



THEO-WEB

21. Jahrgang 2022, Sonderausgabe

Thema: Emotionen aus religionspädagogischer Perspektive

Pohl-Patalong, Uta (2022). „Als Maria fühle ich mich...“. Biblisches Lernen und Emotionen im Religionsunterricht. *Theo-Web*, 21 (), 133-150



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

„Als Maria fühle ich mich...“. Biblisches Lernen und Emotionen im Religionsunterricht

von
Uta Pohl-Patalong

Abstract

Biblische Texte rufen vielfältige Emotionen hervor, die sich außerordentlich produktiv auf Lernprozesse auswirken. In den erfahrungsbezogenen Zugängen bekommen Emotionen Raum und werden gefördert, was jedoch bislang nur selten reflektiert worden ist. Am Beispiel des Bibliologs wird gezeigt, in welcher Weise Emotionen in biblischen Lernprozessen verortet werden können und wie diese Prozesse methodisch durch das bibliologische Setting gefördert werden. Dies wird an Praxisbeispielen konkretisiert.

Biblical texts evoke a variety of emotions which have an extraordinarily productive effect on learning processes. In experiential approaches, emotions are granted space and are encouraged, but this has rarely been reflected. Using the example of the Bibliolog, it will be shown in which way emotions can be located in biblical learning processes and how these processes are methodically promoted by the bibliological setting. This will be concretized by practical examples.

Schlagwörter: Emotionen – erfahrungsbezogene Bibeldidaktik – Bibliolog – biblisches Lernen

Keywords: emotions – experiential bible didactics – Bibliolog – biblical learning

1 Bibel und Emotionen

Lernprozesse im Zusammenhang mit der Bibel sind ohne Emotionen kaum denkbar. Zum einen sind religiöse Lernprozesse immer auch emotionale Lernprozesse, denn „Emotionen und Religion bzw. Religiosität sind aufs engste verknüpft.“ (Döring & Berninger, 2013, S. 49) Zum anderen ist aber auch die Bibel in mehrfacher Hinsicht ein Buch der Emotionen. Stärker als andere Bücher löst die Begegnung mit ihr Emotionen unterschiedlichster Art aus: Menschen werden von biblischen Texten berührt, bewegt, erfreut, getröstet, verstört, geärgert und verletzt. Dies liegt sicher zunächst an dem religiösen Stellenwert der Bibel in der jüdisch-christlichen Tradition und ihrer Wirkungsgeschichte. Nur selten wird der Bibel neutral ohne Vorgeschichte und Vorurteile als Literatur begegnet – wobei die Möglichkeit, dass dies geschieht, vermutlich seit der Antike nicht mehr so groß war wie heute. Erst seit relativ kurzer Zeit können Menschen in Europa nicht nur ohne religiöse Sozialisation aufwachsen, sondern jahrelang auch nicht in Berührung mit der Frage danach kommen. Gerade in solchen Fällen zeigt sich jedoch besonders deutlich, dass die Bibel *an sich* Emotionen hervorrufen kann. Denn sie hat nicht nur existenzielle Erfahrungen von Menschen zum Gegenstand,

die eng mit Emotionen verbunden sind, sondern sie erzählt von diesen auch auf eine Weise, die zur Identifikation einlädt und eigene Emotionen hervorruft, auch oder vermutlich gerade *weil* die Texte verhältnismäßig karg erzählen und Gefühle häufig eher andeuten, als dass sie diese ausführlich schildern. Im Blick auf die Passionsgeschichte des Markus formuliert Joachim Theis: „Kurz, knapp und prägnant beschreibt er das Geschehen. Er überlässt es dem Leser, eigene Schlüsse zu ziehen und Emotionen zu entwickeln. Markus hat seinen Text 'offen' angelegt, sodass der Leser aufgefordert wird, den Text zu bewohnen und emotional zu erfassen.“ (Theis, 2002, S. 19) So werde beispielsweise die Kreuzigungsszene (Mk 15,20b-32) „mit äußerster Knappheit“ geschildert. Der „Kontrast zwischen der Dramatik des Geschehens und der Nüchternheit der Sprache“ (ebd.) wird besonders auffallend, wenn es schlicht heißt: „Dann kreuzigten sie ihn.“ Gerade diese Konzentration auf die Handlung, ohne die ja naheliegenden vielfältigen emotionalen Konnotationen zu nennen, fordere zu einer umso intensiveren Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen heraus.

Wie bereits bei Theis angedeutet, kann für diese Deutung das Modell der Rezeptionsästhetik in Anschlag gebracht werden, allerdings in etwas modifizierter Weise. Denn nach der hermeneutischen Überzeugung dieses Ansatzes ist gerade das, was nicht gesagt wird, für das Verstehen eines Textes wichtig. In die „Leerstellen“ eines Textes, in denen etwas offenbleibt, können sich Menschen mit ihren Erfahrungen eintragen und auf diesem Wege einen Sinn des Textes erschließen (der nach rezeptionsästhetischem Verständnis nicht in dem Text selbst liegt, sondern im Rezeptionsvorgang immer neu entsteht, Eco, 1998; Iser, 1994). Möglicherweise gilt diese Denkfigur nicht nur für den (meist kognitiv fokussierten) *Sinn*, den die Rezeptionsästhetik in den Fokus nimmt, sondern auch für die emotionale Ebene: Können sich Menschen mit ihren vielschichtigen, emotional grundierten Lebenserfahrungen in die Texte eintragen, werden dadurch die damit verbundenen Gefühle wachgerufen. Sie werden bewusst und können sich gleichzeitig in der Begegnung mit dem Text verändern, sodass auch neue und andere Emotionen entstehen. Ob und in welcher Weise dies wirklich mit der Kargheit der Texte zusammenhängt, wäre ein spannender Gegenstand empirischer Forschung.

Alternativ zu dem rezeptionsästhetischen Zugang können auch in einer pragmalinguistischen Herangehensweise Emotionen als „Instrument der Erzählstrategie“ (Wördemann, 2016, S. 163) identifiziert werden, mit denen in der Textproduktion die Textrezeption gesteuert wird, damit bei den Rezipient:innen möglichst viel von dem ankommt, was durch den Text vermittelt werden soll. Diesen Ansatz entfaltet Dirk Wördemann für das Matthäusevangelium und insbesondere an den Texten, die sich mit der Figur des Petrus beschäftigen. Er konkretisiert ihn abschließend für die Bibeldidaktik und kommt zu dem Schluss: „Emotionen sind [...] gleichsam pragmatische Türöffner und mobile Requisiten der Bibeldidaktik zum Bewohnen eines Bibeltextes“ (ebd., S. 633).

Umso erstaunlicher ist es, dass die Bedeutung von Emotionen für das biblische Lernen

bislang nur selten religionspädagogisch eingehend reflektiert worden sind. Konzeptionell hätten sie einen sinnvollen Ort in der erfahrungsbezogenen Bibelhermeneutik, die gleichzeitig die Voraussetzung der Wertschätzung emotionaler Zugänge zur Bibel bildet.

