



fachbeitrag: **bildungstheoretische reflexionen zur frage nach bildungsstandards im unterrichtsfach evangelische religionslehre – herausforderungen und konsequenzen für die biblische didaktik**



jutta siemann

1.

Die Bildungsverantwortung von Theologie und Kirche ist kein neuer Gedanke, vielmehr ist Bildung von Anfang an genuiner Bestandteil jüdisch-christlicher Glaubenstradition. Um den vorgegebenen Zeitrahmen nicht zu sprengen, verzichte ich hier auf einen Überblick über das Thema Bildung in Bibel und Geschichte. Auch muss ich voraussetzen, dass in etwa die Ergebnisse der Bildungsstudien Pisa, TIMMS und Iglu bekannt sind. Gegen zwei Tendenzen der Theologie möchte ich mich abgrenzen:

- Gegen die Abwehr der Formulierung von Bildungsstandards und anzuzielenden Kompetenzen für das Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre.
- Gegen den Trend, theologisch unreflektierte Theorieimporte aus anderen Wissenschaftsdisziplinen zu übernehmen und zudem ahistorisch zu argumentieren.

Bei ihrer wichtigen Teilnahme an der Bildungsdebatte hat die Theologie und in ihr besonders die Religionspädagogik und Fachdidaktik zu klären, welchen Bildungsbegriff sie hat und ihn offensiv zur Geltung zu bringen, zumal die Erziehungswissenschaft die anthropologischen Elemente des Bildungsbegriffs kaum noch bedenkt, von den spirituellen Elementen ganz zu schweigen. Für die religionspädagogische Forschung relevant sind vor allem die PISA-Indikatoren für Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Leseverständnis. (Es sei an die klassische biblische Formulierung der hermeneutischen Frage erinnert: „Verstehst du auch, was du liest?“ (Apg 8, 30))

Darüber hinaus sind die Ergebnisse zu den „cross-curricular competencies“ von großer Bedeutung. PISA erfasst außerdem die bereichsübergreifenden Basiskompetenzen im Problemlösen und bei Kooperation und Kommunikation, welche beim selbstregulierten, methodischen und kooperativen Arbeiten zur Geltung kommen.

Im Folgenden setze ich mich mit Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers Bildungstheorie auseinander, die theologisch, philosophisch, geschichtlich und gesellschaftlich reflektiert ist und für die heutigen Herausforderungen weiterentwickelt werden kann.

2.1

Schleiermacher griff in die Bildungsdebatte seiner Zeit ein und machte sich theologisch und interdisziplinär verständlich weit über den Raum von Theologie und Kirche hinaus. Schleiermacher hat einen ontologisch-kosmologischen Begriff von Bildung, führt uns jedoch von den Abstraktheiten seiner ontologischen Reflexionen bis zu einer klaren historischen Situationsbestimmung mit ihren mittel- und langfristigen Tendenzen zur Erkenntnis der Herausforderungen und Bildungsaufgaben und einem verantwortlichen Entwurf verbindlicher Lösungswege. Schleiermachers kategorialer Bildungsbegriff beruht auf einem Menschen-, Welt- und Geschichtsbild, das den Prozess des Werdens und des Sich-Entfaltens zentral sieht.

Bildung ist für Schleiermacher der „Prozess des eigentlichen Menschwerdens“ und immer mit religiös-fundierter Selbstbildung sowie Selbsttätigkeit verknüpft. Insofern ist Bildung dialektisch zu sehen als Bildung um ihrer selbst willen und Ausbildung für das innovative Leben in der Gesellschaft:

„Die Erziehung soll so eingerichtet werden, dass beides in möglicher Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“¹

Damit bewegt sich Schleiermacher auf dem Boden des modernen Problembewusstseins, nicht aber der Gewissheiten der Theoretiker der sog. Postmoderne. Denn Schleiermacher kämpft „wider das Extrem des Nützlichen“ und gegen die „Wut des Verstehens“ als zweckrationales Kalkulieren. Seine Schlüsselbegriffe sind Selbständigkeit, Erfahrung, unmittelbares Selbst-

