



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit – Diskussion und Spiegelungen eines Grundlagentextes der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend“ (2020)

Weih, A. (2021). Aktualisierendes Erzählen als Provokation zur Selbstaneignung biblischer Narrationen: Eine bibeldidaktische Grundlegung. *Theo-Web*, 20(1), 194–207.

<https://doi.org/10.23770/>



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.

Aktualisierendes Erzählen als Provokation zur Selbstaneignung biblischer Narrationen: Eine bibeldidaktische Grundlegung

In Erinnerung an Thomas Meurer (1966 – 2010)

von
Alexander Weihs

Abstract

In dem Beitrag geht es um einen bibeldidaktischen Weg, der via aktualisierenden Erzählens die Sich-Bildenden zur Selbstaneignung biblischer Texte herausfordern möchte. Im Hintergrund steht zum einen das bibeldidaktische Prinzip der „Textgemäßen Adressatenorientiertheit“, zum anderen der Wunsch, den Bibeltext als Text (und nicht nur als vereinfachende Transformation des Textes) zur Geltung bringen zu wollen. Der vorliegende Artikel bietet die Grundlegung der didaktischen Konzeption.

The article deals with a didactic way of teaching the Bible, which wants to challenge the students to self-appropriation of biblical texts by means of actualizing narration. Of importance here are the didactic principles of text orientation and addressee orientation, as well as the fundamental interest in giving weight to the biblical text itself (and not just to a simplified transformation of the text). The present essay offers the basing of the didactic conception.

Schlagwörter: Bibeldidaktik, Kompetenzorientierung, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, biblische Narrationen, Erzählen, aktualisierende Erzählungen, Dialogizität, Selbsttätigkeit, Selbstaneignung

Keywords: biblical didactics, competence orientation, interpretative competence, judgement competence, biblical narratives, narrate, actualizing narratives, dialogicality, self-activity, self-appropriation

1 Die aktuelle Bibeldidaktik und der biblische Text

1.1 Bibeldidaktik und Kompetenzorientierung – hohe Ansprüche und große Erwartungen

Die Ansprüche der gegenwärtigen Religionspädagogik und die Erwartungen der aktuellen Lehr- und Bildungsplanprogrammatik an die Bibeldidaktik im schulischen Religionsunterricht sind hoch. So gilt es unter den Bedingungen eines kompetenzorientierten Unterrichts als ein wesentliches Ziel, die religiöse Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wobei sich dies im Horizont des biblischen Unterrichts besonders dahingehend ausprägt, dass die Lernenden die Fähigkeit erwerben sollen, biblische Sprachformen zu „erkennen“, „deuten“ und „gebrauchen“ sowie „zentrale biblische Überlieferungen“ (Lenhard & Obst, 2018, S. 470) verstehen und ausleuchten zu können. Aktuelle Bildungspläne akzentuieren dementsprechend im Sinne einer prozessbezogenen Kompetenz die Bildungszielerwartung, dass am Ende der Sekundarstufe I die Schülerinnen und Schüler „biblische [...] und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen“ und derartige „reli-

giöse Ausdrucksformen“ nicht nur analysieren, sondern auch „als Ausdruck existenzieller Erfahrung deuten“ können. Auf dem Weg dorthin sollen die Lernenden inhaltsbezogen u.a. „typische Sprachformen der Bibel“ kennenlernen und beschreiben; „Eigenheiten biblischer Textgattungen“ erläutern; „konkrete Situationen aus ihrem Umfeld“ auf biblische Geschichten beziehen; „biblische Texte in neuen Ausdrucksformen gestalten“; „an einem biblischen Text erläutern, dass die Bibel Erfahrungen mit Gott bewahrt“; an Beispielen aufzeigen, dass „biblische Texte einen Lebensbezug haben“; aus biblischen Texten „Perspektiven für ein gelingendes Zusammenleben entwickeln“; „ausgewählte biblische Texte unter Berücksichtigung der Gattung als Glaubensantworten auf zeitbedingte Anfragen interpretieren“ und nicht zuletzt „entfalten, inwiefern bildhafte Sprache in der Bibel Wahrheit zum Ausdruck bringt“.¹

1.2 Bibeldidaktik und biblisches Erzählen

All diese Stellungnahmen und Vorgaben könnten nun die Erwartung evozieren, dass die Motivation, dem biblischen Text *als Text* eine herausragende Rolle im Zusammenhang des schulischen Lernens einzuräumen, in der aktuellen Religionspädagogik eher hoch sein müsste. Doch stellt sich das Bild wesentlich differenzierter dar. Denn weite Teile der gegenwärtigen Fachdidaktik schätzen offenbar den (un-vereinfachten, un-modernisierten, un-transformierten) Bibeltext als für Schülerinnen und Schüler so lebensfern und sprachlich unzugänglich ein, dass von einer unvermittelten Begegnung mit dem Text *als Text* nicht selten regelrecht abgeraten wird: „Es ist möglich, Schülerinnen und Schülern eine kopierte Seite aus einer Gesamtbibel vorzulegen [...]. Möglich ist es, aber nicht empfehlenswert“ (Niehl, 2007, S. 139). Als wesentlich attraktiver und zielführender wird dagegen aktuell vielfach das „anschauliche und eindrucksvolle Erzählen“ herausgestellt. Für Franz W. Niehl (und für viele andere) stellt es regelrecht den „Königsweg der Präsentation“ biblischer Sequenzen dar – und zwar in Formen der „texttreuen Nacherzählung“ oder der „freien Nachgestaltung“ (2007, S. 139).

