

„I bims, die Bibel“

Bibeldidaktische Wege zu und mit Jugendlichen von heute

von Elisabeth Naurath

1. Jugendsprachliche als jugendkulturelle Wahrnehmungen

Am 17. November 2017 teilte der Langenscheidt-Verlag in München mit, dass der Ausdruck ‚I bims‘ zum Jugendwort des Jahres 2017 gekürt worden war. Für die Wahl war die weite Verbreitung im gesprochenen und noch mehr im geschriebenen Wort der social media entscheidend. Entstanden durch die facebook-Seite des so genannten ‚Willi Nachdenklich‘, in denen absichtlich mit Rechtschreibfehlern provoziert wurde, etablierte sich die ‚Vong-Sprache‘ als Jugendsprache. I bims bedeutet: „Ich bin es“ Es geht also um ein absichtliches, auf falscher Grammatik und unzureichender Rechtschreibung, daher als lustig empfundenes Falschschreiben und Falschsprechen von Kurzbotschaften. Mit dem Kieker Linguisten Alexander Lasch kann im Rekurs auf seine Vorlesung zum ‚Vong-X-her-Phänomen‘ die grammatikalische Abwandlung der Zirkumposition als ein kreatives Sprachspiel, das gerade in Kenntnis der grammatikalischen Richtigkeiten ironisieren und damit provozieren will, gesehen werden.¹ Die Sprachwissenschaftlerin Eva Neuland beschreibt in ihrem Übersichtswerk ‚Jugendsprache‘² Entwicklungen und theoretische Konzepte der Jugendsprachforschung und konstatiert auf einen knappen Nenner gebracht folgende Funktionen von jugendsprachlichen Neuschöpfungen:

- Abgrenzung
- Selbstinszenierung
- Innovation als Lust am Kreativen
- Emotionalisierung bzw. affektive Entlastung, d. h. Sprache hilft Gefühle auszudrücken und damit auch ein Stück weit loszuwerden, quasi ‚rauszulassen‘.

¹ https://alexanderlasch.files.wordpress.com/2017/05/alasch_von-x-her.pdf (Zugriff am 12.6.2019).

² Vgl. E. Neuland, *Jugendsprache*, Marburg ²2018, 241ff.

Die Vong-Sprache ist also eine Art selbstinszenierende Protestsprache. Sie spielt mit Wortreduzierungen, Anglizismen, Anspielungen auf mediale Highlights, auf aktuelle News oder Fake-News. Nicht weil sie es nicht besser wüsste oder könnte, sondern als Stilmittel. Dieser Impetus wird mit Blick auf den Umgang mit biblischen Stoffen noch anstößiger, wenn man einen Blick in die „Holyge Bimbel“ von Shahak Shapira, seines Zeichens ‚der deutscheste Jude aller Zeiten‘, Künstler, Schriftsteller, Satiriker, absoluter Religionskritiker, wirft. Hier geht es um ‚Storys vong Gott und s1 crew‘, mit seinem Erscheinen im August 2017 ein Bestseller auf dem deutschen Buchmarkt.³ Auch wenn diese Bibelsatire nur noch entfernt an biblische Stoffe anknüpft – so werden beispielsweise ‚Adam und Eva‘ zu ‚Adolf u Eva‘, der Turmbau zu Babel zum ‚Towerbau zu Basel‘ – zeigt sich in deren Beliebtheit ein Identitätsmarker, der mittels Abgrenzungstechniken das Ziel einer subkulturellen Vergemeinschaftung verfolgt.⁴ Doch wie kann sich diese phänomenologische Herangehensweise über Vongsprache und Holyge Bimbel in konzeptionelle Überlegungen zur Bibeldidaktik zukunftsweisend einbringen?

2. Bibeldidaktik als Seismograph Praktischer Theologie

Bibeldidaktische Fragestellungen rühren an den Kern der Religionsdidaktik, die sich von ihren katechetischen Anfängen her auf die biblischen Texte als Quelle der Offenbarung Gottes beziehen. Mit der Etablierung der Religionspädagogik als Wissenschaft zeigte sich die Notwendigkeit und Dringlichkeit interdisziplinärer Vernetzung: Religionspädagogik ist als Theorie religiöser Bildung gleichermaßen auf die Theologie wie auch die Pädagogik verwiesen. Selbstverständlich verweisen die Verästelungen dieser großen Wurzeln auf komplexe Zusammenhänge: so sind mit Theologie die theologischen und auch religionswissenschaftlichen, mit Pädagogik die human- und sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen eingeschlossen. Eine jugendgemäße Bibeldidaktik kommt daher nicht umhin, den Kontext der Jugendforschung möglichst genau in den Blick zu nehmen,

³ S. *Shapira*, *Holyge Bimbel. Storys vong Gott u s1 Crew*, Hamburg ⁵2017.

