

Bibeldidaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation
von

Daniel Schüttlöffel,
geboren am 3. Mai 1973
in Hameln (Deutschland).

2010

Referent: Prof. Dr. Harry Noormann
Korreferent: Prof. Dr. Friedrich Johannsen

Tag der Promotion: 11. August 2009

Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit ist im Schnittpunkt zwischen Religionsdidaktik und Mediendidaktik angelegt und hat explorativen Charakter. Sie zielt darauf, das interaktive Potenzial von CD/DVD-ROMs und Webseiten, die sich an Heranwachsende richten und biblische Geschichten multipel codiert aufbereiten („Multimediale Kinderbibeln“), bibeldidaktisch nutzbar zu machen.

Dazu werden im ersten Teil der Arbeit zunächst (papierene) Kinderbibeln aus einer dezidiert religionsdidaktischen Perspektive in den Blick genommen (Kap. 1). Nach der anschließenden Begründung und Konturierung des Genres „multimediale Kinderbibel“ (Kap. 2) werden im zweiten Teil der Arbeit wesentliche Aspekte der mediendidaktischen Forschung zur Interaktivität (Kap. 3), des Bibelverstehens (Kap. 4) und der Attraktivität von Kinderbibeln am Kindermedienmarkt (Kap. 6) dargestellt. Offensichtliche Problembereiche, die das Verstehen der Bibel behindern, sowie entsprechende Lösungsansätze bibel- und mediendidaktischer Forschungen werden benannt (Kap. 5). Die bibel- und mediendidaktischen Impulse werden im dritten Teil der Arbeit an die Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln in Form konkreter Anforderungen herangetragen. Erhoben wird, inwieweit bestehende Interaktionsangebote das Verstehen der biblischen Inhalte befördern. Im Anschluss daran werden konkrete Ideen für bibeldidaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln entwickelt (Kap. 7). Abschließend wird im Sinne eines Ausblicks die Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse für die Konzeption und das Selbstverständnis papierener Kinderbibeln ausgelotet (Kap. 8).

Abstract English

This paper combines religious didactics and media didactics. The aim of this paper is to explore the interactive potential of CD/DVD-ROMs and websites for the teaching of biblical content. Especially software which prepares biblical stories in a multiply encoded way (“multimedial children’s bibles”) aimed at children and teenagers shall be considered.

In the first part of this paper, traditional (printed) children’s bibles are described from a didactic point of view (chapter 1). In chapter 2, the genre “multimedial children’s bibles” is described and defined. The second part of this paper deals with the discussion of main aspects of biblical and media didactic research: Chapter 3 deals with aspects of media didactic research on interactivity, chapter 4 with the understanding of the biblical content, and chapter 6 describes how attractive children’s bible are on the children’s media market. Obvious problems with the understanding of the bible as well as possible solutions offered in bible- and media didactic research are discussed in chapter 5. The third part of this paper uses these bible- and media-didactic ideas/suggestions to examine the interactions offered in multimedial children’s bibles in order to determine their role in helping children understand biblical content. In chapter 7, realistic ideas for teaching biblical content through multimedial interaction offers are developed. Chapter 8 examines the importance of the findings for the conception and objectives of printed children’s bibles.

