
Das Erbe weitergeben

Freikirchliche Konzepte zur Übermittlung von Glauben und Identität

Symposium vom 06. bis 07.03.2008 in Friedensau

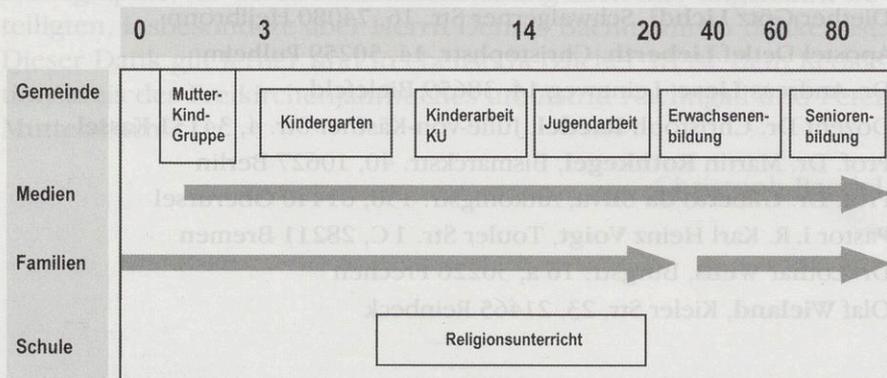
Michael Fricke

Kommunikation mit der christlichen Tradition

(I) Impulse aus der Didaktik des schulischen Religionsunterrichts¹

1. Was ist Religionspädagogik?

Religionspädagogik ist eine Disziplin innerhalb der Theologie, die sich auf alle religiösen Bildungsprozesse einer Person in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung bezieht.



Das Schaubild zeigt die verschiedenen Handlungsfelder der Religionspädagogik: Gemeinde, Medien, Familie und Schule. Dabei kommt der Familie eine primäre Bedeutung zu. Die Schule deckt einen vergleichsweise kleinen Ausschnitt von 6 bis 18 Jahren ab. Dagegen ist die Gemeinde der Ort, an dem eine lebenslange Begleitung stattfindet. Die Entwicklung des Glaubens und die Aufgaben der Religionspädagogik erstrecken sich vom Kindes- bis zum Seniorenalter. Nicht zu übersehen ist, dass auch in Medien religiöse Formen, Fragen und Inhalte begegnen. Das Spektrum von Qualität und Gestalt ist hier nahezu beliebig weit. Ich kann einem Fernsehgottesdienst beiwohnen, einen Film wie „Bruce Allmächtig“ oder „Dogma“ ansehen oder religiöse Motive in der Werbung auf mich wirken lassen. Zu den Medien müssten wir im weitesten Sinn auch die Kultur rechnen, die ein Land prägt und praktisch alle Bevölkerungsteile erreicht: Glockenge-

¹ Vortrag auf dem Symposium des Vereins für Freikirchenforschung „Das Erbe weitergeben. Freikirchliche Konzepte zur Übermittlung von Glauben und Identität“ am 08.03.2008 in Friedensau

läut höre ich, auch wenn ich religionslos bin, Weihnachten wird gefeiert, auch wenn ich Muslim oder Zeuge Jehovas bin, und mich nicht daran beteilige.

Unsere Tagung hat das religiöse Lernen und Fragen von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand. Während ich mich an der Universität mit dem *schulischen Religionsunterricht* und der *Ausbildung von Religionslehrern* befasse, ist hier der religionspädagogische Kontext vor allem durch die Sonntagsschule und die kirchliche Kinder- und Jugendarbeit geprägt. So sind wir in unterschiedlichen Kontexten zu Hause, aber manchmal kann die Begegnung mit einem völlig anderen Kontext reizvoll sein, weil man gerade dadurch neue Erkenntnisse über den eigenen gewinnt.

2. Wahrnehmungen der Lebenswelt

Erich Geldbach schreibt im Januar 2008 im Rundbrief des Vereins für Freikirchenforschung:

„Ist die ‚religiöse‘ Frage noch etwas, das die nachfolgende Generation so berührt, dass sie die Eltern- oder gar Großelterngeneration befragt? Erwartet sie von diesen Generationen überhaupt Antworten, oder hat sich die Religion heute bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen so verflüchtigt, dass es sich für sie nicht mehr zu lohnen scheint, überhaupt danach zu fragen? Allenthalben beherrscht das Wort ‚Krise‘ die Situationsbeschreibung – auch auf dem Gebiet von Kindergottesdienst bzw. Sonntagsschularbeit, obgleich immer mehr hervorragendes Material dafür erarbeitet wird. ... Die religiöse ‚Welle‘ rollt an den Kirchen und Freikirchen vorbei. Die Menschen suchen ihre Antworten woanders oder setzen sich aus mancherlei Versatzstücken ihre ganz eigene Patchwork-Religion zusammen.“²

Zwei Aspekte an Erich Geldbachs Votum erscheinen mir besonders wichtig: Wir Christen nehmen die Abwendung der Menschen von den traditionellen religiösen Angeboten als *Krise* des christlichen Glaubens wahr. Gleichzeitig beobachten wir, dass die Menschen sich ihre eigene Religion jenseits der Kirche „basteln“. In einem größeren Zusammenhang gesprochen, haben wir es mit Merkmalen der „Postmoderne“ zu tun.³ Zentrale Stichworte der Postmoderne sind: Pluralität, Autonomie und Individualisierung. Sie können sich auf Religion und Weltanschauung beziehen, auf die Lebensgestaltung, auf Freizeit- und Konsumverhalten ebenso wie auf die individuelle Ethik. Gleichzeitig wird dieser Pluralismus von dem Gefühl der Verunsicherung begleitet und der permanenten Anforderung, Ent-

² http://www.freikirchenforschung.de/resources/aktuell/VFF_08_01.pdf (v. 01.03.2008).

³ Die Rede von der „Postmoderne“ ist seit den 1980er Jahren populär geworden. Sie ist keine Epoche „nach“ der Moderne, sondern ein selbstreflexiver Blick auf die moderne Gesellschaft. „Wir leben noch in der Moderne, aber wir tun es genau in dem Maße, in dem wir ‚Postmodernes‘ realisieren.“ (W. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin ²2002, 6). Postmodernes Denken erklärt das Ende von einheitsstiftenden „Meta-Erzählungen“ (Lyotard), erteilt den Wahrheitsansprüchen großer Systeme sowie dem Primat der Rationalität eine Absage und sieht die Moderne von einer großen Heterogenität, ja von einer „radikalen Pluralität“ geprägt (Welsch, 4).

scheidungen treffen zu müssen. P. Berger nennt das den „Zwang zur Häresie“.⁴

Blicken wir auf die kirchliche „Enttraditionalisierung“ als Merkmal der Postmoderne. Das Institut für Demoskopie Allensbach befragte im Jahr 2005 746 Deutsche ab 16 Jahren. Das Ergebnis ist: „Die junge Generation hat sich, bis auf eine ganz kleine Minderheit von insgesamt sieben Prozent, von der Tradition der Bibellektüre verabschiedet“.⁵ Von den über 60-jährigen Deutschen lesen 19 Prozent häufig oder hin und wieder in der Heiligen Schrift. Bei den 45- bis 59-jährigen tun dies 18 Prozent, bei den 30- bis 44-jährigen acht Prozent und bei den 16- bis 29-jährigen sieben Prozent.⁶ Freilich deckt diese Untersuchung nur einen kleinen Ausschnitt ab, nämlich die Frage nach der Lektüre des Einzelnen. Die Beschäftigung mit der Bibel im Kontext von Kirche oder Religionsunterricht kommt dabei nicht in den Blick. Zu ihrem Ziel kommt die Bibel jedoch erst, wenn sich der Einzelne mit anderen gemeinsam um das Wort Gottes versammelt.

