

**Desmond Bell**

## **Elementar verständliche Texte**

### **Psalmen als Thema biblischer Didaktik**

Seit sich die schroffe Gegenüberstellung von problem- und bibelorientiertem Religionsunterricht als unproduktives Konstrukt erwiesen hat und der Blick für eine „problemorientierte Texterschließung“ (Berg, 116) frei wurde, haben auch die Psalmen wieder stärkere Aufmerksamkeit erfahren.<sup>1</sup>

Diese Entwicklung ist zu einem großen Teil Ingo Baldermann zu verdanken. Für ihn sind die Psalmen geradezu das didaktische Hauptportal für unterschiedlichste Gattungen biblischer Texte: „Die Exodusüberlieferung, aber auch die Josephsgeschichte, prophetische Texte und Lobpsalmen, im Neuen Testament die Passionsgeschichte und die Wundergeschichten, selbst die Ostergeschichten werden für Kinder durch die Psalmenworte zu elementar verständlichen Texten“ (Baldermann 1994, 195).

In diesem Aufsatz soll anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie dieses *Hauptportal* durchschritten werden kann. Dabei werden Grundfragen der Psalmendidaktik in den Blick geraten.

---

<sup>1</sup> Psalmen hatten in der Bibeldidaktik der Vergangenheit ihren festen Ort, was sich zum Teil auch in den Studentafeln niederschlug. Zwischen 1966 und 1986 waren sie jedoch weithin in Vergessenheit geraten.

Stefan und Katrin bereiten eine Unterrichtsreihe zum Thema „Menschen um Jesus – Menschen wie ich?“ vor. An der Person des Petrus wollen sie zeigen, daß Glaube und Angst sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern in ein und demselben Menschen vorhanden sein können. Sie haben als Text den „Sinkenden Petrus“ (Mt 14,24–33)<sup>2</sup> gewählt – und befinden sich im klassischen Wundergeschichten-Dilemma: Wie sollen sie den „Sinkenden Petrus“ einführen, ohne selbst durch Einwände wie: „Man kann doch gar nicht auf Wasser gehen!“ in Not zu geraten?

Stefan und Katrin entscheiden sich dafür, den Einstieg über einen Psalm zu versuchen. Anhand der folgenden vier Elementarisierungsdimensionen kann nachgewiesen werden, daß dieser Einstieg didaktisch und methodisch zu rechtfertigen ist.<sup>3</sup>

## **1. Elementarisierungen**

### *1.1 Elementare Bedeutungsstrukturen*

Elementarisierende Unterrichtsvorbereitung heißt zunächst, „die konstitutiven charakteristischen Grundelemente“ (Nipkow, 601) des Textes zu erschließen. Am Beispiel des „Sinkenden Petrus“ fallen drei Grundelemente ins Auge.

a) Weder Jesus noch Petrus werden hier als historische Gestalten beschrieben, sondern perspektivisch typisiert.

Bei der Erscheinung Jesu auf dem See wird Jesus „in der Rolle Jahwes“ (Kratz, 87) dargestellt. Die vierte Nachtwache, die Stunde des Seewandels, ist die Zeit des Eingreifens Gottes;<sup>4</sup> in Jesu Wandel auf dem Wasser (wie in dem anschließenden Schweigen des Windes)<sup>5</sup> aktualisiert sich, daß Jahwe Herr der Schöpfung ist.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> <sup>24</sup>Und das Boot war schon weit vom Land entfernt und kam in Not durch die Wellen; denn der Wind stand ihm entgegen. <sup>25</sup>Aber in der vierten Nachtwache kam Jesus zu ihnen und ging auf dem See. <sup>26</sup>Und als ihn die Jünger sahen auf dem See gehen, erschrecken sie und riefen: Es ist ein Gespenst! und schrien vor Furcht. <sup>27</sup>Aber sogleich redete Jesus mit ihnen und sprach: Seid getrost, ich bin's; fürchtet euch nicht! <sup>28</sup>Petrus aber antwortete ihm und sprach: Herr, bist du es, so befiehl mir, zu dir zu kommen auf dem Wasser. <sup>29</sup>Und er sprach: Komm her! Und Petrus stieg aus dem Boot und ging auf dem Wasser und kam auf Jesus zu. <sup>30</sup>Als er aber den starken Wind sah, erschrak er und begann zu sinken und schrie: Herr, hilf mir! <sup>31</sup>Jesus aber streckte sogleich die Hand aus und ergriff ihn und sprach zu ihm: Du Kleingläubiger, warum hast du gezweifelt? <sup>32</sup>Und sie traten in das Boot, und der Wind legte sich. <sup>33</sup>Die aber im Boot waren, fielen vor ihm nieder und sprachen: Du bist wahrhaftig Gottes Sohn! (Mt 14,24–33 nach der Übersetzung Luthers, revidierte Fassung von 1984).