Bewusstsein, also personale Kompetenzen. Diese sind nicht kompatibel mit heute kursierenden „Schlüsselqualifikationen“, in denen der Umgang mit Wissen das Verwalten, Filtern und Selektieren von Informationsmengen meint. Zu Schleiermachers Bildungsorten gehören Kirche, Staat, Wissenschaft, geselliger Verkehr, Haus und Familie. Weder unser Kulturbetrieb noch unsere Familien sind Orte der Muße, die der (von Schleiermacher so formulierten) „Innerlichkeit“ dienen. Gerade deshalb ist seine Kritik an Außenleitung und Entfremdung des Menschen von sich selbst weiterhin gültig und leitend in der gegenwärtigen Kriterienbildung. Schleiermacher ist nicht in Anspruch zu nehmen für ein Konzept der civil religion. Ein Religionsunterricht (RU), der sich als Lieferant von „Werten“ für alle funktionalisieren lässt, kann sich auf Schleiermacher nicht berufen. Vielmehr geißelt Schleiermacher den Dienst der Religion und des Christentums an der Fundierung und Stabilisierung von Recht und allgemeiner Sittlichkeit des Gemeinwesens. Das ethische Ideal wird vielmehr durch die Bildung des Inneren verfolgt. Auf der Basis von Gottes-, Selbst- und Weltgewissheit zielt die Entwicklung der Innerlichkeit auf den Gewinn von Selbstbewusstsein, Freiheit, Zielstrebigkeit, Verantwortungs- und Liebesfähigkeit des mündigen Menschen.

Halten wir Schleiermachers Anspruch fest: Bildung als Bildung um des Menschen willen, Bildung auch als innere Bildung, Bildung zur Entwicklung von eigener Urteilskraft, Kreativität und Eigenverantwortlichkeit der Persönlichkeit eingebettet in die Bezüge zu den großen Gemeinschaften, Bildung als lebenslanger Prozess des „eigentlichen Menschwerdens“, Bildung als Reflexion der ganzen Wirklichkeit. Jedes Bildungskonzept sollte nach der ihr zugrunde liegenden Anthropologie und Ontologie befragt werden und ihre Tiefendimension ausgelotet werden. Erfreulicherweise legen heutige Bildungsstudien (so auch die Delphi-Befragung von Prognos/Infratest) großen Wert auf personale Kompetenzen (wie Selbstbewusstsein, Reife im Urteil, ethische und sogar religiöse Urteilsfähigkeit) sowie soziale Kompetenzen (wie sprachliches Ausdrucksvermögen, Beziehungsfähigkeit, Rücksicht).

In den weiteren Ausführungen ist zu prüfen, inwieweit die noch nicht abgegoltene Theorie Schleiermachers mit ihrem kategorialen, nicht-partikularen, entwicklungs-offenen Bildungsbegriff in der gegenwärtigen Theorie und Praxis der Religionsdidaktik produktiv rezipiert wird. Aus thematischen Gründen beschränke ich mich auf Theorie und Praxis der Bibeldidaktik, aus zeitlichen Gründen auf die Epoche der letzten 10 Jahre. Im letzten Teil gehe ich aus dem dargelegten Bildungsverständnis unter Berücksichtigung der empirisch-analytisch gewürdigten Bibelunterrichtspraxis auf die Konsequenzen aus der Bildungsstandard-Debatte ein und formuliere, welche Kompetenzen die Bibeldidaktik anzustreben hat.

2.2

Die klassische Aufgabe der Bibeldidaktik besteht darin, eine Brücke zu schlagen vom Text zum gegenwärtigen Rezipienten.

