

Dr. Martina Kumlehn  
Vortrag in Leipzig am 8.11.2002



**Wirklichkeit mit anderen Augen sehen lernen.  
Bibeldidaktik im Spannungsfeld vielstimmiger Textwelt und  
vielgestaltiger Lebenswelt**

Gliederung:

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Bibeldidaktik als Focus der Religionspädagogik.....   | 4  |
| 1.1 | Von der erlebnis- zur problemorientierten Textarbeit im RU.....   | 5  |
| 1.2 | Bibeldidaktik als Schule der Wahrnehmung im Kontext plural verfasster Lebenswelt .  | 9  |
| 2   | Wirklichkeitskonstituierung und Wirklichkeitserschließung: Bibeldidaktik im Kontext literarischer und kultursemiotischer Hermeneutik..... | 11 |
| 2.1 | Biblische Texte als fiktionale Textwelten wahrnehmen.....   | 11 |
| 2.2 | Das Verhältnis von Text und Leser bzw. biblischer Textwelt und Lebenswelt der Schüler .....   | 14 |

1

Ein Buch?

Mehr noch: Eine Bücherei!

66 verschiedene Bücher

von nicht nur 66 verschiedenen Autoren, [...]

2

Nicht zu vergessen

die namenlosen Scharen

späterer Bearbeiter, Ergänzter, Verknüpfer,

der fromme Fleiß

ihrer minutiösen Text-Finissage

während rund eines Jahrtausends

jüdisch-urchristlicher Geschichte.

3

Allmählich entstand so:

Ein Bücherbuch vieler Stimmen,

die nacheinander,

nebeneinander,

durcheinander,

gegeneinander,

miteinander

reden, singen, murmeln, beten.

Dissonanzen? Jede Menge.

Widersprüche? Noch und noch.

Kein ausgeklügelt Buch.

Hundert-Stimmen-Strom

(selbst Schriftgelehrte ermessen ihn nicht) -

wohin will er tragen?

Über Schwellen, Klippen, Katarakte

Heimzu, heilzu (hoff ich).

(aus: Kurt Marti, Die gesellige Gottheit)

Diese Verse aus Kurt Martis Buch „Die gesellige Gottheit“ stellt der katholische Religionspädagoge Hubertus Halfas dem Vorwort seiner prächtigen Bibelausgabe aus dem Jahre 2001 programmatisch zur Seite. Mit der Auswahl der Bibeltexte, die er aus Sicht der historisch-kritischen Forschung knapp kommentiert, schlägt Halfas didaktisch einerseits mutig Schneisen in den Bücherwald der Bibel und ihre Vielstimmigkeit, andererseits gesellt er aber diesen Urtexten Texte aus anderen Kontexten, aus der Literatur, aber auch der Religionsgeschichte bei, stellt sie damit in einen ebenfalls vielstimmigen Verweisungs- und Wirkzusammenhang, der den Leser einlädt, seine Stimme in dieses Konzert einzubringen. Dazu motivieren vor allem auch die vielen Bilder aus den verschiedensten Epochen der Kunstgeschichte, die das zu allen Zeiten Auf- und Anregende der Bibel eindrücklich spiegeln. Halfas dokumentiert mit dieser ästhetisch anspruchsvollen Ausstattung breitenwirksam eine wesentliche Entwicklungslinie der Religionspädagogik der letzten Jahre, die er selbst mit initiiert hat, und der es nun im folgenden genauer nachzugehen bzw. die es texthermeneutisch noch fortzuführen und zu vertiefen gilt.

## **1 Bibeldidaktik als Focus der Religionspädagogik**

In bibeldidaktischen Publikationen wird immer wieder – einem Stoßseufzer gleich – auf die anhaltende Krise des Umgangs mit der Bibel im Religionsunterricht hingewiesen.<sup>1</sup> Angesichts dieser leicht larmoyant wirkenden Stereotype der Bibeldidaktik bleibt umso dringlicher zu klären, warum es didaktisch dennoch unumgänglich ist, am Einsatz der Bibel im Unterricht festzuhalten. Ohne diese Grundspannung von Klage einerseits und Notwendigkeit andererseits wäre die sich beschleunigende Suche nach immer neuen adäquaten didaktischen Konzeptionen jedenfalls kaum zu begreifen. Immer wieder aufs neue stehen und stehen dabei die Fragen im Mittelpunkt, die die Diskussion um die Legitimation des Faches Religion an den öffentlichen Schulen wesentlich bestimmen: Wie verhalten sich der Anspruch allgemein vermittelbarer religiöser Bildung und die Spezifika christlicher Tradition zueinander, wie kann es zu einer echten Begegnung zwischen dem Wirklichkeitsverständnis biblischer Textwelten und den Anforderungen und symbolischen Gestaltungen gegenwärtiger Lebenswelten kommen, zumal dann, wenn ein Traditionsabbruch staatlicherseits mit scharfen Sanktionen vorangetrieben

---

<sup>1</sup> Vgl. Horst Klaus Berg, „Ein Wort wie Feuer?“ Zur Arbeit mit der Bibel im Religionsunterricht, in: Michael Wermke (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2002, 112-117, 112.

worden ist? Ein Blick auf die Paradigmenwechsel schulischer Religionspädagogik im letzten Jahrhundert soll uns zunächst das Kaleidoskop der Lösungsvorschläge hinsichtlich der Vermittelbarkeit von biblischer Tradition und Schülerwirklichkeit vor Augen führen, um das Ringen bei je unterschiedlicher Akzentsetzung und fortschreitender Argumentation als Konstante zu vergegenwärtigen und die problemgeschichtliche Genese des von mir vorgestellten literarästhetischen Ansatzes transparent zu machen.