⁴ Vgl. E. *Naurath*, Interview mit dem Abiturienten Ben N. zur Bedeutung der ‚Holyge Bimbel‘, in: S. *Altmeyer*/B. *Grümme*/H. *Kohler-Spiegel*/E. *Naurath*/B. *Schröder*/F. *Schweitzer* (Hg.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung? Jahrbuch für Religionspädagogik* 35 (2019), 8–12.

spricht in der notwendigen interdisziplinären Vernetzung mit den Sprach- und Literaturwissenschaften, den Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften sowie der Philosophie zu arbeiten.

Denn die Praktische Theologie ist herausgefordert, das Religiöse an der kulturellen Praxis quasi erst „herauszupräparieren“⁵. Um dies zu verdeutlichen, ist die Rezeption Schleiermachers aktueller denn je: Demnach ist es notwendig, die religiöse Praxis in ihrer Eigenständigkeit, in ihrer engen Verwobenheit mit kulturellen Lebensmustern wahrzunehmen, und zugleich diese theologisch zu reflektieren. Mit dieser Differenzierung von Theologie und Religion haben Praktische Theolog(inn)en wie auch Religionspädagog(inn)en die Möglichkeiten, an den Jugendlichen gewissermaßen ‚dran‘ zu bleiben – nämlich in einem offenen, wahrnehmungsorientierten und auf das Individuum bezogenen Sinn. Denn Religion ist in Anlehnung an Schleiermacher als „Anschauung und Gefühl“⁶ auch als etwas höchst Individuelles zu verstehen. Wie also kann eine jugendgemäße Bibeldidaktik diesem Sinn und Geschmack fürs Unendliche (Schleiermacher) nachfragen, es in Sprache und Reflexion bringen?

In gewisser Weise ist die Bibeldidaktik, da sie im Religionsunterricht eine zentrale Rolle spielt und Rückschlüsse auf Motivation und Rezeption Jugendlicher sichtbar macht, aus der Perspektive der Religionspädagogik als Seismograph für die Praktische Theologie zu verstehen. Dies bedeutet: Bewegungen, Irritationen, Erschütterungen im Lebensgefühl und in Lebenseinstellungen sind in der religionsdidaktischen Begegnung mit Jugendlichen zuerst und auch am deutlichsten zu spüren. Jugendkultur markiert das, was sich – im Gegensatz zur eher noch konventionellen Kindheit – zeigt, nämlich die unbedingte und meist auch ungehemmte Aufbruchssituation der nachwachsenden Generation als Suche nach dem Eigenen, der Autonomie. Wenn Religionsdidaktiker(innen) hier mit der Bibel nicht mehr ankommen, so liegt das meines Erachtens weder an den Texten noch an den Jugendlichen, sondern an der Frage der Didaktik, die vor der Aufgabe steht, beide Seiten so auszutarieren, dass eine ergebnisoffene Begegnung möglich wird.

Was heißt ‚ergebnisoffen‘? Ausgehend vom Leitbegriff der Praktischen Theologie als *Kommunikation des Evangeliums* – so zuerst publi-

⁵ M. Meyer-Blanck/B. Weyel, Arbeitsbuch Praktische Theologie. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten. Gütersloh 1999, 18.

⁶ F. D. E. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. (1799); hg. v. G. Meckenstock, Berlin/New York 1999, 49.

ziert bei Ernst Lange 1965⁷ und zuletzt in dem 2014 von Domsgen und Schröder herausgegebenen gleichnamigen Sammelband⁸ – ist der Rekurs auf die Bibel im Sinne des reformatorischen ‚sola scriptura‘ unhinterfragt evident. Kenntnis und Hermeneutik biblischer Texte sind nach der Confessio Augustana (CA VII: ‚evangelium pure docetur‘) für Kirche und kirchliches Handeln konstitutiv. Mit der Rezeption der terminologischen Erläuterung von Christian Grethlein ist ‚εὐαγγελιζεσθαι‘ (die frohe Botschaft verkünden) als griechischer Terminus der Evangeliumsverkündigung jedoch als ein mediales Verb zu sehen, d. h. es steht nicht im Aktiv und nicht im Passiv, sondern meint sui generis ein interaktives Geschehen. Wichtig ist hierbei, dass die interaktive Grundstruktur des Evangeliums damit logischerweise von Anfang an stärker durch Ergebnisoffenheit charakterisiert ist. Meines Erachtens wird hier bereits grundgelegt, was später in einer theologisch fundierten Bildungstheorie seinen Niederschlag finden sollte. Eben dies aber macht auch die bleibende Relevanz der Bibel aus, wie im Folgenden anhand bibeldidaktischer Konkretionen gezeigt werden soll.

