



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)

Weihls, A. (2021). Aktualisierendes Erzählen als Provokation zur Selbstaneignung biblischer Narrationen: Eine bibeldidaktische Konkretion. *Theo-Web*, 20(1), 208–222.

<https://doi.org/10.23770/tw0187>



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 Konkretion

VON
Alexander Weihs

Abstract

In dem Beitrag geht es um einen bibeldidaktischen Weg, der via aktualisierendes 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 konkretisiert die Konzeption am Beispiel einer signifikanten neutestamentlichen Parabel.

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 concretizes the conception using the example of a significant New Testament parable.

Schlagwörter: Bibeldidaktik, Auslegungs- und Interpretationskompetenz, biblische Narrationen, Gleichnisse, aktualisierende Erzählung, theologisches Gespräch, Dialogizität, Selbsttätigkeit, Selbstaneignung, Gottesbild, Barmherzigkeit

Keywords: biblical didactics, interpretation competence, biblical narratives, parables, actualizing narrative, theological discussion, dialogicity, self-activity, self-appropriation, image of God, mercy

1 Die bibeldidaktische Idee und die konzeptionelle Aufgabe

Die nachfolgenden Erwägungen möchten einen bibeldidaktischen Weg vor- und zur Diskussion stellen, der durch ein *aktualisierendes Erzählen* die Sich-Bildenden zur Selbstaneignung biblischer Narrationen herausfordern möchte. Es geht in dem Vorschlag genauerhin darum, aktualisierende Erzählungen zu konzipieren und didaktisch gezielt einzusetzen, die dazu geeignet sind, die selbsttätige und selbstständige Rezeption der Lernenden mit Blick auf biblische Texte anzuregen und zu fördern. Die *aktualisierenden Erzählungen* sollen dabei so beschaffen sein, dass sie sowohl auf die inhaltlichen Dimensionen als auch auf die sprachlichen Strukturen bestimmter biblischer Referenztexte vorbereiten, zu ihrer Lektüre motivieren und zur eigenständigen Aneignung provozieren. Der Zugang versteht sich dabei als grundlegend dialogisch und zielt auf die Förderung und den Ausbau eigener Auslegungs- und Interpretationskompetenz.

Der hier vorliegende Beitrag konkretisiert das bibeldidaktische Konzept¹ am Paradigma des biblischen Referenztextes Lk 15,11–32 und für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der Sek. I, dort Klassenstufe 7. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Konzeptionierung einer geeigneten aktualisierenden Erzählung als Medium des didaktischen Vorgehens. Dies setzt eine Vergewisserung über die inhaltlichen und formalen Eigenheiten des biblischen Referenztextes (Kap. 2) ebenso voraus wie einen analysierenden Blick auf die ausgewählte Zielgruppe (Kap. 3). Im Anschluss daran werden die aktualisierende Erzählung selbst, der Umgang mit ihr und ihre Einbettung in den weiteren didaktischen Kontext vorgestellt (Kap. 4–6).

2 Der biblische Gesprächspartner: Die Parabel vom barmherzigen Vater (Lk 15,11–32)

2.1 Charakter und Erzählfiguren

Bei Lk 15,11–32 (zur Interpretation vgl. bes. Edwards, 2015, S. 431–448; Carroll, 2012, S. 308–320; Ostmeyer, 2007, S. 618–633; Wolter, 2002, S. 25–56; Bovon, 2001, S. 13–67; Söding, 1996, S. 332–342; Erlemann, 1988, S. 131–150) handelt es sich um eine Parabel, die auf ihrer Bildebene ein Familiendrama in ruralem Umfeld beschreibt. Es ist in ihr die Rede von einem jüngeren Sohn, der seinen frisch ausgezahlten Anteil am Familienerbe in einem fremden Land durch einen leichtfertigen Lebenswandel durchbringt, einen äußersten existenziellen Tiefpunkt erreicht und nach einer grundlegenden Lebenswende in das Haus des Vaters zurückkehrt. Daneben wird in ihr von einem zweiten, einem älteren Sohn gesprochen, der – anders als sein Bruder – die väterlichen Erwartungen vordergründig nie enttäuscht hat und nun durch die ehrenhafte Wiederaufnahme des jüngeren Bruders in das Vaterhaus in eine schwerwiegende Krise gestürzt wird. Und es ist in ihr die Rede von einem Vater, der sich in außerordentlicher Liebe und Barmherzigkeit beiden Söhnen (in je ihrer Notlage) zuwendet.

Bei aller Klarheit des Geschilderten bedingen zeitlicher, geographischer und soziokultureller Abstand zur Erzählwelt der Parabel hinsichtlich der heutigen Rezeption nicht unerhebliche Verstehenshindernisse. Ein etwas detaillierterer Blick auf den Gang der Erzählung erscheint daher unerlässlich.

2.2 Erzählerische Linien und texterschließende Signale

Es zeichnen sich vor allem drei erzählerische Linien ab, die unter theologischer wie auch elementarisierender Perspektive besondere Aufmerksamkeit verdienen:

- Eine erste Linie folgt dem Weg des jüngeren Sohnes vom Aufbruch über die Verfehlung, die Sündenerkenntnis und die Umkehr bis hin zur (rettenden) Vergebung durch den Vater; theologisch spiegelt sich darin die Auffassung von der bestehenden und andauernden Vergebungsbereitschaft Gottes, der niemanden ablehnen wird, der sich ehrlichen Herzens an ihn wendet, zu ihm umkehrt.
- Eine zweite Linie fokussiert die in der Parabel so eindringlich hervorgehobene Liebe, Barmherzigkeit und verggebungsbereite Großzügigkeit des Vaters; theo-

¹ Zur Basierung der Konzeption vgl. den Beitrag: Weihs, A. (2021). Aktualisierendes Erzählen als Provokation zur Selbstaneignung biblischer Narrationen: Eine bibeldidaktische Grundlegung. Theo-Web 21, Heft 1, S. 194–207.

logisch verweist diese Linie – in charakteristischer Transparenz – auf den Bereich des Gottesbildes: Es handelt sich dabei um das Bild eines über alle Maßen und nach menschlichem Ermessen unvorstellbar barmherzigen, liebevollen, großzügigen und in dieser Liebe wirksam und tätig rettenden Gottes.