## **1.1 Von der erlebnis- zur problemorientierten Textarbeit im RU**

Der liberale Theologe Richard Kabisch hat religionspsychologisch fundiert Anfang des 20. Jahrhunderts Religion als „unmittelbarste Wirklichkeit des über sich selbst hinaus gesteigerten Lebens“ begriffen und die Anlage zu einem solchen Transzendieren des menschlichen Lebens als anthropologisch gegeben betrachtet. Innerhalb der gelebten Religion unterscheidet er zwei einander bedingende und durchdringende Anteile, nämlich die subjektive Erfahrungsreligion und die sich an objektiv vorgegebenen Beständen ausbildende Phantasiereligion: „In der Religion der Erfahrung wird die überlegene, das Leben völlig bedingende Wirklichkeit in einer das Seelenleben unmittelbar ergreifenden Weise im Kinde wirksam; ... In der Religion der Phantasie, die ganz wesentlich an die Einflüsse der Umgebung und der geschichtlichen Überlieferung anknüpft, sucht das Kind die Quellen seiner Abhängigkeit, die doch im Jenseits d.h. außerhalb der Erscheinungswelt liegen, Gott und die wirkenden Gotteskräfte, in Vorstellungen zu gestalten.“<sup>2</sup> Entzündet sich nach Kabischs Auffassung die Erfahrungsreligion an gewaltigen Naturerfahrungen oder vorrangig an der Macht des Gewissens, so soll diesen Erfahrungen mit Hilfe der religiösen Tradition Benennung und Deutung zuteil werden. Aus der Einsicht heraus, dass es sich im Religionsunterricht niemals um bloße Wissensvermittlung handeln könne, fordert Kabisch: „Der Unterricht schaffe Erlebnisse.“<sup>3</sup> D.h., die Stoffe des Unterrichts sollen so präsentiert werden, dass sich die subjektive Religion an ihnen bilden kann: „Alle Religionsstunden bedeuten nun ein Sammeln religiöser Erfahrungen mit Hülfe der Phantasie. Die sittlichen und religiösen Helden stehen vor der Seele des Kindes auf, [...] Wir erzählen ihnen Geschichten, in denen Gott wie ein Mensch dahergeht, den doch kein Mensch gesehen hat, noch sehen kann [...] Wir erzählen ihnen anhand der Bibel eine Menge von Bildern aus einer

---

<sup>2</sup> Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, fünfte, stark veränd. Aufl. bearb. v. Hermann Tögel, Göttingen 1920, 63.

<sup>3</sup> A.a.O., 115.

überirdischen Welt, für deren geschichtliche Wirklichkeit kein Mensch die Bürgschaft übernehmen kann.“<sup>4</sup> Kabisch hat bereits ein ausgeprägt entwicklungspsychologisches Interesse und wählt dementsprechend die jeweiligen Stoffe für die verschiedenen Altersstufen aus. Methodisch legt er allergrößten Wert auf kunstvoll gestaltetes und bewusst inszeniertes Erzählen. Die anschließende Besprechung mit den Schritten Sicherung des Gehörten, Erläuterung und Anwendung im Rückschluss an die Erfahrungen der Schüler ist in seinen Augen zwar notwendig, aber nicht leicht ohne Bruch anzufügen: „Während des Erzählens lebten die Schüler in der heiligen Welt. Da war lautlose Stille und etwas in den Augen, was ins Weite sah. Nun sind wir wieder in der Schulstube, ich bin der Lehrer, und sie sind die Schüler, und es wird ein wenig langweilig.“<sup>5</sup>

Nach der Erfahrung des ersten Weltkrieges, die das Vertrauen in eine gelingende Allianz von Theologie und Kultur erschüttert hatte, folgte im Zuge der dialektischen Theologie Karl Barths die radikale Ablehnung des anthropologisch, psychologisch ausgewiesenen Ansatzes der Liberalen bei dem Phänomen Religion und einer entsprechenden Präsentation der biblischen Geschichten. Obwohl diese Richtung in ihren verschiedenen Vertretern wie Oskar Hammelsbeck, Martin Rang und Gerd Bohne sehr differenziert zu betrachten ist, sei hier um der Plakativität willen die eher polemische Position von Helmut Kittel nach dem zweiten Weltkrieg zitiert: Mit dem Verdikt „Nie wieder Religionsunterricht!“ wird die Bezeichnung Evangelische Unterweisung programmatisch installiert. „Evangelische Unterweisung ist Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium.“<sup>6</sup> Und das heißt: „Die Bibel den Kindern nicht zum bloßen historischen Dokument, nicht zur Sammlung religiöser Theorien, nicht zum moralischen Gesetzbuch, sondern zur heiligen Schrift, nämlich zur Offenbarung des Heiligen (...) an uns werden zu lassen, dazu sind wir in der Evangelischen Unterweisung berufen.“<sup>7</sup> Diesem Modell der Verkündigung und des Zeugnisses in der Schule, dem Hören und Entscheidung im Glaubensgehorsam korrelieren, geht es nicht um die Erschließung eines didaktischen Anknüpfungspunktes bei den Kindern oder gar um eine differenzierte Reflexion einer entsprechenden Methodik, sondern die Evangelische Unterweisung soll helfen, „Gottes Wort in der eindeutigen und einmaligen Bestimmtheit seiner gegenwärtigen Anrede vernehmlich zu

---

<sup>4</sup> A.a.O., 109f.

<sup>5</sup> A.a.O., 187.

<sup>6</sup> Helmut Kittel, Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Hannover/Darmstadt <sup>2</sup>1949, 10.

<sup>7</sup> A.a.O., 12.

machen<sup>8</sup> oder noch schärfer: „Die Bitte um den heiligen Geist, der durch das Wort zum Glauben ruft, ist schlechthin wichtiger als alle Methodik.“<sup>9</sup>