Schlagworte

Deutsch: Bibeldidaktik, Interaktivität, Kinderbibel, Multimedia

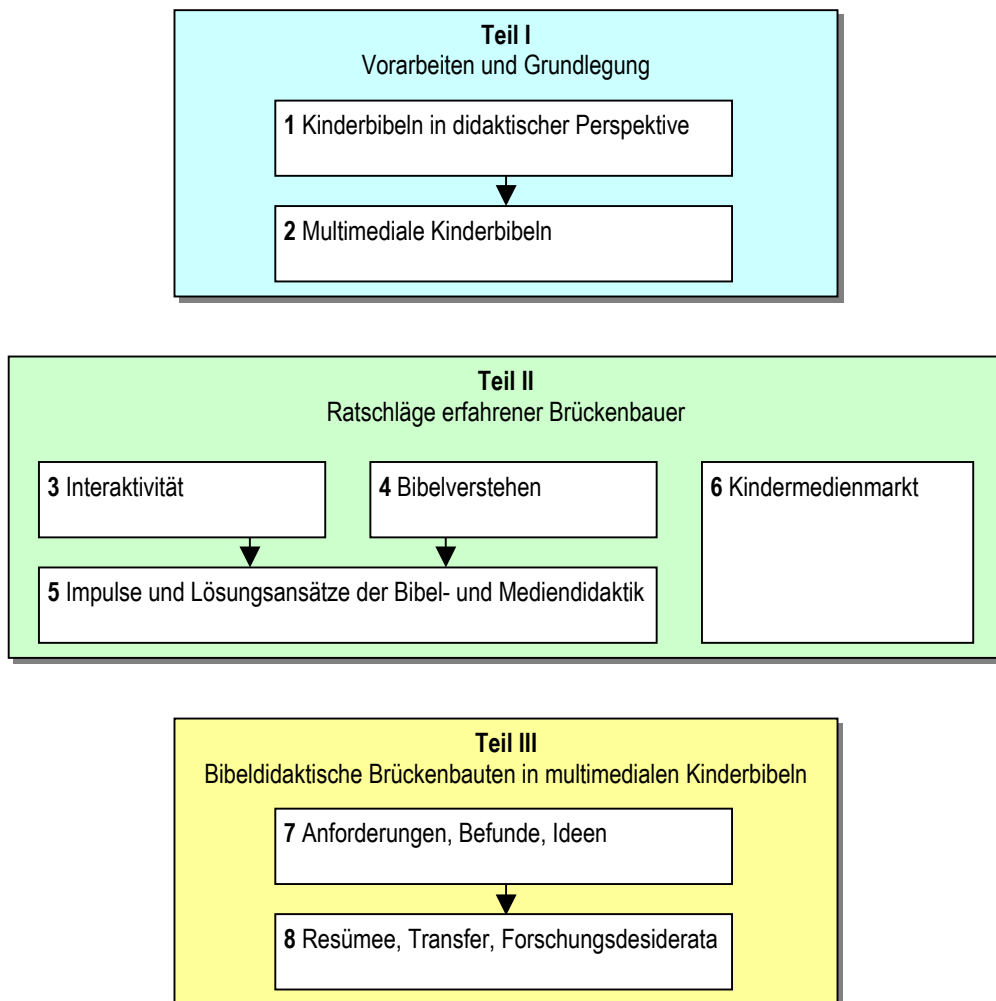
English: biblical didactics, childrens’ bible, interactivity, multimedia

Für Sonja, Elisa, Lukas und Ole

In Farbe online einsehbar auch unter:
www.theo-web.de

Kontakt:
Daniel Schüttlöffel
daniel.schuetloffel@web.de

Überblick über den Aufbau der Arbeit



Teil I: Vorarbeiten und Grundlegung

1	Kinderbibeln in didaktischer Perspektive	3
1.1	Kinderbibelforschung	3
1.1.1	Die theologisch-pädagogische Perspektive	4
1.1.2	Die religionsdidaktische Perspektive	8
1.2	„Papierene“ Kinderbibeln	11
1.2.1	Annäherungen	11
1.2.1.1	Ursprünge, Begriff und Formenvielfalt der Gattung „Kinderbibel“ (12)	
1.2.1.2	Definition der Kinderbibel „im engeren Sinne“ (14)	
1.2.1.3	Kinderbibeln als Produkte vielfältiger Adaptionsprozesse (15)	
1.2.2	Intentionen von Kinderbibeln	18
1.2.2.1	Theologisch-pädagogische Intentionen (19)	
1.2.2.2	Theologisch-dogmatische Intentionen (24)	
1.2.2.3	Pädagogische Intentionen (27)	
1.2.2.4	Ökonomische Intentionen (32)	
1.2.2.5	Heimliche Intentionen (33)	
1.2.3	Von der theologisch-pädagogischen zur bibeldidaktischen Intention	34
1.2.3.1	Das Bild der Waage (34)	
1.2.3.2	Die prinzipielle Unmöglichkeit, der theologisch-pädagogischen Intention vollständig gerecht zu werden (34)	
1.2.3.3	Das Bild der Brücke (37)	
1.2.4	Zusammenfassung und Zwischenergebnis	44
1.3	Kinderbibeln „auf CD-ROM und im Internet“	46
1.3.1	Annäherungen	46
1.3.1.1	„Die coolste KiBi“ bei www.combib.de (47)	
1.3.1.2	Die „Klick-Bibel 1“ (50)	
1.3.2	Forschungsstand	57
1.3.2.1	Martin Küsell und der Gegensatz von Verkündigung und Edutainment (58)	
1.3.2.2	Winfried Bader und die medialen Gewohnheiten von Kindern und Jugendlichen (61)	
1.3.2.3	Andrea Klimt und das Potenzial der Interaktivität (63)	
1.3.2.4	Reinhard Mühlen und der produktionsorientierte Ansatz (64)	
1.3.2.5	Reiner Andreas Neuschäfer und das spirituelle Potenzial elektronischer Medien (65)	
1.3.2.6	Roland Rosenstock und das Potenzial von Edutainment (65)	
1.3.2.7	Zusammenfassung (66)	
1.3.3	„Belustigen“ als ökonomische Intention von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet	66
1.3.3.1	Der Befund (67)	
1.3.3.2	Begründungen (74)	
1.3.3.3	Ist Belustigung kindgemäß? (77)	
1.3.3.4	Belustigung und Unterhaltung (78)	
1.3.4	Zusammenfassung	80
1.4	Fragestellung und Aufbau der Arbeit	81
1.4.1	Fazit	81
1.4.2	Fragestellung	83
1.4.3	Aufbau der Arbeit	83