- Eine dritte Linie nimmt schließlich das Verhalten und die Haltung beider Brüder (insbesondere in ihrem Verhältnis zum Vater) in den Blick; theologisch stellt sie – jeweils in *beiden* Brüdern gespiegelt – die Frage nach Freiheit und Bindung, nach Abkehr und Rückkehrmöglichkeit, nach Nähe und Distanz zu Gott.

Die Bedeutung der letztgenannten Linie kann ein *Zoom* auf die Schlusspassage der Parabel in besonderer Weise unterstreichen: Die Verse 25–32 thematisieren – in der Perspektive des älteren Sohnes – einen sich distanzierenden Blick auf das in den Versen 20–24 geschilderte barmherzige Handeln des Vaters. Der vom Feld zurückkehrende ältere Sohn erhält durch einen Knecht Kunde von dem Geschehenen (V. 25–27). Seine Reaktion: Zorn (V. 28). Ein Zorn, der ihm ein Mitfeiern unmöglich macht.

Entscheidend ist auch hier das Handeln des Vaters. Er lässt den älteren Sohn in seinem (sich selbst ausschließenden) Zorn nicht allein. Er geht zu ihm hinaus, redet ihm gut zu (V. 28) und wirbt um ihn (V. 28; 31–32). Indem er ihn mit der Anrede *Kind* anspricht (V. 31), bringt er seinem Erstgeborenen die grundlegende Beziehung ins Gedächtnis, die zwischen ihnen besteht: „du bist immer bei mir“; zugleich verweist er darin auf die Basis, der (auch) der ältere Sohn alles verdankt. Werbend weist der Vater darauf hin, welche Stellung dieser erste Sohn in seinem Kosmos hat; nichts davon soll ihm genommen werden: „alles, was mein ist, ist dein“. Nur setzt dieses Verhältnis voraus, dass der ältere Sohn sich nicht selbst von dieser Gemeinschaft abschneiden, sich nicht selbst von ihr ausschließen wird. Der Vater will das in freier Entscheidung gesprochene *Ja* des älteren Sohnes zu seiner Liebe, Großzügigkeit und – im wahrsten Sinne des Wortes: *lebenschaffenden* – Barmherzigkeit (V. 24; 32). Dem verächtlichen „der da, dein Sohn“ (V. 30), mit dem der Daheimgebliebene sich von dem Heimkehrten distanziert, setzt der Vater ein „dein Bruder“ (V. 32) entgegen. Aber: Wird der ältere Bruder sich dieser Sichtweise anschließen können?

Alle diese Linien haben eine eigene Berechtigung und ein eigenes Gewicht. Zugleich sind sie nicht voneinander zu trennen – wobei die zweitgenannte Linie, die großzügige und barmherzige Liebe des Vaters, den Angelpunkt aller anderen Aspekte bildet. Und doch darf und muss – nach den Gesichtspunkten der didaktischen Pünktlichkeit – hinsichtlich der konkreten Zielgruppe eine Schwerpunktsetzung erfolgen, wobei sich für die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse insbesondere die zweite Perspektive (die Linie des Gottesbildes) in Kombination mit dem drittgenannten Aspekt (der Problematisierung und Reflexion eben dieses Gottesbildes) als geeignete Fokussierung anbieten kann.

2.3 Narrativ-strukturelle Eigenheiten

Als spezifische Charakteristika der Form und der Struktur von Lk 15,11–32 sind die folgenden Merkmale besonders zu beachten.

Es handelt sich um einen *erzählenden* Text:

- mit erheblichem Umfang: eine „außergewöhnlich ausführliche Parabel“ (Ostmeyer, 2007, S. 621);
- mit einer zweigipfeligen Dramaturgie: jeder der beiden Söhne hat in der Erzählung sein eigenes „Vater-Erlebnis“, seine eigene „Vater-Begegnung“;
- mit Leerstellen, die es für die Rezipienten zu füllen gilt;
- mit einem offenen Ende, das zur Stellungnahme herausfordert.

Inhaltlich

- erzählt der Text ein auffallendes, besonderes Geschehen;
- stellen der Aufbau und der narrative Ablauf die Figur und das Handeln des Vaters ins Zentrum;
- bietet die Erzählung eine attraktive Geschwister-Konstellation, die sich nicht nur an dem einen, sondern auch an dem anderen Sohn interessiert zeigt;
- zieht die narrative Dramaturgie die Rezipienten in das Geschehen hinein und provoziert eine eigene Stellungnahme;
- fordert die Parabel insbesondere dazu heraus, zum Handeln des *Vaters* Stellung zu beziehen.

3 Aspekte der Adressatenorientierung: Chancen und Probleme

3.1 Lebensweltliche Distanz und elementare Erfahrungen

Wie hinsichtlich des Textes, so stellt sich auch von den Adressaten her die Aufgabe der Elementarisierung (Schweitzer, 2018, S. 432–438). Im Blick auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 7 kann die Parabel Lk 15,11–32 dabei zunächst als ein Unterrichtsgegenstand von basaler allgemeinbildender, kulturgeschichtlicher und theologischer Relevanz gekennzeichnet werden. Doch hat auch diese Erzählung zweifellos Teil an der – in der Religionspädagogik vielfach angemerkten – lebensweltlichen Ferne des (biblisch) Geschilderten zu den Situationen und Lebensumständen der heutigen Schülerinnen und Schüler², was die Ermöglichung lebendiger Zugänge zum Gegenstand erfordert.