Die bildungstheoretischen Herausforderungen der Nachkriegszeit und vor allem die Infragestellung des RU an den Schulen während der politisch unruhigen sechziger Jahre zwangen jedoch dazu, dieses Fach nicht weiterhin nur affirmativ als Kirche in der Schule zu bestimmen, sondern vielmehr seine Bildungsgehalte im gesamtgesellschaftlichen Begründungskontext erneut auszuweisen. So hält Martin Stallmann, einer der führenden Vertreter des sogenannten hermeneutischen Religionsunterrichtes fest: „Die Begegnung mit sprachlichen Inhalten und geschichtlichen Sachverhalten muss zum Verständnis der eigenen Wirklichkeit führen. Die Überlieferung lässt bei rechter Interpretation Möglichkeiten menschlichen Lebens erkennen, und so kann die Beschäftigung mit ihr zu einer ‚bildenden Begegnung‘ werden.“<sup>10</sup> In Anlehnung an die Theologie Rudolf Bultmanns verlangt Stallmann: „Die damit geforderte Interpretation muss die Texte auf das in ihnen wirksame Verständnis von Existenz hin auslegen, muss existenziale Interpretation sein.“<sup>11</sup> Der Unterricht soll nicht nur die Frage des Menschen nach sich selbst und nach seinem Sein in der Welt zum Ausgangspunkt nehmen, sondern auch der Form nach fragender Unterricht sein, der es vermeidet, die „Tradition als verbindliches Gesetz zu behandeln“<sup>12</sup>. Denn die Bibel ist „ja nicht dann eine echte Autorität für mich, wenn ich ihr blindlings im voraus eine höhere Qualität, etwa auf Grund einer übernatürlichen Herkunft, zugestehe, sondern nur dann, wenn sie selbst es ist, die mich überzeugt.“<sup>13</sup> In kritischer Auseinandersetzung mit den didaktischen Prinzipien Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit der Schüler und Lebensnähe verweist Stallmann diesbezüglich auf Chancen und Grenzen des biblisch orientierten Religionsunterrichts. Der Gefahr, um der Erreichung der Lebenswirklichkeit des Kindes willen, bei den biblischen Geschichten in Kauf zu nehmen, „dass bei ihrer Behandlung Plattheiten herauskommen“<sup>14</sup> entgeht man s.E. am ehesten, wenn man gar nicht erst einen garstigen Graben zwischen biblischer Überlieferung und Lebenswirklichkeit ansetzt, den es dann sekundär zu überwinden gelte. Vielmehr müsse deutlich werden, „dass der

---

<sup>8</sup> A.a.O., 25.

<sup>9</sup> A.a.O., 24.

<sup>10</sup> Martin Stallmann, Evangelischer Religionsunterricht, Düsseldorf 1968, 28.

<sup>11</sup> A.a.O., 33.

<sup>12</sup> A.a.O., 39.

<sup>13</sup> A.a.O., 50.

<sup>14</sup> A.a.O., 82.

Unterrichtsinhalt den Schüler gar nicht vor einen fremden Sachverhalt oder einen unbekanntem Lebensbereich stellt, dass es sich bei ihm weder um einen besonderen Ausschnitt noch um einen speziellen Aspekt der Lebenswirklichkeit handelt, also nicht um ‚das Religiöse‘ oder um ‚die Welt des Glaubens‘ oder wie sonst das Besondere bezeichnet werden mag, zu dem jedenfalls erst nachträglich ein Bezug auf gesucht werden müsste, dass es in ihm vielmehr um das Leben im ganzen und um die Wirklichkeit der Existenz des Menschen geht.“<sup>15</sup>

Die unhinterfragte Zentralstellung biblischer Stoffe und die philosophisch fundierte, abstrakte Ausrichtung an den Existentialen menschlichen Lebens wie Angst und Hoffnung, die die reale, empirisch vorfindliche Schülerwirklichkeit nach wie vor nicht grundsätzlich in den Blick nahm, ließ Hans-Bernhard Kaufmann 1966 provokant fragen: „Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“ Ohne den Bezug auf die biblischen Grundlagen aufzugeben, ändert er die Perspektive der unterrichtsvorbereitenden Überlegungen radikal: „Didaktisches Denken im Religionsunterricht fragt nicht danach, wie christliche ‚Stoffe‘ vermittelt werden können, sondern woraufhin ein Gegenstand ausgelegt werden muss, damit junge Menschen seinen Anspruch vernehmen können, und zugleich woraufhin junge Menschen angesprochen werden müssen, damit die Frage nach Gott ihre *eigene Frage* und Erfahrung werden kann.“<sup>16</sup> Unter Berücksichtigung der anthropologischen und konkreten soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler soll ermittelt werden, „welche Fragestellungen und Erfahrungen, welche Medien und Verfahren an welchen Themen, Texten, Gegenständen und Aufgaben eine optimale Aufgeschlossenheit für den christlichen Glauben, für seine Quellen und für seine Geschichte, für seinen Anspruch und seine weltweiten Perspektiven zu erwecken in der Lage sind.“<sup>17</sup> Von Kaufmann sicher nicht intendiert, aber in der Praxis oft zu beobachten waren dann jedoch spezifische Schwierigkeiten, biblische Texte in Einheiten wie „Freundschaft und Liebe“ oder „Ab in den Knast“ organisch zu integrieren, ohne den Eindruck von Verlegenheit oder Dopplung zu erzeugen. Horst Klaus Berg hat deshalb diesen Ansatz in seinem Handbuch des biblischen Unterrichts 1993 sehr differenziert weitergeführt und zwischen verschiedenen Typen des biblischen Unterrichts unterschieden: Neben reinen Informationsbausteinen zum geschichtlichen Verständnis der biblischen Texte, ihrer Umwelt und ihrer Sprachformen, stellt er problemorientierte Texterschließung und bibelorientierte Problemerkämpfung nebeneinander,

---

<sup>15</sup> A.a.O., 85.

<sup>16</sup> Hans-Bernhard Kaufmann, Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts, in: Ders. (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht, Frankfurt a. M/Berlin/München 1973, 23-27, 25.

<sup>17</sup> A.a.O., 26.

wobei entweder der Text im Zentrum steht und zu übergreifenden Fragestellungen anregen soll, oder der Text unter verschiedenen funktionalen Gesichtspunkten in thematisch orientierte Einheiten eingebunden wird. In jedem Fall legt Berg auf die Integration verschiedenster Zugangsweisen – von ursprungsgeschichtlich orientierten Exegeseformen über tiefenpsychologisch orientierte bis zu befreiungstheologischen Lesarten – großen Wert, denn die „Bibel ist so vielschichtig, so lebensvoll und erfahrungsgesättigt, dass ein einziger Zugangsweg sie niemals erreicht.“<sup>18</sup>