2	Multimediale Kinderbibeln	87
2.1	Konstituierung des Genres	87
2.1.1	Übersicht über die Vielfalt der Softwareprodukte rund um die Bibel für Kinder und Jugendliche	87
2.1.1.1	Methodisches Vorgehen (88)	
2.1.1.2	BasisB (Crossmediales Bibelangebot) (90)	
2.1.1.3	Gott spricht zu seinen Kindern (Online-Kinderbibel) (91)	
2.1.1.4	Jakobs Weg (Relitainment) (93)	
2.1.1.5	Biblegamezone.com (Entertainment) (95)	
2.1.1.6	Kinder entdecken die Bibel (Living Book) (98)	
2.1.1.7	Kölner-Dom-Bibelquiz (Bibelquiz) (101)	
2.1.1.8	Mini Mike's biblische Abenteuer. Neues Testament (Edutainment) (102)	
2.1.1.9	Das Bibelschloß (Lernsoftware) (105)	
2.1.1.10	Geheimakte Jesus (Adventure) (108)	
2.1.1.11	Exodus (Jump-and-Run-Spiel) (111)	
2.1.2	Eingrenzung und Bibliografie	112
2.1.2.1	Gemeinsamkeiten (112)	
2.1.2.2	Spezifika (113)	
2.1.2.3	Bibliografie (114)	
2.1.3	Nähe der Kinderbibeln zu bestehenden Softwaregenres	124
2.1.3.1	Bibelsoftware (125)	
2.1.3.2	Edutainment (129)	
2.1.3.3	Spielgeschichten (134)	
2.1.3.4	Zusammenfassung und Perspektiven (138)	
2.2	Diskussion der Genrebezeichnung „multimediale Kinderbibel“	140
2.2.1	Inhaltliche und formal-mediale Aspekte	140
2.2.2	Produktbezeichnungen	142
2.2.3	Bezeichnungen in der wissenschaftlichen Literatur	145
2.2.3.1	Bibelprogramm (145)	
2.2.3.2	CD-ROM zur Bibel für Kinder und Jugendliche (146)	
2.2.3.3	Computerbibel und Computerkinderbibel (147)	
2.2.3.4	Digitale Kinderbibel und interaktive Kinderbibel (148)	
2.2.3.5	Edutainment und Infotainment (149)	
2.2.3.6	Kinderbibel im Internet, Online-Kinderbibel und Kindercomputerbibel (151)	
2.2.3.7	Multimedia-Bibel und multimediale Kinderbibel (154)	
2.2.4	Plädoyer für „multimediale Kinderbibel“	157
2.3	Komponenten multimedialer Kinderbibeln	160
2.3.1	Software und Begleitmaterialien	160
2.3.2	Bestandteile der Software	162
2.3.2.1	Fakultative, optionale und typische Bestandteile (162)	
2.3.2.2	Das Zusammenspiel der Bestandteile am konkreten Beispiel (164)	
2.3.2.3	Abgrenzung der einzelnen Bestandteile voneinander (170)	
2.3.3	Definition „Multimediale Kinderbibeln“	172