<sup>3</sup> Die Gliederung ist angelehnt an die vier Elementarisierungsdimensionen von K. E. Nipkow (Literaturangaben am Ende des Artikels).

<sup>4</sup> Siehe z. B. Ex 14,24; vgl. Luz, 406.

<sup>5</sup> Zur Stillung des Sturmes vgl. Ps 65,8; 89,10.

<sup>6</sup> Siehe Ps 77,20; 93,3–4; Hi 9,8. Vgl. Kratz, 92f.; Pesch, 361f.

Petrus ist bei Mt der „Typus des Jüngers schlechthin“ (Kratz, 100); er ist der Erstberufene, Sprecher der Jüngerinnen und Jünger, und er erkennt zuerst, daß Jesus der Messias ist.<sup>7</sup>

Petrus ist andererseits auch der, der sich vor dem Leiden Jesu scheut und der seinen Herrn verleugnen wird – der „Prototyp des Kleingläubigen“ (Kratz, 100, vgl. Mt 14,31).

b) Eine solche Typisierung „sprengt den Rahmen der historischen Einmaligkeit der Leben-Jesu-Situation; in ihr konkretisiert sich das Christsein des einzelnen in der Gemeinde, für das demnach das Nebeneinander von ‚negativen‘ und ‚positiven‘ Elementen charakteristisch zu sein scheint“ (Strecker, 205). Nach Matthäus gehört das „Versinken“ zum Glauben dazu – nicht als „Wesensmerkmal“ (Luz, 410), aber doch so, daß die Glaubenden immer wieder Erfahrungen des Zweifels machen und in diesem Zweifel die Hilfe Jesu erfahren.<sup>8</sup> Dieser Jesus ist Aktualisierung des Gottes, der seinem Volk von alters her die Treue erweist, der auch „mit uns“ ist und von dem wir Hilfe erwarten können.<sup>9</sup>

c) Die Motive „Wasser“, „Wind“ und „Nacht“ erinnern an die Psalmen.<sup>10</sup> Dieser Eindruck wird in der Petrus-Szene noch verstärkt: das Versinken, das Schreien, der Hilferuf („Herr, hilf mir!“) und das Ausstrecken der helfenden (göttlichen) Hand haben dort frappierende Parallelen.<sup>11</sup> Dies läßt auf eine Aussageabsicht des Evangelisten schließen: Analog zur Darstellung der Psalmen versinnbildlicht der Wind die Bedrängnis, in der sich das Schiff der nachösterlichen Gemeinden<sup>12</sup> befindet; das Sinken des Petrus zeigt die Verzweiflung, vor der auch die Glaubenden nicht gefeit sind. Wie die entsprechenden Psalmen endet auch Mt 14,22–33 nicht mit dem Untergang des Rufers, sondern mit seiner Rettung.

Die drei Grundelemente der Perikope zeigen diese als „eine im Licht des Osterglaubens geschehene umfassende Deutung der gesamten Erfahrung mit Gottes rettender Macht in Jesus“ (Fiederlein, 186). In Struktur und Sprache des Textes tritt jedoch die Bedeutungsschicht des Osterereignisses so weit zurück, daß als elementarer Inhalt des Textes die Beziehung zwischen abgrundtiefer Angst des Menschen und Gottes rettender Hilfe in den Vordergrund tritt. Dabei entpuppt sich diese Geschichte – wie andere Wundererzählungen auch – als ein Hymnus auf Christus, entfaltet in einer Erzählung, „so wie schon in den alttestamentlichen Psalmen der Lobpreis dahin drängte, sich erzählend weiter zu entfalten“ (Baldermann 1980, 130). Wenn der Evangelist bei der Beschreibung dabei auf die Psalmensprache zurückgreift, hat er sich selbst einer *Didaktik der Psalmen* bedient und damit das *Hauptportal* geöffnet, durch das die Lerngruppe eintreten kann.