## **1.2 Bibeldidaktik als Schule der Wahrnehmung im Kontext plural verfasster Lebenswelt**

Bergs Einsicht, dass ein monodidaktischer oder monomethodischer Zugang der Vielschichtigkeit der Texte, ihren unterschiedlichen Intentionen und Sprachformen nicht adäquat ist, wird erst recht zu einer unhintergehbaren Voraussetzung unterrichtlichen Bemühens, wenn man sich die entsprechende Vielgestaltigkeit spätmoderner Lebenswelt und ihrer Lebensstile vor Augen führt, die sich nicht mehr vor dem Hintergrund einer einheitlichen Meta-Erzählung deuten lassen, sondern sich aus verschiedensten Sinnpotentialen speisen und entsprechend gestalten.<sup>19</sup> So reicht es zu deren Verständnis auch nicht mehr aus, im Sinne des problemorientierten Unterrichts nach allgemein ausweisbaren soziokulturellen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler zu fragen, sondern ein genaueres religions- und kulturhermeneutisches Hinschauen wird für die Unterrichtenden notwendig, um vor allem die sinnstiftenden Elemente einer vielfältig medial vermittelten Lebenswelt und -wirklichkeit zu erfassen, die die Wahrnehmung biblischer Tradition ganz wesentlich mitbestimmen können. Dies hat sich in erster Linie eine phänomenologisch ausgerichtete Religionspädagogik zum Ziel gesetzt, die danach fragt, „wie und wo im Horizont der Adressaten/-innen des Unterrichts, in gegenwärtigen alltagskulturellen Kontexten von Jugendlichen Umgang mit religiösen und christlichen Themen geschieht“<sup>20</sup>. So können Phänomene der Jugendkultur wie Kult-Marketing und Gefühlskino, das sich z.B. in Filmen wie Titanic, dem König der Löwen und American Beauty darstellt, Bestseller wie Harry

---

<sup>18</sup> Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden, München/Stuttgart 1993, 173.

<sup>19</sup> Vgl. Kurt Schori, Einleitung, in: Godwin Lämmermann/Christoph Morgenthaler/Kurt Schori/ Philipp Wegenast (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart/Berlin/Köln 1999, 19-22.

<sup>20</sup> Hans-Günter Heimbrock, Erlösung in Lehre und Alltagskulturen. Zugleich ein Beitrag zur Lebensweltorientierung in der Religionspädagogik, in: Godwin Lämmermann/Christoph Morgenthaler/Kurt Schori/Philipp Wegenast (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne, 246-260, 248.

Potter oder aktuelle Musikszenen auf ihre verdeckten oder offensichtlichen christlich-religiösen Dimensionen und Motive hin befragt werden. Insbesondere die Sehnsucht nach Erlösung und die Reinszenierung eines Erlösermythos wird sich dabei in vielfältigsten Spielarten ausmachen lassen. Sollen biblische Texte allerdings zu diesen Entdeckungszusammenhängen in Beziehung gesetzt werden, wird es didaktisch vor allem darauf ankommen, nicht eine besserwisserische Haltung der Entlarvung einzunehmen, sondern die jeweils sinnproduktive Aneignung und Brechung der Tradition zu achten und gegebenenfalls in Auseinandersetzung mit biblischen Quellen weiter anzuregen.

Peter Biehl begreift in diesem Zusammenhang seine in der späten Fassung ebenfalls als kreative Wahrnehmungslehre verstandene Symboldidaktik als Hilfe, lebensweltlich vermittelte religiöse, „Wahrnehmungen, Entdeckungen, Erlebnisse und Widerfahrnisse mithilfe von Symbolen, Metaphern und Storys zu deuten und zu verarbeiten.“<sup>21</sup> In diesem Ensemble nehmen die Symbole freilich für Biehl eine herausgehobene Stellung ein. Ohne auf die erkenntnistheoretischen Probleme des Symbolverständnisses einzugehen, sei hier nur festgehalten, dass ihnen eine Brückenfunktion zwischen Alltagswelt und biblischer Tradition zukommen soll. So werden einerseits die Bedeutungen von didaktisch vorgegebenen Symbolen wie Hand, Weg, Licht, Berg usw. zunächst in verschiedenen lebensweltlichen Kontexten erhoben – von der Alltagskultur bis zu Äußerungsformen in der bildnerischen und literarischen Kunst – und dann mit den biblischen Verwendungsweisen korreliert. Andererseits sollen auch in freierer Wahrnehmung die von den Jugendlichen selbst gebildeten Symbole wahrgenommen und daraufhin durchgespielt werden, „welche Erfahrung sich in ihnen ausdrücken will bzw. welche Erfahrung zu ihnen passt.“<sup>22</sup> Beim Symbolvergleich soll schließlich der Streit um die „*unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Wirklichkeit*“<sup>23</sup> zum Austrag kommen.

---

<sup>21</sup> Peter Biehl, Religion entdecken, verstehen, gestalten – Anmerkungen zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs, in: Gerd-Rüdiger Koretzki/Rudolf Tammeus (Hg.), Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten, 5./6. Schuljahr, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer, Göttingen 2000, 10-21, 11.

<sup>22</sup> Peter Biehl, Festsymbole. Zu m Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 61.

<sup>23</sup> Ebd.

## **2 Wirklichkeitskonstituierung und Wirklichkeitserschließung: Bibeldidaktik im Kontext literarischer und kultursemiotischer Hermeneutik**

Will man die Bibeldidaktik bzw. den Umgang mit biblischen Texten im Unterricht selbst als Wahrnehmungsschule im ästhetischen Kontext begreifen, wie Halbfas das mit seiner eingangs vorgestellten Bibelausgabe vorgeführt hat bzw. wie Peter Biehl es mit seiner Symboldidaktik intendiert, dann müssen die ästhetischen Dimensionen der biblischen Texte und ihrer Aneignung selbst in die Betrachtung einbezogen werden, d.h. zuallererst gilt es die kreative Imaginationskraft zu würdigen, die die biblischen Texte auszeichnet und die sie in ihren poetischen und erzählerischen Passagen als fiktionale Texte verstehen lässt. Wie schon bei Kabisch meint Imagination, Phantasie oder Fiktion hier eben nicht einfach Illusion oder Phantasterei, sondern einen adäquaten Ausdruck religiösen Bewusstseins, der „Religion und Glauben von ihrer belebenden und wirklichkeitsbildenden Dynamik her erschließen“<sup>24</sup> lässt.