Teil II: Ratschläge erfahrener Brückenbauer

3	Interaktivität	177
3.1	Definition „Interaktion“.....	177
3.2	Steuerungsinteraktionen und didaktische Interaktionen	178
3.3	Formen didaktischer Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln.....	180
3.4	Didaktische Interaktionen in den lerntheoretischen Hauptrichtungen	182
3.4.1	Behaviorismus	183
	3.4.1.1 Die psychologischen Grundlagen (183)	
	3.4.1.2 Die Anwendung auf das Lernen (184)	
3.4.2	Kognitivismus	185
	3.4.2.1 Die psychologischen Grundlagen (185)	
	3.4.2.2 Die Anwendung auf das Lernen (186)	
3.4.3	Konstruktivismus	189
	3.4.3.1 Die psychologischen Grundlagen (189)	
	3.4.3.2 Die Anwendung auf das Lernen (189)	
3.5	Taxonomie der Lerntheorien in der Mediendidaktik	191
3.6	Die pragmatische Sichtweise.....	196
3.7	Didaktische Interaktionen und selbstständiges Lernen	199
3.7.1	Selbstständiges Lernen	199
3.7.2	Freiarbeit und Freiarbeitsmaterialien.....	200
3.7.3	Anforderungen an bzw. Kriterien für Freiarbeitsmaterialien	202
	3.7.3.1 Kriterien von Horst Klaus Berg (202)	
	3.7.3.2 Kriterien von Christine Lehmann (206)	
3.8	Fazit.....	210
4	Bibelerverstehen als Ziel des Brückenschlagens	213
4.1	Das Verhältnis zwischen Kind und Bibel	213
4.1.1	Ergebnisse der qualitativen Erforschung kindlicher Bibelrezeption	214
4.1.2	Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen (Hanisch/Bucher 2002)	217
4.1.3	Was Jugendliche von der Bibel wissen (Bröking-Bortfeldt 1984).....	220
4.1.4	An den Enden der Brücke – zur Terminologie	223
	4.1.4.1 Das Kind (224)	
	4.1.4.2 Die Bibel (225)	

4.2	Hermeneutik und Brücken des Verstehens	228
4.2.1	Abgründe als Auslöser von Verstehensbemühungen.....	228
4.2.2	Vor-Urteile als Ausgangspunkte des Verstehens	229
4.2.3	Der hermeneutische Zirkel als Modell des Verstehensprozesses.....	229
4.2.4	Modelle des Verstehens	230
4.2.4.1	Gadamer: Horizontverschmelzung (230)	
4.2.4.2	Assmann: Kulturelles Gedächtnis und Horizontdurchbrüche (231)	
4.2.4.3	Sundermeier: Den Fremden verstehen (232)	
4.2.4.4	Iser: Leerstellen im Text (234)	
4.2.4.5	Ricœur: Sich selbst verstehen (235)	
4.3	Biblische Hermeneutik	237
4.3.1	Der Einfluss der historisch-kritischen Exegese.....	237
4.3.2	Der Einfluss der Hermeneutik.....	240
4.3.3	Aspekte des Bibelverstehens.....	244
5	Probleme des Bibelverstehens sowie Lösungsansätze und Impulse der Bibel- und Mediendidaktik	247
5.1	Analysierendes Verstehen: Probleme und Lösungsansätze	247
5.1.1	Informationsbausteine	250
5.1.2	Programmierte Instruktion	251
5.1.3	Tutorielle Instruktion	255
5.1.4	Hypermedia-Umgebungen	258
5.1.5	Informationswelten	262
5.1.6	GoogleEarth	264
5.2	Fremdverstehen: Probleme und Lösungsansätze	267
5.2.1	Computer-Based Training	269
5.2.1.1	Distraktoren (272)	
5.2.1.2	Hilfestellungen (274)	
5.2.1.3	Feedback (275)	
5.2.1.4	Motivierung (276)	
5.2.2	Quicktime VR	276
5.2.3	Second Life und Bibliolog	277
5.2.3.1	Selbstverständnis und Zielsetzung des Bibliologs (279)	
5.2.3.2	Ablauf und Techniken des Bibliologs aus der Sicht der Teilnehmenden (280)	
5.3	Interpretierendes Verstehen: Probleme und Lösungsansätze	281
5.3.1	Bibeldidaktische Ansätze	286
5.3.1.1	Horst Klaus Berg (1991–1999): „Handbuch des biblischen Unterrichts“ (286)	
5.3.1.2	Ingo Baldermann (1996): „Einführung in die biblische Didaktik“ (292)	
5.3.1.3	Symboldidaktik (295)	
5.3.1.4	Franz W. Niehl (1996): „Dialogische Exegese“ (298)	
5.3.1.5	Friedrich Schweitzer (1999): „Ansätze zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik“ (300)	
5.3.1.6	Kindertheologie (302)	
5.3.1.7	Rainer Oberthür (1998): Lernen im Fragen und durch Fragen (305)	
5.3.2	Bilddidaktik für den Religionsunterricht	307
5.3.3	Flow und Computerspiele	311
5.3.4	Fördern der Selbstwahrnehmungskompetenz	314
5.3.4.1	Das Programm „Klasse2000“ (315)	
5.3.4.2	Rainer Oberthür (1995): „Ich bin und weiß nicht wer ...“ (315)	
5.3.5	Relitainment	316