In den letzten zehn Jahren verschafft sich die Relevanzfrage größere Bedeutung gegenüber der Erkenntnisfrage. Textstruktur und ursprünglicher Textsinn treten verbreitet in den Hintergrund gegenüber der jeweils kontextuellen, situations- und leserbezogenen (subjektiven) Bedeutung von Bibeltexten. Klaus Wegenast etwa, der sich als Exeget und Religionspädagoge versteht, fordert, dass eine „Hermeneutik“ biblischer Texte zuerst von den Schülern selbst geleistet werden sollte. Sie sollen es sein, die nach der Aussage eines Textes fragen und nach Antworten auf diese Fragen suchen.“²

Bei dieser schülerzentrierten Bibelhermeneutik bestimmten in den letzten Jahren die Schlüsselbegriffe „Erfahrung“ und „Wahrnehmung“ die Debatte. Im Text bezeugte Erfahrungen zu erkennen, Erfahrungen mit dem Text zu machen, bedeutet nach meinem Verständnis, Gefühl und Erleben zu reflektieren und zu verarbeiten. Vielerorts trat aber unter dem Anspruch der „Ganzheitlichkeit“ an die Stelle der jahrelang kritisierten Verkopfung des RU eine Art „Verbauchung“, so dass Bizer bereits vor einer „Ideologie der Betroffenheit“ warnte. Vernachlässigt wurde das begriffliche Lernen, das auch schon für die Grundschule unerlässlich ist, um das in der Pisa-Studie untersuchte Leseverständnis zu erreichen und die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen zu erweitern.

Um ein Beispiel zu nennen: Bei der Durchführung einer Unterrichtsreihe im Rahmen der Schulpraktischen Studien über Gen 1,1 – 2,4 rieten zwei Mentorinnen (eine Grundschulleiterin und eine Religionslehrerin, die Fachleiterin an einem Studienseminar gewesen war), das Wort Schöpfung zu vermeiden und stattdessen das den Grundschulern vertrautere Wort „Natur“ zu verwenden und auf Umweltschutz abzielen. Damit wären die Kinder aber um die grundlegende Thematisierung des Verhältnisses des Menschen zu Mitwelt und Gott gebracht worden. Sie hätten keine theologischen Reflexionen über das Leben als Geschenk angestellt. Sie hätten nicht erfahren, dass in der Bibel auch Texte zum Staunen, Sich-Freuen und Dankbarsein stehen, dass es nicht immer nur um politisch-ethisch korrekte Antworten geht, sondern dass zualtererst der Mensch von Gott empfängt.

So wie der Erfahrungsbegriff differenziert zu sehen ist und nicht seiner kognitiven Komponente zu berauben ist, umfasst Wahrnehmung mehr als die Sinneskomponente. („Wie hast du den Bibeltext erlebt?“) Ich erinnere an Henning Schröers Einwurf, der englische Begriff „realize“ treffe das Bedeutungsfeld von Wahrnehmung besser, das auch ein Für-wahr-Nehmen, Erkennen, in Handlung Umsetzen beinhaltet.

Die Einbeziehung der kognitiven, kreativen, handlungsorientierten Inhalte entspricht jedenfalls eher dem Schleiermacherschen Bildungsverständnis, das ja nicht

nur den „Sinn für“, sondern auch den „Begriff von“ entwickeln möchte und dessen wichtige Kategorien Sinn (Gefühl) und Verstehen sind. Die Erfahrungen, die in der Bibel bezeugt werden, bestätigen durchaus nicht immer unsere Alltagserfahrungen, sondern bieten auch Fremdes, Gegen-Erfahrungen, die uns sperrig und widerständig gegenüberstehen, unsere Alltagsratio hinterfragen, uns mit unbequemen Wahrheiten konfrontieren. Das biblische Menschenbild ist realistisch, das menschliche Selbstbild aber nicht.

Die Erfahrung im Schleiermacherschen Sinn umfasst auch eine tiefe Selbstwahrnehmung, die im RU meist nicht angestrebt wird. Angesichts der heute viel bedrängender bewusst gewordenen Fragmentarität und Abgründigkeit des Menschen ist auch Schleiermachers Theorie zu modifizieren und die Rechtfertigungsbedürftigkeit des Menschen stärker zu akzentuieren. Wenn nach langer Arbeit an der Kain- und-Abel-Geschichte Grundschüler/innen eine Täter/ Opfer-Situation aus ihrem Leben malen sollen, so zeigen die Bilder fast ausnahmslos die Malenden in der Opfer-Rolle. Ist hier eine mögliche theologische Erkenntnis, die des „Kain in uns“, die Potenzialität des Menschen, schuldig zu werden, zu unangenehm, um wahrgenommen zu werden?