„Enttraditionalisierung“ heißt nun nicht nur, dass Menschen gegenüber den etablierten *religiösen* Überlieferungen und deren Repräsentanten indifferent sind, sondern sich grundsätzlich vom Modus abwenden, nach dem Überlieferten zu fragen. Tradition wird nicht per se als etwas Positives und Wertvolles gesehen, sondern bestenfalls funktional beurteilt, d. h. unter dem Aspekt, inwiefern sie mir persönlich von Nutzen sein könnte.

Gleichzeitig, und das ist das Charakteristikum der Postmoderne, nehmen wir seit einiger Zeit eine gegenläufige Tendenz wahr. Uns wird in Deutschland durch den Islam auf neue Weise eine *traditionsverpflichtete Kultur* vor Augen geführt. Menschen sind zu unseren Nachbarn geworden, die in einer klar definierten Tradition mit religiösen und ethischen Vorgaben leben. Dazu gehören etwa das regelmäßige mehrmalige und öffentlich wirksame Gebet sowie die Enthaltung von Alkohol oder das gemeinsame Fasten im Ramadan. Die Autonomie ist offenkundig nicht so wichtig wie das Bewusstsein und der Wunsch der Einbindung in eine große Gemeinschaft, in der man seinen Platz gefunden hat.

Die Postmoderne ist in sich also äußerst facettenreich. Wir finden Autonomie gegenüber Traditionen ebenso wie traditionsverpflichtete Positionalität. Es ist nur natürlich, dass die Beurteilung dieser Phänomene im Fluss ist. Dies zeigt etwa die Äußerung von Jürgen Habermas zur Frage der Religionen. Er hat jüngst die Bedeutung der religiösen Tradition hervorgehoben,

⁴ Vgl. P. Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg 1992.

⁵ Geschichten aus der Bibel. Allensbacher Berichte 2005/Nr. 20, Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 7074, [http://www.ifd-allensbach.de/\(01.05.2008\)](http://www.ifd-allensbach.de/(01.05.2008)).

⁶ Vgl. ebd. Das Institut fragte auch nach der Bibelkenntnis der Deutschen. Geschichten wie die vom verlorenen Sohn seien nur bei einem Drittel der Jugendlichen bekannt. Anders die Weihnachtsgeschichte, weil sie jährlich auch denen in Erinnerung gerufen wird, die dem Glauben fern stehen. Die Geschichte von der Geburt Jesu in Bethlehem ist im Durchschnitt 88 Prozent aller Deutschen bekannt. Bei den jungen Leuten zwischen 16 und 29 Jahren sind es 85 Prozent.

obwohl er sich selbst inhaltlich nie auf sie bezogen, sie zuvor eher kritisch dargestellt und analysiert hat. Seine Entdeckung ist, dass die Religionsgemeinschaften der Gesellschaft etwas zu bieten haben.

„Im Gegensatz zur ethischen Enthaltensamkeit eines nachmetaphysischen Denkens ... sind in heiligen Schriften und religiösen Überlieferungen Intuitionen von Verfehlung und Erlösung, vom rettenden Ausgang aus einem als heillos erfahrenen Leben artikuliert, über Jahrtausende hinweg subtil ausbuchstabiert und hermeneutisch wach gehalten worden. Deshalb kann im Gemeindeleben der Religionsgemeinschaften ... etwas intakt bleiben, was andernorts verloren gegangen ist...“⁷

Es geht um besondere, unverwechselbare Inhalte, also die Intuitionen von Verfehlung und Erlösung, und um die Kunst des Wachhaltens und Pflegens über Jahrtausende hinweg. Die Kultur des Übersetzens und Aktualisierens von alten Ahnungen und Vorstellungen ins Heute ist etwas, von dem die „nachmetaphysische“ postmoderne Gesellschaft, wie Habermas sagt, lernen kann, auch und gerade im Hinblick auf die wichtigen Fragen des zukünftigen Zusammenlebens auf unserem Planeten.

Deswegen möchte ich dazu animieren, nicht nur auf die Krise zu blicken, sondern mit Selbstbewusstsein zu sagen: Das, was wir hier tun, das Wachhalten und Pflegen der Heiligen Überlieferungen ist etwas Kostbares und Unverwechselbares, etwas, das eine Grundlage ist, von der andere profitieren können. In der Disziplin des Ausbuchstabierens und Lebendighaltens bieten wir der Gesellschaft („der Welt“) etwas, was sie sich selbst nicht geben kann.

3. Von der Aneignung zur Vermittlung: Kommunikation mit der christlichen Tradition

„Das Erbe weitergeben. Konzepte zur Übermittlung von Glauben und Identität“ lautet das Thema dieser Tagung. Was können wir tun, um darin erfolgreich zu sein? Welche Mittel stehen uns dafür zu Verfügung? Was sagen die Konzepte der Universität im Bereich der Religionspädagogik zu dieser Frage?

Man kann nach der „Übermittlung“ fragen, und in der Vergangenheit war das immer die zentrale Frage. Von welchen Voraussetzungen aber geht diese Frage aus? Ich nenne hier zwei: 1. Es gibt eine Sache, die weitergegeben werden kann und 2. Didaktik ist die Kunstlehre dieser Vermittlung. Wir betrachten diese beiden Voraussetzungen näher:

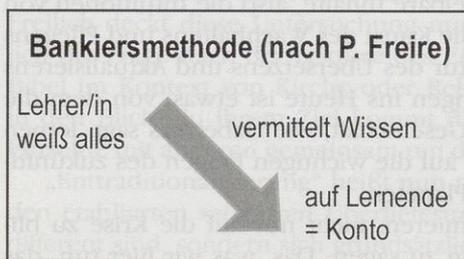
3.1 „Es gibt eine Sache, die weitergegeben werden kann.“

a) Die „Sache“ ist so, wie wir Erwachsene sie verstehen: Es bedarf keiner weiteren Begründung, dass wir die „Sache“ so weitergeben, wie sie sich aus un-

⁷ J. Habermas, Stellungnahme zu „Vorporpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates“, in: Zur Debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern, hg. v. der Katholischen Akademie in Bayern, München, Jg. 34 (1/2004), 2-4, hier 3.

serer Perspektive darstellt. *Wir* haben die Übersicht und die Expertise. *Wir* wissen, wie ein Bibeltext zu verstehen ist und leiten zum richtigen Verständnis an. „Glaubensvermittlung im herkömmlichen Sinn konzentrierte sich fast ausschließlich auf die möglichst effektive Weitergabe eines theologisch reflektierten Erwachsenenglaubens“, notiert die katholische Religionspädagogin Mirjam Schambeck.⁸

b) Wir können die Sache *weitergeben* wie ein Paket oder wie eine Bankeinlage in die Bank einzahlen, dort ist sie dann sicher. Paulo Freire hat schon in den 1970er Jahren diese Art von Pädagogik als „Bankiersmethode“



bezeichnet und kritisch in Frage gestellt.⁹ Denn der Lernende ist hier nur passives Objekt. Er hat keine Freiheit, sich zum Lerngegenstand zu verhalten. Im traditionellen Religionsunterricht war immer klar, dass der Schüler den Vorgaben am Ende kognitiv und affektiv zustimmen sollte. So heißt

es in einem einflussreichen Unterrichtswerk der 1960er Jahre, dem „Guten Hirten“, im Kapitel über das Gebet: „Gott ist mein Vater, ich bin sein Kind. Ich darf zu ihm laufen, wie ein Kind zu seinem Vater springt; ich darf mit ihm reden, wie ein Kind mit seiner Mutter redet. Gott will, dass ich zu ihm komme. Gott will, dass ich mit ihm rede. Gott will, dass ich zu ihm bete. Wenn ich bete, eile ich in Gottes Arme. Wenn ich bete, nimmt mich Gott in sein Herz.“¹⁰