2 Erfahrungsbezogene Bibeldidaktik als Basis emotionaler Zugänge zur Bibel

Die Entstehung und Entwicklung der historisch-kritischen Exegese im 18. und 19. Jh. kann verstanden werden als Bemühen, die Erschließung der biblischen Texte nicht länger von den Vorentscheidungen der subjektiven Zugänge und damit auch Emotionen dominieren zu lassen, die im Laufe der Jahrhunderte zu Traditionen und Machtverhältnissen geronnen waren. Die Texte der Bibel als Texte in ihrem historischen Kontext und ihrer Entstehungsgeschichte zu verstehen und sie mit literaturwissenschaftlicher Hermeneutik und Methodik zu untersuchen, war einerseits eine Befreiung von kirchlich dominierten Auslegungsmustern und ermöglichte textliche und theologische Neuentdeckungen – z.B. zu einer Vielfalt von Gottesbildern, zur Sicht auf Geschlechterrollen und sexuelle Normativität oder zu theologischen Denkfiguren wie Sühnopfervorstellungen. Andererseits wurden damit das Subjekt und seine Erfahrungen und Emotionen aus dem Erschließungsprozess hermeneutisch ausgeschlossen. Durch die Hintertür kamen diese Dimensionen jedoch immer wieder hinein, wie besonders die feministischen, die befreiungstheologischen und die postkolonialen Ansätze eindrücklich gezeigt haben. Methodisch und im Bewusstsein von Menschen wurde die Auslegung der Bibel damit jedoch eine Angelegenheit von Fachleuten, die ein jahrelanges wissenschaftliches Studium voraussetzt. Dies hat die biblische Didaktik zunächst relativ wenig tangiert, da sie während der Entstehung der historisch-kritischen Exegese im 18. und 19. Jh. weitgehend katechetisch orientiert blieb und in der ersten Hälfte der 20. Jh. stark von dem Offenbarungsansatz der Dialektischen Theologie beeinflusst war. Mit der Entwicklung der Hermeneutischen Religionsunterrichts seit den späten 1950er Jahren im evangelischen und seit den 1960er Jahren im katholischen Bereich, mit dem der Entfremdung zwischen dem Religionsunterricht als Evangelische Unterweisung und der schulischen und lebensweltlichen Gegenwart begegnet werden sollte, änderte sich dies (Klappenecker, 2017). Auf der Basis einer wissenschaftlichen Fundierung des Religionsunterrichts sollte es jetzt nicht länger um den Glauben, sondern um ein Verstehen des Glaubens und vor allem seiner Texte gehen. Dabei wurde nicht nur die Hermeneutik, sondern auch die Methodik des historisch-kritischen Zugangs zu biblischen Texten in den didaktischen Prozess übertragen. Die Schüler:innen – und dann auch die Konfirmand:innen und die Erwachsenen in der kirchlichen Erwachsenenbildung – wurden tendenziell zu kleinen Exeget:innen ausgebildet, die wissenschaftlich fundiert mit den Texten umgehen können sollten. Dabei war es durchaus das Ziel des hermeneutischen Religionsunterrichts, durch die „*Entmythologisierung*“ der zeitbedingten Gestalt der

biblischen Texte zu ihrem existenziellen Kern vorzustoßen, der dann ihre Relevanz für das heutige Leben erkennen lassen sollte. Der strikt kognitive Zugang führte jedoch dazu, dass auch die „existenziale Interpretation“ im rationalen Bereich verblieb. Zudem spielte das Subjekt für den Erschließungsvorgang keine Rolle.

Diese Situation bildete den Hintergrund für die Entstehung der erfahrungsbezogenen Bibeldidaktik in den 1970er Jahren mit dem Ziel der Wiederentdeckung und Restaurierung der subjektiven Zugänge zur Bibel in neuer Gestalt (Pohl-Patalong, 2014). Die Wirkung des historisch-kritischen Zugangs wurde als Entfremdung von den biblischen Texten empfunden, deren Relevanz für die Subjekte in der rein historischen Betrachtungsweise verloren gegangen war. Gegenüber einer Dominanz des rationalen „Sezierens“ biblischer Texte von Fachleuten wurden jetzt Zugänge gefordert, entwickelt und erprobt, die das Subjekt und seine Erfahrung als konstitutiv für den Auslegungsprozess begriffen und die Bedeutung des Textes für das Leben heute in den Vordergrund rückten.¹⁾ Gemeinsam ist ihnen bei aller Vielfältigkeit der Zugänge, dass die Subjekte und ihre Erfahrungen als produktiv für den Verstehensprozess gesehen und systematisch gefördert werden. Immer wieder wurde und wird ihre „Ganzheitlichkeit“ betont, die alle Sinne und Dimensionen des Menschseins integrieren soll. Umso erstaunlicher ist es, dass der Bereich der Emotionen jenseits des Postulats von „Ganzheitlichkeit“ dabei nur ansatzweise thematisiert wurde.

In den religionspädagogischen Konzeptionen des 20. Jh. rückten Emotionen am stärksten in der „elementaren Bibeldidaktik“ in den Fokus, die vor allem Ingo Baldermann in den 1980er Jahren entwickelte (Baldermann, 1996). Bei ihm wurde die Bibel zum didaktischen Prinzip religionspädagogischen Arbeitens. Diese sollte den elementaren Grunderfahrungen und Strukturen der Texte folgen, um heilvolle Begegnungen zwischen Bibel und Menschen zu ermöglichen. Dies geschah bei Baldermann wesentlich über die Emotionen: Ein einzelner Bibelvers, beispielsweise „Ich bin wie ein zerbrochener Krug“ sollte die existenziellen Ängste der Kinder zu Bewusstsein bringen und ihre Versprachlichung erleichtern. Anschließend sollte ein biblisches Hoffnungsbild als Gegenpol gegen ihre Ängste angeboten werden, das im Rahmen einer kreativen Gestaltung die Gefühlslage verändert. Hier wurden zwar Gefühle zum Schlüssel biblischen Lernens, allerdings wurden sie wesentlich auf das Gegenüber von Ängsten und Hoffnungen eingeengt. Zudem wurde auch bei Baldermann die Rolle von Emotionen für den biblischen Lernprozess nur ansatzweise reflektiert.

In den aktuellen bibeldidaktischen Ansätzen, die von dem erfahrungsorientierten Zugang geprägt sind, spielen Emotionen implizit eine relativ wichtige Rolle im biblischen Lernen. Ihre Bedeutung wird allerdings nur selten explizit benannt und erst recht nicht

1) Wichtige Impulse dafür gingen von der Übersetzung des Buches des Nordamerikaners Walter Wink aus, vgl. *Wink, 1973 bzw. 1976*. Im deutschen evangelischen Kontext verbreiteten dann vor allem Sigrid und Horst Klaus Berg diesen Ansatz mit etlichen Werken, die ihn sowohl reflektieren als auch mit diversen Methodenvorschlägen konkretisieren. Die historische Entwicklung ist aufgearbeitet bei Lehnen 2006, S. 61-79.

reflektiert, sondern sie erschließt sich aus dem Ansatz bei näherer Wahrnehmung.