6	(Multimediale) Kinderbibeln als Teil des Kindermedienmarktes	321
6.1	Das Marktpotenzial von Kinderbibeln	323
6.1.1	Das Marktpotenzial von Kinder- und Jugendbüchern	323
6.1.2	Aspekte der Aufmachung von Kinderbibeln	325
6.1.3	Bewerben von nicht-kommerziellen Kinderbibeln	326
6.2	Freizeitbeschäftigungen und Medienverhalten von Kindern	328
6.2.1	Die KIM-Studie	329
6.2.1.1	Vorlieben hinsichtlich der Freizeitgestaltung (329)	
6.2.1.2	Medienausstattung (332)	
6.2.1.3	Nutzung von Computern (333)	
6.2.2	Die JIM-Studie	338
6.2.2.1	Vorlieben hinsichtlich der Freizeitgestaltung (339)	
6.2.2.2	Medienausstattung (341)	
6.2.2.3	Nutzung von Computern (342)	
6.2.3	Ergebnisse	345
6.3	Die Attraktivität biblischer Inhalte	347
6.3.1	Kriterien, nach denen Kinder Bücher aussuchen	347
6.3.2	Was Kinder und Jugendliche interessiert	349
6.3.2.1	Themeninteressen von Kindern (KIM 1999–2006) (349)	
6.3.2.2	„Erlebniswelten von Kindern“ (2002) (351)	
6.3.2.3	Themeninteressen von Jugendlichen (JIM 1998–2007) (352)	
6.3.2.4	Ergebnisse (354)	
6.3.3	Gerd Theißen (2003): „Zur Bibel motivieren“	355

**Teil III:
Bibeldidaktische Brückenbauten
in multimedialen Kinderbibeln**

7	Didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln	361
7.1	Entwicklung der Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln	362
7.2	Globale Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln	369
	(2) Interaktiv sein (370)	
	(3) Attraktiv und reizvoll sein (377)	
	(4) Zur Rezeption der biblischen Inhalte motivieren (383)	
	(5) Biblische Bezüge deutlich machen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (387)	
	(6) Selbsterklärend oder intuitiv bedienbar sein (390)	
	(7) Aktivitäten außerhalb der Software anstoßen (396)	
7.3	Analysierendes Verstehen: Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln	399
7.3.1	Fehlendes historisches Wissen (Problem 1 in 5.1).....	399
	(8) Aus der Darstellung des biblischen Inhalts heraus zugänglich sein (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (399)	
	(9) Den Blick für Zusammenhänge schärfen (inhaltsübergreifendes Interaktionsangebot) (402)	
	(10) Einzelinformationen untereinander vernetzen (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot) (406)	
	(11) Eine Volltext- und Schlagwortsuche anbieten (inhaltsübergreifendes Interaktionsangebot) (409)	
7.3.2	Inhaltlich unzureichende Darstellungen biblischer Inhalte (Problem 2 in 5.1)	411
	(12) Historisch korrekt sein (411)	
7.4	Fremdverstehen: Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln	416
7.4.1	Rezeptionsschwächen der Heranwachsenden (Problem 1 in 5.2).....	416
	(13) Die Konzentration der Heranwachsenden fördern (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (417)	
	(14) Der inhaltlichen Selbstvergewisserung dienen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (425)	
	(15) Abfrageformen und Codierungen nach didaktischen Erfordernissen vornehmen (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot) (426)	
	(16) Inhaltsbezogenes Feedback geben (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot) (426)	
	(17) Distraktoren nach didaktischen Gesichtspunkten auswählen (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot) (427)	
7.4.2	Inhaltlich unzureichende Übertragungen biblischer Inhalte (Problem 2 in 5.2)	440
	(18) Die Wahrnehmung didaktisch wichtiger Aspekte unterstützen (inhaltssimmanentes Interaktionsangebot) (441)	
	(19) Eingriffsmöglichkeiten in die Handlung regeln (inhaltssimmanentes Interaktionsangebot) (452)	