Andererseits erkannten die Kinder theologisch zutreffend, dass die Kain- und-Abel-Geschichte mit dem Kains- Mal auch ein Versöhnungsgeschehen beinhaltet und lehnten es im Brückenschlag zu ihrer Lebenswelt ab, dass ein Vater einer Tochter aus der betreffenden Klasse den Umgang mit einer Freundin verbietet. Diese hatte einen Stein nach ihr geworfen, aber das Mädchen hatte ihr schon längst verziehen.

In einer anderen Schulklasse formulierten die Schülerinnen und Schüler:

„Gott will nicht, dass das Töten immer weiter geht“, nachdem ihnen die Bedeutung des Kainsmals als Schutzzeichen klar geworden war. Auf welch hohem Niveau bereits Kinder in der Grundschule theologisieren können, verdeutlicht folgender Interviewausschnitt mit Katrin, einem Mädchen aus dem vierten Schuljahr:

I.: „So. dann wollen wir uns das Bild von Gott anschauen, das du gemalt hast. Erzähl‘ bitte was dazu“.

Katrin: „Na ja, Gott kann ... ist eigentlich mehr oder weniger alles. ... Aber in der Taube, da ist mehr oder weniger alles im Verhalten da drin. Weil, die Taube ist leise, kann fliegen. Eigentlich ist die Friedensüberbringerin, also das ist ja auch bei der Arche Noah so. Da wird sie los geschickt und nicht irgendein anderes Tier. Nicht irgendein schneller Fisch oder so was, sondern sie, und hat dann auch das Land gefunden“.

I.: „Hattest du früher, als du kleiner warst, eine andere Vorstellung von Gott“?

K: „Da habe ich gedacht, Gott ist irgendwie einfach da. Er ist da. Da dachte ich immer, das ist wie so ein unsichtbarer Himmel, wo er ist. Also, unter uns, immer

überall, habe ich immer gedacht, und ich wusste eigentlich nicht, womit man das vergleichen kann. Das ist einer, der immer da ist, habe ich immer gesagt“.

I.: „Denkst du jetzt anders über Gott“?

K: „Nö, eigentlich nicht viel, aber ich kann ihn jetzt mit etwas vergleichen. Früher konnte ich das nicht. Da wusste ich immer nicht, wie ich das machen soll“.

Von sich aus gelangt Katrin zu der theologisch bedeutsamen Erkenntnis, dass man von Gott nur in Analogien oder Vergleichen, wie sie sich ausdrückt, reden kann. Sie findet im Verlauf des Interviews mehrere solche Analogien, durch die sie sich darüber Klarheit verschafft, womit Gott verglichen werden und wie sie über Gott reden kann.³

Dass Kinder altersstufengemäß theologisieren können, wenn sie aufmerksam gemacht und fragend herausgefordert werden und vor allem selbst in ihren Fragen gefördert werden, ist in den letzten Jahren vielfach beschrieben worden. Das Theologisieren von Kindern in den Blick gerückt zu haben, ist vor allem das Verdienst von Ingo Baldermann, John Hull, Rainer Oberthür, Gerhard Büttner, Helmut Hanisch, Anton A. Bucher.

2.3

Ich komme nun zu einer gerafften Darstellung des empirisch erhobenen Bibelwissens von Kindern und dessen Bedeutsamkeit für sie. Zunächst ist festzuhalten, dass 9-11jährige deutsche Grundschüler/innen Bibelunterricht sehr mögen, 61% verbinden Glücksgefühle mit biblischen Geschichten und vergeben einen strahlenden Smiley.⁴