3 Die Rolle von Emotionen in bibeldidaktischen Ansätzen

Die aktuellen bibeldidaktischen Ansätze sind überwiegend von der erfahrungsbezogenen Hermeneutik inspiriert und beruhen auf der konstitutiven Rolle des Subjekts für die Erschließung biblischer Texte. Sie nehmen durchgehend Abstand von einer Vermittlung feststehender biblischer Inhalte durch die Lehrperson, sondern setzen auf eigenständige Aneignungsprozesse auf der Basis einer persönlichen Auseinandersetzung. Dabei beziehen sie „ganzheitlich“ die unterschiedlichen Ebenen des Menschseins ein, einschließlich der emotionalen Dimension.

So spielen bei dem von Jerome W. Berryman auf der Basis der Montessori-Pädagogik entwickelten (und in Deutschland mittlerweile modifiziertem) Ansatz *Godly Play* (Steinhäuser, 2018) Emotionen sowohl im Setting als auch in den methodischen Zugangsweisen zu den biblischen Erzählungen implizit eine Rolle. Bereits der dem Ansatz gemäß gestaltete Raum und das Begrüßungsritual durch die Leitung mit der Frage „Bist du bereit?“, das die Besonderheit der Begegnung mit der biblischen Geschichte markiert, dürften Emotionen wachrufen. Die Erzählung der biblischen Geschichte wird durch Gegenstände und Figuren illustriert, die den Kindern helfen sollen, möglichst intensiv in die Geschichte einzutreten und ihr eigenständig zu begegnen, was ebenfalls Gefühle anspricht. Die Fragen im anschließenden Ergründungsgespräch, sind zwar in ihren Formulierungen eher kognitiv orientiert, wenn sie eingeleitet werden mit „Ich frage mich...“ (z.B. „Ich frage mich, was du am liebsten an dieser Geschichte magst?“ oder „Ich frage mich, welchen Teil der Geschichte wir auslassen könnten, und ob wir dann noch immer alles in der Geschichte hätten, was wir brauchen?“), aber sie sollen nicht zu klaren Antworten führen, sondern den Kindern ermöglichen, tiefer in die Geschichte einzutauchen und sich selbst in ihr zu entdecken. Wenn anschließend Zeit gegeben wird für eine selbsttätige spielerische Auseinandersetzung mit der Geschichte im Umgang mit den eigens dafür angefertigten *Godly Play*-Materialien, dann ist ebenfalls zu erwarten, dass dabei Emotionen ins Spiel kommen.

Auch die von dem Namensgeber und Sr. Esther Kaufmann entwickelte *Franz-Kett-Pädagogik* GSEB arbeitet kreativ mit biblischen Texten auf der Basis gestaltpädagogischer, reformpädagogischer und symboldidaktischer Ansätze (Kett & Koczy, 2009). Sie wird vor allem im Elementarbereich eingesetzt, findet aber auch zumindest in Bausteinen in der Grundschule Anwendung. Wenn als maßgebliches Ziel beschrieben wird, in Beziehung zu treten mit sich, der Umwelt und Mitwelt sowie mit dem letzten „Sinn- und Seinsgrund“ und sie einen „achtsamen, schauenden, liebenden Umgang mit der Welt wecken und fördern“ (Wagner, 2018, S. 1) möchte, dann sind dabei

immer Emotionen im Spiel und erst recht natürlich, wenn es um jüngere Kinder geht. Methodisches „Markenzeichen dieses Ansatzes sind die Bodenbilder, die eine tiefer liegende Wirklichkeit sichtbar machen sollen und über die sich etwas in der Anschauung erschließen kann. In der „ganzheitlichen“ Herangehensweise wird besonders auch die Dimension des „Herzens“ und damit die emotionale Dimension angesprochen.

Erst recht spielen Emotionen im *Bibliodrama* bzw. in den *bibliodramatischen Elementen*, die im schulischen Kontext realistischer umzusetzen sind, eine zentrale Rolle. Sie werden besonders intensiv durch die für diesen Ansatz konstitutive leibliche Dimension hervorgerufen, da diese Dimension Unbewusstes anspricht und ins Bewusstsein hebt (Martin, 1995, S. 25-31; Teichert, 2001, S. 58-69; zu dem Zusammenhang zwischen Leiblichkeit und Emotionen vgl. Vendrell Ferran, 2013, S. 73-76). Die damit verbundene Verlangsamung der Wahrnehmung und die kreativen Annäherungen machen den Bezug zu dem persönlichen Leben der Teilnehmenden evident. Bereits in der Phase der Annäherung und des Aufwärmens ist ein ‚Umschalten‘ von der gewohnten kognitiven und auf rasche Erkenntnis ausgerichteten Herangehensweise auf die verlangsamte leibliche und emotionale Wahrnehmung intendiert, die durch Körperübungen unterstützt wird (Dörnemann, 2020). Die Begegnung mit dem Text erfolgt auf subjektiver Ebene (wenn beispielsweise gebeten wird, darauf zu achten, welcher Satz einen besonders anspricht oder wenn der Text in Gesten umgesetzt wird), wobei immer auch Emotionen im Spiel sind.

In der anschließenden Erkundungsphase kommen diverse kreative Methoden zum Einsatz wie Standbilder, kleine Szenen, Malen, Klangbilder oder Traumreisen und Imaginationen. Dabei laufen in der Regel sowohl individuelle Prozesse wie ein Gruppenprozess ab, in denen Emotionen jeweils durchgehend im Spiel sind. Erst recht gilt dies für das „große Spiel“, in dem das klassische Bibliodrama häufig seinen Höhepunkt findet, für das die Teilnehmenden sich Rollen aus dem Text wählen und in diesen den gesamten Text spielen. Gerade weil es nicht um ein Nachspielen des Textes, sondern um eine von den Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer Lebenserfahrungen gefüllte Aktualisierung des Textes in freier Gestalt geht, kommen dabei häufig intensive Gefühle zum Vorschein. Neben dem zu engen zeitlichen Rahmen ist dies ein Grund, warum diese klassische Form in der Schule nur selten praktiziert wird (und dann oft eher an Projekttagen o.ä.).

Diese im Spiel erlebten Emotionen können dann auch Gegenstand des anschließenden *sharings* sein, in dem häufig emotional geprägte Gespräche stattfinden – auch dies wird in der Regel im schulischen Kontext weniger intensiv angelegt, aber Gefühle werden auch dort zum Thema.