---

<sup>7</sup> Vgl. Luz, 467–470; Fiederlein, 189.

<sup>8</sup> Vgl. Luz, 410.

<sup>9</sup> Vgl. Luz, 412.

<sup>10</sup> Vgl. Ps 42,8; 55,9; 69; 77; 88,8.18; 107,10–14.23–32; 124; Jon 2.

<sup>11</sup> Ps 12,2; 18; 22; 54,3; 69; 107,6; 144,7. Vgl. Luz, 406, 409; Kratz, 96f.

<sup>12</sup> Vgl. Luz, 411; Fiederlein, 189.

## 1.2 Elementare Anfänge

In einem zweiten Schritt geht es nun um die Frage, welche Verstehensvoraussetzungen bei der Lerngruppe vorhanden sein müssen, wenn die elementaren Bedeutungsstrukturen (1.1) wahrgenommen werden sollen.<sup>13</sup>

Für die Arbeit mit dem „Sinkenden Petrus“ könnten dabei auf den ersten Blick bestimmte kognitive Voraussetzungen (Wissen über Jesus und Petrus) und eine kritische Kompetenz im Umgang mit Wundergeschichten gefordert werden. Die Analyse der Bedeutungsstrukturen weist jedoch auf elementarere Verstehensvoraussetzungen hin:

a) eine Sensibilität für die biblische Bildersprache

b) die Plausibilität der Rede von einem persönlichen Gott, zu dem Menschen aus abgrundtiefer Angst rufen und der ihnen aus dieser Angst helfen kann.<sup>14</sup>

Solche elementaren Anfänge des Verstehens müssen heute zunehmend in der Schule und das heißt: im Laufe der ersten Schuljahre ermöglicht werden. Die Arbeit an den Psalmen ist dafür ein hervorragender Einsatzpunkt. Hier gelingt es Kindern, sich eine Tiefendimension der Sprache zu eigen zu machen und bei der Beschäftigung mit eigenen Erfahrungen unmittelbar auf die bereitgestellten Bilder zurückzugreifen.<sup>15</sup> Die Psalmen sind elementare Anfänge dafür, wie das „durch die jeweilige gesellschafts-, christentums- und individualgeschichtliche Situation in spezifischer Weise prädisponierte Erfahrungsvermögen bzw. Erfahrungswissen“ der Kinder und Jugendlichen schon frühzeitig „einer produktiven Irritation ausgesetzt“ (Englert, 482) werden kann. Indem die Psalmen Alltagsprache und Alltags-Sehweisen unterbrechen, leisten sie einen Beitrag zur „Erschließung jener Dimension der Wirklichkeit, von deren eigener Erfahrung her die Fragen und Antworten der Religionen und des christlichen Glaubens überhaupt erst bedeutsam werden“ (ebd.).

## 1.3 Elementare Fragen

Selbst wenn elementare Anfänge des Verstehens vorhanden sind, wird sich der Inhalt der Perikope vom „Sinkenden Petrus“ nicht bruchlos in die „ver-

---

<sup>13</sup> So gerät im weitesten Sinne das Ensemble der individualgeschichtlichen, gesellschaftsgeschichtlichen und christentumsgeschichtlichen Bedingungen der Lernenden in den Blick. Vgl. Nipkow, 606 in Anlehnung an Englert.

<sup>14</sup> Zu den Lernzieldimensionen „Sensibilität“ und „Plausibilität“ und ihrer Verortung im Prozeß des Glauben-Lernens vgl. Englert, 381f. u. ö.

<sup>15</sup> Dabei geht es auch um die Fähigkeit, Metaphern oder Symbole zu „verstehen“. Rainer Oberthür weist darauf hin, daß es bei Kindern eine auffällige „Gleichzeitigkeit wörtlichen und symbolischen Verstehens“ gibt. „Wenn das so ist, ist das Heranführen an ein symbolisches Verständnis biblischer bzw. religiöser Sprache (s. Position Halbfas) ohne Konkurrenz zum selbstverständlich vom Unterrichtenden akzeptierten wörtlichen Verstehen des Kindes (s. Position Bucher) dringliche Aufgabe des Religionsunterrichts schon in der Grundschule“ (Oberthür, 77). Zu Baldermanns Einschätzung der Symboldidaktik vgl. Baldermann 1989; 1991, 96f.