3.2 „Didaktik ist die Kunstlehre dieser Vermittlung.“

Lehren heißt weitergeben. Didaktik ist die Kunstlehre der Vermittlung. Man braucht nur die richtige Methode, um die Sache interessant zu gestalten. „Das Was ist klar, nur das Wie nicht.“ So ist zum Beispiel aus christlicher Sicht klar, dass Gott wie ein Vater ist. Diese Einsicht ist also weiterzugeben. Nun wird aber nicht bedacht, dass die Klarheit aber nur eine vermeintliche ist, denn die Information „Gott ist wie ein Vater“ bleibt ja nicht unverändert, wenn sie beim Adressaten ankommt. Sie passt sich gemäß den Verstehensvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen an, die diese

⁸ M. Schambeck, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern, in: M. Babr u. a. (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS G. Hilger) München 2005, 18-28, hier 18.

⁹ Vgl. P. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, mit einer Einführung von E. Lange, Reinbek 1985, 57-70.

¹⁰ J. Erb, *Der gute Hirte*, Karlsruhe 1964, 13, zitiert aus: G. Büttner/V.-J. Dieterich, *Religion als Unterricht. Ein Kompendium*, Göttingen 2004, 167.

Botschaft hören. Das kann zu ganz verschiedenen Konsequenzen führen, vielleicht gerade zur Ablehnung dieser theologischen Aussage wegen einer Assoziation mit dem leiblichen Vater (s. Abb.).¹¹

In der allgemeinen Pädagogik und in neueren Lehrplänen ist ein Bewusstsein dafür gewachsen, dass es in der Schule nicht überwiegend um das Lehren als „Wissenstransport“ gehen kann.



„Beim Lernen spielt die Eigenaktivität der Schüler eine entscheidende Rolle. Aufbauend auf bisherige Erfahrungen entwickeln sie eigene, subjektiv stimmige Vorstellungen, die durch weiteres Lernen objektiviert werden. Die Kinder lernen, indem sie neue und bereits vorhandene Informationen und Handlungsmuster miteinander verknüpfen ... Lehren ist in einem solchen Verständnis in erster Linie nicht der Transport von Kenntnissen, Fertigkeiten, Problemlösungen und Werthaltungen, sondern soll Lernen anstoßen und begleiten.“¹²

So sprechen wir auch in der schulischen Religionspädagogik von einer Schwerpunktverlagerung weg von der Didaktik der „Vermittlung“ theologischer „Wahrheiten“ hin zu einer „Hermeneutik der Aneignung“ (Goßmann). Wir fragen nicht mehr: „Wie vermitteln wir Schülern religiöse Inhalte?“, sondern: „Wie kommen die Schüler zum religiösen Lernen bzw. zum Glauben?“ Die Arbeit der Aneignung liegt bei den Schülern selbst. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, diesen Prozess der Aneignung zu ermöglichen, indem sie entsprechende Lernarrangements zur Verfügung stellt. Dem Pädagogen Hartmut von Hentig zufolge erfordert das Konzept der Aneignung eine „Mathetik“¹³, die Kunst, die wirksames Lernen ermöglicht: „... eine gute Mathetik schließt eine gute Didaktik nicht aus ..., schränkt aber deren Wichtigkeit ein“. Der „Lehrer“ bleibt notwendig, wirkt aber in einer anderen Funktion: Er stellt die Ideen, die Sachen, die Probleme, die Aufgaben bereit und die Lerngelegenheit her; er hilft, lobt, leistet Widerstand, zeigt, „was man können kann.“¹⁴

Der Gedanke der Aneignung mündet in den Begriff der Kommunikation, der mehrfach von Bedeutung gesättigt ist. Es lassen sich Bezüge zur Praktischen Theologie herstellen, etwa zu Ernst Lange, der in den 60er Jahren den Begriff für die Theologie wirkmächtig erschlossen hat. Kommunikation ist „das Medium, in dem Christus seine Herrschaft ausübt“; die

¹¹ Abbildung aus: H.-P. Eggers, Abschied vom Stundenziel?, in: H. Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 63-82, hier 65.

¹² Lehrplan für die Grundschule in Bayern, hg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, (KWMBL I So.-Nr. 1/2000) München 2000, 9.

¹³ Das Wort leitet sich vom gr. *mathetes*, Schüler, Jünger ab.

¹⁴ H. v. Hentig, Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992, 106 f.

Urkirche war nach Apg 2,42 ff. „eine Gruppe von Menschen in uneingeschränkter Kommunikation“¹⁵. Deshalb trage die heutige Kirche Verantwortung für die Kommunikation der Glaubenden. „Wir sprechen von Kommunikation des Evangeliums und nicht von ‚Verkündigung‘ oder gar ‚Predigt‘, weil der Begriff das prinzipiell Dialogische des gemeinten Vorgangs akzentuiert.“¹⁶ Lange betonte, dass man sich nicht damit begnügen kann, verfestigte Formen vergangener Glaubenserfahrungen zur Sprache zu bringen. Man müsse neue Wege der Aktualisierung und „Einwanderung“ in die Alltagswelt der Menschen finden. Dies gelänge nur über Gemeinschaft und die Gestaltung von Beziehungen im gottesdienstlichen, diakonischen und missionarischen Kontext (vgl. das Projekt der „Ladenkirche“ in Berlin-Spanndau).

Daneben sind Einsichten aus Verhaltenswissenschaft und Psychologie von Bedeutung. Denken wir etwa an Paul Watzlawicks Untersuchungen über die „Menschliche Kommunikation“¹⁷, in der Gesetzmäßigkeiten und Störungen der Kommunikation erörtert werden (z. B. kann man nicht nicht miteinander kommunizieren), oder auch an die Erkenntnisse der Gruppentheorie und der Themenzentrierten Interaktion, die darstellen, wie zentral Kommunikation für Lernprozesse in Gruppen ist.¹⁸

Drittens sind die Impulse der Pädagogik der Kommunikation von Klaus Schaller wichtig, der schon in den 1960er Jahren herausstellte, dass die Bildungstheoretische Didaktik zu sehr den Einzelnen im Blick hatte und nicht sah, dass menschliche Existenz sich erst durch die Kommunikation mit dem anderen konstituiert (vgl. Martin Bubers „Ich und Du“).¹⁹

Der Begriff „Kommunikation mit der christlichen Tradition“ im Titel meines Vortrages stammt aus der bayerischen Religionspädagogik für den Religionsunterricht. In den „Leitlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern“ hat sich seit über 30 Jahren eine Formulierung durchgesetzt: „Der Evangelische Religionsunterricht hat im Fächerkanon der Schule die Aufgabe, der *Kommunikation* der Schülerinnen und Schüler mit der christlichen Tradition in der gegenwärtigen Welt zu dienen.“²⁰ Es geht

¹⁵ E. Lange, Chancen des Alltags. Überlegungen zur Funktion des christlichen Gottesdienstes in der Gegenwart, Stuttgart 1965, 111.