Auch in anderen Untersuchungen führen mehr als zwei Drittel die Bibel auf Gott zurück, und noch mehr sagen, sie sei wichtig, spannend, wahr und gut.⁵ In der Hitliste der biblischen Lieblingsgeschichten liegt Moses auf Platz 1 vor Noah und Adam und Eva. Sehr bekannt und beliebt sind auch die Geschichten um Abraham, Sarah, Isaak, sowie um Jakob und Esau, David und Goliath, Jona. Hanisch und Bucher sind der Ansicht, dass die Beliebtheit der Gestalt Moses mit dem Kinofilm „Prinz von Ägypten“ zusammenhängt. Die Beliebtheit der Sintflutgeschichte wird mit dem Vorkommen der für Kinder so wichtigen und beglückenden Tiere erklärt.⁶

Die Vätergeschichten prägen sich wahrscheinlich wegen des Motivs der Geschwisterrivalität und der möglichen Ungleichbehandlung ein. Aus dem Neuen Testament wurden am häufigsten Geburt und Kindheit Jesu genannt (zu 54%), die Passionsgeschichte (41%) und mit Abstand die Auferstehungsgeschichte (30,9%). Die Befragten listeten signifikant mehr alt- als neutestamentliche Motive auf. Mädchen führten mehr Geschichten an als Jungen, auch die durch multiple-choice-Aufgaben nachgeprüften Inhalte wurden von Mädchen häufiger richtig wiedergegeben. Insgesamt nannten die Kinder bei den alttestamentlichen Geschichten weit mehr richtige Antworten als bei den neutestamentlichen.⁷

Mit der Frage: „Was hat deine Lieblingsgeschichte mit deinem Leben zu tun?“ taten sich die Kinder schwer und gaben – was mich nicht wundert – Antworten wie, „dass die Geschichte zu Heiligabend gehört“. Eine Frage wie: „Was will die Geschichte dem Hörer sagen?“ hätte demgegenüber die Kinder nicht unterfordert, und die Autoren hätten möglicherweise dann nicht beklagen müssen, dass nur 6% der Betroffenen explizit theologische Aussagen machen.⁸ Denn persönliche Relevanz und theologische Aussagen eines Textes sind nicht identisch. Subjektive Bedeutung haben biblische Texte nicht zu jeder Zeit für jeden in gleicher Weise. Es können in verschiedenen Entwicklungsstadien oder Lebenssituationen manche Aspekte subjektiv bedeutsamer werden. Darauf weisen sowohl die Strukturalistischen Stufentheorien des Glaubens nach Oser/Gmünder und Fowler hin als auch die neuere Lebenslauforschung mit ihren Tiefeninterviews. Jedenfalls wollten die Befragten mehr biblische Geschichten kennen lernen. Als Desiderat bleibt offensichtlich, dass mehr Wert darauf zu legen ist, was an jeder Geschichte jeweils theologisch zu lernen ist, so wie es in der Schule Ingo Baldermanns praktiziert wird.

In vergleichbarer Weise kommen Büttner und Thierfelder im Blick auf das von ihnen empirisch untersuchte Jesus-Bild von Kindern und Jugendlichen zu dem Schluss, dass diese Befragten abgespeist werden mit dem „Umwelt-Jesu-Thema“ und doch selbst Anstoß geben für die Aufnahme der christologischen Diskussion in allen Altersstufen. Auch Büttner/Thierfelder argumentieren mit vorliegenden empirischen Studien, die gezeigt haben, „dass Kinder und Jugendliche durchaus fähig sind, die bleibenden großen Fragen der Theologie zu bedenken“, und – so wörtlich –: „Es ist eine andere Frage, ob wir Lehrer/innen überhaupt fällig sind, solche Beiträge adäquat aufzunehmen.“⁹

3.

Mein Resümee lautet: Kinder werden als theologische Subjekte nicht ernst genug genommen, sie werden unterfordert. Dem Schleiermacherschen Augenmerk auf die „Selbsttätigkeit“ wird nicht Genüge getan. Schleiermachers Prinzip der Ausrichtung auf das Ganze hin und sein religionspädagogisches Ziel der Mündigkeit werden vielfach verfehlt. So führt er in seiner „Praktischen Theologie“ aus: „...die christliche Jugend soll selbständig sein im religiösen Leben, dass sie für sich selbst verantwortlich sein und im Stand sein muss, sich das Maß ihrer Handlungen zu setzen, sich die Norm zu geben; sie muss reif sein um überall ein christliches Urteil zu fällen über Recht und Unrecht in ihrem eigenen Gebiet. Es muss eine Klarheit sein in der Seele über die Prinzipien des christlichen Lebens und eine Übung in der richtigen Subsumption des einzelnen unter die Principien.“¹⁰