1.2.1 Wirkungsreiche Konzepte biblischen Erzählens: Neidhart und Steinwede

Folgt man diesen Hinweisen, so ist man auf den Bereich des *Erzählens* als „Grundform biblischer Didaktik“ (Zimmermann, 2018, S. 525) verwiesen – und auf die Differenzierung zweier unterschiedlicher Erzählkonzepte, die seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Basisalternativen vorgeben und bis heute als grundlegende „Anstöße [...] weiter im Raum“ (Schröder, 2014, S. 82) stehen. Mit dem Ansatz Walter Neidharts (1990, S. 9–113; 1993, bes. S. 6–13; 2000, S. 204–210) verbindet sich eine Praxis lebendigen erzählerischen Nachgestaltens, in welchem die „Phantasiearbeit“ des Erzählenden vor allem dazu dienen soll, den (oder die) theologischen Leitgedanken ebenso anschaulich wie klar herauszuarbeiten und „vor Ohren“ zu stellen.² Dass ein in dieser Weise konturierter Prozess des Erzählens, in dem theologisch-systematisierende Aspekte eine orientierende Funktion übernehmen und in dem zugleich der persönliche Glaube des Erzählenden zum Tragen kommen soll, den bibli-

¹ Zur Veranschaulichung des Phänomens wurde hier exemplarisch der „Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen – Sekundarstufe I: Katholische Religionslehre“ des Landes Baden-Württemberg (Endfassung, Stuttgart 2016) gewählt. Die aufgeführten Zitate finden sich auf den Seiten 11, 14, 19, 35–36 und 53.

² Zur Einschätzung der Konzeption Neidharts vgl. auch: Baldermann, 2001, Sp. 437–439; Zimmermann, 2018, S. 527; Schröder, 2014, S. 80; Grethlein, 2014, S. 96–97.

schen Erzählstoff weitgehend transformieren wird, ist offensichtlich (und von Neidhart auch so intendiert).³

Als wesentlich „texttreuerer“ Zugang wird allgemein (zu Recht) die alternative Konzeption Dietrich Steinwedens (1974, bes. S. 52–133; 1983, S. 52–67; 1987, S. 257–262) eingeschätzt. Sie ist mit der Kennzeichnung eines „entfaltenden Erzählens“ angemessen charakterisiert, insofern es Steinwede darum geht, eng an der Struktur des Textes entlang den oft sehr verdichteten biblischen Wortlaut sprachlich „auszuziehen“ und „auszuzeichnen“. Er definiert in diesem Sinne: „Die Nacherzählung entfaltet den Text zu einer erweiterten Form der Sprachgestalt. Entfalten heißt: Die Grundlinien des Textes ausziehen, seine Grundgedanken ausführen, seine Bilder auszeichnen“ (1974, S. 52).

1.2.2 Beobachtungen und Einordnungen

Bei aller bestehenden Nähe zum ursprünglichen Erzählstoff ist allerdings zu beachten, dass auch Steinwedens Zugriff erhebliche Veränderungen an der Sprachgestalt der biblischen Vorgabe nach sich zieht bzw. sogar bewusst initiiert, indem das biblische Sprachgefüge gedehnt, die Syntax parataktisch gereiht, wesentliche Aussagen durch Wiederholung betont, schwierige Begriffe erzählend aufgelöst und sinntragende Anspielungen erklärend auserzählt werden sollen.⁴ Mit der modernen Erzählforschung wird man hier feststellen dürfen, dass auch diese – im Verhältnis zur Methode Neidharts – eher moderaten sprachlichen Umgestaltungen keineswegs als semantisch neutral einzuschätzen sind. Insbesondere neigt die Methode des „erzählenden Entfaltens“ zur Füllung von narrativen Leerstellen und zur Glättung von möglichen Ungeheimheiten und Sperrigkeiten, die im konkreten Einzelfall potenzieller Weise entscheidende (antreibende oder verlangsamende) rezeptionsleitende Faktoren darstellen können (Zimmermann, 2018, S. 530). Und dass z.B. die (textergänzende) Wiederholung von wesentlichen Aussagen oder auch nur einzelner Begriffe einen Akt der Interpretation darstellt, ist gegenüber der Methode Steinwedens ebenso in Anschlag zu bringen wie gegenüber der Konzeption Neidharts.

Wenn man es auf den Punkt bringen wollte, könnte man somit zweierlei schlussfolgend feststellen: Zum einen, dass in den beiden genannten Modellen des Erzählens nicht der biblische Text *als Text*, sondern als (mehr oder weniger vereinfachende, mehr oder weniger aktualisierende, mehr oder weniger persönlich gefärbte) Bearbeitungen des ursprünglichen Textes den Schülerinnen und Schülern entgegentreten; zum anderen, dass (bei der Methode Neidharts mehr, bei der Methode Steinwedens weniger, aber doch) der Erzähler des biblischen Textes – und eben nicht die Schülerin oder der Schüler – als (Primär-)Interpret des biblischen Stoffes in Erscheinung tritt.⁵

³ Vor allem durch Neidhart, aber auch durch Steinwede – und im Anschluss an diese – entwickelte sich ein ganzes Bündel an Gattungen stark transformierter bibelthematischer Geschichten. Zu nennen sind u.a. Umweltgeschichten, Geschichten zur literarischen Ursprungssituation, Rahmengeschichten, Verlaufsgeschichten, Weiter-Erzählungen (alle bes. Neidhart); biblische Summarien; biblisch-problemorientierte Erzählungen (diese bes. Steinwede). Zu den Erzählungstypen vgl. Adam, 2010, S. 145–147; Ort, 2002, S. 264–265.

⁴ Zum Erzählkonzept Steinwedens vgl. Baldermann, 2001, Sp. 437–438; Adam, 2010, S. 144–145, 147–154; Zimmermann, 2018, S. 527; sowie kritisch auch hinsichtlich des adressatenbezogenen Verständigungspotenzials: Grethlein, 2014, S. 96.

⁵ Dass diese Kennzeichnungen noch weit mehr für manche aktuellen Konzeptionen wie z.B. die Vorschläge für ein subjektiv-perspektivisches Erzählen „von unten“ gelten, liegt auf der Hand.

