

Horst Klaus Berg

# Biblischer oder thematischer Unterricht?

## Die Gegenüberstellung von biblischem und thematischem Unterricht – eine Folge der konzeptionellen Kontroverse der 70er Jahre

«Biblischer Unterricht» – «Thematischer Unterricht» – diese Bezeichnungen waren Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre Parolen, Feldzeichen in der hitzigen Auseinandersetzung um die Richtung, die der Religionsunterricht einschlagen sollte (zusammenfassend bei BERG 1993, S. 96-113). Dabei ging es nicht um einen Streit über akademische Lehrmeinungen, sondern um die Frage nach der Zukunft des Religionsunterrichts. Dieser war durch die vehemente Kritik und die massive Abmeldewelle ganz und gar in Frage gestellt.

«**Biblischer Unterricht**» stand für weltvergessende Traditionspflege, Einweisung der Heranwachsenden in Überlieferung und kirchliches Leben. «**Thematisch-problemorientierter Unterricht**» sollte eine neue Sichtweise und Praxis repräsentieren: das Angebot einer Orientierungshilfe für die Heranwachsenden in einer zunehmend komplexer und schwieriger werdenden Welt.

Für einige Jahre hat diese Kontroverse die religionspädagogische Landschaft geprägt; sie erlosch dann, nicht, weil sie ausgetragen oder geklärt worden wäre, sondern weil die konzeptionelle religionspädagogische Arbeit ganz allgemein erlahmte.

## Probleme im Feld «Biblischer oder thematischer Unterricht» – bis heute nicht gelöst

Befragt man heute die Lehrpläne, dann scheint auf den ersten Blick das einst so brennende Problem gelöst: Friedlich stehen biblische und thematische Unterrichtseinheiten nebeneinander; offenbar decken sie die Grundbedürfnisse eines zeitgemäßen Religionsunterrichts ab.

Drei Typen von Themen lassen sich unterscheiden:

- Bearbeitung biblischer Themen und Textzusammenhänge (Beispiel: Exodus)
- Einbeziehung von Bibeltexten in thematische Einheiten mit theologischem Schwerpunkt (Beispiel: die Frage nach Gott)
- Einbeziehung von Bibeltexten in thematische Einheiten mit erfahrungsbezogenem Schwerpunkt (Beispiel: Gehorsam).

Sieht man sich die Lehrpläne aber ein wenig genauer an, dann zeigen sich schnell schwerwiegende Probleme, z. B.:

- Nicht selten werden heutige Alltagssituationen und biblische Geschichten unvermittelt verbunden (Beispiel: sensationelle Ereignisse der Gegenwart und biblische Wundererzählungen); dabei ist jedoch offensichtlich, daß auf der Ebene der Ereignisse keine stimmigen Beziehungen zu finden sind; statt dessen sollte man nach übergreifenden, beiden Situationen gemeinsamen Grunderfahrungen suchen.
- Ähnlich ist es, wenn biblische Erzählungen mit Alltagserlebnissen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder parallelisiert werden (Beispiel: Die Erzählung von Abrahams Berufung aus 1. Mose 12 wird mit einem Erlebnis zusammengebracht, in dem ein Kind umzieht). Hier kommt es zu manchmal peinlichen Banalisierungen der Bibel, die letztlich auch die Schüler nicht erreichen können - denn welcher Grundschüler kann oder mag sich mit einer solchen biblischen Gestalt vergleichen?
- Häufig benutzt man Erfahrungen der Kinder, um sie auf biblische Themen einzustimmen (Beispiel: Es wird von einem Kindergeburtstag erzählt, bei dem eine Torte unter zwölf Gäste verteilt wird; eigentliches Thema ist dann die Erzählung von der Verteilung des verheißenen Landes an die zwölf Stämme Israels). Dieses zuerst in der «induktiven Katechese» entwickelte Verfahren wird auch gelegentlich als «Sprungbrettmethode» charakterisiert. Diese Methode nutzt sich jedoch nach kurzem Gebrauch ab, weil die Schüler merken, daß ihre Erfahrungen und Interessen im Sinne einer kurzatmigen «Motivation» mißbraucht werden.
- Immer wieder läßt sich auch eine Verbindung von Gegenwart und Überlieferung beobachten, die ich als «Stichwortassoziation» bezeichne (Beispiel: Beim Unterrichtsthema «Freundschaft» taucht unweigerlich die Erzählung von David und Jonathan auf). Hier wird einfach das durch das Thema vorgegebene Stichwort in der Bibel aufgesucht (Konkordanz), vermutlich, um die «biblische Perspektive» des thematischen Vorhabens und damit die religiöse Qualität des Religionsunterrichts nachzuweisen. Eine inhaltlich neue Perspektive kommt bei diesem Vorgehen aber durch die biblische Überlieferung nicht ins Spiel.
- Durchgehend fällt auf, daß bei der Verknüpfung von biblischer Tradition und heutiger Situation der Bibel «das letzte Wort» zugeteilt wird. Sie nimmt die Funktion einer (allein gültigen) Norm wahr. Oft zeigt sich das schon daran, daß in einer Unterrichtseinheit der Bibeltext im letzten Schritt eingeführt wird; aber auch in vielen anderen Zusammenhängen finden die Kinder keine Möglichkeit, sich kritisch-produktiv mit dem Bibeltext auseinanderzusetzen. Dieser unkritisch-normative Gebrauch der biblischen Überlieferung kann durchaus als Grundzug der heute gebräuchlichen Verknüpfung von Tradition und Situation gelten.