¹⁶ E. Lange, Aus der „Bilanz 65“, in: *ders.*, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns, hg. von R. Schloz in Zusammenhang mit A. Butenuth, München / Gelnhausen 1981, Edition Ernst Lange Bd 2, 63-160, hier 101.

¹⁷ P. Watzlawick u. a., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (engl. Orig. 1967), Bern u. a. 1985.

¹⁸ Vgl. B. Langmaack / M. Braune-Krickau, Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen, Weinheim 2000, 8 und C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 2004.

¹⁹ Vgl. K. Schaller, Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen, Sankt Augustin 1987.

²⁰ [http://www.bayern-evangelisch.de/web/download/synode_2004_leitlinien_ev_religionsunterricht\(1\).pdf](http://www.bayern-evangelisch.de/web/download/synode_2004_leitlinien_ev_religionsunterricht(1).pdf). (01.05.08).

nicht um ein ‚Schlucken‘, passives Aufnehmen, widerspruchsloses Nachsprechen, sondern um einen lebendigen und dialogischen Vorgang. Kommunikation bedeutet Dialog, es bedeutet zuhören, aber auch eigene Fragen stellen, annehmen, aber auch zurückweisen, zustimmen, aber auch kritisieren. Es ist kein Selbstgespräch des Schülers mit sich oder ein Gespräch des Schülers mit dem Lehrer, sondern ein Gespräch mit der christlichen Tradition, den Lebensäußerungen der Kirche vergangener oder gegenwärtiger Form und Prägung.²¹

Konsequenzen einer Didaktik der Kommunikation sind:

- mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam Fragender zu sein
- einen lebendigen Dialog zu pflegen, in dem Kinder und Jugendliche annehmen und zurückweisen, zustimmen und kritisieren dürfen
- Inhalte sachlich angemessen und kindgemäß elementarisieren zu können
- als Lehrkraft den inhaltlichen Vorsprung zu nutzen, die Kinder auf die Spur der eigenständigen Auseinandersetzung zu bringen
- den „Vorsprung“ der Kinder (vgl. Mk 10,15) nicht zu ignorieren, ihnen jedoch Imagination weckende und Reflexion herausfordernde Wege anzubieten
- die Ausdrucksformen der Kinder wahrzunehmen
- über die eigenen Auffassungen Auskunft geben zu können
- Leerstellen aushalten zu können und den Erfolg in dem zu sehen, was wir uns vor Augen gebracht haben und was uns bewegt hat.²²

4. Religion im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen

Jede religiöse Biografie verläuft anders. Dennoch gibt es unter Glaubenden auch Überschneidungen, immer wiederkehrende Elemente, vielleicht typische Entwicklungslinien. In der Religionspädagogik hat man eine Reihe von Modellen über die religiöse Entwicklung im Lebenslauf entworfen. Eines stammt von dem katholischen Religionspädagogen Lothar Kuld und nennt sich „Konstruktionen des Unsichtbaren“²³. Es baut sich um das Stichwort der „Unsichtbarkeit Gottes“ auf. Damit ist gemeint: Wir reden von Gott, aber wir können Gott nicht sehen. „Religion hat mit dem Unsicht-

²¹ Ich sehe hier eine Ähnlichkeit in der Konzeption zur freikirchlichen Religionspädagogik, so etwa das mehrbändige Werk zur Kinder- und Jugendarbeit des GJW: „IT'S UP TO YOU – AUF DICH KOMMT ES AN! Auf die Kinder und Jugendlichen kommt es an. Sie gestalten ihr Programm. Auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kommt es an. Sie begleiten, fördern und ermutigen Kinder und Jugendliche. Auf Jesus Christus kommt es an, Gottes Sohn, den Fachmann für gelingendes Leben.“

²² Vgl. R. Oberthür, „... andere Fächer erklärt ja der Lehrer, Religion erklären wir selbst“, in: M. Babr u. a. (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt (FS G. Hilger), München 2005, 203-217, hier 216.

²³ Vgl. L. Kuld, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001, 79-84.

baren zu tun. Der Kern der Religion ist unsichtbar. Ihre Symbole vergegenwärtigen und verbergen zugleich, worauf sie verweisen: das Unsichtbare.“²⁴ Wie entwickelt sich nun das Verhältnis des Menschen zum Unsichtbaren im Laufe seiner biografischen Entwicklung?

4.1 Kleinkindalter

Wenn Erwachsene Auskunft über ihre frühesten Erfahrungen mit Religion geben, erwähnen sie meist keine Inhalte, sondern Räume, Stimmen, Gesen und Rituale. Diese haben für sie eine Bedeutung gehabt. Der Mensch ist Piaget zufolge ein Sinn schaffendes Wesen. Ein Weltbild entsteht, indem ein Kind Bedeutungen erschafft. Gegenstände können Bedeutungsträger werden. Sie bedeuten etwas, lösen etwas aus, beruhigen oder versetzen in Angst. Sie schaffen Geborgenheit.²⁵ Kleinkinder nehmen einen Bettzipfel oder ein Schmusetier als Begleiter in den Schlaf. Es gibt keinen „Ersatz“ dafür. Die Gegenstände helfen dem Kind, Trennung auszuhalten. Sie sind Symbole der Einheit zwischen Kind und Mutter bzw. Vater. Der englische Arzt Donald Woods Winnicott hat die Stofftiere und Bettzipfel als „Übergangsobjekte“ (*transitional objects*) bezeichnet.²⁶ Es sind Gegenstände, die mit einer Funktion aufgeladen sind. Sie repräsentieren das Abwesende, das nicht Verfügbare. Sie zeigen, was nicht da ist. Die Trennung von den Eltern wird überbrückt durch ein Symbol-Spiel, das vom Kind ausgehen muss. Es wählt den Gegenstand selbst und macht ihn zu seinem Übergangsobjekt. In dieser Zeit lernt das Kind zu symbolisieren. Es entdeckt Symbole für Wärme, Geborgenheit, Schutz.²⁷ Damit werden die Grundlagen für eine spätere Gottesvorstellung geschaffen.

4.2 Kindheit (Kindergarten, Grundschulzeit)

Das kindliche Weltbild entsteht. Kinder beginnen, sich den Sinn der Welt in Geschichten zu erschließen. Sie nehmen die Realwelt als Material für ihre Symbolwelt. Der Himmel ist oben und die Erde unten. Das Sichtbare ist auf der Erde, und am Himmel, soweit man sehen kann. Was darüber hinaus ist, ist der Ort des Unsichtbaren. „Gott ist im Himmel“ meint: Man kann ihn nicht sehen. James W. Fowler hat diese Entwicklungsstufe „mythisch“ genannt: „Oben“ ist Gott, „unten“ die Menschen; Gott trägt anthropomorphe Züge.²⁸

Was passiert am Ende der Kindheit? Das zeigt ein Interview mit Lea (5. Klasse, Aachen): „Ich glaube nicht, dass Gott im Himmel ... ist, weil das erste Mal ..., als ich geflogen bin, da glaubte ich noch, dass die Engel auf

²⁴ Kuld, 7.

²⁵ Vgl. Kuld, 17 f.