schiedenen Auslegungs-, Interessens- und Verwendungshorizonte“ (Nipkow, 602) der Jugendlichen einfügen. Fragen nach der Wirklichkeit göttlicher Hilfe in Not sind ebenso zu erwarten wie grundsätzliche Fragen nach der Existenz Gottes. Dies ist bei der Unterrichtsvorbereitung zu berücksichtigen: Zweifeln der Jugendlichen sollte Raum gegeben werden, so daß sie offen ausgesprochen werden können. Nur so kann ein gemeinsames Gespräch im Unterricht zu einer Vergewisserung über Antwortmöglichkeiten werden.<sup>16</sup>

Psalmen lassen Raum für die Zweifel und die Fragen der Jugendlichen, weil sie sich nicht mit Spezialproblemen, sondern mit menschlichen Grundsituationen beschäftigen. Die Gottesfrage wird nicht massiv in den Vordergrund gedrängt, sondern steht in der Form von Lob, Klage und Dank im Raum. Auch wenn das Wort „Gott“ nicht eigens erwähnt wird, können Kinder sagen: „Aber man merkt doch, daß in alle Worte Gott mit eingewickelt ist“ (Oberthür, 77).

#### 1.4 Elementare Erfahrungen

Der erfahrungsorientierte Ansatz setzt voraus, daß es eine Analogie zwischen den Erfahrungen der biblischen Zeit und den Erfahrungen heute lebender Menschen gibt.<sup>17</sup> Für unseren Text heißt das: „Die Petrusüberlieferung in den Synoptikern wäre auf die Angst des historischen Petrus und die Glaubenszweifel der in dieser Angst sich wiedererkennenden Christen der Urgemeinden zurückzuverfolgen und mit analogen Erfahrungen heute zu verbinden“ (Nipkow, 605).

Um die Beschäftigung mit der Perikope vom „Sinkenden Petrus“ so zu perspektivieren, daß die in ihr verwurzelten elementaren Erfahrungen zur Sprache kommen (und nicht etwa ein gegenständliches Verstehen des Seewandels), bietet es sich an, sie mit einem Text einzuleiten, der so allgemein ist, daß er für die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen offen bleibt. Er soll sie entweder dazu anregen, diesen Erfahrungen mit eigenen Worten Ausdruck zu geben oder ihren eigenen Erfahrungen Worte verleihen, die (noch) nicht in ihrem aktiven Sprachschatz vorhanden sind. Psalmen als elementare Rede von Angst, von Sorgen und Kummer legen sich als solche Texte nahe, weil die in ihnen beschriebenen Erfahrungen nicht auf eine Situation beschränkt sind. Mit den Betenden haben Generationen von Glaubenden und Zweifelnden vor ihnen gesprochen, bis die Worte die allgemeine und doch anschauliche jetzige Form erhalten haben. Insbesondere die Gattung des Klagehymnus des Einzelnen bietet Beispiele für die Formulierung elementarer Erfahrungen.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> „Es ist fatal, wenn vor lauter fleißigem bibel- und problemorientierten Unterricht die eigentlichen Elementaria nicht erreicht werden“ (Nipkow, 604).

<sup>17</sup> „Mit der Frage nach den ‚elementaren Erfahrungen‘ ist immer beides gemeint: die *Erfahrung der Schüler* heute und der ‚*Erfahrungsgrund*‘ (G. Ebeling) der überlieferten Zeugnisse von damals“ (Nipkow, 605).

<sup>18</sup> Vgl. Baldermann 1986, 18–25.

## *Zwischenspiel*

Stefan und Katrin haben beschlossen, sich die Nähe der Mt-Perikope zu den Psalmen zunutze zu machen, um dem „Wundergeschichten-Dilemma“ zu entgehen. Mit der Lerngruppe wollen sie anhand von einigen Versen aus Psalm 69 die in der Geschichte vorhandenen Einzelbilder aufschlüsseln. Von hier aus kann in einem weiteren Schritt der „Sinkende Petrus“ aus dem Matthäus-Evangelium eingeführt werden, in dem sich sowohl die entsprechende Erfahrung des historischen Petrus als auch die spezifische (Un-)Glaubenserfahrungen der Urgemeinde verdichten.