## II. Didaktische Perspektiven

---

Insgesamt ist augenscheinlich das Interesse leitend, die biblische Überlieferung im Religionsunterricht den Kindern als grundlegende Norm zu «vermitteln», indem nach «Anknüpfungspunkten» in ihrer Erfahrungswelt gesucht wird. Damit definiert sich Bibeldidaktik letztlich methodisch, als Frage nach den passenden Vermittlungswegen für Stoffe, die inhaltlich und intentional bereits festgestellt sind.

Das schiedlich-friedliche, scheinbar stimmige Neben- und Ineinander von erfahrungsbezogenen Themen und biblischer Überlieferung verdeckt also, daß die in den 70er Jahren aufgeworfenen Probleme und Fragen eigentlich **nicht gelöst** sind.

### Die Frage nach dem «Didaktisch Notwendigen» als orientierendes Prinzip

Beschränkt man sich nicht auf die Erfindung und Anwendung methodischer Schritte, sondern läßt sich auf eine religionspädagogische Perspektive ein, dann ist zu fragen: Was kann Kindern und jungen Leuten in ihrer Lebenssituation Orientierung anbieten, Wege zeigen, zum Wachsen anregen? Diese Sichtweise bezeichne ich mit *Ingo Baldermann* als die Frage nach dem didaktisch Notwendigen.

Was ist das didaktisch Notwendige?

Es meint sicher nicht, daß der Religionsunterricht möglichst vielfältige und attraktive Angebote im religiösen Markt vorzeigt, sondern kann nur bedeuten, daß er sich auf seine Mitte besinnt, die biblische Überlieferung. Allen Überlegungen zu konzeptionellen Neuorientierungen des Religionsunterrichts angesichts der veränderten Situation muß der Rekurs auf die biblische Überlieferung zugrunde liegen und vorausgehen.

Die didaktische Aufgabe formuliere ich als Weiterführung der berühmten Thesen *H. B. Kaufmanns* von 1966, die die Reform der neueren Bibeldidaktik anstießen (KAUFMANN 1966): *Im Religionsunterricht sind die biblischen Inhalte so auszuwählen und so auszulegen, daß junge Menschen ihre kritische und befreiende Dynamik und die in ihnen aufbewahrte Hoffnungskraft erkennen und annehmen können; junge Menschen sind zur kritischen Analyse ihres Lebens und ihrer Welt zu befähigen, damit sie die befreienden Impulse der biblischen Überlieferung als eine ihnen zugedachte Chance zur Veränderung erkennen und annehmen können.*

## Die Bibel – ein Buch mit faszinierenden Erfahrungs-, Lebens- und Lernchancen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene



«Wir müssen mal mit ihm zum Kinderpsychologen»

Ich bin überzeugt, daß die Bibel so viel an **heilsamer Erfahrung, kritischer Kraft** und **verändernder Dynamik** aufbewahrt hat, daß eine anspruchsvolle christliche Erziehung sie nicht ohne Not aufgeben darf.