Nicht dass die Kinder bei einer Unterrichtsreihe über die Josephsgeschichte ausprobieren dürfen, wie sich Korn anfühlt, macht die Ganzheitlichkeit und Kreativität im

RU aus. Ich verweise nochmals auf meine Ausführungen über den Erfahrungsbezug. Ohne die Ausbildung einer begrifflichen Denk- und Sprachfähigkeit können Erfahrungen nicht verarbeitet werden. Gerade die Länder wie z.B. Schweden, die ihren Schüler/innen viel kreativen Freiraum geben – im wörtlichen wie im übertragenen Sinn –, Selbsttätigkeit und Kooperation fördern, schneiden in der Pisa-Studie bei allen Indikatoren besser ab. Dies gilt übrigens auch für die Bielefelder Laborschule, in der didaktisch optimale Bedingungen herrschen. Die Selbsttätigkeit ist vor allem auch bildungsrelevant in der Beteiligung an einer Metaebene des Lernens: Bedingungen des Lernerfolgs mitzugestalten, mitzureflectieren und mitzubeurteilen. Dazu bedarf es zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen des Bewusstseins einer Lerngemeinschaft sowie eines gesellschaftlichen Konsenses über das Lernen, der in Deutschland nicht gegeben ist.¹¹

Eine selbstevaluierende Mitsteuerung von Lernprozessen enthält die Anlässe zur Ausbildung von Theoriefähigkeit, die wie bereits betont schon im Grundschulalter angebahnt werden muss.

Es könnten z.B. regelmäßig von jüngeren Schüler/innen die Fragen gestellt werden „Warum haben wir diesen Stoff behandelt? Was haben wir daran gelernt?“, wie das ja im häuslichen Rahmen durchaus der Fall ist. Wenn deutsche Lehrer/innen solche Prozesse nicht fördern, dürfen sie sich nicht auf dem positiven Ergebnis der Iglu-Studie für die Grundschulen ausruhen, sondern sie sind mitverantwortlich für den starken Einbruch zu den Sekundarstufen hin. Wo Sinnerschließung nicht eingeübt wurde, fehlt nachher z.B. das Leseverständnis, bei dem deutsche Schüler/innen im internationalen Vergleich erschreckend schlecht abschneiden, in früheren OECD-Untersuchungen übrigens auch schon ihre Lehrer/innen. Im Blick auf die Biblische Didaktik heißt das: die spannend erzählten biblischen Geschichten tragen nicht in die Sekundarstufen hinein, in denen das Interesse an der Bibel beispielsweise wegen intellektueller Schwierigkeiten bei den Wundergeschichten radikal absinkt.

Wenn Wundergeschichten bereits in der Grundschule als Hinweis und Veranschaulichung des verheißenen Reich Gottes behandelt würden, hätten die Jugendlichen keine Veranlassung, diese als Märchen abzutun und intellektuelle Vorbehalte gegen die Bibel als Ganzes geltend zu machen.

Wie sich in den von mir verantworteten Schulpraktischen Studien bestätigt hat, können Grundschüler/innen durchaus die theologische Wahrheit einer Geschichte im übertragenen Sinn erkennen. Sie können Himmel im Sinne von sky und heaven unterscheiden, das Reich Gottes auf Grund biblischer Texte qualifizieren und ihre Hoffnungen in den Verheißungen der Propheten wie des Neuen Testaments wieder finden. Dass sie auch symbolisieren können, wurde bereits an dem zitierten Beispiel der Viertklässlerin deutlich. Sinnerschließendes Lernen ist ohne die Ausbildung und Beanspruchung einer Begabung zum Denken nicht möglich.¹²

Das vordergründig oft berufene Subjekt wird in der Schule vielerorts nicht ernst genommen. Unterrichtsplanung für denkende Schüler/innen ist anstrengender als für solche, die sich etwas vordenken lassen – oder auch nur eine Beschäftigungstherapie geboten bekommen. Und doch muss umgesetzt werden, was die allgemeine Bildungstheorie und die neuere Religionspädagogik fordern: Abrücken vom Vermittlungsbegriff hin zur Ermöglichung der Aneignung durch die Schüler/innen. Dass Aneignung nicht nach dem Kriterium der geringstmöglichen geistigen Anstrengung erfolgen kann, dürfte deutlich geworden sein.

