimmigen Erfahrungen von Menschen mit Gott zum Tragen, aus denen sich nicht zuletzt das dynamische und lebendige Wesen dieser Texte speist. Religionsunterricht muss Optionen einer ehrlichen Auseinandersetzung damit bieten, z. B. indem das biblische Geschehen hinterfragt und das präsentierte Gottesbild kritisiert werden darf. Nicht vergessen werden sollte in diesem Zusammenhang, dass Grundschul Kinder auch in ihrem Alltag Schwieriges wahrnehmen und bisweilen in erstaunlich selbstständiger Weise damit umgehen können. Eine aktive Auseinandersetzung mit schwierigen Bibeltexten kann den Schülerinnen und Schülern in dieser Hinsicht Optionen bieten, eigene Erfahrungen zu bearbeiten und die Welt zu deuten: »Die Lebenserfahrungen der Kinder können mit denen der Tradition in Beziehung gesetzt werden. Daraus ergeben sich Lern- und Entwicklungschancen (etwa die Erkenntnis: ›Mir geht es so wie denen.‹)« (FRICKE 2005, 556; vgl. OBERTHÜR 2011, 71). In methodischer Hinsicht bietet es sich an, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht vorschnell »richtige« Erklärungen für problematische Aspekte der biblischen Texte vorstellen, sondern sperrige Fragen an ihre Lernenden zurückgeben und so ein Nachdenken in deren eigener Denk- und Verstehenslogik provozieren.

4. Lernwege und methodische Anregungen

Bei der Methodenwahl im Umgang mit biblischen Texten ist stets zu beachten, dass die gegenwärtigen Lebenskontexte und -erfahrungen der Lernenden einerseits und die lebensbezogenen Glaubenserfahrungen in einem biblischen Text andererseits in eine produktive Wechselbeziehung (s. II.1) kommen können (vgl. u. a. RITTER 1989, 290 ff.). Ein Dialog zwischen der Welt des Lesers/Hörers und der Welt des biblischen Textes setzt voraus, dass die Kinder sich mit je ihrer Lebenswelt, ihrem subjektiven Wirklichkeitsverständnis und ihren Denkstrukturen in das Gespräch mit dem Text und den Mitlesern einbringen können und auf der anderen Seite die in einem Text aufbewahrten und tradierten Erfahrungen von den Kindern wenigstens ansatzweise wahrgenommen werden können. Auch der Stand ihrer religiösen Vorprägung und die jeweiligen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen sind dabei zu bedenken. In diesem Sinne ist nach Lernformen zu fragen, die einen solchen Dialog zwischen Kind und Text anbahnen. Ob er gelingt, ist auch durch eine noch so geschickte Methodenwahl nicht zu garantieren. Welche Lernwege bzw. Methoden jeweils angemessen sind (s. III.1),

muss mit Blick auf die Verstehensmöglichkeiten der Kinder, auf den jeweiligen Text, sein Thema und seine Intentionalität, auf die Erfahrungswelt und entwicklungsbedingten Voraussetzungen der Lernenden reflektiert werden. Eine Vielzahl von Anregungen zu einer lebendigen und mehrperspektivischen Bibelarbeit findet sich in den einschlägigen Methodenbüchern zum Religionsunterricht (s. die Literaturhinweise in III.1).

Schritte eines interaktionalen und dialogischen biblischen Lernens

Im Kontext einer interaktionalen und dialogischen Begegnung mit biblischen Texten, bei der die Leser mit dem Bibeltext und in einer Lerngruppe miteinander in einen erfahrungsbezogenen Dialog kommen sollen, schlägt *Theophil Vogt* folgenden idealtypischen Dreischritt für die Bibelarbeit vor (vgl. VOGT 1985, 95–124): auf den Text zugehen (entdecken), vom Text ausgehen (erarbeiten), über den Text hinausgehen (aneignen). Bei diesem Zugang zu biblischen Texten bleiben sowohl die Leser als Subjekte im Dialog mit den anderen Lesern und mit dem Text im Blick. Die Richtung geht von den Kindern mit ihren Subjektanteilen hin zu dem Text mit seiner Gestalt und seinen Sinnschichten und wieder zurück zu den Wirkungen des Textes, die er bei den Kindern als Spuren hinterlassen hat.