Ich will versuchen, zu beschreiben, was die Bibel auch heute an Chancen bereithält. Dies wären auch gleichzeitig «Lernchancen» für den biblischen Unterricht.

Dieser Begriff wurde mit Bedacht dem gewohnten Begriff der «Lernziele» vorgezogen. Wer «Lernziele» festsetzt, gibt vor, daß er die «Sache» schon hat und nun ihre Bedeutung für den Lernprozeß bestimmt. Diesem Verständnis entspricht etwa die Überlegung, was die Schüler über die Bibel lernen sollen. «Lernchancen» setzen dagegen voraus, daß der, der einen Lernprozeß anzustoßen hat, zunächst einmal für sich selbst sucht und wahrnimmt, welche Chancen für das Menschsein und Christsein die Bibel bereithält; erst dann kann er versuchen, dies als Lernchancen für die Lernenden zu begreifen. Er kann überlegen, was den Schülern an der Bibel aufgehen könnte, und sich vornehmen, die jungen Leute in ein Gespräch mit dem Gegenstand zu bringen, in dem offen bleibt, ob, mit welchem Ergebnis und auf welche Weise genau dieser Prozeß in Gang kommt und verläuft.

## II. Didaktische Perspektiven

---

Sechs solcher Lernchancen will ich nennen; eine davon werde ich etwas eingehender erläutern (BERG 1993, S. 37-51):

- Die Bibel lehrt Hoffnung und Widerstand im Blick auf scheinbar unabänderliche Verhältnisse. Diese Hoffnung konzentriert sich vor allem auf die Erinnerung an den Exodus.
- Die Bibel bietet Modelle gelingenden Lebens an (nähere Erläuterungen dazu im nächsten Abschnitt).
- Die Bibel bewahrt heilvolle und heilende Erinnerungen auf, die auch heute wirksam werden können. Anstöße zur Selbstfindung und Kräfte zur Heilung psychischer Defizite liegen vor allem in der Bilder- und Symbolwelt der Bibel, die heute durch geeignete Verfahren wieder zu erschließen sind.
- Die Bibel vermittelt die Erkenntnis, daß der Mensch ein immer wieder versagendes und scheiterndes Geschöpf ist. Diese biblische Einsicht zielt nicht darauf, Menschen zur Demut und Unterwürfigkeit abzurichten, sondern ihnen ihren Ort in der Schöpfung zu zeigen und damit zerstörerische Allmachtsphantasien abzubauen.
- Die Bibel hat eine kommunikative Grundstruktur; dieser entsprechen kommunikative Verstehensprozesse. Im Unterricht kommt es darauf an, diese Struktur aufzugreifen und zur Geltung zu bringen.
- Die Bibel spricht ihre Leser und Hörer ganzheitlich an und bricht damit die Monokultur kognitiver Prozesse auf. Diese Erkenntnis führt zur verstärkten Einbeziehung ganzheitlich-kreativer Zugänge in den Unterricht.

### **Bibelunterricht als Erschließen von «Gegenwelten»**

Die Orientierungs- und Ermutigungsfunktion der biblischen Überlieferung wird bisher meist durch ihren normativen Gebrauch verdeckt. Wer aber in der biblischen Überlieferung nicht nach historischen Informationen oder tradierten Glaubenslehren sucht, sondern nach Chancen der Befreiung und Veränderung, wird im Alten und Neuen Testament nach Erfahrungen von Menschen Ausschau halten, die ihr Leben im Glauben deuten und deren Leben gelingt, weil sie vom Glauben inspiriert sind.