Wesentliche Schritte in diese Richtung können die Lehrkräfte tun, indem sie den Schülern und Schülerinnen mehr zutrauen und ihren Unterricht anspruchsvoller gestalten. Es sollten übertragbare Lern- und Problemlösungsstrategien eingeübt werden („Lernen des Lernens“). Lehrkräfte sollten den Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren und auswerten.

Die Flow-Erfahrung in der Schule hat nichts mit dem vordergründigen Konzept des „Spaßes am Lernen“ zu tun. Auch biblische Geschichten sollten nicht bloßer Gegenstand von Erlebnispädagogik sein. Erst die engagierte denkerische, emotionale und handlungsorientierte Vertiefung in den Bildungsgegenstand erwirkt die Freude an der Kompetenzbestätigung und -erweiterung.

Als Kompetenzen, die Religionsunterricht zu vermitteln hat und die in der allgemeinen Bildungsdebatte kommunizierbar sind, erachte ich für angemessen: Bildung als Kompetenz

- zum Umgang mit der Wahrheitsfrage,
- zur Bedeutungsgebung (transzendente Dimension),
- zur Selbstbildung,
- zur Ausgestaltung von Beziehungen.

Solche Kompetenzen lassen sich nicht gleichsam technologisch für eine Optimierung von Lernprozessen funktionalisieren. Dies ist im übrigen auch in der wissenschaftlichen Diskussion um die Konsequenzen aus den großen Bildungsstudien nicht intendiert, aber ist von der Ökonomie in ihrem Sinne von Optimierung nach dem Muster industrieller Fertigung und kurzfristiger Verwertbarkeit durchaus gemeint. Eine religiöse Schlüsselqualifikation, gerade auch für die Biblische Didaktik, ist die Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Eine solche Schlüsselqualifikation ist entwicklungsaffin im Schleiermacherschen Sinn, da das Subjekt hier als geschichtliches Wesen mit einer sozialen Verantwortung, auch auf Zukunftsgestaltung hin verstanden wird, religiös beheimatet und gefeit gegen die Tendenz zur Außensteuerung.

Der bisher einzige veröffentlichte evangelische Versuch, im Rahmen eines Bildungsplans Kompetenzen für Schüler und Schülerinnen im Religionsunterricht zu formulieren, stammt vom Pädagogisch-Theologischen Institut Stuttgart, Haus Birkach. Leider bleiben die Klassen 1-4 bisher ausgespart, in denen doch, wie wir gesehen

haben, die kognitiven und sprachlichen Grundlagen für die Sekundarstufen gelegt werden. ; Zur „Dimension“ Bibel heißt es dort für die 5./10. Klasse: „Der evangelische Religionsunterricht will dazu beitragen, die Bibel als „Heilige Schrift“ und „Lebensbuch“ zu verstehen und Interesse und Freude am Lesen und Hören biblischer Geschichten zu wecken.“

Außer Faktenwissen und technischen Fertigkeiten im Umgang mit der Bibel werden genannt: „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich mit ihren Fragen und Erfahrungen an der Auslegung eines biblischen Textes zu beteiligen und ... biblische Geschichten kreativ zu bearbeiten.“ Das Themenfeld „Die Bibel kennen lernen“ enthält neben wiederum historisch-technischem Wissen die „individuelle Auseinandersetzung mit ausgewählten biblischen Texten (z.B. 2. Mose 3; 5. Mose 6; Psalm 23; Lk 2,1- 40; Lk 15)“.¹³

Die hier zitierten in der Biblischen Didaktik anzuzielenden Kompetenzen sind noch zu wenig substantiiert. Es wird nicht deutlich, was an den ausgewählten Texten gelernt werden soll, das auch transferierbar ist auf das Herangehen an andere biblische Texte. Die Orientierung am Ganzen fehlt.