Auf den Text zugehen – persönliche und assoziative Entdeckungen

Im Eröffnungsschritt muss Zeit und Raum geschaffen werden, um persönliche Alltagserfahrungen mit dem Text in Beziehung bringen zu können. Kinder müssen die Gelegenheit haben, eigene Entdeckungen am Bibeltext – der entweder von den Schülerinnen und Schülern selbst gelesen oder durch die Lehrkraft vorgetragen wird – zu machen und diese in ein Gespräch einzubringen. Dabei sollen sie ihre emotionale Nähe und Distanz zu dem Erzählten bzw. zu einzelnen Handlungsträgern der Erzählung erspüren und ausdrücken dürfen. Diesbezüglich müssen die Lehrenden Stille aushalten können, abwarten lernen und der Ungeduld bewusst entgegensteuern und genau hinhören auf das, was der Text an Bildern und Erinnerungen aufsteigen lässt und was Kinder vielleicht nur mit Satzstücken äußern (vgl. BALDERMANN 1996, 42f.). Folgende Methoden können dem dienen: Vor dem Vorlesen des Bibeltextes werden ausgesuchte Schlüsselwörter aus dem Text verbildlicht oder Assoziationen dazu aufgeschrieben, die dann – wenn das Vorlesen an die entsprechende Stelle des Textes gelangt ist – von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden. Ein Text wird in Ruhe und Gelassenheit mehrfach vorgelesen; Schülerinnen und Schüler lesen ihn abschnittsweise – jeder so viel, wie er möchte. Wenn zwischendurch Pausen entstehen, ist das willkommen. Dem Gehörten kann man nachsinnen. Wer will, kann einzelne Worte oder Sätze, die ihm wichtig sind, noch einmal wiederholen. Nicht die mund-

gerechte Annäherung, sondern Annäherungen mit Widerständen und Blockaden gegen das zu schnelle Konsumieren schützen vor unproduktiver Langeweile bei biblischem Lernen. Je entfernter die Lernenden zum Bibeltext stehen, desto mehr sollte gerade dieser erste Zugang methodisch ausgedehnt werden. Entscheidend ist, dass eine persönliche Beziehung zum Text bzw. zur Erzählung und so eine emotionale und motivationale Basis geschaffen werden, an die sich ein intensives Befragen und Untersuchen des Textes anschließen kann.

Vom Text ausgehen – Arbeit am Text

Dieser Schritt, bei dem vom Text ausgegangen wird, ist dann produktiv, wenn der Text vor zu schneller Vereinnahmung geschützt und in seiner sprachlichen Gestalt ernst genommen wird. Dies kann geschehen, indem man Sinnabschnitte mit eigenen Überschriften versieht und sie in einer Bildfolge visualisiert. Auch ein Suchen nach Motiv- und Wortwiederholungen, das Zusammentragen der im Text vorkommenden Verben und das Aufspüren von Gegensätzen, von Ungereimtheiten und Widersprüchen im Sinne einer sogenannten dekonstruktiven Lektüre (vgl. KROPAČ 2010, 429) können dazu beitragen, die Andersheit des Textes wahrzunehmen und zu erspüren, was er sagt und was nicht. Eine Textbegegnung kann dadurch intensiviert werden, dass wörtliche Rede im Text mehrfach und sehr unterschiedlich nachgesprochen wird.

Methoden des »verzögerten Lesens« (KURZ 1998, 73 ff.) – z. B. etappenweises Lesen, bei dem Leerstellen mit alternativen Textvarianten aufgefüllt werden, Möglichkeiten erdacht werden, wie die Erzählung weitergehen könnte, puzzleartiges Verschneiden eines Textes, der dann als Textganzes rekonstruiert wird, etc. – unterbrechen verlangsamend einen zu schnellen »Verbrauch« und nur wiedererkennende Rezeption.

Eine Erkundung der Textwelt mit ihren Strukturen schärft den Blick für Eigenheiten. Solche Methoden schützen zugleich die Eigenständigkeit und Fremdheit eines Bibeltextes. Hans Zirker (vgl. ZIRKER 1998; dargestellt bei PORZELT 2012, 110–113) schlägt für die Erkundung folgende Gesichtspunkte vor: der *Raum* (z. B. Orte, an denen man sich trifft; Wege, auf denen man zueinander kommt oder voneinander weggeht; es gibt vielleicht ein rechts und links, oben und unten usw.), die *Zeit* (ein Früher oder Später, bestimmte und unbestimmte, in die Vergangenheit oder in die Zukunft gerichtete Zeitangaben usw.), die *Akteure und ihre Beziehungen* (die handelnden Personen(-gruppen) in unterschiedlichen Konstellationen, z. B. der Gegnerschaft oder Nähe, der Zuwendung, der Hierarchie und vor allem die Frage wie und ob sich Beziehungen im Laufe der Erzählung verändern), die *Werte* (Gutes und Schlechtes oder Böses, Schönes und Hässliches, Nützliches oder Schädliches, Wünschbares und zu Befürchtendes usw.), die *Erwartungen* (Mögliches und Unmögliches, Notwendiges und Zufälliges, Erfreuliches und Beängstigendes usw.). Je nach Text können die Kinder – unter Umständen arbeitsteilig – aufgefordert werden, die örtlichen oder zeitlichen

Gegebenheiten zu untersuchen, die Akteure aufzulisten und ihre Beziehung grafisch oder pantomimisch darzustellen, Parteinahme oder Ablehnung für / von dem, was als Gut oder Böse angesehen wird, herauszufinden, um so in eine intensive Begegnung mit dem Text verwickelt zu werden.