Allerdings ist ein wichtiger hermeneutischer Grundsatz zu beachten: Die Bibel hält auf Lebensfragen heutiger Menschen nicht einfach Glaubensantworten bereit; oftmals stellt sie Gegenerfahrungen vor Augen, Modelle gelungenen Lebens, die unsere eigenen Erfahrungen kritisch beleuchten. Man wird nach Bibeltexten suchen, denen «die Kraft zum Aufsprengen

verfestigter Situationen innewohnt». Der Schweizer Bibeltheologe Th. VOGT (1985) hat dafür den prägnanten Begriff der «Gegenwelten» gefunden.

Eine solche Gegenwelt zeigt sich beispielsweise in der grundlegenden Heilstradition Israels, der Erinnerung an den Exodus. Sie durchkreuzt die allgemein anerkannte Erfahrung, daß der Stärkere siegt, und erzählt von einem «Gott der kleinen Leute», der für die Seinen eintritt und ihr Recht durchsetzt.

Diese Gegenerfahrung zieht sich wie ein Leitmotiv durch das ganze Alte und Neue Testament; sie wird beispielsweise in der neuen Erfahrung der Befreiung aus dem babylonischen Exil wieder lebendig; und *Paulus* deutet das ganze Christus-Geschehen als Befreiung von der Sklaverei der Sünde (z. B. Gal 5, 1).

Diese Gegenwelt hat Menschen über Jahrtausende getröstet, ermutigt und zu Veränderungen beflügelt. Sie ist wohl darum so mächtig, weil sie an die Lebenschancen, die den Menschen zugedacht sind, erinnert.

**Ermutigende Erinnerung** an die eigene Herkunft und Bestimmung ist die eine Seite der Gegenwelten. Dazu kommt noch eine «Kehrseite»: Gegenerfahrungen schließen immer die **radikale Kritik** an den Erfahrungen ein, die allgemein als «normal» akzeptiert sind. Gegenwelten beleuchten immer gleichzeitig kritisch Lebensverhältnisse, die die von Gott gegebenen Chancen verfehlen oder egoistisch nur für eine Gruppe beanspruchen. Es ist dem heutigen Leser oder Hörer des Alten und Neuen Testaments allerdings wenig damit gedient, wenn ihm biblische «Gegenwelten» als Ideen oder Forderungen gegenüberreten; es ist wichtig, daß sie als Beispiele oder Anfänge erfahrenen, gelebten neuen Lebens erscheinen, die die gewohnten Perspektiven, die verhärtete Lebenspraxis in Frage stellen und damit erst neue Erfahrungen ermöglichen.

*Beispiele für solche Gegenwelten:*

- Abraham kann sehr gelassen mit Eigentum und Einfluß umgehen, weil sein Leben von einem starken Grundvertrauen getragen ist (1. Mose 13);
- der Beter des 23. Psalms strahlt starke Zuversicht aus, die ihn Ängste aushalten läßt;
- die Propheten schauen ihre Friedensutopien, die die praktische Schalom-Arbeit beflügeln;
- Menschen, die mit Jesus zu tun bekommen, erfahren neue Hoffnung ...

Diese Andeutungen zeigen schon, daß biblische Texte eigentlich immer «problemorientiert» sind, weil sie grundlegende menschliche Erfahrungen thematisieren und sie erinnernd und erzählend verarbeiten. Unter der «Oberflächenschicht» eines Textes, der bestimmte Ereignisse schildert oder einen Gedankengang formuliert, liegt die «Tiefenschicht», die existentielle Grunderfahrungen einschließt: Angst und Hoffnung, Freude und Klage, Einsamkeit und Kommunikation, Resignation und Hoffnung ...

### Problemorientierte Bibelarbeit als Basis des Religionsunterrichts in der Grundschule

Kinder sollen solche «Verlockungsmodelle» (*D. Sölle*) gelingenden Lebens kennenlernen. Dazu bieten sich in der Grundschule vor allem drei Wege an:

- Die thematisch-existentielle Perspektive der Texte kann durch entsprechende **Erzählweisen** gezeigt werden: Biblische Geschichten sollen immer so erzählt werden, daß die Grunderfahrungen der beteiligten Menschen durch die berichteten Ereignisse durchschimmern.
- Biblische Texte sollen **ganzheitlich-kommunikativ** erschlossen werden; denn auf diesem Weg kann ein Zugang zur Tiefenschicht gefunden werden.