1.3 Die religionspädagogische Bedeutung des biblischen Originaltextes

Der Autor des vorliegenden Beitrags bestreitet weder die Berechtigung der einen oder der anderen Erzählkonzeption noch die vielfältigen praktischen Erfolge, die in der Tradition dieser beiden Erzählschulen in der jüngeren bibeldidaktischen Geschichte und Gegenwart erzielt wurden und werden. Allerdings möchte dieser Beitrag auf eine Diskrepanz aufmerksam machen. Der eine Pol der Diskrepanz kann darin gesehen werden, dass die gegenwärtige Hochschätzung des Erzählens als „Königsweg“ und „Grundform biblischer Didaktik“ als Paradigma für die aktuelle Bevorzugung von bibeldidaktischen Methoden gelten kann, die den Schülerinnen und Schülern *gerade nicht* die Konfrontation mit dem Original des biblischen Textes zumuten möchten.

Der andere Pol der Diskrepanz liegt darin, dass gleichwohl eine Vielzahl von guten Gründen dafür sprechen, den Schülerinnen und Schülern die Begegnung mit dem biblischen Text *als Text* im Rahmen des Religionsunterrichts zu ermöglichen:

- *Curricular* wird man darauf hinweisen können, dass die oben angeführten bibeldidaktischen schulischen Bildungsziele wohl kaum oder nur unvollständig ohne die Begegnung mit dem Text *als Text* zu erreichen sein werden.
- *Theologisch* ist unbestritten, dass nicht biblische Transformationen, sondern der Text der Bibel selbst die entscheidende Referenz biblisch-theologischer Erwägungen darzustellen hat.
- *Kulturgeschichtlich* gilt es zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich auch hinsichtlich der vielfältigen historischen und gegenwärtigen Transformationen biblischer Phänomene deutungskompetent werden sollen, dass aber auch diese Deutungskompetenz letztlich nicht ohne den Bezug auf die Originaltexte auskommen kann.
- *Gesellschaftlich-empirisch* gelten nach wie vor die Texte der gängigen Bibelübersetzungen und (eben) nicht biblische Transformationen als allgemein anerkannter Maßstab in bibelthematisch konnotierten (gesellschaftlichen, kulturellen, politischen, kirchlichen, usw.) Diskursen.

Im hier interessierenden Zusammenhang kommt schließlich der *pädagogisch-emanzipatorischen* Begründung ein ganz besonderes Gewicht zu: Betrachtet man als letztes und oberstes Ziel des Religionsunterrichts in der Schule die religiöse Mündigkeit, also die selbstständige religiöse Deutungs- und Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler, wird man die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen nicht dauerhaft mit vereinfachten, transformierten, vorinterpretierten Bearbeitungen abspeisen dürfen, sondern wird darauf hinzielen, den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Texte *als Texte* in zunehmendem Umfang eigene (selbsttätige und selbstständige) Deutungs- und Interpretationserfahrungen zu ermöglichen.

Das führt zu der Frage, ob neben den vielen (berechtigten und zu begrüßenden) bibeldidaktischen Entwürfen, Settings und Lernarrangements, die biblische Erfahrungen über andere Wege ermöglichen, im schulischen Religionsunterricht nicht auch – und möglicherweise verstärkt – Platz sein muss für Einheiten, die die Lektüre des Bibeltexts *als Text* in den Mittelpunkt stellen. Beantwortet man diese Frage positiv, lenkt dies direkt weiter zur Suche nach zielführenden bzw. unterstützenden Didaktisierungen und Lernarrangements. Der vorliegende Beitrag möchte in dieser Linie einen Versuch beisteuern.

1.4 Das bibeldidaktische Anliegen

Das nachfolgend vorgestellte Konzept verfolgt das übergeordnete Anliegen, die Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit dem biblischen Text *als Text* zu ermöglichen und zu unterstützen, indem es didaktisch – in einer bestimmten Form – die besonderen Chancen des Erzählens⁶ nutzt und zur Geltung bringt. Genauerhin geht es in dem Vorschlag darum, Erzählungen zu konzipieren und (in bestimmter Weise) einzusetzen, die dazu geeignet sind, die interessierte, selbsttätige und selbstständige Rezeption der Lernenden mit Blick auf biblische Texte anzuregen und zu fördern: Erzählungen, die so beschaffen sein sollen, dass sie sowohl auf die inhaltlichen Dimensionen als auch auf die sprachlichen Strukturen bestimmter biblischer Texte vorbereiten, zu ihrer Lektüre motivieren und zur Selbstaneignung herausfordern.

Verbunden damit setzt der hier vorgeschlagene Zugang (zum einen) fundamental auf Dialogizität und versteht sich (zum anderen) ausdrücklich als ein (optionaler) Beitrag zur Förderung der Interpretationskompetenz von Sich-Bildenden im Horizont bibeldidaktischer Bildungsprozesse. Hinsichtlich der Klärung der *bibeldidaktischen Basis* der entsprechenden Konzeptualisierung erfolgt hier zunächst der Blick auf die hermeneutische Positionierung, dann der Blick auf die kontextuelle Einbettung der hier vorgeschlagenen didaktischen Idee.

2 Die hermeneutische Basis des bibeldidaktischen Vorschlags

2.1 Dialogizität und lebensweltlicher Bezug

Als Ausgangspunkt kann die Feststellung dienen, dass allen aktuell wirksamen bibeldidaktischen Entwürfen – bei aller Unterschiedlichkeit in der konkreten Ausprägung – die Überzeugung gemeinsam ist, dass die vorgelegten Angebote zum einen dialogisch, zum anderen (in hermeneutischem Sinne) korrelativ ausgerichtet sein müssen, damit sie lebensweltlich wirksame Bildungsprozesse anstoßen können: zu denken ist dabei u.a. an die (beinahe schon klassischen) Konzeptionen von Ingo Baldermann (2013; 2012; 2011; 2018), Horst Klaus Berg (2000; 2003; 2010), Gerd Theißen (2003), Franz W. Niehl (2006; 1996; 2007) aber auch an die (neueren) Entwürfe von z.B. Petra Freudenberger-Lötz (Freudenberger-Lötz & Reiß, 2014; zudem Freudenberger, 2012; 2015), Ulrich Kropač (2002; 2005; 2009; 2010; 2016), Mirjam Schambeck (2009; 2018), Michael Fricke (2005; 2012; 2013) und Hanna Roose (2019a; 2019b; 2020; zudem Cramer & Wick, 2021). Die weitere Basierung soll hier in kritischer Aufnahme der Terminologie und der Erwägungen des (im Jahr 2010 verstorbenen) Karlsruher Religionspädagogen Thomas Meurer (2008, S. 167–189; 2002a, S. 393–404) erfolgen.