Katrin und Stefan beginnen mit einer stillen Phase. Um die Situation des Beters zu versinnbildlichen, setzt sich Stefan auf den Boden in der Mitte des Stuhlkreises. Er ist in sich versunken, hat seinen Blick gesenkt. Katrin legt um ihn herum vier farbig gestaltete Plakate mit den Aufschriften „Flut-Wasser“, „Schlamm“, „Strömung“, „Keinen Halt finden“. Die Jugendlichen sind genauso ruhig wie der Beter. Katrin liest Ps 69,2.3:

Hilf mir, Gott!  
Die Flut geht mir bis an die Kehle!  
Ich versinke im brodelnden Schlamm,  
meine Füße finden keinen Halt.  
Ich treibe ab in tiefes Wasser,  
die Strömung reißt mich mit sich fort!<sup>19</sup>

Katrin wiederholt diese Verse nach einer Weile und leitet dann zu einem Arbeitsimpuls über: Die Jugendlichen können ihre Assoziationen auf die Plakate schreiben. Nach anfänglichem Zögern zeigt sich, daß sie keine Schwierigkeiten haben, zwischen dem Text und ihren eigenen Erfahrungen hin- und herzuspringen. Beispiele von den Plakaten können dies belegen:

„Flut-Wasser“: Die Welt geht unter und wir haben keinen, der uns rettet.

„Schlamm“: Ich habe kein Geld mehr, ich komme aus meiner Not nicht mehr heraus.

„Strömung“: Man will etwas erreichen und treibt dann von etwas ab.

„Keinen Boden“: Niemanden haben, mit dem man sich bei Kummer und Sorgen unterhalten kann.

## **2. Didaktische Grundfragen**

### *2.1 Erfahrungen mit der Erfahrung*

Die beschriebenen Worte der Jugendlichen zeigen, daß die Beschäftigung mit den Psalmen beides zuläßt: unmittelbare Identifikation oder das Sprechen „für einen anderen“. Wer Psalmen erfahrungsorientiert unterrichtet, weiß aus eigener Anschauung, daß die Analogie zwischen den elementaren Erfah-

---

<sup>19</sup> Im Unterricht wird „Die Bibel in heutigem Deutsch“ (1982) benutzt. Zu den unterschiedlichen Übersetzungen von Psalm 69 vgl. Baldermann 1990, 79–86.

rungen der Menschen in biblischer Zeit und denjenigen heutiger Menschen nicht durch den Religionsunterricht hervorgerufen werden kann. Zudem erweisen sich die lebensweltlich bestimmten Erfahrungen der Jugendlichen nicht immer als Verstehenshilfen für die biblischen Texte, sondern können auch Verstehenshindernisse sein.<sup>20</sup>

Wenn jedoch bei den Jugendlichen beispielsweise die Erfahrung des göttlichen Trostes „im Ensemble ihrer Alltagserfahrungen – jedenfalls überwiegend – nicht vorhanden ist“ (Hahn, 69f.), zeigen die Unterrichtsskizzen Baldermanns, daß sie sich diese Aussage doch aufgrund der „Analogie- bzw. Gleichnisfähigkeit der menschlichen Alltags- und Grunderfahrungen im Blick auf Glaubenserfahrungen“ (Nipkow, 605) selbständig erschließen können.

Dies ist allerdings nur dann fruchtbar, wenn die Lehrenden selbst diese Analogie- bzw. Gleichnisfähigkeit wahrnehmen. Wer selbst keinen Zugang zu den Erfahrungen und der Sprache der Psalmen findet, wer aus grundsätzlichen Erwägungen die Analogiefähigkeit der menschlichen Grunderfahrungen bestreitet, wird mit dem erfahrungsorientierten Ansatz in „Seh-Not“ geraten.

Das heißt selbstverständlich nicht, daß dann auf die Psalmen im Unterricht verzichtet werden muß. So gibt es Beispiele für die Arbeit mit Psalmen in der Sekundarstufe II, die etwa darauf abzielen, daß die Jugendlichen die „als dialogisch begriffene Grundstruktur der alttestamentlichen Gottesbeziehung“ (Feldmann, 167) erkennen oder durch ein „griffiges Analyseinstrument“ die Psalmen „in ihrem Inhalt, ihrer Textgestalt und ihrer Aussageintention sachgemäß zu erschließen“ lernen und auf diesem Wege „Anstöße“ erhalten „für eine persönliche Auseinandersetzung und Aneignung“ (Röckel, 178). Die kognitive Ausrichtung dieser Methoden macht sie aber meines Erachtens unbrauchbar für eine erfahrungsbezogene Erschließung von poetischen Texten und als persönlichen Zugang zu den Psalmen.