### **2.1 Biblische Texte als fiktionale Textwelten wahrnehmen**

Im Anschluss an den Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser ist die Erkenntnisprämisse aufzugeben, wonach Fiktion „als das Nicht-Wirkliche bestimmt“<sup>25</sup> ist. Vielmehr gilt „Statt deren bloßes Gegenteil zu sein, teilt Fiktion uns etwas über Wirklichkeit mit.“<sup>26</sup> Indem die Fiktion eine neue Vermittlung von Subjekt und Wirklichkeit hervorbringt, kann sie als Kommunikationsstruktur begriffen werden, für die die Wirkung ebenso wichtig ist wie die Bedeutung.<sup>27</sup> Nun ist es so, dass fiktive Welten – wie der Kultursemiotiker Umberto Eco sagt – immer Parasiten der real vorfindlichen Welt sind, d.h., „dass wir selbst bei der unmöglichsten aller Welten, um von ihr beeindruckt, verwirrt, verstört oder berührt zu sein, auf unsere Kenntnis der wirklichen Welt bauen müssen.“<sup>28</sup> Diese bleibende Bindung der Texte an die alltägliche Lebenswelt hält auch Iser fest: Im Text präsentieren sich insofern Konventionen als er „eine ihm

---

<sup>24</sup> Werner H. Ritter, „Wenn der Herr die Gefangenen Zions erlösen wird...“. Von der Macht der Phantasie, in: Ders. (Hg.), Religion und Phantasie. Von der Imaginationskraft des Glaubens, Göttingen 2000, 15-19, 18.

<sup>25</sup> Wolfgang Iser, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München <sup>4</sup>1994, 87f.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> Vgl. ebd.

<sup>28</sup> Umberto Eco, Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur, München 1996, 112.

vorausliegende Bekanntheit einkapselt. Diese Bekanntheit bezieht sich nicht nur auf vorangegangene Texte, sondern ebenso, wenn nicht sogar in verstärktem Maße, auf soziale und historische Normen, auf den sozio-kulturellen Kontext im weitesten Sinne, aus dem der Text herausgewachsen ist.<sup>29</sup> In Auseinandersetzung mit dem Vorfindlichen ereignet sich demnach „Dekonstruktion und Rekonstruktion von Wirklichkeit“<sup>30</sup>. Auf diese Weise erweitern fiktionale Texte unseren Erfahrungs- und Existenzhorizont, wie der philosophisch-theologische Hermeneut Paul Ricoeur konstatiert: „Sie erzeugen keineswegs nur abgeschwächte Bilder von Wirklichkeit, ‚Schatten‘, [...], sondern schildern die Wirklichkeit nur, indem sie sie um alle Bedeutungen *bereichern*, die sie selbst ihren Eigenschaften der Abkürzung, der Sättigung und der Aufgipfelung verdanken“<sup>31</sup>. Damit haben fiktionale Texte Anteil an der metaphorischen Referenz, die es ermöglicht, „eine der direkten Beschreibung unzugängliche Realität neu zu beschreiben.“<sup>32</sup> Diese um Möglichkeitsformen menschlichen In-der-Welt-Seins angereicherte Fiktion hat nach Ricoeur dann hinsichtlich der Alltagspraxis vor allem „aufzeigende“ und „verwandelnde“ Funktion, „aufzeigend in dem Sinne, dass sie Züge ans Licht bringt, die zwar verborgen, aber gleichwohl in unserer praktischen Erfahrung bereits angelegt sind; verwandelnd in dem Sinne, dass ein so durchleuchtetes Leben ein verändertes, ein anderes Leben ist.“<sup>33</sup>

Gilt das Dargestellte im Prinzip für alle fiktionalen Texte, so gilt es für die biblischen Texte, die menschliches Leben im Horizont der transzendierenden Gotteserfahrung und des Glaubens entwerfen, in ganz besonderer Weise. Der systematische Theologe Klaas Huizing arbeitet das zentrale ästhetische Moment der neutestamentlichen Texte wie folgt heraus: So wie Paulus in Gal 3,1 in der Tradition der „*demonstratio ad oculos*“ von dem vor Augen gemalten Christus spricht, bemühen sich alle Schriftsteller des Neuen Testaments, „das Leben Jesu, sprich: die beeindruckenden Ausdrucksbewegungen dieses Lebens, in bewegten Bildern für künftige Generationen vor Augen zu malen.“<sup>34</sup> So entsteht durch die sprachlichen Bilder und Gesten ein „literarisches Porträt“<sup>35</sup> bzw. ein „Eindrucksbild“<sup>36</sup>, in dem die christlichen Urschriftsteller ihre

---

<sup>29</sup> Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens*, 115.

<sup>30</sup> Ulrich H. J. Körner, *Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik*, Göttingen 1994, 172.

<sup>31</sup> Paul Ricoeur, *Zeit und Erzählung*. Band I: *Zeit und historische Erzählung*, München 1988, 127.

<sup>32</sup> A.a.O., 9.

<sup>33</sup> Paul Ricoeur, *Zeit und Erzählung*. Band III: *Die erzählte Zeit*, München 1991, 254.

<sup>34</sup> Klaas Huizing, *Ästhetische Theologie*, Bd. 1: *Der erlesene Mensch. Eine literarische Anthropologie*, Stuttgart 2000, 18.

<sup>35</sup> Ebd. 24.

<sup>36</sup> Ebd., 121.

empfangenen Anschauungen und Einsichten darstellen. Im Schaffensprozess kommt es dabei zu spezifischen Verdichtungsleistungen, ja erhält die porträtierte Figur durch die Verdichtung „literarische Bedeutungsintensität“<sup>37</sup>, die dann im Wahrnehmungs-, Lese- und Verstehensakt wieder entbunden wird und – so Huizingas zugespitzte und durchaus gewagte These – den Nachteil der Spätgeborenen gegenüber den Augenzeugen aufzuheben vermag.<sup>38</sup>

Die Pointe der Argumentation liegt schließlich darin, aufzuzeigen, wie Jesus selbst die Verdichtungsleistung poetischer Sprache in den Gleichnissen genutzt hat, um seine Reich-Gottes-Botschaft auszurichten. Mit neutestamentlichen Gleichnistheoretikern geht Huizing davon aus, dass „Gleichnisse und Entdeckungssituationen (und biblische Texte, die diesem Muster entsprechend konzipiert sind)“<sup>39</sup> eine neue Wirklichkeit schaffen, d.h. er betont die wirklichkeitserstellende Funktion metaphorischer Sprache gegenüber der wirklichkeitserhellenden.<sup>40</sup> Um in religiösen Bildungsprozessen jedoch sowohl zur Wahrnehmung der neuen Wirklichkeit anzuregen als auch die freie Aneignung zu gewährleisten, dürfen nun allerdings entgegen der einseitigen Auslegung der starken Metapherntheorie Wirklichkeitskonstitution und Wirklichkeitserschließung als Funktionen metaphorischer Sprache nicht auseinandergerissen werden. Es sind zwei Seiten einer Medaille oder anders gesagt Pole, zwischen denen die poetische Glaubenssprache oszilliert. Je nach Kommunikationsort und -art müssen die beiden Pole unterschiedlich betont werden. In Verkündigungssituationen kann im performativen Sprechakt das Wirklichwerden der Reich-Gottes-Botschaft im Sprachgeschehen unterstrichen werden, wie auch in der individuellen Lese-Begegnung mit dem Text entsprechende Evidenzerfahrungen zu machen sind. Im schulischen Unterricht jedoch, der eine Vielzahl von Zugängen zu den biblischen Texten eröffnen soll und verschiedenste Reaktionsweisen auf sie ermöglichen muss, sollte der Aspekt der Wirklichkeitserschließung auch weiterhin im Vordergrund stehen. Damit wird sichergestellt, dass die Grenzen der Didaktisierbarkeit des Evangeliums im Blick bleiben. Zugleich wird die Fehleinschätzung vermieden, die wirklichkeitssetzende Funktion metaphorischer Sprache befreie von den bewussten Bemühungen um die Texterschließung, weil die Sache unmittelbar präsent sei.<sup>41</sup> Im Unterricht ist an biblischen Texten einerseits exemplarisch zu zeigen, dass sich Wirklichkeit nur