3. Bibeldidaktik und Bildung⁹

Dass die Bibel von zentraler bildungstheoretischer Bedeutung ist, lässt sich unschwer an der abendländischen Geistesgeschichte ablesen. Luthers Übersetzung der Bibel ins Deutsche kann als Beginn einer grundlegenden Mündigkeitsbewegung gegen eine autoritäre Kirche, als Wertschätzung der Gläubigen im Priestertum aller Getauften, einhergehend mit der Eröffnung von allgemeinen und für alle zugänglichen Bildungsoptionen, nämlich als wesentlicher Impuls für die Schulgeschichte, gesehen werden. Bildungstheoretische Initialzündung damals war die Bibel. Und heute? Könnte es sein, dass die Verbindungslinien zur Refor-

⁷ Ernst Lange, Aus der „Bilanz 65“, in: *ders.*, Kirche für die Welt, München/Gelnhausen 1981, 63–160, 101.

⁸ M. Domsgen/B. Schröder (Hg.), Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie, in: J. Hermelink/W. Engemann/Chr. Grethlein/M. Saß/A. Deeg (Hg.), Arbeiten zur Praktischen Theologie 57, Leipzig 2014.

⁹ Vgl. zum Folgenden: E. Naurath, Bibel und Bildung: Perspektiven gegenwartsbezogener Bibeldidaktik, in: M. Schreiner, Martin (Hg.), Aufwachsen in Würde. Die Hil-desheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster 2012 (Schule in evangelischer Trägerschaft Bd. 15), 133–145.

mation als Befähigung des Subjekts zu eigener religiöser Deutungskompetenz wieder enger zu ziehen sind – und zwar in dem oben beschriebenen ergebnisoffenen Sinn?

3.1 Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion

Wenn die Frage nach Gott als Kernfrage religiöser Bildung zu sehen ist, dann ist die Bibel ihr Medium. Es geht hier letztlich um ein Beziehungsgeschehen. Kein anderer Unterricht bietet diesen konstruktiv-irritierenden Perspektivenwechsel, der quasi mittels Transzendenzbezug der horizontalen Lebensdimension eine vertikale hinzufügt – mit allen irritierenden Konsequenzen und sei es nur als gedankliche Optionen.

Als Beispiel kann der Psalmvers 106, 1 dienen: ‚Danket dem Herrn, denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich‘. Es wird deutlich, dass für einen theologisch begründeten Bildungsbegriff diese Beziehungsdimension zwischen Gott und Mensch konstitutiv ist, da sich dieser letztlich auf den Gedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen nach Gen 1,26f. rückführen lässt. Dieser Vers aus Psalm 106 könnte als Überschrift über der Hebräischen Bibel wie auch dem Neuen Testament stehen und insofern auch die Einheit der Schrift in der Zusage der ewigen Freundlichkeit und Güte Gottes zum Menschen als deren Kernaussage markieren. In der Sprachform dieses ‚klaren, starken Spruchs‘ – wie Luther die Grundstruktur insbesondere von Psalmversen auf den Punkt nannte – liegt im Unterschied zu narrativen Texten ein elementarer Zugang, der auch emotionale Momente anspricht und genau darin seine Lebensrelevanz deutlich macht. Man kann sich quasi nicht neutral zu so einem starken Spruch verhalten, sondern der existentielle Gehalt setzt einen in Beziehung, ob zustimmend oder abgrenzend.

In dem für biblische Texte konstitutiven Gottesbezug, der den Menschen sowohl in seiner Individualität wie auch Sozialität anspricht, wird daher der Impuls zur Selbsttranszendenz gesetzt. Konkret: Das Wort, das ich mir nicht selbst sagen kann, kann meine Selbstwahrnehmung verändern und Potentiale zur Selbstreflexion mobilisieren. Das christliche Bildungsverständnis spricht daher von Bildung als Selbst-Bildung, als Freiheit zur Subjektwerdung des in seinem Personsein nicht zu negierenden Menschen und meint bzw. inkludiert hierbei auch eine emotionale Beziehungsdimension.¹⁰

¹⁰ Vgl. E. Naurath, Emotionale Bildung (<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/>)