²⁶ D. W. Winnicott, *Playing and Reality*, (orig. 1971) London (Routledge) 1991.

²⁷ Vgl. Kuld, 19-24.

²⁸ J. Fowler, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 2000, 151-167.

den Wolken sitzen. Und als auch keine saßen, da habe ich auch nicht geglaubt, dass der im Himmel ist.“²⁹ Kuld sagt, es handle sich um einen Übergang, die Entmaterialisierung Gottes. Gott ist „wie ein Geist“. Damit kommt es zu einer Auflösung anthropomorpher Gottesvorstellungen. Die Gestalt verliert ihre menschliche Kontur, bleibt aber als Gestalt schemenhaft erkennbar.³⁰

4.3 Ende der Kindheit

Aber auch diese Gottesvorstellung wird aufgegeben, sobald die Heranwachsenden am Ende der Kindheit Geschichten als Geschichten und Symbole als Symbole „durchschauen“. Sie stellen sich gleichsam neben die Geschichten und denken über ihren Wortsinn hinaus. „Religion ist jetzt eine erzählte Wirklichkeit, ‚bloß eine Geschichte‘, und Gott ist ‚bloß eine Sage‘.“³¹ Es ist eine Wirklichkeit im Kopf. Dieser Wirklichkeitscharakter ist prekär, er wirft das Kind hin und her zwischen naivem Festhalten und kognitiven Abgründen.³² Manchmal denkt das Kind es glaubt, und dann wieder nicht. Wo hat Gott seinen Ort? Er wandert vom Himmel in das Herz, vgl. den zweiten Teil des Interviews mit Lea: „... Ich glaube, dass Gott einfach in unserem Herzen ist. Ja, halt bei denen, die ihm sein Herz aufmachen ... ich glaube, dass er so klein sein kann, dass er auch bei uns reinpasst in das Herz, egal wie groß das ist.“³³

4.4 Jugendalter

Entsprechend ihrer kognitiven Fähigkeiten sind Jugendliche in der Lage, „mehrere Perspektiven gleichzeitig miteinander zu verbinden. Sie entwickeln ein mehrdimensionales Verstehen von Wirklichkeit. Sie können Bild und Bedeutung auseinander halten und in Beziehung setzen. Aber sie misstrauen dem Wirklichkeitsgehalt des ‚bloß‘ Symbolischen.“³⁴ Daneben nehmen sie auch den Blick der anderen Jugendlichen intensiv wahr. Sie wollen den Blick oder die Meinung der anderen integrieren. Ich bin, wie ich denke, dass andere mich sehen, oder gerne hätte, dass andere mich sehen. Diese Spiegelungen sind zu spüren, es kribbelt, das hat auch mit der Entdeckung der Liebe zu tun. „Wirklich ist das, was ich im Körper, im Bauch, im Herzen, im Kopf fühle.“³⁵ Eine 16-Jährige erzählt:

„Für mich ist Gott keine Person. Früher dachte ich, Gott wäre so ein alter Herr mit Bart, grauhaarig mit einem weißen Gewand. Er war für mich sehr weise und gütig ... Als ich dann älter wurde, konnte ich, vor allem um mei-

²⁹ U. Anold u. a. (Hg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997, 89 f.

³⁰ Vgl. Kuld, 81 f.

³¹ Kuld, 82.

³² Vgl. Kuld, 82.

³³ Arnold, 89 f.

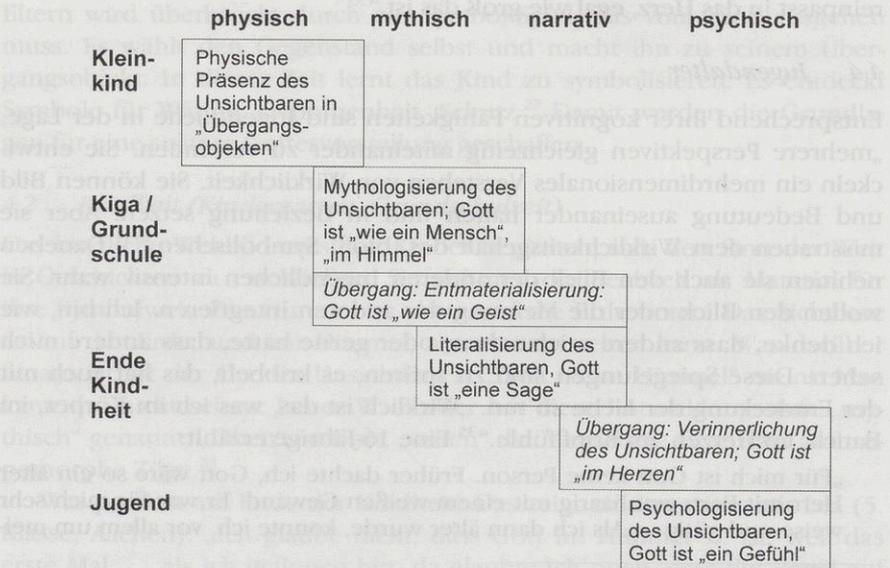
³⁴ Kuld, 82.

³⁵ Ebd., 83.

ne Konfirmandenzeit herum, so gut wie gar nichts mit Gott anfangen. Die alte Vorstellung ist nicht mehr gültig, aber man hat auch noch keine neue. Das ist es auch, was mich an dem Alter, in dem man konfirmiert wird, so stört. Man hat genug damit zu tun, mit sich und seiner Umwelt klar zu kommen und hat für Gott gar keinen Platz ... Heute ist Gott für mich vielmehr ein Gefühl. Gott ist für mich in der Liebe, die ich anderen Menschen gegenüber empfinde und auch in der Liebe, die mir entgegengebracht wird. Das ist mir erst in letzter Zeit klar geworden. Ich habe gelernt, Liebe, wirkliche und starke Liebe zu empfinden ... Liebe, die auch einer noch so großen Distanz und unterschiedlichen Lebensgewohnheiten standhält. In der Liebe ist für mich Gott.“³⁶

Als Kind hatte diese Jugendliche ganz konkrete Vorstellungen von Gott. Er war ein guter, lieber Mensch. Diese konkret-physische Vorstellung verflüchtigt sich mit dem Ende der Kindheit. In der Pubertät ist die Jugendliche voll und ganz mit sich beschäftigt. Gott hat „keinen Platz“ in ihrem Leben. Er wird nicht gelehrt, aber er spielt keine Rolle. Heute ist Gott für sie ein Gefühl. Symbol der Gotteserfahrung ist die Liebe. Gott ist in der Liebe und in der Liebe ist Gott.

Wir fassen zusammen: Gottesvorstellungen können sich vom Physischen über das Mythische und das Narrative zum Psychischen wandeln, vgl. die schematische Darstellung nach Kuld.³⁷



³⁶ Zitiert in K. E. Nipkow, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -Ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 183-223, hier 219 f.

³⁷ Kuld, 80.

Vorstellungen vom Unsichtbaren entwickeln sich und sie lösen sich am Ende der Kindheit spektakulär auf, sodass dort, wo bisher Gott war, zunächst einmal gar nichts mehr ist, bis die Wendung nach innen gefunden ist. Diese Entwicklung ist eine dramatische Reise. Gott wird immer neu „erfunden“. Ansätze werden durchgespielt und verworfen, bis eine Vorstellung entsteht, mit der der Einzelne leben kann. Bilanzieren wir die Aussagekraft und Leistungsfähigkeit dieses Entwicklungsmodells:

- Es gibt nicht die Wirklichkeit wieder, sondern zeichnet sie auf bestimmte Weise.
- Es hilft uns zu verstehen, an welchen Punkten und Fragen Kinder und Jugendliche stehen.
- Es gibt uns eine Orientierung, wo wir in der Praxis im Hinblick auf Themen und Wege religiöser Bildung ansetzen können.
- Ein Modell muss sich immer an der realen Interaktion mit den realen Kindern und Jugendlichen messen lassen (s. u. 5.).