Vor allem ist die **ganzheitliche** und symbolische Sprache der Bibel (wieder) zu entdecken: Weil sie An-rede ist, weil sie den Glauben bekennd, lobend, klagend ins Wort setzt, muß diese Sprachbewegung soweit wie möglich auch im Unterricht zum Zuge kommen. Biblische Sprache ist selbst schon «Geschehen», das ganzheitlich anspricht. Sie lädt ein zum Nach-Erzählen, Mit-Feiern, Nach-Gestalten, Mit-Bekennen usw. Es sollte beispielsweise selbstverständlich sein, daß Psalmen gesprochen oder gesungen oder feiernd und nacherlebend gestaltet, Geschichten erzählt und nicht nur «besprochen» werden, eine Prophetenrede als Ansprache gestaltet, eine Symbolhandlung gespielt wird u.w.m.

Die andere Seite der ganzheitlichen Erschließung betrifft die heutige Rezeption; auch sie ist so oft und intensiv wie möglich ganzheitlich anzulegen. Alle Formen der kreativen Gestaltung sind auszuschöpfen: Spielen, Malen, Verklänglichem, körpersprachliches Erleben u. w. m.

Im Blick auf die **kommunikative** Erschließung ist an die Vorschläge zu denken, die Gruppenprozesse ausdrücklich in den Verstehensprozeß einzubeziehen, z.B. die Versuche, im Sinne der Themenzentrierten Interaktion (nach *Ruth Cohn*) zu arbeiten. Es geht darum, daß im Gruppengeschehen die eigene Erfahrung intensiv ins Spiel kommt und neue Erfahrungen aus dem Text im Gespräch geprüft, vertieft, verleblicht werden können. Wo es um die kommunikative Auslegung geht, ist die Lerngruppe nicht mehr auf das traditionelle Rollenschema von Lehrenden (Wissenden) und Lernenden (Unwissenden) fixiert, sondern versteht sich als Hör- und Lerngemeinschaft, die gemeinsame Erfahrungen mit der Überlieferung machen will, sich um Klärung bemüht, sich zu neuen Sichtweisen inspirieren läßt. – Solchen Versuchen, gruppenbezogene Prozesse in Gang zu bringen, setzen die Rahmenbedingungen schulisch organisierten Lernens enge Grenzen. Dennoch darf auf keinen Fall darauf verzichtet werden!

● Biblische Texte sollen möglichst nach dem «**Kontextmodell**» dargeboten werden. Dies Konzept ist darauf aus, Texte, die oft als «heilige Worte» wie Reliquien von Generation zu Generation weitergereicht wurden, wieder in ihre Ursprungssituation zu verflüssigen. Es versucht, die Situation, in der ein Text entstanden ist, genau zu erfassen und als Bedingung für seine Produktion zu erkennen. Dabei ist vorausgesetzt, daß nicht die Geistes- oder Glaubensgeschichte in erster Linie maßgebend ist, sondern daß die realen Lebensverhältnisse die Entstehung und Ausarbeitung grundlegend beeinflussten. Es geht also darum, die Erfahrungen, die in einer historischen «Sprechsituation» wichtig waren und zu einer Auseinandersetzung drängten, zu rekonstruieren und die dann entstandenen Texte als Antworten auf diese Erfahrungen, Probleme und Konflikte zu interpretieren.

Auf diese Weise kann es gelingen, nicht nur die Produktionsbedingungen eines Textes im Kontext seiner Zeit zu erhellen («**Kontext I**»), sondern auch die kritisch-prophetische Grundlinie der biblischen Überlieferung kenntlich zu machen. Denn die biblische Tradition versteht sich selbst ja nicht als unbeteiligter Prozeß der Informationsübermittlung, sondern immer als leidenschaftliches Eintreten für die Freiheits- und Gerechtigkeitstraditionen.