Mit dem Bibliodrama verwandt, aber hermeneutisch und methodisch klar davon zu unterscheiden ist der *Bibliolog* (Pohl-Patalong, 2013; Pohl-Patalong, 2019). Auch in diesem Ansatz erfolgt die Entdeckung des Textes in einer Gruppe, jedoch auf einem

strukturierten Weg, der sich sehr gut für die Schule eignet. Dies gilt für alle Altersstufen und alle Schulformen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II des Gymnasiums und den beruflichen Schulen gleichermaßen. Über die Identifikation der Teilnehmenden mit biblischen Gestalten entdecken diese den Text quasi „von innen heraus“. Nach einer Einführung werden sie gebeten, sich in bestimmte Gestalten des biblischen Textes hineinzusetzen und sich aus dieser Rolle heraus zu Fragen zu äußern, die der Text aufwirft, aber nicht beantwortet. Jede Äußerung wird sprachlich im *echoing* der Leitung aufgenommen, wobei die Gehalte hörbar für alle geäußert und gleichzeitig als besonders wertvolle Aussagen hervorgehoben werden. Im *interviewing* kann auch nachgefragt werden, jedoch ausschließlich auf der Linie des bereits gesagten ohne Korrektur oder Ergänzung. Widersprüche werden nicht aufgelöst, sondern als Ambivalenzen der biblischen Rolle verstanden. Wer sich nicht laut äußern möchte, kann die Identifikation still für sich vollziehen, was auch ausdrücklich als legitim benannt wird. Am Beispiel des Bibliologs soll nun eingehender gefragt werden, in welcher Weise Emotionen bibeldidaktisch relevant sind.

4 Die Rolle von Emotionen in der Bibeldidaktik am Beispiel des Bibliologs

4.1 Emotionen als Brücke zu biblischen Texten

Zunächst können Emotionen in einer funktionalen Rolle den Zugang von Kindern und Jugendlichen zu biblischen Texten erleichtern und vielleicht manchmal allererst ermöglichen. Wurde bis vor einigen Jahrzehnten die kulturelle Fremdheit der Texte im Regelfall durch eine christliche Sozialisation mit biblischen Inhalten relativiert, gilt dies in der Gegenwart nur noch für eine Minderheit der Schüler:innen. Für nicht wenige stellt der Religionsunterricht eine Erstbegegnung mit der Bibel dar, bei der der Ersteindruck zunächst von Fremdheit geprägt ist hinsichtlich der kulturellen Voraussetzungen, der lebensweltlichen Situationen, der Religiosität, der Sprache etc. Zwar bietet der Fremdheitscharakter insofern auch Chancen, als er faszinieren kann; aber religionsdidaktisch kann es kaum Ziel sein, in einer „ethnologischen“ Haltung des Staunens über eine fremde biblische Welt zu bleiben. Um in eine didaktisch produktive Spannung zwischen (immer bleibender) Fremdheit biblischer Texte und einer persönlichen Annäherung zu gelangen, sind Anknüpfungspunkte erforderlich, die – möglicherweise überraschende – Gemeinsamkeiten zwischen den alten Texten und den Menschen der Gegenwart beinhalten. Diese können einen ersten Zugang eröffnen und allererst Interesse und Neugier wecken.

Eine solche Brücke bilden Emotionen. Diese sind zwar nicht überzeitlich-universal, da immer kulturell geformt, aber die elementaren Gefühle von Freude, Erleichterung, Trauer, Entsetzen etc. haben doch genügend anthropologische Konstanten, dass

Schüler:innen die ihnen bekannten Gefühle in biblischen Texten entdecken bzw. sich mit ihren Emotionen in ihnen wiederfinden können. „Wer die Bibel liest, [...] stößt [...] auf Trauer und Angst, auf Liebe und Lust, auf Konflikt und Gewalt, auf Freundschaft und Hass, auf Schuld und Sterblichkeit, auf Hoffnung und Freude. All diese Grunderfahrungen, die in der Bibel zur Sprache finden, verbinden uns Heutige mit der biblischen Zeit.“ (Theis, 2005, S. 253) Emotionen können daher als eine mögliche Voraussetzung verstanden werden, dass Schüler:innen überhaupt einen Zugang zur Bibel gewinnen und eine - wie auch immer geartete - Beziehung zu biblischen Texten aufnehmen.

Für den Bibliolog gilt dies zunächst durchgehend, insofern in jeder Rolle in irgendeiner Weise die emotionale Ebene mitschwingt. Im methodischen Setting dieses Ansatzes wird dem zusätzlich in der *Hinführung* Rechnung getragen. Sie dient dazu, nach dem *Prolog*, der den Ansatz des Bibliologs und das Vorgehen erläutert, die Szene des jeweiligen Textes zu eröffnen, ggf. die Vorgeschichte zu erzählen und die *trance* anzubahnen, mit der sich die Teilnehmenden in die Textwelt hineinbegeben. Dabei ruft eine intensive, emotional grundierte Schilderung der Situation, in der das bibliologische Geschehen beginnt, potenziell Gefühle der Teilnehmenden hervor, die den Eintritt in die Textwelt erleichtern.

Eine Hinführung zu der Erzählung vom Kampf am Jabbok (Gen 32,23-30) kann dies beispielsweise auf folgende Weise umsetzen:

„Morgen wird er Esau treffen - seinen Zwillingsbruder, vor dessen Zorn und Todesdrohungen er vor Jahrzehnten geflohen war. Und er kann ihn sogar verstehen nach dem, was er, Jakob, getan hatte - ihn mit einer List seiner Stellung als Erstgeborener und Familienoberhaupt zu berauben. Damals war er geflohen. Doch nun hatte er es in der Fremde nicht mehr ausgehalten, obwohl er dort eine große Familie gegründet hatte. Mit ihr und seinen großen Herden ist er nun hier, am Fluss Jabbok. Man hatte ihm zugetragen, dass Esau ihm mit einer großen und gut bewaffneten Streitmacht entgegenkommen würde, und er hatte vorsorglich Boten mit Geschenken für seinen Bruder vorausgeschickt. Aber hat das funktioniert? Was würde ihn morgen erwarten - und würden er und seine Familie am Abend noch am Leben sein? An Schlafen ist in dieser Situation nicht zu denken. Also tut Jakob Folgendes...“ (Lesen von Gen 32,23f.)

Kommen auf diese Weise Menschen in die Textwelt hinein, fällt die anschließende Identifikation mit biblischen Rollen in der Regel überraschend leicht. Rückmeldungen von Schüler:innen zeigen, dass sie im Bibliolog biblische Texte wesentlich persönlicher und emotionaler erlebt haben, als sie dies zuvor getan hatten. Äußerungen wie „Ich habe die Geschichte wie einen Film erlebt und finde sie jetzt richtig spannend“, sind nicht selten. Von nicht christlich sozialisierten Schüler:innen (und auch Erwachsenen) kommt manchmal auch die Reaktion: „Und das steht echt in der Bibel?“ Manche Lehrkräfte verteilen nach einem Bibliolog im Religionsunterricht Bibeln im Raum und machen die

Erfahrung, dass die Schüler:innen die Texte selbst nachlesen möchten.