7.4.3	Fehlende Querverbindungen zu den Erscheinungsformen des Christ(lich)en in der Gegenwart (Problem 3 in 5.2)	454
	(20) Biblische Inhalte mit Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart verknüpfen (454)	
7.5	Interpretierendes Verstehen: Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln	458
7.5.1	Relevanzverlust – Evidenzverlust – Realitätsverlust (Problem 3 in 5.3)...	459
	(21) Offene Impulse und Werkzeuge enthalten (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot) (460)	
	(22) Die Entdeckung von Trennendem und Verbindendem unterstützen (inhaltssimmanentes Interaktionsangebot) (478)	
	(23) Die Reflexion der Beschäftigung mit einem biblischen Inhalt einfordern (inhaltsspezifisches/-immanentes Interaktionsangebot) (480)	
7.5.2	Skopusorientierung und Overfamiliarität (Problem 1 und 2 in 5.3).....	483
	(24) Immanente Wahl ermöglichen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (484)	
	(25) Polyvalente Werkzeuge anbieten (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (490)	
	(26) Deutungsbeliebigkeit vermeiden helfen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (492)	
7.5.3	Beschränkung auf kognitive Zugänge (Problem 4 in 5.3).....	496
	(27) Aktionen in der Rolle einer fiktiven Person innerhalb einer biblischen Geschichte ermöglichen (inhaltssimmanentes Interaktionsangebot) (496)	
	(28) Die Entstehung von flow fördern (inhaltssimmanentes Interaktionsangebot) (499)	
7.5.4	Wenig ausgebildete Selbstwahrnehmungskompetenz (Problem 5 in 5.3)...	501
	(29) Die Selbstwahrnehmung im Horizont der Themen eines biblischen Inhalts fördern (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (501)	
	(30) Die Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Befindlichkeit unterstützen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (504)	
7.5.5	Zugänglichkeit der Zeugnisse der Wirkungsgeschichte (Problem 6 in 5.3).....	508
	(31) Zeugnisse der Wirkungsgeschichte einbeziehen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot) (508)	
8	Resümee, Transfer und Desiderata	513
8.1	Resümee	513
8.1.1	Teil I der Untersuchung: Vorarbeiten und Grundlegung.....	514
8.1.2	Teil II der Untersuchung: Expertisen erfahrener Brückenbauer.....	515
8.1.3	Teil III der Untersuchung: Bibeldidaktische Brückenbauten in multimedialen Kinderbibeln	520
	8.1.3.1 Globale Interaktionsangebote: Ergebnisse (521)	
	8.1.3.2 Analysierendes Verstehen: Ergebnisse (526)	
	8.1.3.3 Fremdverstehen: Ergebnisse (528)	
	8.1.3.4 Interpretierendes Verstehen: Ergebnisse (533)	
	8.1.3.5 Ungenutztes Potenzial (539)	
	8.1.3.6 Weitere Beobachtungen und ihre Deutung (540)	
8.2	Transfer	543
8.2.1	Mitmachangebot zum analysierenden Verstehen	545
8.2.2	Mitmachangebot zum Fremdverstehen.....	547
8.2.3	Mitmachangebote zum interpretierenden Verstehen	549
8.3	Forschungsdesiderata	551
	Literatur- und Abbildungsverzeichnis	553

Teil I

Vorarbeiten und Grundlegung

1 Kinderbibeln in didaktischer Perspektive

¹Nach forschungstheoretischen Vorklärungen (Abschnitt 1.1) nimmt dieses einleitende Kapitel in einem ersten Teil die Kinderbibel aus einer im weitesten Sinne *religionsdidaktischen Perspektive* in den Blick und beschreibt die Gattung mit religionsdidaktischen Begrifflichkeiten. Danach ist die Kinderbibel als *Medium* zu verstehen, mit dem ihre Autor/innen² vor allem religionsdidaktische, theologische, pädagogische und ökonomische *Intentionen* verfolgen können, bzw. das aus der Perspektive seiner Rezipienten selbst Inhaber dieser Intentionen sein kann.