Der Anredecharakter der Bibel tritt hier hinter den Erfahrungen der Adressaten zurück. Das Entdecken dessen, was ich schon weiß, bildet jedoch noch keine Kompetenzerweiterung. Deshalb ist die Erfahrungserweiterung, die geistige Auseinandersetzung mit den Gegen-Erfahrungen, Herausforderungen, dem Fremden und Widerständigen der Bibel stärker zu gewichten.

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Bibel wie zitiert als „Heilige Schrift“ und „Lebensbuch“ verstehen sollen, müssen die Kompetenzen dies inhaltlich einlösen. Als Vorschläge für die Biblische Didaktik – nicht das Gesamtspektrum des RU – nenne ich:

- Die Schüler verstehen das biblische Menschenbild, das den Menschen als von Gott in seinem Personsein und seiner Würde konstituiert und zugleich als versöhnungs-, rechtfertigungs- und erlösungsbedürftig sieht.
- Die Schüler/innen können in den Texten das lebensförderliche Handeln Gottes erkennen.
- Sie entdecken die heilsgeschichtlichen Aussagen von Bibeltexten. (Der ganze oikos als Gottes Schöpfung, die Zukunft als Gottes Eschaton.)
- Sie benennen in den biblischen Texten die Verheißungen beispielsweise von Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung.
- Sie können in gesamtbiblischen Zusammenhängen denken und die Verheißung „Ich bin bei euch!“ in einem Bogen, der sich vom Alten zum Neuen Testament spannt, als Aussage wieder finden.
- Sie leiten, vor allem aus den biblischen Berichten und Erzählungen über Jesus, Kriterien für die christlich-ethische Urteilsbildung in heutigen Fragen ab.

Die Konsequenzen für die Befähigung der Religionslehrkräfte liegen in den bekannten Desideraten nach disziplinübergreifender Kooperation in theologischen Fachbereichen und gemeinsamer Formulierung von Kompetenzen für die zukünftigen Religionslehrerinnen und -lehrer.

Die Grundvoraussetzung die Schleiermacher nennt, ist die Liebe zum Edukanden und das Bewusstsein um die Unverfügbarkeit seiner Person. Ob Bildung sich auch als spirituelles Geschehen im Schleiermacherschen Sinn vollzieht, bei dem die Schüler/innen die Bildungsinhalte aus eigener Urteilskraft in ihr Selbst-, Welt- und Geschichtsbewusstsein integrieren und entsprechend handeln, liegt nicht in der Hand der Lehrperson. Aber sie hat die Bildungsvoraussetzungen zu schaffen.

Bemerkungen

- 1 Friedrich D.E. Schleiermacher, Über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814). Werke in vier Bänden, Bd. I, 44
- 2 Klaus Wegenast, Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen?, in: KatBl 115, 188
- 3 Helmut Hanisch/ Anton A. Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 108 f.
- 4 Anton A. Bucher, Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders, in: Bibeldidaktik in der Postmoderne, hg.von Godwin Lämmermann u.a., Stuttgart 1999, 139
- 5 Helmut Hanisch/ Anton A. Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 71
- 6 Ebd., 20 f.
- 7 Ebd., 33
- 8 Ebd., 67
- 9 Gerhard Büttner/ Jörg Thierfelder (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001
- 10 Zit. Nach Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, 1990, 162
- 11 Vgl. Hans-Willi Winden, Wie schief ist Pisa? Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung, Katechetisches Institut des Bistums Aachen, 2003, 12 f.
- 12 Ludwig Duncker, Vom Sinn des Lernens. Bildungstheoretische Perspektiven für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse, in: Ders./Helmut Hanisch, Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer Sicht, Bad Heilbronn 2000, 186
- 13 <http://ptz.elk-wue.de/Bildungsplan/kompetenzinhalte/Realschule/klasse56/index.html>