4.2 Förderung emotionaler Kompetenz

Emotionen können jedoch nicht nur einen biblischen Lernprozess eröffnen und ermöglichen, sondern auch als sein Ziel verstanden werden. Die emotional grundierte Arbeit mit biblischen Texten dient dann dazu, die Fähigkeiten der Schüler:innen zu unterstützen, Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und mit ihnen umzugehen. Dass dies ein Ziel des schulischen Unterrichts im Allgemeinen und des Faches Religion im Besonderen ist, wird in den Fachanforderungen evangelische Religion des Landes Schleswig-Holstein für Sek I/II folgendermaßen formuliert: „Der Unterricht fördert die kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. [...] Unterricht trägt dazu bei, Bereitschaft zur Empathie zu entwickeln, und fördert die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen und das eigene Weltbild in Frage zu stellen. Er unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, Unsicherheiten auszuhalten und Selbstvertrauen zu erwerben.“ (Ministerium, 2017, S. 8) Dies geschieht selbstverständlich nicht nur im Umgang mit der Bibel, aber diese beinhaltet besondere Chancen dafür. „Im Bereich religiöser Bildung erweist dies [...] die besonderen Chancen einer adäquaten Bibeldidaktik, mit deren Hilfe es gelingen kann, eigene Emotionen in der Fülle der Gefühlswelten biblischer Figuren zu verlebendigen, zu reflektieren und im Umgang mit anderen Gefühlswelten konstruktiv zu interagieren. So sind biblische Geschichten geeignet, um sowohl Basisemotionen (wie Freude, Wut, Angst, Traurigkeit) als auch komplexe Emotionen (wie Mitgefühl, Neid, Schuld etc.) in der Verfremdung biblischer Personen ausdrücken zu dürfen.“ (Naurath, 2017, S. 7)

Insofern wird auch immer wieder als Lernziel einzelner Unterrichtsstunden formuliert, dass Schüler:innen fähig sind, sich emotional in eine biblische Geschichte bzw. in ihre Gestalten hineinzusetzen. In der Regel wird dies zumindest innerhalb der Unterrichtseinheit mit anderen, kognitiv orientierten Aspekten verbunden, da das biblische Lernen insgesamt nicht bei der emotionalen Einfühlung stehenbleibt, aber es bildet eine Komponente in der bibeldidaktischen Arbeit.

Im Bibliolog entsteht dieser Aspekt vor allem durch das zentrale Element der Identifikation mit den biblischen Gestalten, die die emotionalen Kompetenzen fördert. Die Teilnehmenden „erproben und stärken durch den Bibliolog die Fähigkeit zu erkennen, welche Gefühle die Situation, in der sich die biblische Gestalt befindet, bei dieser hervorrufen könnte.“ (Grube, 2014, S. 194-195) Sie nehmen an den Gefühlswelten der biblischen Rolle Anteil, wenn sie sich in sie und ihr Erleben hineinversetzen. Die Empathiefähigkeit wird gestärkt, wenn die Schüler:innen erleben, dass ein ihnen fremd erscheinendes Handeln in der jeweiligen Lebenssituation plausibel wird. Der Bibliolog bietet in dieser Weise ein „Übungsfeld“ in die Einfühlung in andere Menschen.

In diesem methodischen Setting bleibt es jedoch nicht bei der Einfühlung in eine fremde

Gestalt, sondern diese Erfahrung wird versprachlicht, so dass Worte für Emotionen gefunden werden müssen. „Die sich häufig an den vollzogenen Perspektivenwechsel anschließende Äußerung in der jeweiligen Rolle fördert zudem die Fähigkeit, entsprechendes Vokabular für den Ausdruck von Emotionen zu gebrauchen.“ (Heyse, 2018, S. 191) Gefühle müssen verbalisiert und differenziert beschrieben werden. Gerade wenn in einer Lerngruppe der Bibliolog häufiger eingesetzt wird, kann diese Erfahrung Schüler:innen darin unterstützen, auch im Alltag Gefühle benennen und unterscheiden zu können. Es bleibt jedoch nicht nur bei den eigenen sprachlichen Ausdrucksformen der Schüler:innen, sondern diese werden im *echoing* noch einmal wertschätzend gespiegelt. Dies ermöglicht den Teilnehmenden, ihre Äußerungen zu reflektieren. Daran kann sich ein *interviewing* anschließen, das gezielt nach Gefühlen fragen kann, wenn dies der Ausdruckslinie der Teilnehmende entspricht, wodurch die emotionale Kompetenz zusätzlich erweitert werden kann.

Erleichtert wird dieser für nicht wenige Schüler:innen durchaus herausfordernde Lernprozess durch den Schutz der biblischen Rolle. Im bibliologischen Setting werden die Antworten ja als Äußerungen der biblischen Gestalt inszeniert. Die dabei mitschwingenden persönlichen Anteile werden als kreative Deutungen der biblischen Rollen verstanden. Dieser Schutz der Schüler:innen kann durch das *echoing* verstärkt werden, indem es das biblische Setting hervorhebt („ich, Maria, fühle mich in dieser Situation...“).

In einem Bibliolog zu Maria und Martha (Lk 10,38-42) kann dies beispielsweise folgendermaßen aussehen, wenn die Schüler:innen nach V. 39 gebeten werden, die Rolle der Maria einzunehmen:

Ihr seid Maria. Maria, wie ist das für dich, hier bei Jesus zu sitzen, während deine Schwester so viel für den Gast arbeitet?

- *Das tut so richtig gut, nichts tun zu müssen!*

(echoing) Ich genieße es, hier einfach zu sitzen.

- *Ist doch ihr Problem, wenn sie arbeitet, nicht meines.*

(echoing) Martha ist für sich selbst verantwortlich, ich habe damit nichts zu tun.

- *Cool, dass ich Jesus ganz für mich habe!*

(echoing) Und besonders genieße ich es, dass ich Jesus mit niemandem teilen muss.

(interviewing:) Und das ist so besonders schön, weil...?

- *Weil ich ganz alleine wichtig bin!*

(echoing) Endlich einmal bin ich alleine wichtig.

- *Irgendwie bin ich auch sauer auf Martha. Immer macht die mir ein schlechtes Gewissen!*

(echoing) Mich macht es wütend, dass meine Schwester mir ein schlechtes Gewissen macht. (interviewing:) Wie schafft es Martha, dir ein schlechtes Gewissen zu machen?

- *Sie tut das, was ich sowieso nicht hinkriege.*

(echoing) An ihr merke ich, was ich nicht schaffe, obwohl ich es doch eigentlich möchte.