5. Mit Kindern und Jugendlichen christliche Tradition und die Bibel entdecken

Der angesprochene Paradigmenwechsel von der Vermittlung zur Aneignung wird besonders in der „Kindertheologie“ deutlich. Sie hat sich mittlerweile in Deutschland in einer beeindruckenden Weise etabliert und ist konzeptionell und empirisch auf gefestigtem Boden, wenn auch einige Fragen noch offen sind und der weiteren Bearbeitung harren.³⁸

Wir können die „Kindertheologie“ mit Friedrich Schweitzer folgendermaßen differenzieren: *Theologie von Kindern, mit Kindern und für Kinder*. Ich konzentriere mich auf die ersten beiden.

5.1 *Theologie „von Kindern“*

Damit sind Äußerungen zum Thema Gott oder Bibel gemeint, die über das Verständnis und die Reflexion der Kinder Aufschluss geben. Wir begegnen ihnen in empirischen Untersuchungen, aber auch im Religionsunterricht selbst. Als Forscher/in bzw. Lehrkraft gilt es, aufmerksame und interessierte, offene und sensible Gesprächspartner/in zu sein, um die Äußerungen in ihrem Eigen-Sinn wahrnehmen zu können. In meinen eigenen empirischen Untersuchungen zur Rezeption biblischer Texte durch Kinder habe ich oft mit dem Impuls begonnen: „Wenn du drei Fragen stellen dürftest...“ Schülerfragen sind deswegen so eminent wichtig, weil sie zeigen, worüber Kinder nachdenken und wie sie nachdenken. Jedes Kind, jeder Jugendliche setzt einen anderen Schwerpunkt bei der Aneignung des Textes. Darüber geben uns die Schülerfragen Auskunft. Gleichzeitig leisten sie einen unverzichtbaren Beitrag zur Erschließung des Bibeltextes und berei-

³⁸ Zum Ganzen vgl. *M. Fricke, Von Gott reden im Religionsunterricht*, Göttingen 2007, 180-194.

chern die Lerngruppe.³⁹ Ein dritter Gesichtspunkt, den die Lehrkraft deutlich machen sollte, ist, dass es keine „falschen“ Fragen gibt. Dies kann gerade eine Ermunterung für diejenigen Schüler sein, die aus Angst davor, falsche *Antworten* zu geben, im Unterricht stumm bleiben.

Ein Beispiel, wie Schülerfragen völlig *neue Aspekte* eines Bibeltextes hervorbringen können, habe ich in einer Untersuchung mit einer 3. Klasse erlebt. Es ging um die Erzählung in Gen 27, wo Jakob mit Hilfe seiner Mutter Rebekka seinen Bruder Esau durch betrügerische Weise um den Erstgeburtssegens des Vaters bringt. Ein Schüler sagte: „Also, ich habe eine Frage, wenn die Rebekka dem Jakob das Gewand von Esau anzieht, dann mögen sich die Rebekka und der Isaak ja gar nicht.“ Die Frage nach der Beziehung der Eltern zueinander wird in keinem exegetischen Kommentar gestellt. Für Kinder aber ist sie aus nachvollziehbaren Gründen elementar wichtig. Hier zeigt sich, dass die Kinderfragen auch die Exegese der Erwachsenen bereichern können!

Im Unterricht ist es wichtig, solche Fragen zu nutzen. Man kann nachfragen und verweilen: „Wie meinst du das? Kannst du uns sagen, wie du auf die Frage gekommen bist?“

Eine Schülerin der 4. Klasse (S 1) fragte zur Schöpfungserzählung aus Gen 1: „Warum wurde es immer so, wenn Gott es sagte?“

Ich fragte zurück: „Wie meinst du das?“

Schülerin 1: „Gott ist doch kein, kein ... kein Gott, kein Herrscher über die Welt. So ist es.“

Wie sich auf mein Nachfragen hin zeigt, verbirgt sich hinter der Schülerfrage die Überzeugung, dass Gott, anders als er in Gen 1 es tut („Es werde Licht und es ward Licht“), nicht auf einen Befehl hin etwas erschaffen kann, weil er „kein Herrscher über die Welt“ ist. Diese klare Position ruft die Gegenrede einer zweiten Schülerin hervor:

S 2: „Also, ich würd sagen, Gott *ist* der Herrscher, weil wer könnte sonst noch auf der Welt hier alles erschaffen, und also ist er der Herrscher über der ganzen Welt.“

S 1: (verneinend) „A-aa. Jeder Mensch kann doch für sich selber bestimmen...“⁴⁰

Nun nimmt das Gespräch eine neue Richtung. S 1 löst den Herrschaftsgedanken aus dem ursprünglichen Kontext der Schöpfung und bezieht ihn auf eine ganz andere Ebene, nämlich auf die der Selbstbestimmung des Menschen – ein Aspekt, der in der „Exegese der Erwachsenen“ nicht vorkommt, aber ein Thema ausdrückt, das für Kinder wichtig ist: Die Frage,

³⁹ Sie sind mehr als der Weg zur Antwort, sie sind bereits Ausdruck von Wissen und stellen die alten Antworten möglicherweise in Frage: „Wer fragt, weiß schon etwas.“ (Oberthür, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998, 9 und 22).

⁴⁰ M. Fricke, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, 373 ff.

wie viel man selbst bestimmen darf und wer im Alltagsleben über einen bestimmt. Auch hier sehen wir, dass die Lesart der Kinder nicht nur den Modus der Rezeption transparent macht, sondern ein ernstzunehmender Beitrag zur Auslegung dieses Textes in der Moderne ist.

5.2 Theologie „mit Kindern“

Mit diesem Begriff ist die unterrichtliche Gestaltung „theologischen Fragens und Antwortens gemeinsam mit den Kindern“ gemeint (Schweitzer). Die Lehrkraft hat hier die Rolle der stimulierenden Gesprächspartnerin. Ein klassischer Weg ist etwa, Kinder und Jugendliche zunächst exemplarisch mit Strukturmerkmalen, Bildern und Sprache von Psalmen oder Gleichnissen vertraut zu machen und sie dann zu ermuntern, eigene Texte dieser Gattung zu schreiben. So behandelte ich in einer vereinfachten Form Psalm 69 als Beispiel für einen Klagepsalm und Psalm 104 als Beispiel für einen Lobpsalm und bat die Schüler am Ende der sechsständigen Einheit, einen eigenen „Psalm“ zu verfassen.⁴¹ Der Psalm eines Schülers aus der 2. Klasse lautete:

Gott, ich lobe dich.
 Du hast die schönsten Geschöpfe der Welt erschaffen.
 Ich mag es, wenn die Antilopen durch die Gräser sausen.
 Und es ist spannend, wenn der Tiger durch den Dschungel streift.
 Und ich finde es cool, wie der Löwe regiert.
 Und das mächtigste Tier fehlt noch.
 Nein, der Blauwal ist gar nicht das mächtigste Tier,
 es ist der Dinosaurier!
 Es ist das mächtigste Tier aller Zeiten,
 dafür lobe ich dich, Gott!
 (Joey, Psalm 1992)

Es ist erstaunlich, wie der Schüler seine innere Welt zum Ausdruck bringt und gleichzeitig dabei die religiöse Sprache der Bibel verwendet! In der Methode ähnlich ist ein Beispiel aus einem Schulpraktikum. In der 3./4. Klasse behandeln die Studierenden die Gleichnisse vom Verlorenen Sohn (Lukas 15), den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20) und dem Senfkorn (Markus 4). Schließlich sollen sich die Kinder an einem eigenen Gleichnis versuchen und den Satz „Mit dem Reich Gottes ist es wie mit...“ in Einzelarbeit selbst fortführen.