Wird beispielsweise der zweite Schöpfungstext (1. Mose 2, 4b ff.) in seinem Produktionskontext der frühen Königszeit dargestellt, dann erfahren die Schüler, daß der Schreiber seine offenbar gewaltverliebten Mitbürger mit dem Bild des Gartens konfrontiert; in einer Zeit, in der der Lebensraum zum Schlachtfeld zu geraten droht, wird das scheinbar idyllische Paradies zum (verlockenden, aber auch zeitkritischen) Symbol des Friedens, den der Schöpfer seiner Welt zugedacht und im Symbol des Schalom-Gartens vor Augen gestellt hat.

Mit gleicher Intensität ist dann auch die heutige Rezeptionssituation im Licht der biblischen Tradition kritisch zu reflektieren («**Kontext II**»). Auch hier ist zu fragen, welche Elemente der biblischen Freiheits- und Gerechtigkeitstraditionen auf dem Spiel stehen, welche Handlungsrichtungen sie vorzeichnen, welche Optionen sie provozieren.

Im Unterricht bieten sich viele Möglichkeiten der ursprungsgeschichtlichen Auslegung biblischer Texte. Im Blick auf den «Kontext I» geht es vor allem um die erlebnisbezogene Erschließung von «Ursprungssituationen» durch Erzählen, Spielen, Gestalten. Im Blick auf den «Kontext II» wird es darauf ankommen, die Überlieferung nicht als Norm oder Forderung einzubringen, sondern als Modell und Inspiration gelingenden Lebens. Richtet sich die Aufmerksamkeit eher auf den Kontext II, wird es sich oft empfehlen, nicht bei einem biblischen Zusammenhang, sondern bei einem Thema einzusetzen. Dabei bietet es sich meist nicht an, die biblische Überlieferung im direkten Zugriff einzubringen, sondern die Dynamik und Wirksamkeit der Bibel in der Praxis von einzelnen und Gruppen zu erkennen, die heute aus christlicher Motivation für Freiheit und Gerechtigkeit arbeiten.



### **Biblischer und thematischer Unterricht – nur zwei Aspekte der Arbeit mit der Bibel**

Gerade die Erschließung biblischer Überlieferung nach dem Kontextmodell zeigt deutlich, daß biblische Texte bereits von sich aus problemorientiert sind, ohne daß man heutige Probleme und Konflikte nachträglich an sie herantragen muß.

Die oft genannte Alternative «biblischer Unterricht» oder «thematisch-problemorientierter Unterricht» bezeichnet in Wahrheit nur zwei Aspekte des gleichen Vorgangs. Immer geht es darum, die biblische Überlieferung im konkreten Kontext politisch-ökonomischer Verhältnisse und im kritischen Diskurs mit den Grundeinstellungen auszulegen. Darum ist Religionsunterricht prinzipiell biblischer Unterricht.

Er kann in zwei Erscheinungsformen ausgeführt werden:

- Biblische Texte werden so dargeboten, daß sie als Auseinandersetzung mit menschlichen Grunderfahrungen, Konflikten und Problemen im Horizont des Glaubens wahrgenommen werden können (Ausgangspunkt ist der «Kontext I»). Diesen Typ nenne ich: **Problemorientierte Texterschließung**.
- Heutige Erfahrungen, Probleme und Konflikte werden unter dem Maßstab der biblischen Freiheits- und Gerechtigkeitstraditionen bedacht und besprochen (Ausgangspunkt ist der «Kontext II»). Diesen Typ nenne ich: **Bibelorientierte Problemerschließung**.