## 2.2 Mehr Textarbeit?

Nach Matthias Hahn steht vor einer Neudeutung der Psalmen „wesentlich mehr Textverständnisarbeit, als Baldermann anzunehmen scheint. Es reicht bei weitem nicht aus, einen Psalmensatz an die Tafel zu schreiben und die Schüler dann assoziieren, schreiben oder Bilder malen zu lassen. Ohne die Arbeit am Text denken sie, daß in Psalm 69 wirklich jemand ertrinkt“ (70). Offenbar hat Hahn in seiner 7. Klasse andere Erfahrungen im Unterricht gemacht als Baldermann in der Grundschule. Welche Gründe auch immer hierfür maßgeblich sein mögen (Wie ist die Klasse an die Psalmensprache herangeführt worden?), Hahns Kritik ruft in Erinnerung, daß der erfahrungsorientierte Ansatz nicht universell und schematisch einsetzbar ist, sondern langfristig und sorgfältig vorbereitet, individuell erprobt und authentisch vermittelt werden muß.

---

<sup>20</sup> Vgl. Nipkow, 605.

### 2.3 Sozialgeschichte versus Erfahrungsorientierung?

Hahn beschreibt in demselben Zusammenhang auch, wie ein Lehrer, „begeistert ob des erfahrungsorientierten Ansatzes, es unterlassen hatte, sich historisch-sozialgeschichtlich schlau zu machen“ (70), so daß die Jugendlichen ihn auf den sozialgeschichtlichen Hintergrund des Psalms aufmerksam machen mußten.

Nun kann es notwendig sein, bei Bibeltexten den gesamten Text mit dem ihm zugrundeliegenden historischen Kontext zu behandeln. Die Frage ist allerdings, zu welchem Zeitpunkt und bei welchem Text dies geschehen soll. Mir scheint es zweifelhaft, ob dies gerade bei den Psalmen sinnvoll ist, wo über den sozialgeschichtlichen Hintergrund meist nur spekuliert werden kann.<sup>21</sup>

Wer eine ausschließlich sozialgeschichtliche oder historisch-kritische Auslegung von Bibeltexten fordert, sollte daran erinnert werden, daß die Psalmen ihre Bedeutung nicht als Dokument einer einmaligen Begebenheit haben, sondern darin, daß Generationen von Juden und Christen sie zu ihrem eigenen Gebet werden ließen. Wenn wir daran anknüpfen wollen, genügt es nicht, diese Tatsache zu erläutern, sondern sie muß als Möglichkeit erschlossen werden.<sup>22</sup>

### 2.4 Gebetstexte – Gebrauchstexte

Vor diesem Hintergrund kann gefragt werden, inwieweit es überhaupt legitim ist, Gebetstexte für den Unterricht zu funktionalisieren und sie (fragmentarisiert) als Einstieg in das Gespräch über Erfahrungen und als Eingangsportal für neutestamentliche Geschichten zu gebrauchen.

Eine Antwort auf diese Frage muß zwei Aspekte berücksichtigen. Einerseits waren Psalmen immer Gebrauchstexte. Bevor sie in den Kanon aufgenommen wurden, sind Teile von ihnen mehrfach rekonstruiert und in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet worden – sie waren gemacht für mehr als eine Erfahrung.<sup>23</sup> Insofern ist es legitim, sie auch heute zu gebrauchen. Wenn dann über diesen Gebrauch Kinder und Jugendliche lernen, zu einem persönlichen Umgang mit der Bibel zu finden, dann ist hiermit mehr bewirkt als mit dem stereotypen Auswendiglernen vergangener Tage oder

---

<sup>21</sup> Vgl. Baldermann 1986, 17f.

<sup>22</sup> Texte der Bibel können noch heute Sozialgeschichte prägen, wenn sie mit den Erfahrungen der Menschen verknüpft sind. Vgl. Baldermann 1984, 157 und 1986, 9f. u. ö. zu den Erfahrungen der Ökumene und Friedensbewegung.