---

<sup>37</sup> Klaas Huizing, *Homo legens. Vom Ursprung der Theologie im Lesen*, Berlin/New York 1996, 81.

<sup>38</sup> Vgl. ebd.

<sup>39</sup> Klaas Huizing, *Ästhetische Theologie*, 27.

<sup>40</sup> Vgl. dazu Markus Buntfuß, *Tradition und Innovation. Die Funktion der Metapher in der theologischen Theoriesprache*, Berlin/New York 1997, 5.

<sup>41</sup> Vgl. Gerd Theißen/Annette Merz, *Der historische Jesus. Ein Lehrbuch*, Göttingen<sup>2</sup>1997, 308f.

in Akten der Deutung erschließt,<sup>42</sup> und andererseits auf möglichst vielfältige Art, auch in der Spur einer ästhetischen Theologie als „Wahrnehmungsschule der Sinne“, nachzuvollziehen, welche Wirklichkeit sich in diesen Traditionen zeigt. Entsprechend sind eigene Wirklichkeitskonzepte und Deutungsmuster der Lernenden in ihrer Begegnung mit den Texten bewusst zu machen und neue Sichtweisen der Wirklichkeit durch Förderung der Wahrnehmungs-, Symbolisierungs- und Lesefähigkeit zu eröffnen.

## **2.2 Das Verhältnis von Text und Leser bzw. biblischer Textwelt und Lebenswelt der Schüler**

Die Welt, die der Text entwirft und entfaltet, erhält ihre ganze Spannweite erst, wenn sie durch den Leser angeeignet wird.<sup>43</sup> Oder frei im Sinne Iser und Ecos formuliert: Ein Text wird erst zum Text im Prozess der Aktualisierung durch den Leser, ja der Text selbst ist als ein solcher konstruiert, der die Mitarbeit des Lesers an seiner Entstehung quasi voraussetzt.<sup>44</sup> Texte verfolgen demnach eine bestimmte Strategie, sie vollziehen Bewegungen, innerhalb derer die Leser ihre Lesarten entwickeln können. „Ein Text beruht nicht nur auf Kompetenz, er trägt auch dazu bei, sie zu erzeugen.“<sup>45</sup>

Insbesondere für die Evangelien hat die neutestamentliche Wissenschaft solche impliziten und expliziten Lesemodelle herausgearbeitet. Für Markus (vgl. 13,14 „wer es liest, der merke auf“) heißt Lesen z.B. „von Anfang an Begreifen; dies aber nicht in erster Linie im Sinne eines richtigen Verständnisses als Gegensatz zu einem verkehrten oder noch nicht vollständigen, sondern ein Begreifen, das sich selbst in Beziehung setzt zu dem Gelesenen. Die Fragen der Jünger nach Jesus sind zugleich Fragen an die Leser, Signale für das Lesen und Verstehen; und das Schweigen an einigen Stellen in der erzählten Welt fordert das Antworten und Reden derer, die lesen, geradezu heraus.“<sup>46</sup> Lukas dagegen entfaltet sein Lesemodell nicht nur über die implizite Leserlenkung, sondern lässt es durch Jesus selbst explizit legitimiert sein (vgl. 4, 16-30,

---

<sup>42</sup> Vgl. Peter Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 26.

<sup>43</sup> Vgl. Paul Ricoeur, Zeit und Erzählung, Bd. I, 86.

<sup>44</sup> Vgl. Umberto Eco, Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, München <sup>3</sup>1998, 65: „dass ein Text ein Produkt ist, dessen Interpretation Bestandteil des eigentlichen Mechanismus seiner Erzeugung sein muss: [...]“

<sup>45</sup> A.a.O., 68.

<sup>46</sup> Peter Müller, Verstehst du auch, was du liest? Lesen und Verstehen im Neuen Testament, Darmstadt 1994, 84.

Jesu Predigt in Nazareth, und 24, 13-35;44-49, die Emmausjünger). Es wird deutlich, „dass das Öffnen der Augen für Jesus eng mit dem Öffnen der Schriften durch Jesus verbunden ist.“<sup>47</sup> Jesu hermeneutischer Umgang mit den Schriften unterstreicht die Notwendigkeit einer aktualisierenden Auslegung der Schriften, die auch mit Blick auf die Deutung seines Auftretens und seiner Reich-Gottes-Botschaft fortzusetzen ist.