2.1.1 Textgemäßheit und Adressatenorientierung

Das Stichwort von der „Textgemäßen Adressatenorientiertheit“ (Meurer, 2008, S. 180–188) weist darauf hin, dass die von der Lehrkraft im schulischen Religionsunterricht zu ermöglichende Begegnung zwischen Bibel und Schülerin bzw. Schüler „eine

⁶ Zur besonderen pädagogischen, theologischen und religionsdidaktischen Attraktivität des Erzählens vgl. Baldermann, 2001, Sp. 435–441; Adam, 2010, S. 137–162; Ort, 2002, S. 263–266; Grethlein, 2007, S. 38–50; Grethlein 2014, S. 89–99; Zimmermann, 2018, S. 524–531; Niehl, 2018, S. 165–174; etwas verhaltender: Schröder, 2014, S. 69–82.

genaue Kenntnis über den biblischen Text, seine Entstehungsbedingungen und theologischen Leitlinien“ (S. 180–181) voraussetzt. Denn nur so kann die Lehrerin bzw. der Lehrer in „sachorientierter Weise als Anwalt des Textes fungieren“ (S. 181). Zugleich macht das begriffliche Element der „Adressatenorientiertheit“ darauf aufmerksam, dass die Lehrkraft möglichst weitgehende Kenntnisse über die konkrete Lebenssituation der Lernenden (ihre Verstehensvoraussetzungen, ihre „Biographien“, ihre „Enzyklopädien“) benötigt: Sie sind als in gleicher Weise elementar für den Vorgang der Begegnung zwischen dem Text und den Rezipienten einzuschätzen.

2.1.2 Dialogizität und Deutungskompetenz

Der Entschluss Thomas Meurers, bewusst und deutlich „auf die Lese- und Interpretationskompetenz der Schülerinnen und Schüler“ (S. 182) zu setzen, ist aufzunehmen; er entspricht einer klaren Entscheidung für eine Pädagogik der Mündigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung. Dieses Vertrauen in das Deutungspotenzial der Schülerinnen und Schüler hat gewichtige Folgen für die Textauswahl wie für die Gestaltung der konkreten Lernlandschaft, denn eine „textgemäße und adressatenorientierte Bibeldidaktik“ kann auf der Basis dieses Zutrauens (in die Fähigkeiten der Rezipienten) für die „Fremdheit des biblischen Textes“ (S. 181) im Begegnungsprozess plädieren. Wobei gerade in dieser „Fremdheit“ spezifische didaktische Chancen gesehen werden können, denn: „Je ferner und fremder der Text erscheint, desto stärker kann sich die Sogwirkung entfalten, Wege zu seiner Erklärung und Deutung zu finden“ (S. 181). Bei aller Berücksichtigung einer grundlegenden lebensweltlich fundierten Adressatenorientierung fordert Meurer daher, in der konkreten bibeldidaktischen Konzeptionierung „diese Fremdheit [...] weder zu verwischen noch zu nivellieren, sondern zu belassen und zum Ausgangspunkt der Begegnung zwischen Text und Rezipient zu machen“ (S. 181). Entsprechend hoch sind seine Sympathien für Ansätze, die nicht nur auf zentrale, sondern auch auf sperrige biblische Texte setzen und die Begegnung mit dem biblischen Text *als Text* ausdrücklich vorsehen und begrüßen (2010a, S. 76–78).

2.2 Freiheit und Grenzen der Interpretation

2.2.1 Der biblische Text als ästhetisches Kunstwerk

Auf die Erwägungen Meurers, die eine Bibeldidaktik explizit unter dem Gesichtspunkt „ästhetischer Rekonstruktion“ (2009; 2002b; 2010a; 2010b, S. 351–354) nahelegen, kann in einer differenzierten Bezugnahme zugegriffen werden. Überaus positiv ist das Anliegen zu sehen, den biblischen Text „als ästhetisches Kunstwerk“ bibeldidaktisch so zur Geltung zu bringen, dass er „seine Position zur Disposition stellt“ und eben dadurch die „Erschließungs- und Aneignungskräfte“ (2009, S. 216) der Schülerinnen und Schüler in solcher Weise „weckt“, dass nicht nur (subjektiv) leistungsstarke, sondern vor allem auch selbstständige, originelle, persönliche und lebensrelevante Interpretationen entstehen. Die „Begegnung mit dem biblischen Text“ kann im Zuge einer so konzipierten offenen Bibeldidaktik – zumindest in den Fällen „geglückter“ (d.h. ausreichend vollzogender) Begegnung – tatsächlich „zu einer Selbstbegegnung“ (2009, S. 220) werden. In der Konsequenz dieser auf „Freisetzung“ basierenden Konzeption liegt es dann allerdings auch, dass Rezeptionen des Textes durch die Schülerinnen bzw. Schüler auch bis hin zu offensichtlichen Fehlinterpretationen oder Missdeutungen von Meurer durchgehend eine positive Wertung erfahren, denn „das wichtigste ist ja bereits geschehen: die Begegnung“ (2008, S. 183; vgl. zudem 2009, S. 216–217, 220–221).