3.2 Selbstdistanzierung und Pluralitätsfähigkeit

Dieser Zusammenhang soll anhand eines bibliodramatischen Beispiels zu einem Vers aus dem Amosbuch illustriert werden: „Es ströme aber das Recht wie Wasser und die Gerechtigkeit wie ein nie versiegender Bach“ (Am 5, 24). Es geht darum, eine subjektorientierte Annäherung an diesen doch zunächst abstrakten Begriff ‚Gerechtigkeit‘ zu finden. Die Seminarteilnehmer(innen), versuchen das, was sie momentan mit ‚Gerechtigkeit‘ assoziieren, in einer Geste zum Ausdruck zu bringen. Die Methode verläuft so, dass die Gruppe im Kreis steht, die Geste jeder Person genau beobachtet und dann nachahmt. Die einzelnen Gesten werden dabei weder gedeutet noch bewertet. Es entsteht in der Vielfalt dieser Bewegungen ein buntes Bild zum Thema Gerechtigkeit. Im anschließenden notwendigen Reflexionsprozess wird deutlich, dass die körpersprachliche Dimension in der Nachahmung der Geste jeder einzelnen Person dieser Gruppe Verstehensbedingungen eröffnet hat, die bei einem rein verbalen Austausch der Sichtweisen kaum möglich gewesen wäre. So zeigt sich für alle offensichtlich und spürbar in der Unterschiedlichkeit der Bewegungen, dass die eigene Deutung durch andere Deutungen relativiert, kritisiert und damit in gewisser Weise auch korrigiert werden kann. Dadurch gelingt es, vor Verabsolutierungen des Eigenen zu bewahren und die Augen für andere Sichtweisen zu öffnen. Geschieht dies in einem Rahmen, der von der Wertschätzung der subjektiven Deutungen getragen ist, fördert dies Kompetenzen zur Dialog- und Pluralitätsfähigkeit. An dem eben beschriebenen Beispiel wird zudem deutlich, dass die Nonverbalität der Methode, die eigene Deutung also in einer Geste zu zeigen, stärker als der sprachliche Diskurs vor Rechthaberei bewahrt. In dem emotionalen Moment der Einfühlung in eine fremde Perspektive liegt demnach ein konstruktiver Impuls, den eigenen Horizont zu erweitern – unabhängig davon, ob später in der Reflexionsrunde eine zustimmende oder ablehnende Haltung eingenommen wird. Die Herausforderung gesellschaftlich vorfindlicher Pluralität, die in dem Erleben des Anderssein der Anderen stets Potential für Konflikte beinhaltet, bedarf daher bildungstheoretisch der Einübung von Pluralismusfähigkeit, um in gesellschaftlicher Relevanz zu Konflikt-

lösungen beizutragen. Dass hier der Umgang mit Vielstimmigkeit nicht nur eine Methode ist, die der Bibel quasi aufgesetzt wird, sondern vielmehr den biblischen Texten selbst inhärent zugrunde liegt, soll im Folgenden gezeigt werden.

3.3 Selbsttätigkeit und Subjektwerdung

In seinem berühmten Gedicht ‚Das gesellige Buch‘ spricht Kurt Marti¹¹ vom geselligsten Buch der Weltliteratur als der verlässlichen Stimme der „geselligen Gottheit“: Die Bibel wird gesehen als „Hundert-Stimmen-Strom“¹², dieses „Bücherbuch vieler Stimmen, die nacheinander, nebeneinander, durcheinander, gegeneinander, miteinander reden, singen, murmeln, beten“¹³. Folglich ist die Bibeldidaktik in einer Brückenfunktion zwischen Text (und damit auch den Entwicklungen wissenschaftlicher Exegese) so wie dem Leserkontext (und damit auch den kontextuell bestimmten Rezeptionsstrukturen) zu sehen. Entsprechend konzentrieren sich bibeldidaktische Entwürfe der Gegenwart auf eine Hinwendung zu den Subjekten. Auf der Basis des in der Literaturwissenschaft beschriebenen Theorems der Rezeptionsästhetik tritt das Subjekt als Mit-Konstrukteur(in) des Textes in den Blick. Damit bleibt die historisch-kritische Exegese in ihren Methoden und Ergebnissen das Fundament der Bibelauslegung – für die Bibeldidaktik könnte dies als Standbein betrachtet werden –, während der rezeptionsästhetische Ansatz der Tatsache Rechnung trägt, dass die Auslegung nicht ohne die kontextuell bestimmte Brille der Lesenden verstanden werden kann – für die Bibeldidaktik könnte dies als Spielbein gelten.

Wie kann man sich diese Zusammenhänge besser vorstellen? Wer beispielweise ein Aquarell ansieht, kann Farben und Formen erkennen, anhand derer Rückschlüsse auf den Künstler oder die Künstlerin, eine Datierung, mittels Strukturparallelen auf weitere sozial- und kulturgeschichtliche Bedingungen zur Deutung des Gemäldes vorgenommen werden können. Doch bei genauerer Betrachtung sieht man auch viele unbemalte, weiße Stellen im Bild. Wie dies für ein Aquarell üblich ist, kommt die Leuchtkraft erst in der Verbindung der Farben mit dieser eigentümlichen Leere zur Geltung. Erst diese Leerstellen erzeugen in ihrer

¹¹ K. Marti, *Die gesellige Gottheit. Ein Diskurs*, Stuttgart 2004, 9f.