4.3 Emotionen als Weg zu Erkenntnissen

Erkenntnisse sind mit Emotionen eng verbunden (Kohler-Spiegel, 2015, S. 292), was mittlerweile auch neurowissenschaftlich belegt wird (Bauer, 2006; Damasius, 2009; Hüther, 2010). Dies gilt in gleicher Weise für Lernprozesse im Zusammenhang mit der Bibel, aufgrund ihrer Spannung zwischen Fremdheit und Nähe jedoch in spezifischer Weise. Beim biblischen Lernen können Emotionen der Schlüssel für Entdeckungen und Erkenntnisse in biblischen Texten sein, die auf rein kognitivem Wege nicht zustande gekommen wären. „Das Erleben von Emotionen wird genutzt, um bestimmte religiöse Inhalte und Themen zu vermitteln oder zugänglich zu machen. Emotionen dienen dabei als quasi ‚rationale‘ Methode, um ein besseres oder richtiges Verständnis des Religiösen zugewinnen, wie zum Beispiel eine Bibelstelle zu verstehen.“ (Knoblauch & Herbrink, 2013, S. 226)²⁾

Denn biblische Lernprozesse stehen vor der besonderen Herausforderung, die Ambivalenz von Fremdheit einerseits und existenziellen Grunderfahrungen andererseits produktiv zu nutzen und in diesem Spannungsfeld aus der Begegnung mit der fremden Welt Erkenntnisse zu gewinnen. Im Idealfall verhelfen Emotionen zu einer Textbegegnung, die sowohl den Text als auch die eigene Person und das eigene Leben besser verstehen lässt. Das bibeldidaktische Postulat, dass sich Text und Selbst gegenseitig auslegen, lässt sich vermutlich nur dann realistisch erfüllen, wenn dabei Emotionen im Spiel sind. Dies gelingt dann, wenn sich Schüler:innen so in die Texte hineinbegeben, dass sie sich emotional mit den dort agierenden Personen und dem Geschehen verbinden. Die biblischen Lebens- und Glaubenswelten verschmelzen auf diese Weise so mit den Menschen von heute, dass ihre mitgebrachten Fragen und Themen berührt und durch die biblische Erzählung neu wahrgenommen und verstanden werden können. Auf diese Weise werden Erkenntnisse durch die Begegnung mit der Bibel möglich, die auf rein kognitiver Ebene kaum realistisch wären, weil das persönliche Sich-Einlassen auf den Text gefehlt hätte. Emotionen bilden daher quasi einen Schlüssel zu einer sonst verschlossenen Tür.

Bewegen sich die Erkenntnisse auf der *persönlichen Ebene*, so wird dies häufig durch die

2) Knoblauch und Herbrink beschreiben in diesem Zusammenhang diese Funktion als Ziel von Bibliolog und Bibliodrama, was angesichts des hier beschriebenen Spektrums zu einseitig erscheint.

Identifikation in bestimmten Beziehungssituationen angestoßen.

So äußerte beispielsweise in einem Bibliolog zu den „wahren Verwandten Jesu“ (Mk 3,31-35) ein Teilnehmer in der Rolle einer der Jünger auf die Frage, wie er die Worte Jesu hört: „Siehe, das ist meine Mutter und das sind meine Brüder! Denn wer Gottes Willen tut, der ist mein Bruder und meine Schwester und meine Mutter“ (Vv. 34f.):

- *Moment mal - Familie? Ich habe meine Familie gerade verlassen, und das war schwer genug, eine neue Familie brauche ich jetzt wirklich nicht!*

(echoing) Das wäre ja dann auch meine neue Familie, wenn das stimmt, was er sagt. Die will ich aber nicht! (interviewing) Und eine neue Familie will ich nicht, weil...?

- *Weil ich so froh bin, raus zu sein aus den ganzen Verpflichtungen und dem ganzen Druck, ein guter Sohn zu sein!*

(echoing) Familie habe ich vor allem als Druck und Verpflichtung erlebt, und es ist richtig gut, davon jetzt endlich frei zu sein! (Aigner & Pohl-Patalong, 2013, S. 32)

Ebenso sind aber Erkenntnisse auf der Ebene der *Textentdeckung* möglich.

Exemplarisch dafür sei ein Bibliolog zu Röm 12,17-20 mit Studierenden genannt, bei dem die Teilnehmer:innen in der Rolle des Paulus zu V. 19 gefragt wurden:

Paulus, du diktierst Tertius die Aufforderung: „Rächt euch nicht selbst, meine Lieben, sondern gebt Raum dem Zorn Gottes“. Was ist dir an diesem Satz besonders wichtig?

- *Es entsteht so viel Leid durch Rache, und die Welt wäre so viel besser, wenn das einmal aufhören würde.*

(echoing) Ich sehe, wie viel Leid die Rache hervorbringt, und ich würde gerne dazu beitragen, dass die Welt besser wird, indem das aufhört.

- *Die Menschen maßen sich viel zu viel an, alles selbst in die Hand zu nehmen. Ich möchte ihnen helfen, mehr auf Gott zu vertrauen.*

(echoing) Mir geht es darum, Menschen zu mehr Gottvertrauen zu verhelfen und nicht zu meinen, alles selbst regeln zu müssen. (interviewing) Paulus, was macht das für dich so wichtig?

- *Wir würden ganz anders miteinander umgehen, wenn wir Gott vertrauen würden.*

(echoing) Wenn wir Gott vertrauen, würde uns das einen anderen Umgang miteinander ermöglichen.

- *Ich möchte deutlich machen, dass Gott nicht nur der liebe Gott ist, der immer nur vergibt und verzeiht, sondern dass er auch zornig sein kann, wenn Menschen nicht seinem Willen folgen.*

(echoing) Mir ist wichtig, dass Gott nicht immer nur lieb ist, sondern auch zornig werden kann. (interviewing) Was ist dir daran besonders wichtig, Paulus?

- *Dass er ein Gott ist, den man ernst nehmen kann!*

(echoing) Das ist für mich die Voraussetzung dafür, dass wir Gott ernst nehmen können.

Es kommt aber auch vor, dass solche Erkenntnisse auch erst im Nachgespräch oder sogar einige Tage nach dem Erleben formuliert werden.

So schreibt beispielsweise ein Theologiestudent nach einem Bibliolog zum Gleichnis vom barmherzigen Vater (Lk 15,11-32), der sich nicht mit Äußerungen zu Wort gemeldet hat, einige Wochen später an die Leitung: „Der Bibliolog hat mich aufgewühlt und zutiefst verunsichert, was jedoch, scheint’s, nötig war. Ich kannte bislang nur eine Auslegung dieser Stelle, nämlich jene, die auf die Barmherzigkeit Gottes abzielt. Aber ich hatte bislang nicht begriffen, dass manches Mal so heftige zwischenmenschliche Prozesse notwendig sind, um zu dieser Barmherzigkeit wirklich vordringen zu können.“ (Aigner & Pohl-Patalong, 2013, S. 90)

Für diesen Aspekt habe ich Beispiele jenseits der Schule gewählt, weil diese die Erkenntnisse stärker auf den Punkt bringen als Schüler:innen dies in der Regel tun. Sie sind jedoch nicht weniger erkenntnisreich, sondern brauchen teilweise eine noch höhere Sensibilität der Wahrnehmung, um die Erkenntnisse gerade in theologischer Hinsicht wahrzunehmen und zu deuten. Besonders häufig ist in der Schule zu bemerken, dass solche Erkenntnisse auch dann entstehen, wenn sich Kinder und Jugendliche nicht hörbar mit Äußerungen am Bibliolog beteiligen, sondern innerlich. Manche Bibliologe verlaufen eher ruhig mit nur wenigen Äußerungen, und im Nachgespräch wird dann deutlich, welche Erkenntnisse und Entdeckungen geschehen sind.