2.2.2 Das Gespräch in der interpretierenden Diskursgemeinschaft

Selbstverständlich ist es richtig, dass in einer diachronen Perspektive betrachtet frühere Missverständnisse, Fehldeutungen, Vereinseitigungen usw. revidiert werden und – nicht zuletzt angestoßen durch neue Lese- oder Lebenserfahrungen – Neupositionierungen gegenüber dem Text vorgenommen werden können. Doch fragt es sich m.E., ob z.B. hinsichtlich des theologischen Gesprächs im Verband der gesamten Klasse als Diskursgemeinschaft, welche auch die Lehrerin bzw. den Lehrer miteinschließt, das Element der Anwaltschaft für den Text (im Sinne von Anwaltschaft für Textgemäßheit) konzeptionell nicht noch stärker betont werden könnte. Kriterien hierzu können die interpretationstheoretischen Hinweise Eric D. Hirschs⁷ ebenso liefern wie die Semiotik Umberto Ecos⁸, die beide auf ihre Weise die *intentio operis* als Maßstab für die „Grenzen einer textgemäßen Interpretation“ zur Geltung bringen.⁹ Für das theologische Gespräch in der schulischen Diskursgemeinschaft würde das dann bedeuten, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer (wie alle anderen Gesprächsteilnehmer bzw. Gesprächsteilnehmerinnen auch) mit möglichen alternativen Interpretationen bekannt machen oder auf mögliche Dissonanzen bestimmter Auslegungen mit dem biblischen Text hinweisen würde. Ein solches Gesprächsverhalten aller Teilnehmenden stünde dann ausdrücklich im Dienst des Dialogs in der Auslegungsgemeinschaft und der Anregung immer leistungsstärkerer persönlicher Interpretationen aller Diskursteilnehmer und Diskursteilnehmerinnen.

2.3 Folgerungen für die bibeldidaktische Anordnung

Der in diesem Beitrag vorgestellte Vorschlag knüpft damit an die Erwägungen verschiedener aktueller textorientierter Bibeldidaktiken an und betrachtet das Gesamt der intendierten Lernlandschaft (vgl. das folgende Kap. 3) als ein theologisches Gespräch der im Klassenraum vorzufindenden diskursiven und dialogischen Gemeinschaft. Der Entwurf sieht zum einen die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts direkte Begegnungen mit dem biblischen Text *als Text* zu ermöglichen. Zum anderen anerkennt er die (in der aktuellen Religionspädagogik vielfach beschriebene) erschwerte Zugänglichkeit der biblischen Texte für die gegenwärtigen Rezipientinnen und Rezipienten als erhebliches didaktisches Problem. Der Autor unterbreitet vor diesem Hintergrund den Vorschlag, aktualisierende Narrationen zu entwerfen und bereitzustellen, die zur selbsttätigen

⁷ Zu Eric Donald Hirschs Interpretationstheorie vgl. Hirsch, 2000, S. 157–180 und Hirsch, 1972, S. 15–92, 164–330, dort bes. 263–300. Für unseren Zusammenhang einschlägig sind vor allem die folgenden Grundaussagen: „[...] der Interpret muss zwischen dem, was ein Text impliziert, und dem, was er nicht impliziert, unterscheiden; er muss den Text voll ausschöpfen, gleichzeitig aber auch dessen Normen und Grenzen beachten.“ (2000, S. 163); „Wer die Determiniertheit des Wortsinns behauptet, schließt damit nicht dessen Komplexität aus, sondern er besteht lediglich darauf, dass der Sinn eines Textes etwas Bestimmtes und nicht auch allerhand anderes ist.“ (S. 169–170); „Das Ziel des Interpretieren besteht einfach darin, eine gegebene Auslegung als wahrscheinlicher zu erweisen als andere. Verifizierung ist in der Hermeneutik der Vorgang der Feststellung relativer Wahrscheinlichkeiten.“ (S. 173).

⁸ Zu Umberto Ecos Verständnis der *intentio operis* und den daraus (potenzieller Weise) ableitbaren „Grenzen der Interpretation“ vgl. Eco, 1998, S. 61–106; 1999, S. 35–55, 169–279, dort bes. 51–55 mit 77–78; 2004, 52–98; 2012, S. 9–14, 55–60; zum Hintergrund auch 2016, S. 27–59, 90–153.

⁹ Zur Aufnahme der Theorie Ecos in der aktuellen exegetischen Methodik vgl. u.a. Dohmen, 2003, S. 31–42, 106–109; Weihs, 2008, S. 133–166, bes. 138, 163; auch Wolter, 2002, S. 49–50. Vgl. zudem in der gegenwärtigen Bibeldidaktik (mit Schwerpunkt auf der *interpretativen Kooperation* zwischen Text und Leser) Dressler, 2018, S. 438–444, bes. 442–443 und (mit bes. Gewicht auf der *Selbstperformance* des Textes) Schambeck, 2018, S. 463.

Auseinandersetzung herausfordern und – *qua* Befassung mit ihnen – auf die sich daran anschließende aktive Aneignung von biblischen Narrationen vorbereiten.