<sup>23</sup> Vgl. Baldermann 1986, 17f. und 1990, 36f.

Religionslehrerinnen und -lehrer hatten bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts keine Vorbehalte, Psalmen in ihrem Sinne und auf ihre Weise zu funktionalisieren: als „Merksprüche“, die an die Behandlung biblischer Geschichten angehängt wurden und auswendig zu lernen waren.

mit dem Gebrauch biblischer Texte zur nachträglichen Bestätigung anderweitig gewonnener unterrichtlicher Inhalte.<sup>24</sup>

Andererseits sind die Psalmen Bestandteil der Heiligen Schriften sowohl der Juden als auch der Christen. Der Lehrer oder die Lehrerin hat dies zu einem geeigneten Zeitpunkt mit der Lerngruppe zu bedenken, hat die Psalmen als Teil der Hebräischen Bibel zu identifizieren und hierüber Sachwissen zu vermitteln. Er oder sie hat sich selbst Rechenschaft darüber abzulegen, warum gerade diese Texte im Unterricht behandelt werden.

### 3. Produktive Verlangsamung

Anstatt nun differenziert auf methodische Fragen einzugehen, soll abschließend lediglich ein wesentlicher Aspekt der Arbeit mit den Psalmen in Erinnerung gerufen werden.<sup>25</sup> Um überhaupt Erfahrungen mit der Erfahrung der Psalmbeter machen zu können, bedarf es „einer verlangsamten Rezeption der Bibeltexte“ (Hilger, 219). Dieses verlangsamte Lernen ist „produktiv und effizient, wenn es hilft, die Menschen für Neues, Fremdes, Unerwartetes zu öffnen. Warten, Ruhe, Stille, Unterbrechungen des Üblichen sind für religiöses Lernen höchst bedeutsam, wenn dadurch für neue Wahrnehmung sensibilisiert wird, wenn Zeiträume geschaffen werden für ein Lernen im ganzheitlichen Sinne“ (216).

Damit dies gelingen kann, ist auf die atmosphärische Disposition zu achten: Wie sind Schul-, Raum- und Lehratmosphäre beschaffen? Wo kommen die Schülerinnen und Schüler gerade her? Wie kann die Situation so verlangsamt werden, daß eine produktive Lernatmosphäre entstehen kann?

Bei der Beschäftigung mit Texten kann mit einleitenden Stilleübungen gearbeitet werden. Es genügt jedoch nicht, die Klasse einfach „still werden“ zu lassen, sondern die Stille will eingeübt sein und in den Bann ziehen können. Katrin und Stefan haben die Körperhaltung des Beters nachgestellt und so eine große Aufmerksamkeit der Lerngruppe ermöglicht; ebenso gute Erfahrungen haben wir gemacht mit der pantomimischen Darstellung von Bildern eines Psalms. Am produktivsten ist diese Verlangsamung jedoch, wenn sie in langfristig angelegten (Meditations-)Übungen wurzelt.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Damit soll keiner unbedingten Priorität der Bibeldidaktik das Wort geredet werden. So muß z. B. die notwendige Vermittlung von Kriterien ethischer Urteilsbildung auf andere didaktische Überlegungen zurückgreifen, als sie in diesem Artikel beschrieben werden.

<sup>25</sup> Es ist hier nicht Raum, auf Textauswahl und geeignete Methoden einzugehen. Ingo Baldermann hat hierzu zahlreiche Anregungen gegeben (vgl. z. B. 1986, 32–35), auch Rainer Oberthürs Psalm-Wort-Kartei ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Vgl. noch die symboldidaktischen Aneignungsformen bei Schröer, 14f.

<sup>26</sup> Wer sich als Lehrer oder Lehrerin hiervor scheut, findet inzwischen ein reiches Angebot an unterstützender Literatur (vgl. die Literaturangaben bei Bauer und Hilger) und geeignete Fortbildungsangebote. Auch besteht die Möglichkeit, auf Klassen- oder Kursreisen erfahrene Expertinnen und Experten hinzuzuziehen.

Für Katrin und Stefan hat sich das *Durchschreiten des Hauptportales der Psalmen* bewährt: Den Jugendlichen hat sich der „Sinkende Petrus“ als elementar verständlicher Text erschlossen. Sie haben sich nicht in dem Wundergeschichten-Dilemma verfangen, sondern sich mit dem Glauben des „Sinkenden Petrus“ in einer Weise auseinandergesetzt, die über das rein gegenständliche Verstehen des Textes weit hinausgeführt hat.