Über den Text hinausgehen – Gestaltwerdung/Verinnerlichung

Dieser dritte Schritt wird dann produktiv, wenn Erfahrungen mit dem Text sinnhaft zum Ausdruck gebracht werden können. Eine Vielfalt mehrperspektivischer Zugänge begünstigt das Eindringen in den Text und das Verinnerlichen des Textes. Dies kann auch einen Aneignungsprozess im Sinne einer nachhaltigen »Sicherung« fördern.

Von der Vielfalt der Lernwege einer kreativen Bibelarbeit heben Hanisch und Bucher unter anderem Folgendes hervor (vgl. HANISCH/BUCHER 2002, 105 f.):

- ▶ Das szenische Nachspielen, bei dem es sich immer wieder bewährt, auf einfache Requisiten zurückzugreifen, um ein hohes Maß an Anschaulichkeit zu erreichen. Möglichkeiten des von *Elisabeth Buck* entfalteten »bewegten Religionsunterrichts« bieten dabei viele Optionen, den biblischen Erzählungen ganzheitlich nachzuspüren.
- ▶ Die musikalische Nachgestaltung mit Orffschen oder selbst gebauten Instrumenten oder auch körpereigenen Möglichkeiten. Dialoge können in Klänge umgesetzt, Stimmungen (z. B. Steigerungen und Abfallen der Spannung) durch klangliche Untermalung ausgedrückt werden.
- ▶ Die bildhafte Nachgestaltung durch das »Westentaschentheater«. Die Handlungsträger werden von den Kindern aus Papier gerissen und auf den Tageslichtprojektor gelegt. Anhand dieser Figuren oder auch sogenannter »biblischer Erzählfiguren« wird die Geschichte nacherzählt.
- ▶ Die Rekonstruktion der Geschichte anhand vorgegebener Bildgeschichten. Einzelnen Bildern können die Kinder bestimmte Erzählpassagen zuordnen.
- ▶ Das Zusammenstellen eines Erzählbuches, in dem die Kinder bestimmte biblische Geschichten schriftlich wiedergeben und illustrieren.

Die Kinder sollen bei diesen Lernwegen selbst erspüren, dass die biblischen Erzählungen und Texte etwas mit ihnen selbst und mit ihrem Leben zu tun haben und für sie bedeutungsvoll werden können.

Zusammenfassung:

Kinder, vor allem jüngere, mögen biblische Erzählungen, wenn sie auch ihre Emotionen ansprechen und nicht immer auf die gleiche Weise behandelt werden. Biblischer Unterricht kann mit Offenheit und mit positiver Resonanz rechnen, wenn biblische Texte spannend, wichtig und schön sind, wenn der Unterricht methodisch variantenreich ist und die Kinder sich die Texte aktiv aneignen können.

Kinder haben ein Recht, dass die Andersartigkeit ihres kindlichen Verstehens wahrgenommen und geachtet wird. Sie sind als Experten für ihre Art der Bibelauslegung und in ihrem eigenständigen Zugang zu biblischen Texten ernst zu nehmen. Dabei sind auch entwicklungspsychologische Erkenntnisse zu beachten. Biblisches Lernen hat Anteil am Bildungsauftrag der Schule, weil unsere Kultur und das Wertebewusstsein unserer Gesellschaft durch Wirkungsgeschichte und Auslegungsgeschichte der biblischen Überlieferungen geprägt sind, weil es die Chance bietet, ein eindimensionales Wirklichkeits- und Sprachverständnis aufzubrechen, die Sprachkompetenz erweitert und eine elementare Alphabetisierung in der religiösen Sprache leistet. Die Bibel kann helfen, die oft widersprüchlichen Erfahrungen des Lebens zu deuten. Sie ist ferner ein Buch gegen Hoffnungslosigkeit.

Bei der Methodenwahl im Umgang mit biblischen Texten ist stets zu beachten, dass die lebensbezogenen Glaubenserfahrungen in einem biblischen Text einerseits und die gegenwärtigen Lebenskontexte und -erfahrungen der Lernenden andererseits in eine produktive Wechselbeziehung kommen können. Dabei sollen die Kinder selbst erspüren, dass die biblischen Erzählungen und Texte etwas mit ihnen selbst und mit ihrem Leben zu tun haben und für sie bedeutungsvoll werden können.

Lesehinweise:

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

KROPAČ, ULRICH (2010): Biblisches Lernen. In: HILGER, GEORG / LEIMGRUBER, STEPHAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München, 416–433.

NIEHL, FRANZ-WENDEL (2006): Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. München.

PORZELT, BURKARD (2012): Grundlinien biblischer Didaktik. Bad Heilbrunn.

SCHAMBECK, MIRJAM (2009): Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, hier: 68–81.