¹² Ebd., 10.

¹³ Ebd., 9.

Transparenz eine Tiefe, die die Farben zum Sprechen und das Bild zum Leuchten bringen. Auch in biblischen Texten finden sich diese Leerstellen, die vieles ungesagt und unbestimmt lassen und damit Deutungsräume für den Leser oder die Leserin eröffnen. Hier kommen also die Rezipierenden in ihren lebensgeschichtlichen, aber auch situativen Kontexten ins Spiel. Dass der Text, der quasi als didaktisches Subjekt zu verstehen ist, geradezu auffordert, auf der Suche nach Sinn Eigenes mit Fremden in Verbindung zu bringen, ist die der Bibel eigene Didaktik. Die Körpersprachlichkeit vieler Texte, die Emotionalität vieler Bilder, die Alltagsnähe der Gleichnisse, die Dramatik der Lebensgeschichten, der durchschimmernde oder prägnante Gottesbezug weben auf ihre Art Beziehungsnetze zur subjektiven Deutung. Genau dies macht die Bibel zum Bildungsbuch, indem die eigene Geschichte in den größeren Kontext der Heilsgeschichte Gottes mit dem Menschen gestellt wird. Exemplarisch verdeutlicht sich dies darin, dass dem Verlorenen Trost und Hilfe zugesagt werden, dass dem Verstockten widersprochen wird, dass Unverständliches zum Geheimnisvollen und eschatologisch noch Ausstehenden wird. Doch was heißt das konkret und unterrichtspraktisch für die Bibeldidaktik im Jugendalter?

4. Bibeldidaktische Wege zu Jugendlichen von heute

4.1 Die Fremdheit der Bibel als religionsdidaktische Herausforderung

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Bibel nicht selten den Lehrenden selbst fremd ist, spricht man religionsdidaktisch jedoch primär von einem Klagelied nach dem Motto ‚Bibel weg, hat kein*n Zweck!‘¹⁴ als Ausdruck der Interesselosigkeit und Distanz Jugendlicher. Bei genauerer Betrachtung empirischer Untersuchungen zur Beliebtheit der Bibel bei Heranwachsenden¹⁵ relativiert sich allerdings dieser pauschal negative Eindruck auf der Basis einer altersspezifischen Differenzierung: Wir können bis zur vierten Klasse von einer recht hohen Attraktivität von

¹⁴ So der provokative Titel bei: *Chr. Reents*, ‚Bibel weg – hat kein*n Zweck!‘? Zwölf Argumente und zwölf Gegenargumente, in: G. Lämmermann/Ch. Morgenthaler/K. Schori/Ph. Wegenast (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne*, Stuttgart 1999, 337–344.

¹⁵ Vgl. den Literaturbericht von N. Mette, *Bibeldidaktik 1986–2006. Ein Überblick*, in: Chr. Bizer/R. Englert/H. Kohler-Spiegel/N. Mette/F. Rickers/F. Schweitzer (Hg.), *Bibel und Bibeldidaktik. Jahrbuch für Religionspädagogik* 23 (2007), 175–195.

Bibelgeschichten ausgehen, wie beispielhaft Anton Bucher aufzeigt.¹⁶ Aufgrund der entwicklungspsychologisch verifizierten Verhaftung von Kindern in mythisch-wörtlichen Denkschemata mit der Auswahl narrativer Texte bedeutet dies, dass es Kinder lieben, wenn sie in Geschichten eintauchen können. Da ihr Möglichkeitssinn noch nicht so sehr ihrem Wirklichkeitssinn widerspricht, das heißt noch nicht explizit die Wahrheitsfrage bzw. Historizität zum Knackpunkt eines jugendlichen Urteils über die Bibel avanciert, kann man im Grundschulbereich von einem guten bibeldidaktischen Bedingungsgefüge ausgehen. Neben diesen wohl bekannten entwicklungspsychologischen Kriterien muss man auch von einem kontextuell begründeten geographischen Bibelgefälle ausgehen, das religiöse Sozialisationsprozesse je nördlicher und östlicher wie die bundesrepublikanische Landkarte abschreiten, geringer werden lässt. Hinzu kommt auch die Frage der Einbettung in soziale Milieus¹⁷, die neben der entwicklungspsychologischen Perspektive sprachliche und hermeneutische Differenzierungen mit Blick auf die Rezipierenden nötig macht. Doch forschungswissenschaftlich wurde das drastische Verfallsdatum der biblischen Beliebtheitsskala vorrangig entwicklungspsychologisch gedeutet: mit zunehmender Adoleszenz und einem damit einhergehenden kritischen Blick auf den so genannten Kindheitsglauben, mit steigendem Interesse an naturwissenschaftlichen Fragestellungen – kurz mit einer pubertär bedingten lebensgeschichtlichen Entmythologisierungphase – gehe eine wachsende Bibeldistanzierung einher, der im Jugendalter kaum entgegenzuwirken sei. Untersuchungen mit Jugendlichen zeigten dies schon seit Jahrzehnten, wie Mirjam Zimmermann in der kritischen Rezeption empirischer Studien seit den 80er Jahren bis zu einer mit Carsten Gennerich durchgeführten international durchgeführten Studie von 2016/17 belegt und verschärfend auf das Problem der Religionsferne vieler Jugendlicher verweist.¹⁸ Was tun, fragt sich die Bibel-