Dies wird am Ende der Doppelstunde noch einmal deutlich. Die Jugendlichen sollen ein eigenes Gebet formulieren. Da sie zum großen Teil nicht aus kirchlich geprägten Milieus kommen, wird ihnen die Möglichkeit gegeben, entweder ein persönliches Gebet oder ein Gebet aus der Sicht des Petrus zu entwerfen. Sie entscheiden sich mehrheitlich für ein persönliches Gebet. Ein beängstigend beeindruckendes Beispiel soll abschließend noch einmal vor Augen führen, was auch beim Lesen der Aufzeichnungen Ingo Baldermanns immer wieder den stärksten Eindruck hinterläßt: mit welcher Authentizität und mit welchem Lebensbezug Kinder und Jugendliche die Sprachwelt der Psalmen für sich erschließen.

Hilf mir aus dem Dreck,  
sonst ersticke ich noch  
drin. Bitte Herr du mein  
Gott ich brauche dich.  
Ich höre auch auf zu  
klauen und ich  
fange noch mal neu an.  
Mein Gott

### Literatur

- Baldermann, I. (1980): *Die Bibel – Buch des Lernens*, Göttingen 1980.  
Ders. (1984): *Engagement und Verstehen*, EvErz 36 (1984), 147–157.  
Ders. (1986): *Wer hört mein Weinen?* (WdL 4), Neukirchen-Vluyn 1986, <sup>3</sup>1992.  
Ders. (1989): *Annäherungen eines Mißtrauischen*, in: P. Biehl: *Symbole geben zu lernen* (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989, <sup>2</sup>1991, 253–255 (Nachwort).  
Ders. (1990): *Ich werde nicht sterben, sondern leben* (WdL 7), Neukirchen-Vluyn 1990, <sup>2</sup>1994.  
Ders. (1991): *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder* (WdL 8), Neukirchen-Vluyn 1991.  
Ders. (1994): *Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden*, in: *Religion in der Grundschule*, hrsg. von F. Schweitzer und G. Faust-Siehl (Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93), Frankfurt/M. 1994, 187–195.  
Bauer, E.-M.: *Die Übung der Stille*, in: *Religion in der Grundschule*, 205–214.  
Berg, H. K.: *Biblischer oder thematischer Unterricht?*, in: *Religion in der Grundschule*, 108–117.  
Braun, S.: *Mit Kindern Religion entdecken*, rhs 3/1993, 171–177.  
Englert, R.: *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß*, München 1985.  
Feldmann, L.: *Die Gottesbeziehung im Alten Testament am Beispiel des Psalms 23*, rhs 3/1993, 167–170.  
Fiederlein, F. M.: *Die Wunder Jesu und die Wundererzählungen der Urkirche*, München 1988.  
Hahn, M.: „Die Flut will mich ersäufen“, ru 2/1993, 68–70.

- Hilger, G.: *Langsamer ist mehr!*, in: *Religion in der Grundschule*, 215–220.
- Kratz, R.: *Der Seewandel des Petrus* (Mt 14,28–31), *BiLe* 15 (1974), 86–101.
- Lang, B.: *Das Loben Gottes und die Verwünschung der Feinde*, *rhs* 3/1993, 141–148.
- Loben, Klagen, Verwünschen: Psalmen*, *rhs* 3/1993 (Themenheft).
- Luz, U.: *Das Evangelium nach Matthäus*, 2. Teilband (EKK I/2), Zürich 1990.
- Nipkow, K. E.: *Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, *KatBl* 111 (1986), 600–608.
- Oberthür, R.: *In Sprachbildern der Bibel sich selbst entdecken*, *ru* 2/1993, 75–79.
- Pesch, R.: *Das Markusevangelium*, I. Teil (HThK II/1), Freiburg i. Br. <sup>3</sup>1980.
- Röckel, G.: *Zur Analyse von Psalmen mit Hilfe des „Kommunikationsmodells“*, *rhs* 3/1993, 178–185.
- Schröer, H.: *Zwischen Wort und Zeichen*, *EvErz* 46 (1994), 9–15.
- Strecker, G.: *Der Weg der Gerechtigkeit*, Göttingen <sup>2</sup>1966.