### **Literatur**

- BALDERMANN, I.: Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik. Göttingen 1980
- BALDERMANN, I.: Engagement und Verstehen. Politische Erfahrungen als Schlüssel zu biblischen Texten. In: Der Evangelische Erzieher, 36. Jg., H. 2/1984, S. 147–157
- BERG, H. K.: Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung (Handbuch des biblischen Unterrichts, Band 1). Stuttgart/München <sup>2</sup>1992
- BERG, H. K.: Grundriß der Bibeldidaktik (Handbuch des biblischen Unterrichts, Band 2). Stuttgart/München 1993
- KAUFMANN, H. B.: Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In: Loccumer Protokolle 12/1966, S. 37–39
- VOGT, Th.: Bibelarbeit. Stuttgart 1985

### **Weitere Literaturhinweise zum problemorientierten Erzählen**

- LAUBI, W.: Geschichten zur Bibel. 1) Saul, David, Salomo. – 2) Elia, Amos, Jesaja. – 3) Abraham, Jakob, Josef. – 4+5) Jesus von Nazareth. Teil 1 und 2. Lehr/Zürich 1981 ff.

### **Zum ganzheitlich-kommunikativen Gestalten**

BERG, S.: Kreative Bibelarbeit in Gruppen. 16 Vorschläge. München/Stuttgart 1991

### **Zur kontextbezogenen Bibelarbeit**

SCHOTTRUFF, W./STEGEMANN, W. (Hrsg.): Der Gott der kleinen Leute. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen. Band 1: Altes Testament. Band 2: Neues Testament. München/Gelnhausen 1979. – Zuletzt: SCHOTTRUFF, L.: Befreiungserfahrungen.

Studien zur Sozialgeschichte des Neuen Testaments (Theologische Bücherei 82). München 1990

THEISSEN, G.: Soziologie der Jesusbewegung. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte des Urchristentums (Theologische Existenz heute 194). München 1977

THEISSEN, G.: Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der Evangelien. Gütersloh 1974

THEISSEN, G.: Der Schatten des Galiläers. Historische Jesusforschung in erzählender Form. München 1986

### III. Praxisbeispiele

---

Phantasieren ist sinnvoll, soweit es dazu dient, die Geschichte für den Hörer interessant zu machen und ihn zum Nachdenken darüber zu bewegen. Phantasieren ist für mich erlaubt, ja nötig, wenn ich dadurch mit narrativen Mitteln mein Glaubensverständnis ausdrücken kann. Versehe ich meine Version nicht mit dem Anspruch «Genau so ist es geschehen», sondern stelle ich sie unter den Satz «So stelle ich es mir vor», dann können das Hören auf den Wortlaut der Bibel und der phantasierende Umgang mit der Geschichte sich gegenseitig ergänzen und kontrollieren.

### Literatur

- BALDERMANN, I.: Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik. Göttingen 1980
- DIETERICH, E.: Erzähl doch wieder! Ein Lese- und Arbeitsbuch zum Erzählen biblischer Geschichten. Stuttgart<sup>3</sup>1991
- KAUFMANN, H. B./LUDWIG, H. (Hrsg.): Die Geistes-Gegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis. Comenius-Institut, Münster 1979
- KAUFMANN, H. B./LUDWIG-STEUP, H./WREGE, H. TH. (Hrsg.): Elementar erzählen zwischen Überlieferung und Erfahrung. Comenius-Institut, Münster 1985
- NEIDHART, W./EGGENBERGER, H. (Hrsg.): Erzählbuch zur Bibel. Zürich 1975
- NEIDHART, W.: Erzählbuch zur Bibel. Geschichten und Texte für unsere Zeit weiter-erzählt, Bd. 2. Jahr 1989
- SANDERS, W./WEGENAST, K. (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Stuttgart 1983
- SPIEGEL, J. F.: Das Kind und die Bibel. Zur Hermeneutik und Didaktik des Bibelunterrichts. Theologische Brennpunkte, Bd. 26/27. Frankfurt 1970
- STEINWEDE, D.: Werkstatt Erzählen. Anleitungen zum Erzählen biblischer Geschichten. Kindergottesdienst heute, Bd. 5. Comenius-Institut, Münster 1974
- URBACH, G. (Hrsg.): Biblische Geschichten Kindern erzählen. Anleitungen, Modelle und Beispiele. Gütersloh 1982
- WANNER, W.: Erzählen kann jeder. Zauber des Erzählens, Technik des Erzählens. Gießen 1982
- ZURHELLEN-PFLEIDERER, E./ZURHELLEN, O.: Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten? Tübingen 1906