¹⁶ A. Bucher, *Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?*, in: G. Lämmermann/Ch. Morgenthaler/K. Schori/Ph. Wegenast (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne*, Stuttgart 1999, 135–147.

¹⁷ Vgl. der von Ulrich Riegel eingeforderte Bezugsrahmen zum Bibelverständnis auf der Basis einer sozialen Milieuzugehörigkeit: U. Riegel, *Bibelverständnis und soziale Milieus*, in: M. & R. Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen 2013, 614–617.

¹⁸ M. Zimmermann, *„Wege aus dem Niemandsland?“ – Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik*, in: Altmeyer/Grümme/Kohler-Spiegel/Naurath/Schröder/Schweitzer (Hg.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung? Jahrbuch für Religionspädagogik* 35 (2019), 197–211.

didaktik? Führt dieses Klagelied dazu, dass wir unterrichtspraktisch zu schnell aufgeben? Bedenkenswert ist doch, dass Kliemann und Rupp feststellen, dass am Ende der Schulzeit nach etwa 1000 Stunden Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler als Defizit kritisieren, dass die Bibel in den höheren Klassen zu selten Thema gewesen sei.¹⁹ Spiegelt sich hierin bereits die offensichtliche Erfahrung, dass Religionsunterrichtende nicht nur vermeintlich schwierige Texte der Bibel wie Wunder oder Auferstehungstexte marginalisieren, sondern mit fortschreitender Rationalitätsentwicklung ihrer Schüler und Schülerinnen die Bibel insgesamt meiden? Kann es sein, dass empirische Studien zwar belegen, dass Jugendliche selten in der Bibel lesen, aber dennoch auch ein Wunsch oder gar eine Sehnsucht besteht, einen Zugang zu diesem Kulturschatz oder Lebensbuch zu finden? Um einer Aporie zu entgehen, hilft nicht selten ein Perspektivenwechsel.

4.2 Die Fremdheit der Bibel als religionsdidaktische Chance

Ist nicht gerade das Fremde oft auch das Reizvolle? So zeigen doch Untersuchungen, dass die Beschäftigung mit anderen Religionen trotz Fremdheitsgefühlen im Jugendalter attraktiver wird.²⁰ Inhaltlich gefragt: Sind biblische Texte, die nach Sinn, Hoffnung und Gerechtigkeit fragen, nicht geradezu prädestiniert für eine im Jugendalter relevante Orientierungssuche. Steckt in biblischen Texten nicht auch so viel Provokatives, Konventionen- und Normkritisches, dass sie gerade im Jugendalter als einer widerständig-kritischen Lebensphase höchst attraktiv sein könnten? Angesichts eines allzu schnellen Plädoyers für Bibelabstinenz in der Arbeit mit Jugendlichen bzw. einer unterrichtspragmatischen Umgehung biblischer Themen ist daher Skepsis angesagt.

Demgegenüber gibt es eine Vielzahl an sehr überzeugenden bibel-didaktischen Entwürfen, die als konstruktive Ansätze die Bibeldistanz Jugendlicher zu überwinden suchen, indem sie Verbindungslinien der Akteure zu den Texten herstellen, ob diese nun als verbindende Strukturelemente, Kontexte, hermeneutische Schlüssel, Symbole oder Zeichen verstanden sind. Relevante Wegmarkierungen wurden hier durch Ingo

¹⁹ P. Kliemann/H. Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 164.

²⁰ A. Bucher, Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?, in: G. Lämmermann/Ch. Morgenthaler/K. Schori/Ph. Wegenast (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne, Stuttgart 1999, 135–147, 141.