Jedoch arbeiten die Texte nicht nur auf der Makroebene wie eben dargestellt ihre Erwartungen an den Leser aus, sondern auch die Mikrostruktur fordert auf vielfältige Weise die Mitarbeit des Lesers heraus. Die Komplexität eines Textes besteht nicht zuletzt darin, dass er in das Nicht-Gesagte verwoben ist, das zwar nicht auf der Ebene des Ausdrucks manifest wird, aber doch den Horizont des Textes bestimmt und damit auch die Interpretation beeinflusst. „Der Text ist also mit Leerstellen durchsetzt, mit Zwischenräumen, die ausgefüllt werden müssen; und wer den Text sendet, geht davon aus, dass jene auch ausgefüllt werden. Er lässt sie aus zwei Gründen leer. Zunächst und vor allem, weil ein Text [...] vom [...] Mehrwert an Sinn lebt, [...] Und zweitens, weil mit dem Übergang von der beschriftenden zur ästhetischen Funktion ein Text nach und nach die Initiative zu seiner Auslegung dem Leser zu überantworten sucht, [...]“<sup>48</sup>

Der Lesevorgang wird jedoch komplizierter, wenn das Weltverständnis und die entsprechende Sprache des Empfängers nicht der des Senders entspricht. Und genau diese Situation erleben wir in der Tat, wenn wir biblische Texte im Unterricht zur Sprache bringen. Als Reaktion lassen sich nun verschiedene didaktische Ansätze denken und miteinander verbinden: Um angemessen darüber urteilen zu können, welche Texte im Unterricht eine Chance haben, werden zunächst entwicklungspsychologische und empirische Forschung miteinander verbunden, die die Rezeptionsbedingungen verschiedener biblischer Texte und Textgattungen bei Schülern zu ermitteln versuchen. So haben Prof. Hanisch und sein Kollege Anton Bucher gerade herausgearbeitet, wie Grundschulkinder biblische Geschichten beurteilen und nach welchen Kriterien sie sich diese einprägen.<sup>49</sup> In unserem Kontext besonders interessant ist dabei das Ergebnis, dass nur ein Drittel der Kinder in der Lage war, Beziehungen zwischen den Geschichten und dem eigenen Leben herzustellen. Die anderen gaben diesbezüglich keine Antwort bzw. lehnten einen solchen Bezug zu 40% aus verschiedenen Gründen ab: Einmal aufgrund fehlender Identifikation: Weil Josef ganz anders war als ich; weil ich nicht Jesus bin, weil Abraham nicht mein Vater ist; oder aufgrund fehlender Erfahrung: weil mein Leben anders

---

<sup>47</sup> A.a.O., 89.

<sup>48</sup> Umberto Eco, *Lector in fabula*, 64.

<sup>49</sup> Vgl. Helmut Hanisch/Anton Bucher, *Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen*, Göttingen 2002.

ist, weil ich leider noch nie einen brennenden Dornbusch gesehen habe, wo Gott heraus spricht oder schlicht aufgrund der geographischen oder historischen Distanz: weil es viel später war, weil ich nicht dabei war.<sup>50</sup>

Diese spezifischen Schwierigkeiten, die sich aufgrund eines wortwörtlichen Verstehens auf den unteren Altersstufen ergeben, sind vor allem auch mit Blick auf die Rezeptionsweisen von Gleichnissen und Wundergeschichten untersucht worden, da für sie in besonderer Weise gilt, „dass Kinder offensichtlich immer anders verstehen als es der theologisch informierte und sprachlich geschulte Erzähler zu bewirken versucht.“<sup>51</sup> Anton Bucher hat dabei mit Blick auf die Gleichnisse die Relevanz der entwicklungspsychologischen Stufenmodelle zur Entwicklung des Glaubens als Verständnishilfe für die Auffassungen der Schüler heraus gearbeitet und entsprechend gezeigt, dass ein und dasselbe Gleichnis bei den Befragten „in verschiedenen Lebensphasen eine jeweils unterschiedliche Bedeutung“<sup>52</sup> hatte. Speziell mit Blick auf die Wundergeschichten hat Heike Bee-Schroedter nach ihren empirischen Befragungen gefordert, „stärker als bisher üblich auf die Adressaten der Vermittlungsbemühungen tatsächlich zu hören, statt nur zu *vermuten*, wie sie wohl denken.“<sup>53</sup> Sie hat in diesem Kontext zugleich verdeutlicht, dass es die zentrale religionspädagogische Aufgabe bleibt, zu einer adäquaten Verhältnisbestimmung der jeweiligen Wirklichkeitsbetrachtungen zu führen.<sup>54</sup>

Im Unterricht muss demnach bei den Rezeptionsvorgängen angesetzt werden, die den Schülerinnen und Schülern altersgemäß adäquat sind. Wenn die Lehrenden in sensibler Weise auf die erwähnten „Leerstellen und Zwischenräume“ und auf die angesichts ihrer Bedeutungsfülle gerade unbestimmt bleibenden Sprachzeichen in den Texten aufmerksam machen und diese durch kreative Erschließungsformen von den Schülerinnen und Schülern füllen lassen, kann es oft in erstaunlicher Weise gelingen, durch dieses „Experimentieren mit Sinn“<sup>55</sup> die individuellen Lesarten zum Zuge kommen zu lassen. Dann tragen die Schülerinnen

---

<sup>50</sup> Vgl. a.a.O., 50f.

<sup>51</sup> Klaus und Philipp Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden, in: Desmond Bell/Heike Lipski-Melchior/Johannes von Lüpke/Birgit Ventur (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 246-263, 250.

<sup>52</sup> Anton A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg (Schweiz) 1990, 162.

<sup>53</sup> Heike Bee-Schroedter: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998, 458.

<sup>54</sup> Vgl. a.a.O., 460.

<sup>55</sup> Peter Biehl, Und der ganze Raum war erfüllt von köstlichem Duft (Mk 14, 3-9). Auf dem Wege zu einer Hermeneutik der Wahrnehmung, in: Desmond Bell/Heike Lipski-Melchior/Johannes von Lüpke/Birgit Ventur (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 324-332, 329.

und Schüler ungezwungen ihre Sichtweise und ihren Erfahrungskontext in den Deutungshorizont des Textes ein und es muss nicht erst sekundär nach ihren Erfahrungen gefragt werden. *„Produktive Auslegung von Sinn und kreative Einlegung von Sinn bedingen sich wechselseitig.“*<sup>56</sup> Allerdings wäre das bildende Potential der Texte nicht ausgeschöpft, wenn nicht auch didaktisch versucht würde, die Rezeptionsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erweitern, damit die Lektüre ihre Sicht auf die Welt bereichert und die „stets schon gegebene Lesbarkeit der Welt“<sup>57</sup> steigert. Dazu ist es nicht nur notwendig, das Sensorium für metaphorische Sprache im weitesten Sinne zu schulen, sondern es gilt auch, ihre Lesarten mit Lesarten zu konfrontieren, die im historischen Umfeld der Texte und ihrem Welt- und Wirklichkeitsverständnis wahrscheinlich zu machen sind oder die im Laufe der Wirkungsgeschichte z.B. in Kunst und Literatur bereits gebildet worden sind. Im Vergleich der verschiedenen Lesarten wird der Text jenseits „der Alternative von trübem Ineinanderfließen und starrem Fremdbleiben“<sup>58</sup> der Perspektiven wieder zum herausfordernden Gegenüber. Häufig können gerade das Unvertraute, die Dekonstruktion des immer schon Gewussten und die damit verbundene Desorientierung Suchbewegungen motivieren. Das Lesen biblischer Texte muss zu einer Entdeckungsreise werden, die die überraschenden Wendungen und Pointen eines Textes wahrnimmt und auftretende Schwierigkeiten bei der Erkundung nicht scheut, sondern als Anreiz zum eigenen Fragen erkennt.<sup>59</sup> Angesichts eines einlinig positivistisch-materialistisch geprägten Wirklichkeitsverständnisses ist z.B. sicher schon viel gewonnen, wenn Schülerinnen und Schüler die Relativität des eigenen Standpunktes und der eigenen Weltansicht erkennen.