3 Die religionspädagogische Kontextualisierung des bibeldidaktischen Vorschlags

3.1 Die bibeldidaktische Intention

Mit dem hier angeregten Einsatz von spezifischen und zielgruppen-genau abgestimmten aktualisierenden Narrationen sind die folgenden Kennzeichen und Aspekte verbunden: Das aktualisierende Erzählen betrifft nicht den biblischen Text selbst. Es geht gerade nicht darum, den biblischen Text zu ersetzen oder als solchen modernisierend umzuformen. Sondern das Gespräch über die jeweilige aktualisierende Erzählung möchte als (intentional) flankierendes und (vom Ablauf her) vorbereitendes Lernarrangement Hilfen zur Förderung der Rezeptions- und Verständnismöglichkeiten des biblischen Textes anbieten. Die Auseinandersetzung mit der aktualisierenden Erzählung eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich in der Interpretation narrativer Texte zu erproben, wobei in der Kombination von selbstständiger Stellungnahme zu dem Erzählten und interaktionaler Auslegung in der Gesprächsgemeinschaft nicht zuletzt Fähigkeiten aufgerufen sind, wie das genaue und revisionssensible Erfassen des Erzählten, die Erprobung des Füllens von narrativen Leerstellen sowie der Umgang mit spezifischen Textsignalen und besonderen interpretatorischen Herausforderungen (wie z.B. ein offener Schluss der Narration). Eine Vorbereitung auf einen *konkreten* biblischen Referenztext wird die aktualisierende Erzählung (durch ihre spezielle Anlage und Ausgestaltung) schließlich in dem Maße darstellen, in dem auf dem Weg der aktiven und selbsttätigen Beschäftigung mit ihr einschlägige und hilfreiche Erfahrungen gemacht werden können: Erfahrungen, die (im Vorgriff auf die Thematisierung des jeweiligen biblischen Textes) sowohl für wesentliche Elemente der sprachlich-narrativen Formgebung des biblischen Textes sensibilisieren als auch die Aufmerksamkeit auf besondere – altersgerecht anspruchsvolle – inhaltliche Problematiken lenken können.

In Charakter und Form grenzt sich die hier vorgeschlagene Konzeption aktualisierenden Erzählens damit sowohl von der bibeldidaktischen Gattung der *Verfremdung* (die nicht zuletzt „Empörung“ bzw. „Entrüstung“ beim Rezipienten als motivierendes Moment generieren möchte) als auch von der *Themenerzählung* (die ohne besondere sprachliche oder tiefgreifendere theologische Intentionalität vor allem die Aktualität eines bestimmten Themas des nachfolgend zu behandelnden biblischen Textes ins Licht stellen möchte) deutlich ab.

3.2 Die lernlandschaftliche Einbettung

Die hier vorgeschlagene Form aktualisierenden Erzählens kann sich in besonderer Weise als *Einstieg* in eine Unterrichtsreihe eignen, die sich bewusst als Aufforderung zu selbstständiger Wahrnehmung und eigenem Urteil versteht. Nach den Maßgaben einer lerngruppen-spezifischen Konkretisierung, welche die Lebens- und Erfahrungswelten der heutigen Schülerinnen und Schüler von Anfang an berücksichtigt, wird man bezüglich des weiteren didaktischen Ablaufs eine Lernlandschaft entwerfen, die Raum lässt für die (offene und freie) Begegnung mit dem biblischen Text *als Text*. Wenn hier diese Begegnung von biblischem Text und Schülerin bzw. Schüler mit der Zielbestimmung der Selbstaneignung verbunden wird, verweist dies auf jenen

wechselseitig dialogischen Prozess eines ganzheitlichen Verstehens, in dem sich die Textwelt und die Leserwelt so begegnen, dass von hier aus neue Einblicke und Einsichten entstehen, bisherige Vorstellungen und Ansichten revidiert oder verändert sowie persönliche Bedeutungszuweisungen und Relevanzzuschreibungen erfolgen können.¹⁰ Es liegt auf der Hand, dass einem so beschriebenen biblischen Lernen auch Qualität im Kontext prozesshafter Selbstkonstruktion zukommt.

Hinsichtlich des zu konzipierenden *Gesamt-Lerndesigns und -Lernsettings* können zunächst vor allem diejenigen bibeldidaktischen Entwürfe Leitlinien und Hinweise geben, die sich besonders der Lektüre bzw. der ausdrücklichen Thematisierung des biblischen Originaltextes verpflichtet fühlen, z.B. von religionspädagogischer Seite: Christian Bühler (1998), Thomas Meurer (2008), Ulrich Kropač (2010), Mirjam Schambeck (2009), Hanna Roose (2020); von biblisch-exegetischer Seite: Gerd Theißen (2003); Peter Müller (2009) und Kurt Erlemann (2020, bes. S. 276–278). Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe werden dann im Sinne einer auf ein ganzheitlich-kommunikatives Erleben gerichteten und bewusst integrativen Bibeldidaktik immer stärker auch Elemente ausdrücklich umkreisend-dialogischer (Niehl, 2006), interaktionaler (Lehnen, 2006), konstruktivistischer (Büttner, Mendl, Reis & Roose, 2010; Stimpfle, 2018) oder intertextueller (Schambeck, 2009) Prägung, zudem (je nach den Gegebenheiten der spezifischen Lerngruppe) auch Impulse aus der performativen (Leonhard & Klie, 2006), kirchenraumpädagogischen (Rupp, 2018; Schliephake, 2014) oder alteritätsorientierten (Grümme, 2007; 2012) Didaktik zum Zuge kommen können.

3.3 Die konzeptionell-didaktische Aufgabe

Es ist in diesem Kontext offensichtlich, dass mit der eingangs des gesamten Unterrichts-Arrangements platzierten aktualisierenden Erzählung erhebliche didaktische Erwartungen verbunden sind. Sie muss deshalb hohen inhaltlichen wie formalen Ansprüchen genügen. Das Potential der konzipierten Narration bemisst sich dabei letztendlich daran, in welcher Bandbreite und in welcher Tiefenwirkung sie in der Lage ist, die gewünschten dialogischen, interpretatorischen und motivierenden Effekte zu entfachen, die von ihrem Einsatz erhofft werden. Hinsichtlich der Konzeptionierung solcher Erzählungen hat der Autor Vorschläge und eine paradigmatische Konkretion entwickelt.¹¹

¹⁰ Auf der Basis des Dargelegten ist klar, dass unter dem Begriff der *Selbstaneignung* hier weder eine vom Schüler bzw. von der Schülerin ausgehende *okkupierende* Aneignung des biblischen Textes (an dessen Inhalten vorbei oder über diese hinweg), noch eine Aufforderung zur *unreflektierten Übernahme* des vom Text transportierten biblischen Wirklichkeitsverständnisses durch den Schüler bzw. die Schülerin intendiert sein kann. Vielmehr geht es um einen wechselseitigen dialogischen Prozess von dynamischer Reziprozität, in dem sich die Textwelt und die Leserwelt so begegnen, dass von hier aus neue Bedeutungszuweisungen entstehen können. Michael Fricke (2013, S. 377–378) hält in diesem Sinne fest: „Gegenstand der Bibeldidaktik ist Begegnung, Bewegung, Dialog, kurz: Kommunikation zwischen Schüler/innen und Bibel. Das impliziert die Einführung in die (Text-)Welt der Bibel und das Aufnehmen von Wissensbeständen, aber vor allem das aktive Auseinandersetzen mit und persönliche Aneignen von biblischen Inhalten und Formen, mit dem Ziel, Bibel eigenständig auslegen zu können.“ Zum Hintergrund des Aneignungs-Verständnisses vgl. auch Koerrenz, 1995, S. 43–56 und Kaufmann, 1995, S. 57–66.