4.4 Wahrnehmung und Veränderung von Emotionen durch die Bibel

Und schließlich können durch den Kontakt mit biblischen Texten Emotionen sowohl wahrgenommen als auch verändert werden. Denn die Texte rufen an ihren „Leerstellen“ einerseits vorhandene Emotionen wach und bringen diese andererseits in Bewegung, was ihre Vertiefung wie ihre Wandlung zur Folge haben kann. Eine wichtige Voraussetzung dafür sind die kreativen Zugänge zu biblischen Texten, die Raum für persönliche Entwicklungsprozesse lassen. Hilfreich ist dabei besonders auch die Wahrnehmung der Zugänge anderer Teilnehmender zum Bibeltext und alternativer Deutungen, die mit anderen Gefühlslagen verbunden sind. Mit ihnen erweitert sich nicht nur das kognitive Deutungsspektrum, sondern die Gestimmtheiten und Gefühlslagen anderer werden in einem Gruppenprozess auch atmosphärisch wahrgenommen und beeinflussen die eigenen Emotionen.

Die gilt zum einen im Verhältnis zur Bibel direkt bzw. gegenüber einem bestimmten biblischen Text oder einem biblischen Symbol. Erleben Menschen erstmalig einen Text

auf kreative Weise, nehmen sie häufig zunächst einmal wahr, dass ihr Zugang mit Emotionen verbunden ist. Wenn sich diese im Verlauf der Begegnung intensivieren oder verändern, sind natürlich vor allem dann intensivere Prozesse zu erwarten, wenn Menschen bereits eine persönliche Vorgeschichte mit der Bibel bzw. mit diesem speziellen Text oder Symbol haben. Aber auch bei einer nur flüchtigen christlichen Sozialisation gibt es oft bestimmte Bilder und emotionale Vorprägungen mit einem großen Spektrum zwischen negativen und positiven Gefühlen.

Im Bibliolog wird diese Dimension besonders dann gefördert, wenn in den Fragen der Leitung explizit Gefühle zum Thema werden.

So kann z.B. Eva in der Erzählung von der Begegnung mit der Schlange (Gen 3,1-7) nach V.6 gefragt werden: „Eva, wie fühlt es sich an, diese Frucht jetzt zu essen, die Gott verboten hatte und zu der die Schlange so geraten hat?“

Oder die Witwe wird in einem Bibliolog zu Mk 12,41-44 gefragt, mit welchen Gefühlen sie ihre zwei kleinen Münzen in den Opferstock im Tempel legt, nachdem es zuvor hieß „und viele Reiche legten viel ein“.

Wichtig ist dabei die Offenheit für ganz unterschiedliche Emotionen, die nicht vorgegeben und auch nicht suggeriert werden (vgl. dazu auch Naurath, 2017, S. 7). Methodisch wird dies durch das *echoing* unterstützt, das jede Äußerung in gleicher Weise wertschätzend wiedergibt (vgl. zum *echoing* Pohl-Patalong, 2013, S. 64-69). Dies gilt auch dann, wenn heftige Emotionen geäußert werden (z. B. wenn sich in der Rolle des Pharaos Wut und Aggression über die Hebammen zeigt [Ex 1,15-21] oder wenn großer Ärger über Jesus geäußert wird) – grundsätzlich werden Emotionen im *echoing* eher verstärkt als reduziert. Aber auch in Fragen, in denen nicht direkt nach den Gefühlen gefragt wird, sondern beispielsweise nach der ersten Reaktion („Andreas, was ist deine erste, ganz spontane Reaktion, als dich der Fremde auffordert, ihm nachzufolgen, weil du ein ‚Menschenfischer‘ werden sollst?“ in Mk 1,16-18), nach der Motivation („Petrus, was bringt dich dazu, auf dem Wasser zu Jesus gehen zu wollen?“ in Mt 14,22-33), nach Gedanken („Rahel, was ist dein erster Gedanken, als du nach dieser Nacht deinen Mann hinkend durch den Fluss kommen siehst?“, in Gen 32,23-30) oder nach der Befindlichkeit („Paulus, wie ist es für dich zu schreiben: ‚Denn unser Wissen ist Stückwerk und unser prophetisches Reden ist Stückwerk‘, in 1 Kor 13,9?“), kommen in aller Regel Emotionen ins Spiel.

Sehr hilfreich für eine Veränderung der bisherigen Emotionen ist ein Perspektivenwechsel, der das Geschehen aus unterschiedlichen Blickwinkeln erleben lässt. Dadurch, dass im Bibliolog fast immer unterschiedliche biblische Gestalten befragt werden, ist dieser für den Ansatz konstitutiv. Dieser ist nicht immer leicht zu vollziehen, gerade wenn intensive Emotionen im Spiel sind.

Hat man sich beispielsweise gerade als Martha mit großem Ärger über Maria identifiziert

(Lk 10,38-42), fällt die Rolle der Maria anschließend nicht immer leicht, wird aber häufig als besonders interessant und produktiv erlebt.

Noch gesteigert wird diese Herausforderung in der Aufbauform des *encounter*, in der zwei biblische Gestalten miteinander ins Gespräch kommen (Aigner & Pohl-Patalong, 2013, S. 56-68). Wenn deren Gespräch nicht mehr konstruktiv vorangeht, sondern sich Positionen statisch gegenüberstehen, wird die Technik des Rollentausches eingesetzt: Mitten im Gespräch werden dann die Personen bzw. die Gruppen (sowohl eine Einzelidentifikation als auch eine Gruppenidentifikation ist möglich) gebeten, die Rollen zu tauschen.

So kann beispielsweise in einem Dialog zwischen Isaak und Ismael am Grab ihres Vaters Abraham (Gen 25,9 wird erzählt, dass die Söhne gemeinsam ihren Vater begraben) ein Rollentausch inszeniert werden, wenn Ismael aus seiner Geschichte heraus seinen Halbbruder mit Vorwürfen konfrontiert, gegenüber denen Isaak hilflos ist.

Die jeweils andere Position mit ihrer Geschichte wahrzunehmen, gibt dem Gespräch häufig eine neue Wendung und lässt Aspekte erkennen, die vorher nicht gesehen wurden. Dabei wandeln sich sehr häufig die Emotionen und neue Gefühlslagen haben Platz.

Eine Veränderung von Emotionen kann sich aber auf das Alltagsleben beziehen. Im Extremfall kann dies geradezu therapeutische Wirkungen haben, was im Kontext des Religionsunterrichts nicht - wie in den 1970er Jahren in der Konzeption des therapeutischen Religionsunterrichts - geplant und intendiert werden kann, denn weder ist die Schule der geeignete Rahmen für solche Prozesse noch sind im Regelfall Religionslehrkräfte dafür ausgebildet. Dennoch geschieht dies gelegentlich unbeabsichtigt, nicht nur, aber meiner Erfahrung nach im Kontakt mit der Bibel häufiger als bei anderen Unterrichtsansätzen. Denn wenn bestimmte Lebensthemen mit den existenziellen Grunderfahrungen der biblischen Geschichten konfrontiert werden, werden diese Themen in ihrer Emotionalität wachgerufen und können sich in Traurigkeit, Wut, Verzweiflung etc. äußern.