„Mit dem Reich Gottes ist es wie mit Wärme von einem Freund, der mich umarmt...“

„Mit dem Reich Gottes ist es wie mit zwei Brüdern. Wenn der eine Bruder was angestellt hat, dann (kann) ihm der andere Bruder verzeihen...“⁴²

⁴¹ M. Fricke, Kinder entdecken und schreiben Psalmen. Unterrichtsbeispiel für die Grundschule, in: SPEC-TRUM, Zeitschrift der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Bayern, 52. Jg. 3/2002, 14-18.

⁴² Fricke, Von Gott reden im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 189 f.

Auch hier ist beeindruckend, wie sehr sich die Kinder um eine Nähe zu den biblischen Inhalten und der biblischen Poesie bemühen und gleichzeitig ihre eigenen Welten und Bilder zum Ausdruck bringen, die durch die biblischen Gleichnisse angeregt werden.

Theologie „mit Kindern“ heißt also gemeinsam mit den Kindern im Gespräch sein, Denkwege beschreiten und Sackgassen erkennen, die biblische Botschaft durch sich hindurch gehen lassen und in eigenen Worten ausdrücken.

Darf aber jeder Schüler die Bibel so auslegen wie er will? Gibt es keine Grenzen der Interpretation?⁴³ Auslegung muss sich an den Text zurückbinden. Der Text ist Gegen-Stand. Er löst sich nicht in der Rezeption auf, sondern bleibt erkennbarer Bezugspunkt und Anlass der Auseinandersetzung. An ihm sind die Auslegungen und Aktualisierungen zu messen. Hier kommt die Bedeutung der Exegese und der Hermeneutik als wissenschaftliche Bezugsgröße ins Spiel. Es geht darum, den historischen Sinn des Textes zu erheben, aber gleichzeitig im Bewusstsein zu halten, dass ein Text polyvalent ist.

5.3 *Theologie von und mit Jugendlichen*

Warum gibt es bis jetzt nicht gleichermaßen eine „Theologie von und mit Jugendlichen“? Jugendliche durchleben einen vielfältigen hormonellen und hirnpfysiologischen Prozess der Transformation.⁴⁴ Sie nehmen die Welt anders wahr als Erwachsene. Sie haben mit spezifischen Aufgaben zu tun: mit Trennungen und Bindungen, dem Aufbau der eigenen psychosexuellen Identität und einem eigenen Wertesystem.⁴⁵

Religion wird „unsichtbar“: Der Himmel wird entzaubert, dort ist Gott nicht mehr. Die Naivität des Kinderglaubens geht verloren. Biblische Zeugnisse werden als „Geschichten“ gesehen, die wahr sein können, aber vielleicht „nur“ erfunden sind. Und oftmals widersprechen sie dem eigenen Weltbild oder den eigenen Erfahrungen. Zum anderen: Mit der Entdeckung der eigenen Intimsphäre wächst auch die Hemmung, mit Erwachsenen über Persönliches zu reden, besonders mit Autoritätspersonen. So steigt auch die Scham, über die eigene Religion zu sprechen. Schließlich kommt erschwerend hinzu, dass viele Geschichten den Jugendlichen schon aus der Grundschule bekannt sind. „Das hatten wir schon“, heißt es dann.

⁴³ Vgl. *U. Eco*, Die Grenzen der Interpretation, München 1992, 22: „Zu sagen, dass ein Text potentiell unendlich sei, bedeutet nicht, dass *jeder* Interpretationsakt gerechtfertigt ist. Selbst der radikalste Dekonstruktivist akzeptiert die Vorstellung, dass es Interpretationen gibt, die völlig unannehmbar sind. Das bedeutet, dass der interpretierte Text seinen Interpreten Zwänge auferlegt. Die Grenzen der Interpretation fallen zusammen mit den Rechten des Textes...“

⁴⁴ *S. Herculano-Houzel* spricht von der „Baustelle Gehirn“ (Kindheit ade, in: Gehirn & Geist 5/2006, 45-48).

⁴⁵ Vgl. *G. Klosinski*, Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen, München 2004.

Wie kann hier eine Bibeldidaktik für Jugendliche aussehen? Zwei Linien erscheinen mir besonders geeignet:

a) Der Bruch mit der Kinderwelt lässt sich in Analogie sehen zum Bruch der Aufklärung. Die Moderne blickt auf Bibeltexte anders als es das Mittelalter tat, hinterfragt sie kritisch, rezipiert sie verfremdend und provozierend, dekonstruiert und zerstört sie. Dieser spezifische Blick begegnet uns etwa in der zeitgenössischen darstellenden Kunst und der Literatur (z. B. Ernst Jandl, Bertolt Brecht).⁴⁶ Der katholische Bibeldidaktiker Franz W. Niehl und andere haben vielfältige Vorschläge unterbreitet,⁴⁷ wie sich Jugendliche durch verfremdende Rezeptionen biblischer Motive an die Texte annähern und an ihnen reiben können. Ein Bild von Max Beckmann („Christus und die Ehebrecherin“) oder eine Erzählung von Franz Kafka („Die Heimkehr“) können dazu dienen, dass die Wirkungsgeschichte der Bibel zum Einstieg in eine Kommunikation der Jugendlichen mit der Bibel wird.

b) Während dieser erste Weg überwiegend kognitiv orientiert ist, setzt der zweite an einem anderen Punkt an. Jugendliche entdecken die Welt der Gefühle. Biblische Texte lassen sich – und das ist ihr großes Potenzial – eben nicht nur kognitiv erschließen, sondern auch über das taktil-kinästhetische und emotionale Erleben. Der Ansatz des sog. „Bewegten Religionsunterrichts“ von Elisabeth Buck versucht dies aufzugreifen.⁴⁸ Dieses Konzept verbindet Erkenntnisse der Reformpädagogik (Lernen mit dem Körper) und Sonderpädagogik⁴⁹ mit Wegen des Lernens über die Sinnes- und Körpererfahrung. Ein Beispiel ist das Bewegungsspiel.⁵⁰

Was ist darunter im Zusammenhang mit Bibeldidaktik zu verstehen? Ein Beispiel etwa zum Wachstum und zur Entwicklung der urchristlichen Gemeinde ist: Der Raum ist freigeräumt von Tischen und Stühlen. Drei Schüler werden gebeten, einen Kreis zu bilden. Nun erhalten vier weitere die Aufgabe, einmal langsam um diesen Kreis zu gehen, und nach einer Umrundung, Teil des Kreises zu werden. Dabei wird nicht gesprochen. Der alte Kreis muss sich öffnen, die neuen Mitglieder verändern die Umrisse des Kreises. Ein neuer Kreis ist entstanden und die Beziehungen darin richten sich neu aus. Nun kommen noch zwei weitere Schüler, umrunden den Kreis und gliedern sich ein. Bei der Reflexion sprechen die Schüler

⁴⁶ Vgl. den Johannesprolog in der Version von E. Jandl: *bim banfang war das wort/hund das wort war bei / gott hund gott war das wort hund das wort bist fleisch / geworden bund hat hunter huns gewohnt* (Fortschreitende Räude, 1957).