Wenn es zu den Eigenarten fiktionaler Texte gehört, das metaphorische „sehen wie“ oder das Konstruieren von Wirklichkeit im Modus des „als ob“ zu fördern, dann ist es gerade angesichts einer reservierten, nicht explizit religiös sozialisierten, aber den empirischen Umfragen nach zu urteilen ja oft durchaus neugierigen, aufgeschlossenen Schülerschaft Aufgabe des Religionsunterrichts, anhand der biblischen Texte dazu anzuregen, probeweise die Welt mit den Augen des Glaubens zu betrachten. Pragmatisch am Gebrauch biblischer Zeichenwelten orientiert<sup>60</sup> kann dann gefragt werden – möglicherweise erst einmal im Konjunktiv –: Welche

---

<sup>56</sup> A.a.O., 330.

<sup>57</sup> Paul Ricoeur, *Zeit und Erzählung*, Bd. III, 292.

<sup>58</sup> Paul Ricoeur, *Zeit und Erzählung*, Bd. III, 291.

<sup>59</sup> Vgl. Stefan Alkier/Bernhard Dressler, *Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4, 35-41, 163-187, 174.*

<sup>60</sup> Vgl. Michael Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, zweite, überarb. und erw. Aufl., Rheinbach 2002, 91ff.

Möglichkeiten der Weltdeutung eröffnen diese Texte? Welche Funktion hat das Erzählte innerhalb der Textwelt und welche Fragen löst es aus? Was würde sich in der Wirklichkeitswahrnehmung verändern, wenn ich biblische Perspektiven übernehme? Wer könnte die Geschichten damals und heute wem mit welchem Interesse erzählen? Interessanterweise machen, wie die oben erwähnten religionshermeneutischen, phänomenologischen Untersuchungen der Alltagswelt gezeigt haben, ja gerade auch gegenwärtig die populäre Kultur und die Medien von biblischen Sichtweisen und ihrem Bildpotential aus ganz unterschiedlichem Interesse reichlich Gebrauch, wenn auch oft in ironischer Brechung. So kann man sich mit den Schülern vielfältig auf Spurensuche begeben und über verschiedene unterrichtliche Inszenierungen dann auch mit den biblischen Urtexten wieder ins Gespräch kommen. Schülerinnen und Schüler können die Bibel in entsprechenden Unterrichtsversuchen nach eigenen Aussagen erstaunt als kreative Inspirationsquelle gegenwärtiger Kultur entdecken.<sup>61</sup> Für die Lehrenden ergibt sich aus dem Gesagten eine zugegeben anspruchsvolle, aber m.E. auch verheißungsvolle hermeneutische Aufgabe. Denn sie müssen einerseits den Deutungsraum möglichst vielfältig und intermedial vernetzt für die Schüler und Schülerinnen eröffnen, müssen quasi exemplarische Leser sein, die die entsprechenden Entdeckungen nicht nur selbst gemacht haben, sondern vor allem auch zu ihnen einladen können. Andererseits sollten sie sich selbst immer wieder im Laufe der unterrichtlichen Inszenierungen von den Texten und dem, was die Schülerinnen und Schüler in ihnen zu sehen vermögen, überraschen lassen, um angemessen zwischen der *intentio operis*, der Absicht des Textes, deren Anwalt sie sind, und der *intentio lectoris*, dem Interesse der lesenden Schüler, vermitteln zu können und so zu einem transzendierenden Sehen, Symbolisieren und Gestalten dessen, was vor Augen liegt, anzuregen.

---

<sup>61</sup> Vgl. Andreas Mertin, Religion wahrnehmen lernen. Zur Kultur der Religion (nicht nur) in Jugendwelten, in: Michael Wermke (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 52-60, 59.

## **Ausgewählte religionspädagogische Veröffentlichungen:**

### **Bücher:**

- Martina Kumlehn, Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik, Gütersloh 1999

### **Aufsätze:**

- Martina Kumlehn, Vom Lesetext zum Lebenstext. Bibeldidaktik im Konfirmandenunterricht, in: B. Dressler/Th. Klie/C. Mork (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, 59-72
- Martina Kumlehn, Gott – „voll abgespacet“? Erwägungen zum Verhältnis von Jugendkulturen und protestantischer Religionskultur im Kontext kirchlicher Bildungsarbeit, in: W. Gräß/B. Weyel (Hg.), Praktische Theologie und protestantische Kultur, Gütersloh 2002, 423-437

### **Weitere Literaturhinweise zur Bibeldidaktik:**

- Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996
- Desmond Bell/Heike Lipski-Melchior./Johannes von Lüpke/Birgit Ventur (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999
- Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden, München 1993
- Horst Klaus Berg, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München 1991
- Horst Klaus Berg, Biblische Texte verfremdet, Bd. 1: Grundsätze, Methoden, Arbeitsmöglichkeiten, München <sup>2</sup>1988
- Peter Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989
- Peter Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999
- Helmut Hanisch/Anton Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002
- Rainer Lachmann/Gottfried Adam/Christine Reents (Hg.), Elementare Bibeltex-te. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001
- Godwin Lämmermann/Christoph Morgenthaler/Kurt Schori/Philipp Wegenast (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne, Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart/Berlin/Köln 1999
- Klaus Wegenast, Die Bedeutung biblischer Texte für den Religionsunterricht, in: Ders., Lern-Schritte: 40 Jahre Religionspädagogik 1955-1995, Stuttgart/Köln/Berlin 1999, 128-140