² Gegenüber der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler spiegeln sich in der Erzählwelt der neutestamentlichen Parabel gänzlich andere zeitgeschichtliche, kulturelle, soziologische, wirtschaftlich-ökonomische, religiöse und mentale Gegebenheiten und Umstände. Das in Lk 15,11–32 evozierte erzählerische Setting kann als bäuerlich-patriarchal charakterisiert werden. Von den Details der biblischen Erzählung her ergeben sich entsprechende, erläuterungsbedürftige Einzelfragen: Wie ist die soziale Situation des wegziehenden bzw. des daheimgebliebenen Sohnes genau zu bestimmen? Wie verhält es sich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der in V. 12 geschilderten Vermögensaufteilung? Was bedeutet vor dem Hintergrund einer nach Familienverbänden strukturierten Gesellschaft das Fortgehen aus einem solchen Verband? Welche Konnotationen verbinden sich auf der Basis einer jüdischen Religiosität mit dem in V. 16 auftauchenden Motiv des Essens vom Futter der Schweine? Weshalb wird das „Verschleudern des Vermögens“ nicht nur nach ethischen Maßstäben, sondern auch nach religiösen Maßstäben beurteilt (vgl. V. 18 u. 21)? Was verbindet sich sozio-ökonomisch mit der Situation eines „Tagelöhners“ (V. 17 u. 19)? Wie ist vor dem Hintergrund der erzählten patriarchalen Welt das Verhalten des Patriarchen zu interpretieren (vgl. V. 20f.)? Welche rechtliche und soziale Bedeutung haben das „beste Gewand“, der „Ring“, die „Sandalen“, das Schlachten des Mastkalbs (V. 22f.)?

Ein in diesem Zusammenhang eher geringeres Problem stellt das bei den Adressatinnen und Adressaten – höchstwahrscheinlich – noch fehlende Sach- und Hintergrundwissen dar (vgl. Puzberg, 2007, S. 165–168; zudem Ostmeyer, 2007, S. 622–626; Hotze, 2016, S. 108–123, 114–117; Heininger, 1991, S. 156–161), das im Verlauf des Lernsettings auf verschiedenem Wege (z.B. durch angeleitete bzw. sogar freie Recherche) ergänzt bzw. eingespielt werden kann. Ein weit größeres Hemmnis ergibt sich dagegen aus der grundsätzlich verschiedenen Lebenswelt (die Zeit des antiken Palästina sowie die Gegebenheiten eines bäuerlichen Milieus), in der die Handlung der Parabel angesiedelt ist.

Zumindest teilweise aufgewogen wird dieser Befund dadurch, dass viele der in der Erzählung aufscheinenden existenziellen (Grund-)Erfahrungen (wie z.B. Sehnsucht nach Freiheit; Exzess; Verfehlung; Not; Reue; Umkehr; Vergeben und Vergebung erhalten; Annehmen und Angenommen-Sein; Lieben und Geliebt-Sein; Befürchtung des Zurückgesetztseins; Gefühl des Zukurzkommens; Neid; Eifersucht; Missgunst) auch Teil der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler bzw. diesen zumindest empathisch zugänglich sind. Positiv ins Gewicht fällt zudem die konkrete Form von Lk 15,11–32: Erzählungen sind für etwa 12-jährige Kinder höchst attraktiv; das narrative Setting (Familienparadigma mit Geschwister-Konstellation) kann die Anziehung noch erhöhen; die Gattung des Gleichnisses ist geradezu darauf angelegt, die Rezipienten in das Erzählte regelrecht zu verstricken³, wobei sich gleich drei Erzählfiguren (jüngerer Sohn, älterer Sohn, Vater) als Identifikations- und Reflexionsofferten anbieten.

3.2 Die Dimension der elementaren Zugänge

Besondere Beachtung verdient die kognitions- und entwicklungspsychologische Evaluation⁴: Ohne die einschlägigen Stufentheorien allzu starr auf die potenziellen Dispositionen der Referenzgruppe anwenden zu wollen, wird man doch davon ausgehen dürfen, dass die Unterrichtsthematik die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse in einem mehr oder weniger ausgeprägten Übergangsstadium zwischen konkret-operationalen und formal-operationalen Verständnismöglichkeiten antreffen wird (Müller, Büttner, Heiligenthal & Thierfelder, 2008, S. 61–62, 65, 68, 77, 149–150; Grethlein & Lück, 2006, S. 40–49; Simon, 2000, S. 223–224; Tamminen, 1993, S. 128–131). Ein Metaphern-Verständnis mit punktuellen Transferpotenzialen dürfte bei den meisten der Schülerinnen bzw. Schülern – in unterschiedlichem Ausformungsgrad – daher vorauszusetzen sein.⁵ Die in Lk 15,11–32 vorliegende narrative

Was bedeutet sozial, kulturell, mental die Anrede „mein Kind“ (V. 31)? Welche Implikationen werden durch die begriffliche Opposition „war tot“/„lebt wieder“ (V. 24 u. 32) nicht nur sozio-ökonomisch und existenziell, sondern auch kulturell und religiös aufgerufen? u.v.m.

³ Vgl. zu diesem Verstrickungscharakter: Zimmermann, 2007, S. 12–14; Müller, Büttner, Heiligenthal & Thierfelder, 2008, S. 44–46; (aus rezeptionsästhetischer Perspektive) Schulte, 2008, S. 106–120; zudem in je spezifischer Ausrichtung: Aurelio, 1977, S. 237–247; Arens, 1982, S. 325–385; auch Kähler, 1995, bes. S. 216–218.

⁴ Zum Zusammenhang vgl. Langenhorst, 2018, S. 665–669; Erlemann, 2020, S. 265–267; Schweitzer, 2007, S. 199–208; Schweitzer, 2009, S. 106–110; Müller et al., 2008, S. 60–73, 76–81, 149–150; Theis, 2005, S. 13–114; Simon, 2000, S. 223–225; Tamminen, 1993, S. 116–135.

⁵ Dass punktuelle metaphorische Übertragungsleistungen hinsichtlich des Verständnisses von Lk 15,11–32 bei (einer spezifischen Gruppe von) Kindern mit hohem christlichen Sozialisationsgrad sowie stark ausgeprägter religiöser Sensibilität und Sprachkompetenz auch schon im späten Grundschulalter (zwar schwierig, aber) durchaus möglich sind, kann ein kindertheologisches Protokoll von Christina Hoegen-Rohls (2006, S. 106–121, bes. 117–120) vor Augen führen: Im

wie metaphorische Ausprägung – mit dem signifikanten Aspekt der offensichtlich intendierten Transparenz des Handelns des (erzählten) Vaters auf Gott – dürfte diesen kognitiven Gegebenheiten durchaus entgegenkommen können (Müller et al., 2008, S. 80, 137–155).

3.3 Die Frage der zielgruppen-adäquaten theologischen Schwerpunktsetzung

Eine nicht zu unterschätzende – gewissermaßen faktisch-curriculare – Schwierigkeit besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler (in den allermeisten Fällen) diesem überaus populären Gleichnis in ihrer persönlichen Biographie schon mehrmals begegnet sein werden.⁶ „Abnutzungserscheinungen“ sind daher wahrscheinlich, Aversionen nicht ausgeschlossen. Vor allem besteht die Gefahr, dass die Adressatinnen und Adressaten – aufgrund der subjektiven Einschätzung, an diesem Text alles schon zu kennen – den Gegenstand schon frühzeitig abtun und innerlich beiseite legen könnten. Ein Einstieg in die Thematik, der schon von Anfang an Frische, Aktualität und neue Einsichten verspricht und bietet, kann dieser Gefahr sicherlich entgegenwirken. Während die vorherigen Begegnungen mit Lk 15,11–32 vor allem unter Hervorhebung der Linie „Verfehlung-Umkehr-Vergebung“ geschehen sein werden⁷, liegt es nahe, für die 7. Klasse einen anderen und vor allem angemessen anspruchsvollen theologischen Schwerpunkt ins Bewusstsein zu heben. Die schon unter theologisch-elementarisierenden Vorzeichen herausgehobene Schwerpunktsetzung auf das Thema, die Reflexion und die Problematisierung des Gottesbildes scheint auch unter adressatenorientierten Gesichtspunkten in besonderer Weise vielversprechend zu sein.

3.4 Adressatenspezifische Detail-Probleme

Auf vier zielgruppen-spezifische Detail-Problematiken entwicklungspsychologischer, theologischer, exegetischer und lebensweltlicher Prägung ist – aufgrund ihrer Häufigkeit, Brisanz und Virulenz – noch gesondert einzugehen:

Zentrum der Ermöglichung des Übertragungsvorgangs steht – wie zu erwarten – das Verhalten des „Vaters“ der Parabel, das von den Kindern (nach einem Prozess der Anbahnung) metaphorisch auf Gott gedeutet wird (S. 117).

⁶ Lk 15,11-32 gehört zu den bekanntesten und beliebtesten Texten des Neuen Testaments. Unter der Voraussetzung einer christlichen Sozialisation kommen als frühe Begegnungsmöglichkeiten u.a. die folgenden Orte und Formen in Frage: Als vorgelesene Erzählung aus einer Kinderbibel im privaten Umfeld; als frühe Thematisierung im Kindergarten oder der Kindertagesstätte; als Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule, dann in den frühesten Klassen der weiterführenden Schule; zudem möglicherweise im Horizont kirchlicher Kindergottesdienste und im Rahmen kirchlicher Katechese (im katholischen Raum nicht zuletzt im Kontext der Erstkommunion und des Bußsakraments).

⁷ Im Religionsunterricht der Grundschule stellt diese Schwerpunktsetzung eine bevorzugte Leserichtung von Lk 15,11-32 dar. Im benachbarten Feld der Kinderbibel-Literatur findet sich zudem nicht selten das Phänomen, dass der Inhalt der neutestamentlichen Erzählung im Dienst dieser Fokussierung so zurechtgekürzt wird, dass allein der erste Teil der Parabel übrig bleibt: Als Beispiel sei an dieser Stelle nur die überaus weit verbreitete Kinderbibel von Anne de Vries (2017, dort S. 192-194) genannt. Aber auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen kommt diese bezeichnende Verkürzung durchaus vor (vgl. z.B. Tamminen, 1993, S. 120).

- Entwicklungspsychologisch besteht – auch noch bei Kindern im Alter um 12 Jahre – die Tendenz, den Beschwerden und Klagen des älteren Sohnes Recht zu geben und damit den Vater als ungerecht, willkürlich und nur den einen Sohn (nämlich den jüngeren) liebend aufzufassen.⁸ Religionsdidaktisch führt dies zu der Anforderung, im Gesamt der Lernlandschaft auch Raum für (textgemäßere und theologisch suffizientere) alternative Auslegungen zu schaffen.
- In ähnlicher Weise besteht die – ebenso alterskonforme – Disposition, den theologischen Faktor, dass der Vater (sowohl gegenüber dem jüngeren als auch gegenüber dem älteren Sohn) Freiheit ermöglicht, (nahezu oder ganz) zu übersehen. Hier wäre darauf zu achten, dass diese Wahrnehmungsoption (hinsichtlich späterer biographischer Relevanz und entsprechender Aktualisierungsmöglichkeiten) zumindest offen und geöffnet bleibt.
- Dass die Schülerinnen und Schüler auf der Basis des von ihnen realistisch erwartbaren biblisch-kontextuellen Wissens von sich aus eine Bezugsetzung zu der Rahmenhandlung Lk 15,1–2 erschließen, ist als praktisch ausgeschlossen anzusehen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer wird darum wissen und gegebenenfalls dafür Sorge tragen, die durch diese kontextuelle Verknüpfung vom Text her entstehenden Vertiefungen und weiterführenden Akzente im Gesamt der Lernlandschaft in geeigneter Weise ins Gespräch zu bringen (vgl. hierzu den Vorschlag: Müller et al., 2008, S. 153–155).
- Bezüglich des Verständnisses der Vater-Metaphorik besteht lebensweltlich das keineswegs geringe Problem, dass das in der Parabel gezeichnete Bild eines barmherzigen, gütigen und liebevollen Vaters auf Lebenserfahrungen der Kinder trifft, die dieser Zeichnung in manchen Fällen nur (ausgesprochen) defizitär entsprechen oder sogar gänzlich entgegenlaufen.⁹ Die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer wird die damit verbundenen potenziellen Verwerfungen kennen und – gegebenenfalls – dialogisch aufnehmen können.

3.5 Zwischenfazit und Plattform

In den Prozess der Konzeption der nachfolgend vorgestellten aktualisierenden Erzählung sind die oben dargelegten elementarisierenden Überlegungen zur Theologie und zur narrativen Charakteristik von Lk 15,11–32 ebenso eingegangen wie die in diesem Abschnitt referierten Erwägungen zur Adressatenorientierung. Als *aktualisierend* ist die Narration aus zweierlei Gründen zu bezeichnen: Zum einen, weil sie auf der Inhaltsebene *in zeitgemäßer Sprache* ein *aktuelles*, d.h. für die Rezipienten *lebenswelt-*

⁸ Peter Müller (2009, S. 80) geht davon aus, dass vor „dem 7. Schuljahr [...] das Verhalten des Vaters [...] von den Lernenden notwendigerweise als ungerecht bezeichnet werden“ wird. Christina Hoegen-Rohls (2006) kann dagegen praktisch erweisen, dass das Ergebnis – sogar bei Grundschulkindern – gänzlich anders aussehen kann. Dies geschieht bei Hoegen-Rohls mittels eines Lernarrangements, das ein „Eindringen in die Erzählung“ gerade auch im Sinne des empathischen Reflektierens der Ausgangssituation des älteren Bruders initiiert. Insofern dieses empathische Hineinversetzen den älteren Sohn als beim Vater geborgen, in jeder Hinsicht versorgt und geliebt erkennen lassen kann, ist eine Plattform gewonnen, die Vorwürfe gegen den Vater auch alternativ – nämlich als unberechtigt – beurteilen zu können; vgl. Hoegen-Rohls, 2006, bes. S. 113–114, 119.

⁹ Die in diesem Horizont lebensweltlich aufgerufenen Erfahrungen von elterlicher Annahme und Ablehnung, von damit verbundener Geborgenheit oder Unsicherheit stellen hinsichtlich der Entwicklung und Ausformung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen einen Faktor ganz eigener Bedeutung und eigenen Gewichts dar; vgl. hierzu: Oser, 1992; 1994, S. 136–157; 2000, S. 70–77; Büttner & Dieterich, 2016, S. 141–190; Schweitzer, 2016, S. 216–237.

lich zugängliches Geschehen schildert. Zum anderen, weil sie sowohl wesentliche *Themen* als auch bestimmte charakteristische Elemente der narrativen *Formgebung und Struktur* genau desjenigen biblischen Textes *vergegenwärtigen* kann, auf den sie sich bezieht.

Mit dem sich anschließenden Text verbindet sich die didaktische Erwartung, dass er als Präludium der selbsttätigen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Lk 15,11–32 sowohl verständnisleitende Impulse als auch motivierende und provozierende Anstöße zur dialogischen Selbstaneignung der Parabel liefern kann.

4 Der Text der konzipierten aktualisierenden Erzählung

Die Geschichte von Lars und Robin:

Lars und Robin sind Brüder. Robin ist zwölf Jahre alt, Lars zehn. Sie wohnen mit ihren Eltern in einem kleinen Dorf in Nordrhein-Westfalen. In dem Dorf ist nicht viel los, aber den beiden Brüdern gefällt es dort. Man kann draußen herrlich spielen und auf dem Bolzplatz kicken. Im Sport sind Robin und Lars auch sonst beide gut und schon seit langem wünschen sie sich, einmal mit ihren Eltern in die 20 Kilometer entfernte Kreisstadt zu fahren, um dort in das nagelneue und ultramoderne Spaßbad gehen zu können.

Eines Freitagnachmittags kam ihr Vater gutgelaunt die Treppe hoch, postierte sich vor den Zimmern von Robin und Lars und sagte: „Wisst ihr, was wir morgen machen?“ Robin und Lars sind gespannt. „Morgen“, sagt ihr Vater, „morgen fahren wir alle ins Spaßbad: Mama, ihr beide und ich.“ Robin und Lars jubeln. Ihr Vater wirft derweil einen genaueren Blick in die Zimmer der beiden. Dann sagt er: „Puh, ein ganz schönes Durcheinander ist das in Euren Höhlen. Könnt ihr wohl eure Zimmer mal wieder so richtig aufräumen? Ich würde mich darüber jedenfalls sehr freuen!“

Robin macht sich sofort an die Arbeit. Er hebt seine Sportklamotten vom Boden auf und hängt sie säuberlich in den Schrank. Er sammelt sein Spielzeug ein, sortiert es und räumt es ordentlich in die Regale. Er macht sein Bett und setzt seinen Stoffhund auf das gut aufgeschüttelte Kopfkissen. Er schichtet seine Comic-Hefte zu akkuraten Stapeln zusammen und packt seine Schultasche schon für die nächste Woche ein. Als er nach zwei Stunden mit all dem fertig ist, holt er sich sogar noch Staubtuch und Staubsauger und putzt sein Zimmer so gut er kann. Nur manchmal, wenn die Geräusche vom Bolzplatz ihm sagen, dass wieder ein Tor geschossen wurde, blickt er kurz zum Fenster hinaus. Aber nur ganz kurz, dann putzt er weiter.

Lars räumt sein Zimmer *nicht* auf. Er spielt den ganzen Nachmittag Fußball. Er ist in seiner Mannschaft der beste Spieler und schießt insgesamt fünf Tore, zwei davon mit dem Kopf, was er vorher noch nie geschafft hat.

Am nächsten Morgen, nach dem Frühstück sind eigentlich alle fertig, um in das Spaßbad aufzubrechen. Nur einer fehlt noch: Lars. Der Vater geht nach oben, um nach ihm zu sehen. Lars sitzt in seinem unaufgeräumten Zimmer auf der Kante seines Bettes. Neben ihm steht sein gepacktes Schwimmzeug. Als er seinen Vater ansieht, sieht sein Blick aber reichlich unsicher aus. Der Vater guckt sich im Zimmer um, sieht dann Lars an und sagt: „Worauf wartest Du noch? Ab ins Auto!“

Als der Vater und Lars unten ankommen, sitzen die Mutter und Robin schon im Auto. Lars macht die Autotür auf und rutscht neben Robin auf die Rückbank. Der Vater setzt sich vorn hinter das Lenkrad. Er will gerade den Wagen starten.

Da nimmt Robin sein Schwimmzeug und steigt aus ...

Was soll der Vater nun tun?

5 Vorschläge zur didaktischen Umsetzung und Kontextualisierung

5.1 Zum Umgang mit der aktualisierenden Erzählung

Bei der *Geschichte von Lars und Robin* (wie auch bei Lk 15,11–32) handelt es sich zweifellos um eine *dilemmahaltige* Erzählung. Dennoch wird man für das nun folgende Gespräch im Klassenverband kaum auf die Kriterien und (relativ strikten) Regeln einer klassischen Dilemma-Diskussion¹⁰ zurückgreifen. Den religionspädagogischen Intentionen und Zielen entspricht es weit mehr, hinsichtlich des zu initiierenden vielstimmigen Dialogs an die Erfahrungen des *Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen* anzuknüpfen und auf die in diesen Kontexten entwickelten Hilfen Bezug zu nehmen (vgl. u.a. Dieterich, 2012; Freudenberger-Lötz, 2012; 2015; Freudenberger-Lötz & Reiß, 2014; Büttner, Freudenberger-Lötz, Kalloch & Schreiner, 2014).

Die empirische Erprobung¹¹ zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Erzählung – als Start einer unterrichtlichen Sequenz eingesetzt – nicht als Verfremdung oder Variation des Gleichnisses vom verlorenen Sohn wahrnehmen, sondern als eigene Geschichte mit eigener Textwelt und eigenen Problemen erfassen. Aufgrund der lebensweltlichen Nähe ihres Inhalts und ihrer dilemmahaften wie leerstellenhaltigen Struktur übt die Geschichte eine große Anziehung auf die Zielgruppe aus und fordert – kanalisiert in der Aufforderung am Schluss – zu Empathie und Stellungnahme heraus. Die Grundlagen für ein intensives und engagiertes, zugleich eine Vielfalt von Interpretationen förderndes Gespräch sind damit gelegt. Die Dialoggemeinschaft im Klassenverband schließt dabei die Lehrperson mit ein, die als authentische Gesprächspartnerin zum einen die Vielfalt der Positionen anerkennt und fördert, zum anderen – mit allen Gesprächsteilnehmenden gemeinsam – als „Anwältin der erzählten Problematik“ fungiert, insofern sie dazu anhält, die vorgetragenen Vorschläge, Weiter-Erzählungen und Interpretationen bezüglich ihrer Stimmigkeit hinsichtlich des Erzählten zu überprüfen. Die Rolle der Lehrperson als gleichberechtigte Gesprächspartnerin (vgl. Zimmermann, 2018a, S. 452; Itze & Moers, 2018, S. 691–692; Freudenberger-Lötz & Reiß, 2014, S. 173; Roose, 2020, S. 185–186; zudem Müller et al., 2008, S. 78; Meurer, 2008, S. 183–184) ermöglicht es zudem, eine spezifische Weiter-Erzählung in den Austausch einbringen zu können. Es handelt sich um ein *Spin-off*, das als fester Bestandteil des Gesprächs-Settings aufgefasst werden sollte, falls diese Variante bzw. Charakteristik von Weiterführung im bisherigen Dialog noch keine ausreichende Aufmerksamkeit erfahren hätte.

Das vorgeschlagene *Spin-off* ist an der in Lk 15,11–32 vorliegenden Perspektive orientiert und kann z.B. in Form der Frage eingebracht werden, was denn wäre, wenn die Erzählung wie folgt weiterginge: „Da stieg der Vater aus dem Auto aus, ging langsam zu Robin hinüber und sagte mit ganz freundlicher, leiser Stimme zu ihm: ‚Robin, wir alle haben uns doch so lieb. Du weißt doch, dass wir an unserem Ausflug überhaupt keine Freude hätten, wenn Du nicht mit dabei wärst. Und überleg doch mal: Hättest

¹⁰ Einen aktuellen Überblick bietet Peters & Peters, 2020, S. 7–95; vgl. zudem Kuld & Schmid, 2001.

¹¹ Dem Beitrag liegen empirische Versuche im Katholischen Religionsunterricht der Klassenstufen 7, 6 und 4 in öffentlichen Schulen Nordrhein-Westfalens und Baden-Württembergs in den Jahren 2012, 2016 und 2018–2019 zugrunde.

Du denn wirklich Freude im Spaßbad, wenn Du wüsstest, dass Lars traurig allein Zuhause sitzt? Wollen wir jetzt nicht einfach alle gemeinsam losfahren – und uns den ganzen Tag nur noch freuen?“

Den Schülerinnen und Schülern gibt das die Gelegenheit abzuwägen, ob dieses Verhalten des Vaters als wahrscheinlich betrachtet werden kann; ob es Erfolgsaussichten bei Robin haben könnte; was die Folgen wären, wenn sich Robin auf das „Werben“ des Vaters einlassen würde usw. Dass die Möglichkeit zu solchen Spekulationen, Abwägungen und Erprobungen von den Schülerinnen und Schülern mit großem Interesse und entsprechendem Engagement wahrgenommen wird, zeigt die Praxis überaus eindrucksvoll. Dass die damit verbundenen Auseinandersetzungen und Reflexionen – in vorbereitender Weise – dabei zugleich in die Erzählwelt und den Problemhorizont von Lk 15,11–32 hineinführen, ist fachdidaktisch mindestens ebenso offensichtlich.

5.2 Zur lernlandschaftlichen Positionierung und didaktischen Einbettung

Konkret werden sich an den Einstieg¹² über die *Geschichte von Lars und Robin* und das ausführliche Gespräch darüber im Klassenverband zwei große Phasen anschließen: zum einen die Phase der Rezeption von Lk 15,11–32 im Originaltext; zum anderen die sich daran anschließende Phase des weiteren umkreisenden Erfassens, selbsttätigen Auslegens und eigenständigen Gestaltens (in einer ausdrücklichen Vielfalt von Zugängen).

Für die Phase der Rezeption der biblischen Parabel selbst wird man (je nach Leistungsniveau und einschlägiger Vorerfahrung der konkreten Schulklasse) auf die gängigen Textfassungen der Einheitsübersetzung bzw. der Lutherbibel zurückgreifen oder die Erzählung in der Version textnaher Schulbibeln anbieten. Der Zugang zum Text wird – je nach Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler und didaktischer Intention – mehr als offene und freie bzw. mehr als „methodisch geleitete Lektüre“ (Meurer, 2008, S. 176–181; vgl. auch Kropač, 2010, S. 429–430) gestaltet sein und erfolgen. Dass alternativ der Text auch durch Vorlesen, flankiert von einer Vielzahl möglicher Visualisierungen und begleitender Veranschaulichungen (Bilderserie, Legematerialien, Sprechzeichnung, Erzählen mit Kerzen, Erzählen mit Figuren, Erzählen mit Verkehrszeichen, Fühl-Erzählung, usw.) eingespielt werden kann, ist eine Option, die der Lehrerin bzw. dem Lehrer je nach Einschätzung der konkreten Situation in der Klasse (grundsätzlich immer) offen steht (vgl. Zimmermann, 2018b, S. 429–430). Um die Kompetenz der Auslegungsgemeinschaft einzuholen, zu noch weiteren Interpretationen anzuregen und die Implikationen und Leistungsfähigkeit bestimmter Auslegungen zu erproben, bietet sich auch hier in erster Linie ein sich anschließendes Gespräch im Sinne eines gemeinsam vorgenommenen Theologierens an.

Die letzte große Phase der Lernlandschaft wird sich schließlich einem noch weiteren persönlichen wie gemeinschaftlichen Erkunden des biblischen Textes und seiner (je

¹² Bezüglich der Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 7 ist die *Geschichte von Lars und Robin* als Einstiegserzählung einer Reihe zu Lk 15,11–32 optimal platziert. Dass es darüber hinaus hinsichtlich der Zielgruppe von älteren Schülern und auch in der theologischen Hochschuldidaktik höchst reizvoll sein kann, die *Lars-und-Robin-Erzählung* als Vergleichstext zur lukanischen Parabel anzubieten, um so den Charakter und die Besonderheiten von Lk 15,11–32 noch deutlicher hervortreten und erfassen zu lassen, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

persönlichen) Bedeutungen widmen. Besonders (auch) diese Phase wird streng nach dem Prinzip der Lerngruppen-Orientierung ausgerichtet sein und eine möglichst große Bandbreite an möglichen Methoden, Verfahren und Zugängen offerieren, die zudem – in differenzierten Angeboten – zur Auswahl gestellt werden sollten. Zu Recht betont die aktuelle Religionspädagogik, dass gegenwärtig „kein Mangel an kreativen Methoden“ (Kropač, 2010, S. 417; vgl. Schröder, 2014, S. 82) bestehe. Je nach konkreter Situation in der Klasse kann aus dieser Vielfalt eine zielgruppenspezifische Auswahl getroffen werden, die tiefergehend-texterschließende und personen-empathische Angebote ebenso enthalten wird wie Impulse zu weiterführender Imagination und interpretierender Gestaltung.¹³

6 Schluss

Das hier vorgeschlagene Konzept möchte in der Art und Weise seines *aktualisierenden Erzählens* den Rezipientinnen und Rezipienten Hilfen zum Verständnis und Impulse zur Selbstaneignung biblischer Erzählungen liefern. Wenn im Rahmen des Gesamts der Lernlandschaft das Anbieten des biblischen Textes *als Text* ausdrücklich vorgesehen ist, so geschieht dies im Zuge einer religionspädagogischen Auffassung, die ausdrücklich an den Kategorien und Zielen der Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schülerinnen bzw. Schüler orientiert ist. Dies impliziert die Ermöglichung sowohl eines aktiven Auseinandersetzens als auch eines persönlichen Aneignens von biblischen Fragestellungen, Inhalten und Formen, wobei als grundlegende Perspektive die immer weiter fortschreitende Fähigkeit zu sehen ist, biblische Texte eigenständig auslegen zu können. Vor diesem Hintergrund muss nicht eigens betont werden, dass die in diesem Kontext stattfindenden Prozesse der persönlichen Bezugnahme immer im Rahmen des gesamten Spektrums zwischen Zustimmung und Abgrenzung ablaufen können, werden und sollen.

Dass im Zuge persönlicher Spiegelungsprozesse am Text sehr weitgehende Aspekte angesprochen und tiefgreifende Erfahrungen aufgerufen sein können, kann gerade das hier gewählte Beispiel der Parabel Lk 15,11–32 besonders deutlich vor Augen führen. Neben vielen anderen Anfragen und Einschätzungen wird für viele Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt der Horizont des persönlichen Gottesbildes angesprochen sein: Möglicherweise auch in den Fragen „Kann und möchte ich selbst diesem Bild eines gütigen und barmherzigen, liebevollen und großzügigen Gottes zustimmen? Welche Implikationen gehen dann für mich davon aus? Und wie möchte ich auf diese reagieren?“

Und auch wird sich für nicht wenige Rezipientinnen und Rezipienten die Frage stellen, ob man das Verhalten des Vaters der Parabel für richtig, für empfehlenswert, möglicherweise ja sogar für vorbildlich und nachahmenswert halten kann: Ob also in Lk 15,11–32 im Handeln des Vaters ein Verhalten begegnet, das in seinen lebensschaffenden Möglichkeiten – potenzieller Weise – auch für das eigene Leben inspirierend und hinsichtlich der eigenen Haltung impulsgebend sein könnte. Dass

¹³ Unter den aktuellen didaktischen Entwürfen zu Lk 15,11–32 verdienen bes. Beachtung: Fendrich, 2003, S. 94–97; Müller et al., 2008, S. 153–155; Sigg, 2014, S. 66–70; Unewisse, 2020, S. 5–66. Zur Vielfalt an ansprechenden Didaktisierungsmöglichkeiten und Methoden vgl.: Zimmermann & Zimmermann, 2018, S. 489–662; Lehnen, 2006, S. 172–183; Müller, 2009, S. 107–243; Berg, 2003, S. 182–204; Berg, 2010, S. 163–186; Puzberg, 2007, S. 22–200; Niehl, 2006, S. 103–211. Bedeutsam ist in diesem Kontext auch der Hinweis Bernd Schröders (2012, S. 571–572), dass die gewählten Methoden nicht nur „schülergemäß“, sondern auch „lehrergemäß“ zu sein haben, wenn sie beanspruchen wollen, „authentisch“ zu sein; vgl. auch Grethlein & Lück 2006, S. 136–139.

dieser Perspektive im Horizont einer integrativen und damit auch intertextuell offenen Bibeldidaktik schon innerlukanisch weitere Anstöße, Konnotationen und Implikationen zuwachsen können, ist offensichtlich. Nicht umsonst heißt es in Lk 6,36: „Seid barmherzig, wie auch euer Vater barmherzig ist.“

Literaturverzeichnis

- Arens, E. (1982). *Kommunikative Handlungen. Die paradigmatische Bedeutung der Gleichnisse Jesu für eine Handlungstheorie*. Düsseldorf: Patmos.
- Aurelio, T. (1977). *Disclosures in den Gleichnissen Jesu. Eine Anwendung der disclosure-Theorie von I. T. Ramsey, der modernen Metaphorik und der Theorie der Sprechakte auf die Gleichnisse Jesu*. Frankfurt: Lang.
- 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.
- Bovon, F. (2001). *Das Evangelium nach Lukas. 3. Teilband (EKK III/3)*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, C. & Schreiner, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Carroll, J. T. (2012). *Luke. A Commentary (NTLi)*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- de Vries, A. (2017). *Die Bibel unserer Kinder* (12. Aufl.). Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Dieterich, V.-J. (Hrsg.) (2012). *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*. Stuttgart: Calwer.
- Edwards, J. R. (2015). *The Gospel according to Luke (PNTC)*. Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Erlemann, K. (1988). *Das Bild Gottes in den synoptischen Gleichnissen (BWANT 126)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erlemann, K. (2020). *Gleichnisse. Theorie – Auslegung – Didaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fendrich, H. (2003). Der verlorene Sohn und sein Bruder. In R. Hoeps (Hrsg.), *Sehen lernen mit der Bibel. Der Bildkommentar zu "Meine Schulbibel"* (S. 94–97). München: Kösel.

- Freudenberger-Lötz, P. (2012). *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe*. München: Kösel.
- Freudenberger-Lötz, P. (2015). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Calwer.
- Freudenberger-Lötz, P. & Reiß, A. (2014). Bibel erzählen – Impulse für das Theologieren mit Jugendlichen. In M. E. Fuchs & D. Schliephake (Hrsg.), *Bibel erzählen* (S. 169–183). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Grethlein, C. & Lück, C. (2006). *Religion in der Grundschule. Ein Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heininger, B. (1991). *Metaphorik, Erzählstruktur und szenisch-dramatische Gestaltung in den Sondergutgleichnissen bei Lukas (NTA.NF 24)*. Münster: Aschendorff.
- Hoegen-Rohls, C. (2006). „Das hat eine Bedeutung!“ – Viertklässler finden den verlorenen Sohn (Lk 15,11–32). In G. Büttner & M. Schreiner (Hrsg.), *„Man hat immer ein Stück Gott in sich“*. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: NT (S. 106–121). Stuttgart: Calwer.
- Hotze, G. (2016). So ist Gott (Lk 15,1–32). In C. Heil & R. Hoppe (Hrsg.), *Menschenbilder – Gottesbilder. Die Gleichnisse Jesu verstehen* (S. 108–123). Ostfildern: Schwabenverlag.
- Itze, U. & Moers, E. (2018). Zugänge zur Bibel für Schülerinnen und Schüler der Grundschule. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 688–693, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kähler, C. (1995). *Jesu Gleichnisse als Poesie und Therapie. Versuch eines integrativen Zugangs zum kommunikativen Aspekt von Gleichnissen Jesu (WUNT 78)*. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck).
- 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.
- Kuld, L. & Schmid, B. (2001). Lernen aus Widersprüchen. Dilemma-Geschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer.
- Langenhorst, G. (2018). Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 665–669, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lehnen, J. (2006). *Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Müller, P., Büttner, G., Heiligenthal, R. & Thierfelder, J. (2008). *Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Calwer.
- Müller, P. (2009). *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*. Stuttgart: Calwer.

- Niehl, F. W. (2006). *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*. München: Kösel.
- Oser, F. (1992). *Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren*. Zürich: NZN-Buchverlag.
- Oser, F. (1994). Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde. Neuer Gott für neue Kinder. In V. Merz (Hrsg.), *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation* (S. 136–157). Freiburg im Üechtland: Paulusverlag.
- Oser, F. (2000). Der Aufbau der Gottesbeziehung in der (frühen) Grundschule. In F. Schweitzer & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung* (S. 70–77, 4. Aufl.). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Ostmeyer, K.-H. (2007). Dabeisein ist alles (Der verlorene Sohn) – Lk 15,11–32. In R. Zimmermann (Hrsg.), *Kompendium der Gleichnisse Jesu* (S. 618–633). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Peters, M. & Peters, J. (Hrsg.) (2020). *Philosophieren mit Dilemmata (Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht 3)*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Puzberg, G. (2007). *Kreative Ideen zur Bibel. Gleichnisse und Bildworte*. Düsseldorf: Patmos.
- 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.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- 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.
- Schulte, S. (2008). *Gleichnisse erleben. Entwurf einer wirkungsästhetischen Hermeneutik und Didaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2007). Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren. Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts. *JRP*, 23, S. 199–208.
- Schweitzer, F. (2009). Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. In G. Adam, R. Englert, R. Lachmann & N. Mette (Hrsg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch* (S. 106–110, 3. Aufl.). Münster: Lit Verlag.
- Schweitzer, F. (2016). *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter* (8. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2018). Elementarisierung und Bibeldidaktik. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 432–438, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

- Sigg, S. (2014). *Gleichnisse und Wunderberichte aus der Bibel in neuen Zusammenhängen sehen und verstehen. Sekundarstufe I* (3. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Simon, W. (2000). Gleichnisse. In F. Schweitzer & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung* (S. 220–228, 4. Aufl.). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Söding, T. (1996). *Mehr als ein Buch. Die Bibel begreifen* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Tamminen, K. (1993). *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Frankfurt: Lang.
- Theis, J. (2005). *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Unewisse, T. (2020). *Neue Zugänge zu den Gleichnissen Jesu. Projektorientiertes Stationenlernen zur Reich-Gottes-Lehre für die Klassen 7 bis 10*. Stuttgart: Calwer.
- Wolter, M. (2002). Lk 15 als Streitgespräch. *EThL*, 78(1), S. 25–56.
- Zimmermann, M. & Zimmermann, R. (Hrsg.) (2018), *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zimmermann, M. (2018a). Kindertheologie und Kinderexegese. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 450–455, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zimmermann, M. (2018b). Erzählen. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 524–531, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zimmermann, R. (2007). Die Gleichnisse Jesu – eine Hinführung. In ders. (Hrsg.), *Kompendium der Gleichnisse Jesu* (S. 3–16). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

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