⁴⁷ Vgl. F. W. Niehl, *Bibel verstehen*, München 2006, sowie G. Miller/*ders.*, *Von Babel und Emmaus. Biblische Texte spannend ausgelegt*, München 1993 und: *Von Batseba – und anderen Geschichten. Biblische Texte spannend ausgelegt*, München 1996.

⁴⁸ Vgl. E. Buck, *Bewegter Religionsunterricht*, Göttingen 2004.

⁴⁹ Vgl. W. Radigk, *Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion*, Dortmund 1990.

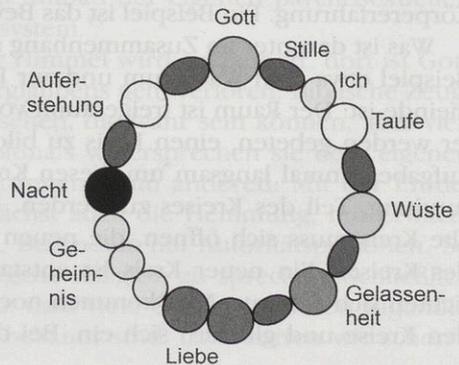
⁵⁰ Buck verortet das Bewegungsspiel in der Dynamik des christlichen Glaubens, zum einen in der Inkarnation Gottes und zum anderen in der Lebens-Wende der Menschen, denen Gott begegnet (vgl. Mk 1,15).

darüber, was sie wahrgenommen haben. So äußern die ersten drei, es war wie eine „Störung“, als da vier hinzukamen. Die letzten beiden sagten, es war ein langer Weg, und sie waren sich nicht sicher, ob sich eine Lücke auf-tun würde. Auf dieser Erfahrungsbasis ist es nun leichter für die Schüler, sich neutestamentlichen Texten anzunähern, bei denen es um Wachstum und Konflikte in den Gemeinden geht. Buck zufolge „hat das Konzept des Bewegten Religionsunterrichts Auswirkungen auf die intellektuelle Qualität des theologischen Denkens der Schüler/innen im Unterricht. Sie sehen sich in den Spielräumen des Bewegten Religionsunterrichts veranlasst, aufgrund der Erfahrungen am eigenen Leib existenzielle religiöse Fragen neu zu stellen.“⁵¹ Soweit zwei Wege einer Bibeldidaktik für Jugendliche.

6. Epilog

Ich schließe mit einem praktischen und anschaulichen Beispiel: den „Perlen des Glaubens“. Martin Lönnebo, ehemaliger schwedischer (evangelischer) Bischof, hat das Perlenband während eines Aufenthaltes in Griechenland entworfen. Als er mit den religiösen Gebrauchsgegenständen der orthodoxen Christen in Berührung kam (z. B. Perlenketten, Ikonen), wurde ihm klar, dass evangelische Christen keine derartigen Hilfsmittel zum Beten haben. So kam ihm die Idee, einen „Rettungsring für die Seele“ aus Perlen zu gestalten. Jede der 18 Perlen hat eine besondere Bedeutung, wirft Fragen auf und lädt zu einem Gebet ein. Die Perlen des Glaubens sind eine Anleitung zur Stille und Meditation, der man einzeln oder in einer Gruppe (Schulklasse) folgen kann. Ihre Abfolge ist eine Art „Liturgie“.

Ich stelle die Perlenkette deswegen vor, weil in ihr wichtige Themen und Fragen des christlichen Glaubens auftauchen und das Armband eine praktische, kreative und geistliche Zusammenfassung christlicher Rede von Gott ist.⁵²



Was spricht im Hinblick auf Kinder und Jugendliche für den Einsatz dieser „Perlen des Glaubens“? In dem man die Perlen in die Hand nimmt, kommt man ihren Inhalten näher. Vielen Menschen sind die traditionellen

⁵¹ E. Buck, Religionsunterricht in Bewegung. Sekundarstufe I, Göttingen 2005, 11.

⁵² Vgl. Mit den Perlen des Glaubens leben, hg. v. Amt für Öffentlichkeit der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche, Kiel 2005, 11 (auch zugänglich über <http://perlen-des-glaubens.de/>).

Redeweisen über Gott fremd geworden. Mit dem Perlenband wird das eigene Reden über Gott und den Glauben angeregt, ohne dass die Übereinstimmung mit festgelegten Formeln gefordert wird. Das Band kann überall und jederzeit getragen werden und einen Impuls zu Gebet und Meditation geben. Die Perlen regen an, miteinander ins Gespräch zu kommen. Im Austausch über die Perlen wird Glaube, der eigene Weg zu Gott, spürbar.⁵³ Eine fruchtbare Methode ist, Kinder, Jugendliche oder auch Erwachsene zunächst zu bitten, die eigenen Einfälle zu Stichworten wie „Stille, Wüste, Liebe, Geheimnis, Liebe, Gott“ usw. zu notieren. Nach der Beschäftigung mit den Bedeutungen der Perlen des Glaubens, wie sie Bischof Lönnebo konzipiert hat, können die Teilnehmer der Gruppe ihre eigenen Erkenntnisse – in poetisch gebundener Form des Elfchens⁵⁴ – formulieren. Hier einige Beispiele von „Aneignungen“ aus einem Seminar mit Studierenden für das Lehramt Religion:

| | | |
|---------------------|----------------------------|--------------------|
| Gott | Taufe | Geheimnis – |
| groß, mächtig | Eltern – Paten | noch unbekannt, |
| wie die Perle | Wasser des Lebens | von Gott geplant. |
| im Armband an | Aufnahme in Gottes | ich lasse mich |
| meiner | Gemeinschaft | überraschen! |
| Hand | Glaube | Sicherheit |
| | | |
| Auferstehung | Liebe | Gott |
| Neues beginnt | wir beide | ich glaube |
| am Morgen | Partner Freunde Familie | ich vertraue dir |
| danach | bedingungsloses Vertrauen, | du bist mein Hirte |
| der Tod ist besiegt | Ehrlichkeit, Zusammenhalt | Danke |
| „Halleluja!“ | glücklich | |

Das wichtigste religionsdidaktische Prinzip ist, die *Kommunikation der Kinder und Jugendlichen* mit der christlichen Tradition zu ermöglichen. Nicht die Lehrkraft legt den Sinn des Bibeltexts und der Glaubensthemen von vornherein fest, sondern sie begibt sich mit den Schülern in den Prozess einer gemeinsamen und dialogischen Auslegung. Religion und Bibel zu unterrichten heißt vor allen anderen Dingen, sie *mit* Kindern und Jugendlichen *zu teilen*.

⁵³ Vgl. Fricke, Von Gott reden im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 209 ff.

⁵⁴ Ein Elfchen ist eine in der Pädagogik verbreitete, ein Thema kreativ aufschließende, gebundene poetische Form aus elf Wörtern, in der die Wortanzahl je Zeile ansteigt, um in der letzten Zeile, einer Art Pointe, auf ein Wort zurückzugehen (1 – 2 – 3 – 4 – 1).