¹¹ Vgl. hierzu den Beitrag: Weihs, A. (2021). Aktualisierendes Erzählen als Provokation zur Selbstaneignung biblischer Narrationen: Eine bibeldidaktische Konkretion. Theo-Web 20, Heft 1, S. 208–222.

Literaturverzeichnis

- Adam, G. (2010). Erzählen. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Bd. 1: Basisband* (S. 137–162, 5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baldermann, I. (2001). Erzählen. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik (LexRP). Studienausgabe. Bd. 1* (Sp. 435–441). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Baldermann, I. (2011). *Einführung in die biblische Didaktik* (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baldermann, I. (2012). *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien* (6. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Baldermann, I. (2013). *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen* (11. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Baldermann, I. (2018). Existenzielle Bibeldidaktik. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 416–421, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Berg, H. K. (2000). *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung* (4. Aufl.). München: Kösel.
- Berg, H. K. (2003). *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden* (3. Aufl.). München: Kösel.
- Berg, H. K. (2010). Methoden biblischer Texterschließung. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Bd. 1: Basisband* (S. 163–186, 5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bühler, C. (1998). *Die Bibel macht Schule. Biblische Texte im Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen (Biblische Erkundungen 3)* (2. Aufl.). Wittingen: Erev-Rav.
- Büttner, G., Mendl, H., Reis, O. & Roose, H. (Hrsg.) (2010). *Lernen mit der Bibel (Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1)*. Hannover: Siebert.
- Cramer, M. & Wick, P. (2021). Das Biblische Gespräch. Hermeneutische Reflexionen einer dialogischen Bibeldidaktik. In E. Brünenberg-Bußwolder, C. Münch, M. Sigmund, R. Vorholt & A. Weihs (Hrsg.), *Neues Testament im Dialog. FS Thomas Söding* (S. 332–348). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Dohmen, C. (2003). *Die Bibel und ihre Auslegung* (2. Aufl.). München: Beck.
- Dressler, B. (2018). Semiotik und Bibeldidaktik. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 438–444, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Eco, U. (1998). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten* (3. Aufl.). München: dtv.
- Eco, U. (1999). *Die Grenzen der Interpretation* (2. Aufl.). München: dtv.

- Eco, U. (2004). *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation* (2. Aufl.). München: dtv.
- Eco, U. (2012). *Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘* (11. Aufl.). München: dtv.
- Eco, U. (2016). *Das offene Kunstwerk* (13. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Erlemann, K. (2020). *Gleichnisse. Theorie – Auslegung – Didaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Freudenberger-Lötz, P. (2012). *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe*. München: Kösel.
- Freudenberger-Lötz, P. & Reiß, A. (2014). Bibel erzählen – Impulse für das Theologisieren mit Jugendlichen. In M. E. Fuchs & D. Schliephake (Hrsg.), *Bibel erzählen* (S. 169–183). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Freudenberger-Lötz, P. (2015). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Calwer.
- Fricke, M. (2005). *„Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen: V&R unipress.
- Fricke, M. (2012). Rezeptionsorientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 210–222). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fricke, M. (2013). Biblische Themen. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 374–388, 8. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grethlein, C. (2007). Erzählen (biblischer Geschichten). In ders., *Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht* (S. 38–50, 2. Aufl.). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, C. (2014). Erzählen als Kommunikationsform des Evangeliums in der neueren Theologie und Religionspädagogik. In M. E. Fuchs & D. Schliephake (Hrsg.), *Bibel erzählen* (S. 89–99). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Grümme, B. (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionspädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Grümme, B. (2012). Alteritätstheoretische Religionsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 119–132). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirsch, E. D. (1972). *Prinzipien der Interpretation*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hirsch, E. D. (2000). Objektive Interpretation. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez & S. Winko (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 157–180). Stuttgart: Reclam.
- Kaufmann, H. B. (1995). Aneignung und Vermittlung. Ein mehrdimensionaler Zugang. In U. Becker & C. T. Scheilke (Hrsg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge*