Baldermann, das Elementarisierungskonzept von Schweitzer und Nipkow, das Kontextmodell von Horst Klaus Berg, die ‚Schlüssel zur Bibel‘ von Peter Müller und anderen gesetzt. Aber auch der semiotische Ansatz von Bernhard Dressler, die mimetische Bibeldidaktik von Mirjam Zimmermann, die performative Didaktik oder der Ausgangspunkt bei den Anforderungssituationen im Kompetenzorientierten Religionsunterricht sind zu nennen. All diese Ansätze, die komprimiert im Grundlagenwerk zur Bibeldidaktik von Mirjam und Ruben Zimmermann vorgestellt sind²¹, bieten in theologischer wie auch pädagogischer Hinsicht überzeugende Ansatzpunkte, um mit Jugendlichen Wege zur Bibel zu suchen – und auch zu finden. Mit großer Wertschätzung kann daher auf den Gewinn dieser Konzepte verwiesen und zum Kennenlernen und zur unterrichtspraktischen Durchführung ermutigt werden.

Und doch: Es bleibt ein Fragezeichen angesichts einer vorbehaltlosen Sichtung heutiger digital geprägter, jugendkultureller Welten, die – wie Gundula Rosenow in ihrer aktuellen Studie schreibt²² – im Kontext von Konfessionslosigkeit die Zugänge zur Religion erschweren. Reichen innovative bibeldidaktische Zugänge bei Jugendlichen aus, die dezidiert desinteressiert sind und die mit einer offensichtlichen Hermeneutik des Verdachts an alles gehen, was gewissermaßen nach Kirche, Bibel und Bevormundung ‚riecht‘?

Zugespitzt gefragt: Was nützen einer Religionslehrkraft aus der Perspektive der Bibeldidaktik Schlüssel zu einer Tür, durch die keiner gehen will, weil er oder sie meint, dahinter ohnehin nur Langweiliges, Belang- und Harmloses oder gar Bevormundendes, die eigene Autonomie Begrenzendes entdecken zu können? Dies ist nämlich die Situation, in der – anknüpfend an die einleitenden Überlegungen zur Praktischen Theologie – der Seismograph durch das Desinteresse der Jugendlichen deutlich ausschlägt und diese praxisbezogene Irritation zur konzeptionellen Reflexion nötigt. Es ist die Situation, die den Beweis dafür liefert, dass „der Entwurf einer neuen Religionspädagogik, die entschlossen bei den spirituellen Bedürfnissen der Menschen, den Existenz- und Sinnfragen, ansetzt“²³ entschieden in den Blick zu nehmen ist. Insofern ist es in der Tat an der Zeit,

²¹ Vgl. M. Zimmermann/R. Zimmermann (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen 2013.

²² Vgl. G. Rosenow, Individuelles Symbolisieren. Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit. Leipzig 2018.

²³ W. Gräß, Vorwort zu J. Kunstmann, Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung. Stuttgart 2018, 8.

die viel beschworene Subjektorientierung nun wirklich konsequent – und damit auch bibeldidaktisch – umzusetzen: „Es gibt keine religiöse Plausibilität an der individuellen Auffassung vorbei.“²⁴ Religiöse Bildung hat dann die Aufgabe und das Ziel, die Bildung des Subjekts als Selbst-Bildung anzustoßen und zu begleiten – eines Subjekts, das sich zu sich und den von ihm selbst nicht gesetzten Voraussetzungen seines Daseins, den Fragen des Woher und Wohin seines Lebens verhält und sich zu äußern lernt. Hier gilt jedoch – wie bereits erläutert – die Freiheit gewährende, didaktische Zusage zur Ergebnisoffenheit, d. h. dass die Unterrichtsdis-kurse so geführt werden, dass Äußerungen der Schüler(innen), wie auch immer sie ins eigene Konzept passen mögen, respektvoll aufgenommen werden. Interessanterweise sind die knappen unterrichtspraktischen Bei-spiele, die Kunstmann in seinem Entwurf einer subjektorientierten Reli-gionspädagogik benennt, vor allem bibeldidaktisch ausgerichtet, auch wenn er anfügt, dass es hierbei nicht um Fragen- oder Themenkataloge, sondern um Erfahrungsfelder gehe: „Mit einem Mal bin ich heraus aus meiner Angst und Trauer. Alles erscheint wie neu, mir wachsen Kräfte zu, die ich nicht geahnt habe. – Ein Heilungswunder Jesu spiegelt die Er-fahrung, dass ich mich aufrichten kann, dass das Leben neu beginnt. Läh-mung und Erschöpfung haben ein Ende.“²⁵

Das aber heißt, dass auch eine dezidiert subjektorientierte Didaktik, die den Richtungswechsel vom Schüler bzw. der Schülerin zum Thema fordert, letztlich nicht auf die Bibel verzichten muss. Hierbei ist an die bundesweite Studie zur Konfirmationsarbeit zu erinnern, die gezeigt hat, dass 13–14 Jährige grundsätzlich theologische und auch biblische Themen befürworten, jedoch kritisieren, dass sie sowohl bei der Aus-wahl der Themen wie auch der Offenheit für ihre eigenen Sichtweisen nicht genug beachtet worden seien.²⁶ Der religionspädagogische Per-spektivenwechsel hin zum Theologisieren mit Jugendlichen nimmt die-sen Faden konstruktiv auf.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf zukunftsweisende bibeldi-daktische Wege zu und mit Jugendlichen resümieren, dass insbesondere subjektorientierte Annäherungswege die Attraktivität biblischer Texte signifikant erhöhen. Didaktische Bedingung ist die Brücke vom Lern-

²⁴ J. Kunstmann, Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung. Stuttgart 2018, 85.

²⁵ Ebd., 145.

²⁶ Vgl. F. Schweitzer/V. Elsenbast (Hg.), Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven. Gütersloh 2009.

gegenstand zum Lernprozess zu schlagen, ist der Anspruch, Lernende nicht länger als Objekte von Belehrungsprozessen, sondern als Subjekte in Bildungsprozessen zu sehen.

Das aber heißt: Die Deutungskompetenz für ihr Leben liegt bei den Jugendlichen selbst, die Wege und Zugänge ihrer Wirklichkeitswahrnehmung und Welterschließung sind im Kontext einer digital-native-Jugendgeneration ihre eigenen, für ältere Generationen ohnehin nur bedingt nachvollziehbaren, Wege. Dazu gehört auch der selbstbewusste Umgang mit widerständiger und provokativer Bibelkritik wie am Beispiel der Holyge Bimbel als Bibelsatire gezeigt werden konnte. Auch der Weg der Negation, der Religionsdistanz und Religionskritik kann ein guter und methodisch sinnvoller Weg zur Klärung der eigenen Position sein. Insofern ist die Frage nach dem Kontextbezug für die Bibeldidaktik mit Jugendlichen zentral, da subjektorientierte Zugänge zur Religion entsprechend der lebensgeschichtlichen Bedingungen und insbesondere im Horizont einer wachsenden im Konfessionslosigkeit der Heranwachsenden differieren.

Angesichts der Fülle an überzeugenden und vielseitigen bibeldidaktischen Konzepten und kreativen Methoden ist es evident, dass Jugendlichen – wo immer sie auch stehen mögen – Deutungskompetenz im Blick auf ihren eigenen Weg in Sachen Religion und Glaube zugesprochen wird. Dann lassen sich Abwehrmechanismen und Widerstände, aber auch Desinteresse am ehesten verhindern, wenn nicht suggeriert wird, dass das, was gelernt werden soll, mittels der Deutungshoheit von Kirchenpersonal, Wissenschaftler(inn)en, Pfarrer(inn)en und Lehrer(inn)en bereits schon (immer) feststeht. Vielmehr wollen Jugendliche so wie ihr Leben auch dieses Buch selbst in die Hand nehmen – möglichst in einer jugendgerechten Übersetzung und mit interaktiven, medialen Möglichkeiten – beispielsweise im chatroom den Bibeltext in die eigene Sprache und Lebenswelt zu übersetzen, wie es erfolgreich via neue Medien zur Volxbibel umgesetzt wurde. Unterrichtspraktisch sind subjektorientierte Methoden, die zur Selbsttätigkeit befähigen, Spaß machen und zugleich einem bildungstheoretischen Anspruch genügen, auszubauen. Hier ist in den letzten Jahren vieles erdacht, praktiziert und reflektiert worden: Bibliolog beispielsweise hat gerade auch in der Didaktik mit Jugendlichen einen regelrechten Boom erlebt. Gerade dem Gefühl von Fremdheit biblischer Texte begegnet diese Methode konstruktiv, weil jeder und jede ohne Vorbedingungen und – was für Jugendliche besonders wichtig ist – ohne sich zu sehr zeigen bzw. ‚outen‘ zu

müssen, in die Textbegegnung einsteigen kann. Aber auch das große Interesse am interreligiösen Lernen kann beispielsweise als innovative Didaktik mit heiligen Texten, wie es mit dem Buch ‚Kinderbibel, Kindertora und Kinderkoran‘ impulsgebend vorgelegt wurde, weiterentwickelt werden.²⁷ Denn gerade die Entdeckung eines ungewohnten oder auch fremden Umgangs von Jugendlichen anderer Religionen mit deren heiligen Texten kann motivieren, nach dem möglichen Eigenen zu fragen. Insofern steht der Titel ‚I bims, die Bibel‘ für ein Plädoyer, den Jugendlichen ihre eigenen Worte, Wege und Wagnisse mit der Bibel zuzugestehen.

²⁷ Vgl. G. Langenhorst/E. Naurath (Hg.), Kindertora, Kinderbibel, Kinderkoran. Neue Chancen für (inter)religiöses Lernen. Freiburg 2017.