Im Bibliolog wird diesem Phänomen einerseits dadurch Rechnung getragen, dass „texts of terror“ (Pohl-Patalong, 2013, S. 51) nicht verwendet werden: Der Brudermord (Gen 4,1-16), die Vergewaltigung der Dina (Gen 34,1-31) oder der Tamar (2 Sam 13,1-22) oder die Kreuzigung Jesu (Mk 15,1-41 parr.) sind keine geeigneten Texte für einen Bibliolog. Und andererseits können in diesem Ansatz auch dann traumatische Erfahrungen angetriggert werden, wenn diese nicht offensichtlich im Text zutage treten.

Eine Heilungsgeschichte kann ins Bewusstsein bringen, dass man selbst, ein Geschwisterkind oder eine Freundin von einer Behinderung oder einer Heilung nicht geheilt werden wird.

Eine Auszugsgeschichte kann Fluchterfahrungen von Schüler:innen wachrufen (z.B. wenn es in Gen 12,1a heißt: „Da sprach Gott zu Abram: „Geh los! Weg aus deinem Land,

aus deiner Verwandtschaft, aus deinem Elternhaus in das Land, das ich dich sehen lasse.“ (Pohl-Patalong, 2018)

Die Erzählung von Zachäus (Lk 19) kann Mobbing Erfahrungen wachwerden lassen.

In solchen Fällen gilt, dass die damit verbundenen Emotionen willkommen sind und gleichzeitig im *echoing* der Schutz der Rolle verstärkt wird („ich, Abraham, fühle mich...“, „mir, Zachäus, geht es hier oben auf dem Baum, während ich auf Jesus blicke...“). Nur selten ist es nötig oder auch nur sinnvoll, den Bibliolog dann abubrechen, sondern meist gelingt es, diese Emotionen für den Moment als Bestandteil des Bibliologs zu verorten und nach der Unterrichtsstunde auszuloten, ob die jeweilige Person Unterstützung braucht. Beteiligt sie sich später erneut in einer anderen Rolle, ist dies in der Regel ein Signal, dass die Situation gut bewältigt wurde. Zumindest von Erwachsenen kommt häufig im Anschluss an solch ein Erlebnis die Rückmeldung, dass es als sehr hilfreich erlebt wurde, die ohnehin vorhandenen Gefühle im Raum eines biblischen Textes zu äußern und sie manchmal auch ein wenig verwandelt zu erleben.

Damit zeigt sich ein breites Spektrum von Bedeutungen der emotionalen Dimension, das selbstverständlich nicht auf den Bibliolog beschränkt ist, sondern kommt in jeweils eigener Weise auch in den anderen bibeldidaktischen Ansätzen zur Geltung.

Literaturverzeichnis

- Aigner, M. E. & Pohl-Patalong, U. (2013). *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 2: Aufbauformen* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Baldermann, I. (1996). *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Heyne Verlag.
- Damasio, A. R. (2013). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins* (10. Aufl.). München: List.
- Döring, S. & Berninger, A. (2013). Was sind religiöse Gefühle? Versuch einer Begriffsklärung. In L. Charbonnier, M. Mader & B. Weyel (Hrsg.), *Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen* (S. 49-64). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dörnemann, H. (2020): Bibliodrama. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon WiReLex. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200277/> [Zugriff 29.1.2022].
- Eco, U. (1998). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten* (3. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Grube, J. (2014). Der Bibliolog im Rahmen von Inklusion - Chancen und Herausforderungen. In K. Kammeyer, E. Zonne & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusion und Kindertheologie. Inklusion, Religion, Bildung* (S. 187-204). Münster: Comenius-Institut.

- Heyse, I. K. (2018). Der Bibliolog als Möglichkeit inklusiven Arbeitens. In H. Lindner & M. Tautz (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik* (Kölner Studien zur Religionspädagogik Bd. 2) (S. 182-194). Berlin: LIT Verlag.
- Hüther, G. (2010). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn* (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (4. Aufl.). München: UTB.
- Kett, F. & Koczy, R. (2009). *Die religionspädagogische Praxis. Ein Weg in die Menschenbildung*. Landshut: RPA-Verlag.
- Klappenecker, G. (2017). Hermeneutischer Religionsunterricht. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon WiReLex. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100120/> [Zugriff 29.1.2022].
- Knoblauch, H. & Herbrink, G. (2013). Emotion, Wissen und Religion. In L. Charbonnier, M. Mader & B. Weyel (Hrsg.), *Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen* (S. 217-232). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kohler-Spiegel, H. (2015). Emotionales Lernen im Religionsunterricht. *MThZ*, 66, S. 292-302.
- Lehnen, J. (2006). *Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Martin, G. M. (1995). *Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2017). Fachanforderungen Evangelische Religion Sekundarstufe I/II. URL: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=227> [Zugriff 29.1.2022].
- Naurath, E. (2017). Emotionale Bildung. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon WiReLex. URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/> [Zugriff 29.1.2022].
- Pohl-Patalong, U. (2013). *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Pohl-Patalong, U. (2014). Lebensrelevante Lektüre? Zur Hermeneutik erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel. *PrTh*, 49, S. 158-165.
- Pohl-Patalong, U. (2018). Wenn biblische und biografische Fluchtgeschichten sich verweben – Bibliolog als Raum für Fluchterfahrungen. In H. H. Behr & F. van der Velden (Hrsg.), *Religion, Flucht und Erzählung. Interkulturelle Kompetenzen in Schule und sozialer Arbeit mit Geflüchteten* (S. 143-160). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pohl-Patalong, U. (2019). *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*.

- Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Steinhäuser, M. (2018). Godly Play/Gott im Spiel. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon WiReLex. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200286/> [Zugriff 29.1.2022].
- Teichert, W. (2001). *Wenn die Zwischenräume tanzen. Theologie des Bibliodramas*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Theis, J. (2002). Die Passionsgeschichte nach Markus als religionspädagogische Aufgabe. *RpB*, 49, S. 17-32.
- Theis, J. (2005). *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Vendrell Ferran, I. (2013). Die Grammatik der Gefühle. Einführung in eine Phänomenologie der Emotionen. *PrTh*, 48, S. 72-78.
- Wagner, K. (2018). Ziele und Hintergrund der Kett-Pädagogik (ehemals ganzheitlich sinnorientierten Pädagogik / RPP). URL: <https://www.reli.ch/wp-content/uploads/2018/08/Die-Grunds%C3%A4tze-der-Kett-P%C3%A4dagogik.pdf> [Zugriff 29.1.2022].
- Wink, W. (1976). *Bibelauslegung als Interaktion. Über die Grenzen historisch-kritischer Methode*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wördemann, D. (2016). *Emotion und Textverstehen. Ein Beitrag zur pragmalinguistischen Bibelexegese*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong, Professorin für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel