## Erfolgreiche Bibelperikopen und ihre Lernorte

# Woher 6. und 7.-Klässler/-innen ihr Bibelwissen haben und welche Geschichten zu Lieblingsgeschichten werden

von Katharina Kammeyer und Gerhard Büttner

In ihrem Leuchtfeuer-Papier betont die EKD »die Notwendigkeit, grundlegende Themen und Wissensbestände der christlichen Tradition wieder ins Zentrum christlicher Bildungsarbeit [zu] rücken«, u.a. »durch Kenntnis biblischer Grundtexte«¹ Die Realisierung dieses Programms kann nun auf verschiedenen Ebenen und von vielen Institutionen her erfolgen. Bernhard Bosold und Hartmut Rupp haben es anlässlich der Didakta 2008 unternommen, einen evangelisch-katholisch abgestimmten Vorschlag für 12 Basistexte vorzulegen:²

### Gedächtnis, Erziehung und Gesellschaft als Ebenen im Selektionsprozess

In der vorliegenden Studie geht es darum, Bibelwissen von Schüler/-innen zu betrachten und herauszufinden, warum gerade die von ihnen erinnerten Geschichten gewusst werden und, soweit man das in einer Befragung herausbekommen kann, woher dieses Wissen stammt. Damit geht es uns um drei Ebenen:

(1) Einerseits um individuelle Erinnerungsleistungen, die andererseits in (2) eine kollektive Gedächtniskultur eingebettet sind. Diese entfaltet sich (3) im Erziehungssystem, wo bewusste Selektionen z.B. durch die Lehrpläne vorgenommen werden. Da sich die Begegnung der Schüler/-innen mit biblischen Texten nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, soll überprüft werden, ob und wie die Instanzen Familie, Schule und Kirche hierbei zusammenwirken.<sup>3</sup>

### **Zwölf biblische Basistexte**

- 1. Schöpfung Gen 1-11
- 2. Abraham
- 3. Mose und Auszug aus Ägypten
- 4. Dekalog
- 5. Die Weihnachtsgeschichte
- 6. Bergpredigt und Vater Unser
- 7. Barmherziger Samariter
- 8. Verlorener Sohn
- 9. Bartimäus
- 10. Passion und Ostern
- 11. Pfingsten
- 12. Das Ende der Welt (Offbg. Johannes)

(Rupp/Bosold 2008)

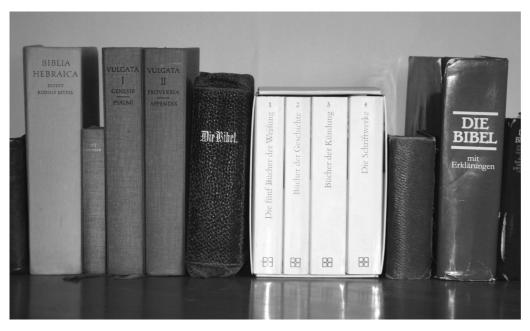
Beispiele für solche wechselseitigen Beeinflussungen finden sich z.B. in gesellschaftlichen Bewegungen, die sich zumindest indirekt in den religionspädagogischen »Moden« niederschlagen, wie etwa dem Fokus auf die Bergpredigt durch die Friedensbewegung der 1980er Jahre. Auch Medien, wie z. B. der erfolgreiche Film »Moses, der Prinz aus Ägypten«, der von vielen Kindern und ihren Familien gesehen wurde, sind Angebote der gesellschaftlichen bzw. familiären Ebene, durch die sich die Chance erhöht, dass ein bestimmter biblischer Inhalt breiter wahrgenommen und kommuniziert wird. Sie fließen in den RU ein, zusammen mit anderer öffentlicher biblischer Semantik (etwa als Begriffe wie die »Hiobsbotschaft« oder »sintflutartige Regengüsse«, durch die Gestalt der Hochfeste und durch Spuren in Kunst und Literatur). Die individuelle Selektionsebene, auf der diese Lernorte erlebt werden, ist nun das individuelle Gedächtnis. Über das Behalten von Geschichten über einen längeren Zeitraum ist noch nicht viel bekannt.4 Doch lassen Analogieschlüsse drei Hypothesen zu: Nach der Schema-Theorie der Kognitionspsychologie<sup>5</sup> spricht viel dafür, dass der wieder erkennbare, schematische Aufbau etwa von Wundergeschichten gut gemerkt und dann auf bestimmte Einzelgeschichten angewandt werden kann. Andererseits zeigt der Religionswissenschaftler Pascal Boyer<sup>6</sup>, dass gerade kontraintuitive Merkmale gut behalten werden, was für extravagante Gleichnisse wie Mt 20,1-16 oder Lk 16,1-8 spricht. Ein weiterer wichtiger Faktor dürfte sein, in welcher Weise und an welchen Inhaltspunkten die Schüler/-innen ihr Interesse an einer Perikope festmachen.7 Dies kann aufgrund eines spezifischen Interesses geschehen, aber auch durch sog. advance organizer spezifisch gefördert werden.8

### Rahmen und Aufbau der Studie

In vielerlei Hinsicht lässt sich unsere kleine Studie als eine Duplikation der großen Untersuchung von Hanisch und Bucher von 2001 ansehen.<sup>9</sup> Diese hatten 2402 Kinder der vierten Klasse aus Baden-Württemberg und Berlin mittels Fragebogen u.a. in offener Frage nach bekannten biblischen Geschichten befragt.

Wir fragten zum Einstieg, welche Geschichte dem/der Schüler/-in spontan einfalle, wenn er/sie an biblische Geschichten denke und danach, ob er/sie eine Lieblingsgeschichte habe. Außerdem wurde nach der Begründung gefragt. Danach gaben wir 18 Überschriften der bei Hanisch/Bucher genannten biblischen Geschichten vor, fragten, ob diese bekannt seien und baten die Teilnehmer/-innen, dies bei Bejahung durch einen Satz als Zusammenfassung der Thematik bzw. Essenz der Geschichte zu bestätigen. Dies entspricht der schulischen Wirklichkeit, wo häufig die Erwähnung einer Bibelstelle entsprechen-

- <sup>1</sup> Kirche der Freiheit, 78f, www.ekd.de/ download/kirche-der-freiheit.pdf [letzter Aufruf 31.10.2011]
- http://www.ekiba.de/download/Basics\_im\_Religionsunterricht.pdf [letzter Aufruf 31.10.2011]
- <sup>3</sup> Vgl. z.B. Georg Ritzer, Interesse Wissen Toleranz Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht, Eine Längsschnittstudie, Wien 2010 und auch Michael Domsgen, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, IJPT 11 (2007), H. 1, 1-18
- <sup>4</sup> Als Ausnahme Monika Knopf & Wolfgang Schneider, Die Entwicklung kindlichen Denkens und die Verbesserung der Lernund Gedächniskompetenz, in F. E. Weinert (Hg.), Entwicklung im Kindesalter, Weinheim 1998, 77-94.
- Jean M. Mandler, Stories, Scripts and Scenes. Aspects of Schema Theory, Hillsdale 1984.
- Pascal Boyer, Und Mensch schuf Gott, Stuttgart 2009.
- Wolfgang Kraus, »Nichts Neues unter der Sonne?« Eine Feldstudie zur konstruktivistischen Deutung von Religionsunterricht, in H. Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 105-119.
- 8 Z.B. Hartmut Rupp, Kontinuität und Vielfalt. Wie kann man sich die Fülle biblischer Texte merken?, In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), Zwischen Kanon und Lehrplan, Münster 2009, 143-151.
- 9 Helmut Hanisch & Anton Bucher, Da waren die Netzte randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen 2002.



de Ach-ja-Reaktionen hervorruft. Am Ende dieser Liste standen zwei freie Linien für Titel 19 und 20, die die Kinder selbst ergänzen konnten, wenn ihnen noch weitere Geschichten bekannt waren. Wie bei Hanisch /Bucher war es auch uns wichtig, woher die Kinder ihr Wissen haben.10 Die Schüler/-innen markierten deshalb, ob sie die Geschichte aus der Schule, der Kirchengemeinde und/oder aus der Familie kannten.

Aus den angebotenen Geschichten (vgl. Tabelle 1) werden laut Lehrplan die Vätererzählungen sowie der Psalm, der deshalb ausnahmsweise in die Sammlung der Narrative aufneutestamentlichen Erzählungen in der Grundschule thematisiert. Neu in Kl. 5/6 sind die Erzählung vom und von Esther. Die Gleichnisse werden wieder aufgegriffen. Fast 20% der bei Bucher/ Hanisch spontan

genommen wird, und alle genannten Turmbau zu Babel, von David, Daniel

1.	Die Arche Noah	94,5 %
2.	Die Kreuzigung Jesu	94,0 %
3.	Die Auferstehung Jesu	91,8 %
4.	Die Geburt Jesu	91,2 %
5.	Adam und Eva	84,1 %
6.	David und Goliath	69,2 %
7.	Mose und das Volk Israel ziehen durchs Schilfmeer	69,2 %
8.	Jesus heilt einen Blinden	65,4 %
9.	Abraham, Sara und Isaak	48,9 %
10.	Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter	47,8 %
11.	Das Gleichnis vom verlorenen Sohn	45,1 %
12.	Der Psalm »Der Herr ist mein Hirte«	42,3 %
13.	Der Turmbau zu Babel	33,5 %
14.	Daniel in der Löwengrube	32,4 %
15.	Eine Frau salbt Jesus mit Öl	30,2 %
16.	Die Pfingstgeschichte	28,0 %
17.	Jakob träumt von der Himmelsleiter	19,5 %
18.	Esther rettet ihr Volk	18,7 %

Die angebotenen Geschichten nach ihrem Bekanntheitsgrad

Tabelle 1

genannten Erzählungen fielen in die Rubrik »Jesusgeschichten«. Aus diesem Grund werden in unserem Fragebogen hieraus eine gut bekannte (Blindenheilung) und eine eher weniger bekannte (Die Salbung Jesu) Geschichte angeboten, in der Erwartung, dass die Schüler/-innen in den freien Feldern selbst weitere Jesusgeschichten einsetzen. Das gleiche antizipieren wir für die Geschichten der Apostel/Jünger, die 11% der genannten Erzählungen bei Hanisch/ Bucher ausmachen.11

Unsere Stichprobe umfasst insgesamt 182 Personen, davon 94 Schülerinnen und 83 Schüler (in 5 Fällen ist das Geschlecht nicht bekannt). 134 besuchen die Klasse 6 an drei verschiedenen Gymnasien und zwei Realschulen und 48 die Klasse 7 an drei Realschulen in Städten im Ruhrgebiet und in Baden-Württemberg. 76 der Befragten sind evangelisch, 87 sind katholisch, ein Schüler ist muslimisch, 13 sind ohne Konfession, bei 5 Personen ist die Konfession unbekannt. Alle nehmen am evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht teil.

### Bekannte und wenig bekannte Geschichten

Von den 18 angebotenen Geschichten kennen 65 Schüler/-innen 12-18 Geschichten, davon vier Teilnehmer alle 18. 98 kennen 6-11 Geschichten. 19 Schüler/-innen kennen weniger als sechs. 12 Durchschnittlich erkennt ein Kind in unserer Studie also

SCHÖNBERGER HEFTE 4/11 -

<sup>10</sup> Hanisch/Bucher 2002, 61ff. Zur neueren Diskussion zu den religionspädagogischen Lernorten vgl. Christian Grethlein, Bezüge zwischen schulischer und außerschulischer Religionspädagogik und ihre Bedeutung für theologische Studiengänge, Theo-Web 9 (2010), 58-68.

<sup>11</sup> Hanisch/Bucher 2002, 24.

<sup>12</sup> Wenn die Schüler/-innen zu den Geschichten eine Beschreibung geben, die der biblischen Überlieferung entspricht, wird diese Geschichte als »bekannt« eingestuft. Ausnahmen sind selten wie z. B. zu Daniel »der König rettet Daniel vor dem Tod« oder eine Verwechslung des Gleichnisses vom verlorenen Sohn mit der Josefgeschichte: »Josef wurde von seinen Brüdern verkauft.« Auch bei den frei genannten kommt es zu Verwechslungen: »Jesus bekommt auf einem Berg die 10 Gebote«. Insgesamt haben 41 Kinder Geschichten in falscher Erinnerung. In der Regel paraphrasieren die Schüler/-innen hier wie z. B. »Er legte seine Hände auf die Augen.« zu »lesus heilt einen Blinden«. Eigenständige Interpretationen sind selten. Eine Ausnahme bildet ein Kommentar zur Auferstehung: »Christus zeigte seine Kraft.« oder »Er wurde gekreuzigt, weil die anderen ihm nicht geglaubt haben, dass er der Sohn Gottes ist.«

10 Geschichten wieder. Bei Hanisch/ Bucher nannten die beteiligten Kinder im Mittel 4,84 Geschichten aus der freien Erinnerung. Unter geschlechtsspezifischer Perspektive ist es die Auferstehung Jesu, die die bei uns beteiligten Mädchen signifikant besser kennen als die Jungen. Tendenziell besser bei den Jungen bekannt ist die Salbung Jesu. Hinsichtlich der übrigen Geschichten, auch derjenigen, in denen Frauen eine Rolle spielen, gibt es keine besonderen Auffälligkeiten hinsichtlich der Rezeption nach Geschlechterverteilung. Die Gesamtverteilung nach Bekanntheitsgrad zeigt die Tabelle 1.

Es fällt auf, dass die Erzählungen, die als Urmythen Archetypen wie den Beginn und die Rettung des Lebens transportieren, stark sind. Diese Motive werden auch hinsichtlich der Lieblingsgeschichten wieder interessant. Ebenso beziehen sich die Schüler/-innen auf die Eckdaten des Lebens Jesu quasi wie im Glaubensbekenntnis. Außer der Blindenheilung werden frei insgesamt nur zehn weitere Jesusgeschichten genannt, jedoch fast immer von einzelnen (!) Schüler/-innen (hierbei vier Mal die Heilung des Gelähmten und drei Mal das Abendmahl). Auch wenn man unsere Aufgabenstellung nicht ganz mit Hanisch/Bucher vergleichen kann, sind es doch enttäuschend wenige Antworten im Vergleich zu den dort erzielten 19,1 % der Befragten, die in der Lage waren, Jesusgeschichten frei zu erinnern. Insgesamt beteiligen sich nur 46 Schüler/-innen an der Aufgabe, frei weitere bekannte Geschichten zu ergänzen, vielleicht auch aus Zeitgründen. Im Vergleich mit der Studie von Hanisch und Bucher stellen wir hinsichtlich der am besten bekannten Geschichten eine auffällig hohe Ähnlichkeit fest:13

### Am häufigsten bekannte Geschichten in unserer Stichprobe:

Die Arche Noah	94,5 %
Die Kreuzigung Jesu	94,0 %
Die Auferstehung Jesu	91,8 %
Die Geburt Jesu	91,2 %
Adam und Eva	84,1 %

### Am häufigsten bekannte Geschichten bei Hanisch/Bucher 2001:

Kindheitsgeschichte Jesu	54 %
Mose <sup>14</sup>	50,7 %
Arche Noah	47,9 %
Passionsgeschichte	41 %
Auferstehung	30,9 %

Tabelle 2

### Quellen der bekannten Erzählungen

In unserer Fragestellung gehen wir den Quellen Schule, Familie und /oder Kirchengemeinde nach. Die Form der Medien (mündliche Erzählung, Kinderbibel oder Bilderbuch, (Computer-)Spiel, Film, Hörspiel, Lied, Musical oder Kindersingspiel u.a.) wurde hierbei nicht erfragt, sondern nur der Kontext, in welchem der Zugang zu diesen Medien gegeben war. Sicherlich können sich die Medien an mehr als einem der Lernorte finden.

Unter den am besten erinnerten Geschichten fällt auf, dass die genannten Quellen ungleich verteilt sind: Die Schule ist der wichtigste Lernort für Passion und Auferstehung. Die Familie ist es für die Arche Noah. Alle drei oder zumindest zwei Lernorte sind bei der Weihnachtsgeschichte für insgesamt 36% der Schüler/-innen wichtig. Jeweils etwa 15% beziehen sich hier hingegen gleichmäßig verteilt auf Familie oder Schule oder Kirchengemeinde. Alle christologischen Geschichten zeichnen sich dadurch aus, dass jeweils mehr als ein Viertel der Befragten sie aus mehr als einer Quelle kennen.

Die Arche Noah und auch der fünfte Platz, Adam und Eva, die vor allem in der Familie und auffällig we-

nig in der Kirchengemeinde kennen gelernt werden, zeichnet aus, dass zu beiden Geschichten eine bunte Tierwelt gehört, mit der sie in Bilderbüchern und Spielzeug Einzug ins Kinderzimmer gefunden haben. 15 Ob Schöpfung, Bewahrung und Bund vor dem Hintergrund von Versuchung, Sünde und Zorn Gottes erzählt werden, bzw. ob überhaupt erzählt wird, wäre genauer zu untersuchen. Der Einfluss der Familie spielt auch in Kommunikationsprozessen von wenig bekannten Geschichten wie dem *Traum Jakobs* eine wichtige Rolle. 16 Wenn Schüler/-innen diese kennen, verbinden sie sie am häufigsten mit der Schule (8%), dicht gefolgt von der Familie (5%), was in Teilen der Stichprobe erheblich schwankt.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Zur Bedeutung der Familie für religiöse Lernprozesse vgl. Gerhard Büttner, "Enthemmte Kommunikation" als Voraussetzung für Glauben-Lernen, in: I. Karle (Hg.), Kirchenreform. Interdisziplinäre Perspektiven, Leipzig 2009, 237-252.

Lornort(o)	Avales Noole	Vvo=i.ee.e	Aufaratalauaa	Innu Cabumt	Adam und Fus
Lernort(e)	Arche Noah	Kreuzigung	Auferstehung	Jesu Geburt	Adam und Eva
Familie	32,9 %	14,1 %	14,8 %	14,8 %	32,9 %
Schule	22,1 %	25,5 %	22,1 %	15,4 %	29,5 %
Kirche	11,4 %	16,8 %	19,5 %	14,8 %	4,0 %
Schule und Familie	4,7 %	8,7 %	6,7 %	4,7 %	2,0 %
Kirche und Schule	4,0 %	3,4 %	2,7 %	3,4 %	4,7 %
Kirche und Familie	3,4 %	4,7 %	4,0 %	6,7 %	3,4 %
aus allen 3 Orten	6,0 %	12,8 %	13,4 %	21,5 %	6,7 %
Lernort unbekannt	10,0 %	8 %	8,6 %	9,9 %	0,9 %
Geschichte unbek.	5,5 %	6,0 %	8,2 %	8,8 %	15,9 %

Tabelle 3

<sup>13</sup> Vgl. Hanisch/Bucher 2002, 20.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Den in unserer Studie erfragten »Durchzug durch das Schilfmeer« nannten bei Hanisch/Bucher 2,9% der Befragten. Hanisch/Bucher verweisen auf den zu ihrer Erhebungszeit populären Mosefilm.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Z. B. hat die Firma Playmobil Figuren zur Arche Noah und zur Weihnachtsgeschichte entwickelt.

Die relativ hohe Bekanntheit der Geschichte von der Salbung Jesu erklärt sich aus dem Anteil von Schülern/-innen der Stichprobe, die ihr im Unterricht begegneten und sie daher gut erinnerten. Ganz deutlich betrifft die schulische Bildung die Esthergeschichte. Im christlichen Kontext gibt es keinen Feiertag zu ihr, während das jüdische Purimfest im privaten Kontext der Schüler/-innen in unserem Land anders als etwa in den USA kaum wahrnehmbar ist. Insofern fehlen Anlässe zur Aktualisierung – wäre nicht im Lehrplan von Klasse 6 eine Einheit zu jüdischen Festen vorgesehen.

Weiterhin legt die vorliegende Umfrage die Hypothese nahe, dass für keine Geschichte die Kirchengemeinde als exklusiver Lernort angenommen werden muss. Vermutlich sähe dies anders aus, wenn Kinder an der Studie beteiligt würden, die einen schwachen Religionsunterricht erhalten. Dann gäbe es ggf. häufiger die Situation, dass Kinder nur in der Kirche Geschichten wahrnehmen. In unserer Studie war das Verhältnis jedoch umgekehrt. Hier rekurrieren insgesamt nur 7,3 % der Kinder auf die Kirche als Bezugssystem.

#### Lieblingsgeschichten

Die Begründungsmuster der Schüler/-innen für den Erinnerungserfolg der Geschichten werden an den Erläuterungen zu den Lieblingsgeschichten sichtbar: 140 der 182 Schüler/-innen haben eine solche. 17 Für 71 ist es die Weihnachtsgeschichte, häufig deshalb, »weil dort die Geschichte anfängt«, wie ein Junge betont. Verschiedene Schüler/-innen nennen sie »besonders« oder betonen ästhetische Aspekte: »Weil es für mich eine besondere Geburt ist.« »Weil sie gute Stimmung verbreitet.«, »Sie ist schön.«

Die Geschichten, die ein Kind als erstes erinnert und die es als Lieblingsgeschichte bezeichnet, sind durchaus nicht immer die gleichen. Ein Mädchen nennt zum einen »Die Kreuzigung« und danach »Jesus segnet die Kinder«, »weil er was Gutes tut und das Kinderrecht und Kinderglück beweist.« In der Studie von Hanisch/Bucher nennen die Kinder »schöne« und »spannende/ traurige« Geschichten nicht so dicht beieinander. Deutlicher als bei uns macht sich dort ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen bemerkbar. Bei Hanisch/Bucher nennen 15,1% der Kinder die Arche Noah als Lieblingsgeschichte, 13,1% die



Schüler studieren im Bibelhaus Frankfurt eine Thorarolle

Mosegeschichten (vor allem die Jungen), 11,2 % die Kindheitsgeschichten Jesu (hier nennen deutlich mehr Mädchen die Geburtsgeschichte als Jungen), und immerhin 6,5 % nennen die Passion. 18

In unserer Studie wird die schon in den am besten bekannten Geschichten sichtbare Struktur der »chronologischen Eckdaten« auch unter den Lieblingsgeschichten ins Spiel gebracht. Dies betrifft sowohl das Leben Jesu als auch die Geschichten vom Anfang der Menschheit mit seinen Urmustern des Lebens. Die Weihnachtsgeschichte könnte auch deshalb so erfolgreich sein, weil sie beide Aspekte verbindet: »Weil da Jesus geboren wurde.« Zwei Schüler sprechen sogar von Jesu Geburt als »Anfang der Geschichte« bzw. der »Religion«.

Nicht zu vergessen ist die Bedeutung des angenommen *mainstream* für die Wahl der Lieblingsgeschichte: »Die Geschichte kennt fast jeder«, womit der 7.-Klässler eindeutig richtig liegt.<sup>19</sup>

### Zur institutionellen Selektion

Um den Erfolg bestimmter Bibelperikopen zu diskutieren, sollen nun die eingangs genannten Selektionsebenen im Überlieferungsprozess, also die institutionelle und die individuelle Ebene, in Bezug zu den ins Spiel gebrachten drei Faktoren, die Erinnern begünstigen, gesetzt werden: die Möglichkeit Schemata auszumachen, die Wahrnehmung kontraintuitiver Merkmale und ein Angebot, dass grundsätzlich Interesse weckt.

Sicher ist es nicht verwunderlich, dass gerade diejenigen Geschichten erfolgreich bekannt sind, die an möglichst vielen Lernorten überliefert werden. Damit können wir den Faktor der erkennbaren Schemata erweitern und quasi von einem vierten Faktor, dem Wiedererkennungsfaktor als wichtiges Kriterium für das Erinnern von Geschichten sprechen: Ein Wiedererkennen von Schemata hilft nicht nur dabei, sich ähnliche Geschichten aufeinander aufbauend merken zu können. Es trägt auch dazu bei, ein und dieselbe Geschichte zu lernen, wenn diese an verschiedenen Orten, z.B. auch fächerübergreifend oder durch die Medienvielfalt kommuniziert wird.

Die Interessen, die die Kommunikation in der Familie leiten, wurden bereits angesprochen. Die Kirchengemeinde wird vermutlich in unserer Stichprobe vor allem mit Beginn der Konfirmandenarbeit relevanter werden.

Schönberger Hefte 4/11 — 19

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Damit stimmt der Anteil der Kinder, die überhaupt eine Lieblingsgeschichte haben, mit dem bei Hanisch/Bucher etwa überein, dort waren es 80,1%.

<sup>18</sup> Hanisch/Bucher 2002, 49.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> In Übereinstimmung mit dem subjektiv angenommenen mainstream zu sein, entspricht der synthetisch-konventionellen Phase nach Fowler, vgl. James Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991, 167ff.

Das Interesse des schulischen Religionsunterrichts laut Lehrplan liegt darin, dass Schüler/-innen der 6. und 7. Klasse mit ca. 14 der ausgewählten Bibeltexte<sup>20</sup> soweit vertraut sind, dass sie die Inhalte nicht nur wiedergeben, sondern sich zu ihnen

auch fragend und interpretierend verhalten können. Sie sollen mit diesen Inhalten also so umgehen können, dass eine Relevanz der Geschichten für die eigene Person bzw. im religiösen System zum Ausdruck gebracht werden kann. Wenn wir die Ergebnisse in Bezug zu den im Lehrplan vorgesehenen Texten setzen, stellt sich heraus, dass 6 von 14 schulisch angestrebten Texten, also weniger als 50% den Schüler/ -innen bekannt sind.

ES GILT ALSO IM Unterricht Gelegenheiten ZU SCHAFFEN. GESCHICHTEN SO ZU INTERPRETIEREN, DASS ÄHNLICHKEITEN ZWISCHEN DEN PROTAGONISTEN UND DER EIGENEN PERSON DEUTLICH WERDEN, DASS SCHÜLER/-INNEN FRAGEN UND DEUTUNGEN HIERZU UND ZUR ROLLE GOTTES FORMULIEREN KÖNNEN UND DASS INSGESAMT RAUM FÜR EMOTIONALE BETEILIGUNG ENTSTEHT.

Dass mehr Schüler/-innen in der Lage sind, einen Satz zum Titel Kreuzigung Jesu zu schreiben als zur Auferstehung oder der Geburt Jesu, hängt möglicherweise mit der Erhebungsmethode zusammen. Es wäre zu überprüfen, ob sie zögern, eine Umschreibung der Hauptaussage der Geschichte in dieser Kürze zu geben, wenn damit eine Glaubensaussage wie »auferstanden von den Toten« erfragt wird. Denkbar wären Auswirkungen ähnlicher hermeneutisch anspruchsvoller Zusammenhänge angesichts der Weihnachtsgeschichte oder auch der Blindenheilung.

### Zur individuellen Selektion

Nach den Ergebnissen von Hanisch/Bucher steigt der Erinnerungswert einer Geschichte, wenn die Kinder genau diese Möglichkeit haben, Fragen an Geschichten zu stellen und wenn sie erklären können, was ihnen an einer Geschichte wichtig ist. In Bezug auf ihre Lieblingsgeschichte finden sowohl die Viertklässler als auch die Sechstund Siebtklässler u.a. moralische, emotionale, theologische oder erlebnisorientierte Gründe. Eine Formulierung, inwiefern ihre Lieblingsgeschichte etwas mit ihrem eigenen Leben zu tun hat, formulierten aber nur 30% der bei Hanisch/Bucher beteiligten Kinder. Einige der Lehrkräfte, deren Schüler/-innen von Hanisch/Bucher befragt wurden, betrachteten gerade die Frage nach

dem Lebensweltbezug als zu schwierig für Kinder<sup>21</sup> – eine Einschätzung, die den Rückschluss erlaubt, dass sie im Religionsunterricht diese persönliche Deutungsebene gar nicht (immer) eröffnen. Es gilt also im Unterricht Gelegen-

heiten zu schaffen, Geschichten so zu interpretieren, dass Ähnlichkeiten zwischen den Protagonisten und der eigenen Person deutlich werden, dass Schüler/-innen Fragen und Deutungen hierzu und zur Rolle Gottes formulieren können und dass insgesamt Raum für emotionale Beteiligung entsteht. Im Blick auf die Kompetenzdiskussion bedeutet dies, dass bloßes Orientierungswissen ohne Deutungs-, Argu-

mentations- und Ausdrucksfähigkeit schwer zu erwerben (und auch zu erforschen) ist.<sup>22</sup> Erst in Verbindung dieser Kompetenzen kommt die *Erinnerungsfähigkeit* zum Tragen.

Didaktische Entwürfe greifen die Förderung der eigenen Deutungsfähigkeit als Erinnerungsfaktor auf, etwa die Strukturierung nach inhaltlichen Grundmotiven oder - bescheiden nach Gerd Theißen bzw. Horst Klaus Berg<sup>23</sup> oder stärker das persönliche Interesse der Schüler/ -innen mit biblischen Strukturen verbindend das Modell der Elementarisierung nach Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer.<sup>24</sup> Bei der Suche nach Anschlüssen ist die Auseinandersetzung mit Kontrasten zwischen biblischer und eigener Welt freilich mitgedacht.25 Interesse und deutendes Erinnerungsvermögen auch durch »kontraintuitive Merkmale« zu fördern, so dass Schemata erkannt, ihre Assimilierung aber gerade ausgeschlossen wird, schließt den Kreis der eingangs genannten drei Faktoren, die Erinnerung fördern. Für einige Schüler/-innen gibt es nicht viele Überraschungen in biblischen Geschichten: »Sie gehen alle gut aus.«26 Andere hingegen bestätigen das kontraintuitive Merkmal als hilfreiche Gedächtnisstütze, indem sie die Besonderheit ihrer spontan erinnerten liebsten biblischen Geschichten betonen. Mit ihren Hinweisen und Begründungen ihrer Lieblingsgeschichten wollen wir deshalb schließen:

Ein Junge mag die Erzählung von der Arche Noah, »weil sie etwas Besonderes ist«. Dies gilt für ein Kind auch für die Ostergeschichte, die sowohl als die spontan erinnerte als auch als die beliebteste Geschichte bezeichnet wird, »weil sie interessant ist«. Für ein Mädchen ist es die Paradieserzählung: »Ich mag diese Geschichte, weil Adam und Eva die ersten Menschen auf der Welt waren und ich diese Geschichte total spannend finde.« Ein Junge erinnert als erstes »Moses Flucht aus Ägypten«, die seine Lieblingsgeschichte ist, »weil es eine fröhliche Geschichte ist. Und nicht jeder würde Sklaven helfen, aus Ägypten zu kommen.«

Dr. Katharina Kammeyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Religionspädagogik am Institut für Ev. Theologie der TII Dortmund

Dr. Gerhard Büttner war Professor für Religionspädagogik am Institut für Ev. Theologie der TU Dortmund

- Wir zählen den Turmbau zu Babel, Daniel in der Löwengrube, die Salbung Jesu und Jakobs Traum nicht zum schulischen Kanon einschließlich Kl. 7. Die Esthergeschichte und die Paradiesgeschichte können in Kl. 6 thematisiert werden, wobei nicht klar ist, ob die Beteiligten sie hier kennen gelernt haben.
- <sup>21</sup> Vgl. Bucher/Hanisch 2002, 17.
- <sup>22</sup> Vgl. Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim & Basel 2001, 17-32, 27f.
- <sup>23</sup> Vgl. Gerd Theißen, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003; Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik, München & Stuttgart 1993, 76ff.
- Hier besonders der Gedanke der »Elementaren Erfahrung«, vgl. Friedrich Schweitzer (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, darin explizit ders., Elementarisierung ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung, 19ff. Verbunden mit dem Ansatz des Theologisierens wird die Bedeutung des selbständigen Fragens und Deutens von Schüler/-innen noch markanter, vgl. Friedrich Schweitzer, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen gelingen kann, Gütersloh 2011.
- <sup>25</sup> Vgl. Schweitzer 2003, 20.
- <sup>26</sup> Zur Rezeption von Jesusgeschichten, die in der Weise unkonventionell sind, dass sie für Petrus auch »schlecht ausgehen« oder die von Kindern als »gruselig« bezeichnet werden, vgl. Christian Butt & Hanna Roose, Macht Jesus glücklich? Schüler/-innen einer 4. Klasse beschäftigen sich mit Petrus, JaBuKi 10, Stuttgart 2011, i. E.