zu *Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. FS Klaus Goffmann (S. 57–66). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Koerrenz, R. (1995). Religionspädagogik zwischen Aneignung und Vermittlung? Anmerkungen zu einer unzulänglichen Alternative. In U. Becker & C. T. Scheilke (Hrsg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. FS Klaus Goffmann (S. 43–56). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kropač, U. (2002). Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip. *RpB*, 48, S. 3–18.
- Kropač, U. (2005). Bibelarbeit in der Postmoderne. Zur Gestalt eine dekonstruktiven Bibeldidaktik. *rhs*, 48(3), S. 160–169.
- Kropač, U. (2009). Schülerinnen und Schüler als „Exegeten“ oder als „Raumfahrer“ im biblischen Zeichenuniversum? Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik. In G. Adam, R. Englert, R. Lachmann & N. Mette (Hrsg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch* (S. 152–157, 3. Aufl.). Münster: Lit Verlag.
- Kropač, U. (2010). Biblisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 416–433, 6. Aufl.). München: Kösel.
- Kropač, U. (2016). Leser – Text – Kontext. Bibeldidaktik im Horizont (post)moderner literaturtheoretischer Strömungen. *RpB*, 75, S. 62–71.
- Lehnen, J. (2006). *Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, H. & Obst, G. (2018). Bibeldidaktik im kompetenzorientierten RU. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 469–476, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Leonhard, S. & Klie, T. (Hrsg.) (2006). *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik* (2. Aufl.). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Meurer, T. (2002a). Bibel macht Schule. Aber schafft sie auch Glauben? Anmerkungen zur aktuellen Diskussion. *ThPQ*, 150(4), S. 393–404.
- Meurer, T. (2002b). Bibeldidaktik als ästhetische Erfahrung. Zu einem exegetisch und religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel im RU. *Orientierung*, 66(15/16), S. 167–172.
- Meurer, T. (2008). Bibeldidaktik. Konzepte – Methoden – Ziele. In S. Gillmayr-Bucher, T. Meurer, J. Rahner, T. Söding & A. Weihs, *Bibel verstehen. Schriftverständnis und Schriftauslegung* (S. 167–189). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Meurer, T. (2009). Bibeldidaktik als ästhetische Rekonstruktion. Zum Konzept einer ästhetischen Bibeldidaktik und ihres kritischen Potenzials für eine Religionspädagogik in der Postmoderne. In G. Adam, R. Englert, R. Lachmann & N. Mette (Hrsg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch* (S. 214–221, 3. Aufl.). Münster: Lit Verlag.
- Meurer, T. (2010a). Das Lesen fällt dem Gelesenen ins Wort. Zur Selbstperformance biblischer Texte als hermeneutisches Paradigma. *kpb*, 74, S. 67–84.

- Meurer, T. (2010b). Die Bibel als Leerbuch. Bibeldidaktische Skizzen aus dem Niemandsland zwischen Vermittlung und Aneignung. *rhs*, 53(6), S. 348–354.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). *Bildungsplan. Allgemein bildende Schulen – Sekundarstufe I. Katholische Religionslehre*. Stuttgart.
- Müller, P. (2009). *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*. Stuttgart: Calwer.
- Neidhart, W. (Hrsg.) (1990). *Erzählbuch zur Bibel. Bd. 1: Theorie und Beispiele* (6. Aufl.). Lahr: Kaufmann.
- Neidhart, W. (Hrsg.) (1993). *Erzählbuch zur Bibel. Bd. 2: Geschichten und Texte für unsere Zeit weiter-erzählt* (2. Aufl.). Lahr: Kaufmann.
- Neidhart, W. (2000). Erzählen von biblischen Geschichten. In F. Schweitzer & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung* (S. 204–210, 4. Aufl.). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Niehl, F. W. (1996). Dialogische Exegese – oder: eine Methode, mit der Bibel ins Gespräch zu kommen. In G. Miller & F. W. Niehl (Hrsg.), *Von Batseba – und andere Geschichten. Biblische Texte spannend ausgelegt* (S. 227–236). München: Kösel.
- Niehl, F. W. (2006). *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*. München: Kösel.
- Niehl, F. W. (2007). Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand. *JRP*, 23, S. 135–145.
- Niehl, F. W. (2018). Erzählen. In L. Rendle (Hrsg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Neuauflage* (S. 165–174, 8. Aufl.). München: Kösel.
- Ort, B. (2002). Erzählen. In F. Weidmann (Hrsg.), *Didaktik des Religionsunterrichts – Neuauflage. Ein Leitfaden* (S. 263–266, 8. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Roose, H. (2019a). Unterscheidungen: Bibliolog, kindertheologische Bibeldidaktik und biblisches Gespräch. *Theo-Web*, 18(2), S. 163–175.
- Roose, H. (2019b). Was für eine Hermeneutik braucht die Bibeldidaktik? In P. Wick & M. Cramer (Hrsg.), *Allein die Schrift? Neue Perspektiven auf eine Hermeneutik für Kirche und Gesellschaft* (S. 135–149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roose, H. (2020). Das biblische Gespräch. Hermeneutische, didaktische und praxistheoretische Überlegungen zu einem innovativen bibeldidaktischen Leitbild auf dem Weg in den Unterricht. In M. Fricke, G. Langenhorst & T. Schlag (Hrsg.), *Jugendbibeln – Konzepte, Konkretionen, religionspädagogische Chancen* (S. 180–192). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rupp, H. (2018). Bibel und Kirchenraum. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 643–650, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schambeck, M. (2009). *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schambeck, M. (2018). Bibeltheologische Didaktik. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 461–468, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

- Schliephake, D. (2014). Konzeptionelle Ansätze: Erzählräume und Erzählorte. In M. E. Fuchs & D. Schliephake (Hrsg.), *Bibel erzählen* (S. 233–236). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schröder, B. (2014). Biblische Geschichten erzählen – Impulse aus der Geschichte der Religionspädagogik. In M. E. Fuchs & D. Schliephake (Hrsg.), *Bibel erzählen* (S. 69–82). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Steinwede, D. (1974). *Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten*. Münster: Comenius-Institut.
- Steinwede, D. (1983). Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder. In W. Sanders & K. Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie* (S. 52–67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinwede, D. (1987). Erzählen. In W. Langer (Hrsg.), *Handbuch der Bibelarbeit* (S. 257–262). München: Kösel.
- Stimpfle, A. (2018). Bibeldidaktik und konstruktivistisches Lernen. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 444–450, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Theißen, G. (2003). *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Weihls, A. (2008). Methoden der Schriftauslegung. In S. Gillmayr-Bucher, T. Meurer, J. Rahner, T. Söding & A. Weihls, *Bibel verstehen. Schriftverständnis und Schriftauslegung* (S. 133–166). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wolter, M. (2002). Lk 15 als Streitgespräch. *EThL*, 78(1), S. 25–56.
- Zimmermann, M. (2018). Erzählen. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 524–531, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

Dr. Alexander Weihls, Professor für Neues Testament und Religionspädagogik, Institut für Katholische Theologie, Pädagogische Hochschule Karlsruhe