Verdeutlicht wird ferner, dass die *religionsdidaktische Intention* als die dem Medium Kinderbibel angemessene anzusehen ist, wohingegen einseitig theologische oder pädagogische Intentionen (die die Bibel für „externe“ Absichten vereinnahmen bzw. instrumentalisieren) sowie mitunter auch ökonomische Intentionen als bedenklich einzustufen sind. Dies wird mit konkreten Beispielen untermauert, die zeigen, wie sich unterschiedliche Intentionen in den Bereichen Textauswahl, Textgestaltung, Illustration und Beigaben auswirken (Abschnitt 1.2).

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird durch Sichten der Sekundärliteratur und eine erste, vorwissenschaftliche Betrachtung von „Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet“³ herausgearbeitet, dass vielen Anwendungen *Belustigen* als primär ökonomisch motivierte Intention zu Grunde liegt. Soziologische und medienwissenschaftliche Begründungen lassen diesen Befund plausibel erscheinen.

Bestätigt wird die Hypothese, dass die belustigenden Elemente in Kinderbibeln in einem nicht akzeptablen Maße von der gattungsspezifischen religionsdidaktischen Intention ablenken (Abschnitt 1.3).

Der dritte Teil des Kapitels entfaltet die Aufgabenstellung: Die vorliegende Arbeit soll eine religionsdidaktisch angemessene, medienspezifische (Um)Gestaltung der Interaktionsangebote in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet leisten, ohne dass dabei die Attraktivität der Kinderbibeln für die Käufer/innen und Benutzer/innen verloren ginge. Den Abschluss dieses Teils bildet die Vorstellung des Aufbaus der vorliegenden Arbeit (Abschnitt 1.4).

1.1 Kinderbibelforschung

Gegenstand dieser Untersuchung sind Kinderbibeln, genauer gesagt elektronische Kinderbibeln, die mit Hilfe von CD-ROMs und anderen Datenträgern (insbesondere DVD-ROM) distribuiert werden oder in Form von Webseiten abrufbar sind. In diesem Abschnitt wird die Forschungsperspektive herausgearbeitet, in der diese Kinderbibeln in dieser Arbeit betrachtet werden sollen. Dazu wird im ersten Teil dieses Abschnitts unter einer Vielzahl möglicher Perspektiven die theologisch-pädagogische vorgestellt. Im zweiten Teil wird die Überführung der theologisch-pädagogischen Perspektive in eine dezidiert religionsdidaktische Sichtweise erläu-

¹ Am Anfang eines jeden Kapitels und der längeren Unterkapitel steht eine Kurzzusammenfassung dessen, was die Leser/in erwartet. Diese Teile sind grau hinterlegt.

² In dieser Arbeit wird die Berücksichtigung beider Geschlechter durch Verwendung des „/“ sichergestellt. Um die Lesbarkeit zu gewährleisten, werden Pronomina nicht doppelt ausgewiesen (z.B. in einer Genitivkonstruktion: des/der Autor/in), sondern wechselweise nur die weibliche oder nur die männliche Form benutzt (z.B. der Autor/in), wobei selbstverständlich das andere Geschlecht mitgelesen werden soll.

³ Da die Begründung des Genres „multimediale Kinderbibel“ erst in Kap. 2 erfolgt, wird in diesem einleitenden Kapitel der vage Terminus „Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet“ verwendet.

tert, die im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand mit einer mediendidaktischen Perspektive verschränkt wird.

1.1.1 Die theologisch-pädagogische Perspektive

RUTH B. BOTTIGHEIMER benennt 1999 in ihren „historische[n] und forschungspraktische[n] Bemerkungen zu Gestalt und Wandel einer literarischen Gattung“ allein sieben „Dimensionen der Kinderbibelforschung“ (Bottigheimer 1999a, 233): Theologie, Religionspädagogik, Sozialgeschichte, Literaturgeschichte, Kunstgeschichte, Buchgeschichte sowie die „Vollbibel“ als entscheidender inhaltlicher Bezugspunkt der Kinderbibel. Spätestens seit der 2006 erschienenen Dissertation von IRENE RENZ, „Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung. Unter Bezugnahme auf die Analytische Psychologie C.G. Jungs“, die die bislang umfangreichste im Bereich der Kinderbibelforschung ist (vgl. Schelander 2007, 75), ist klar, dass auch ein dezidiert *psychologischer* Blick auf Kinderbibeln lohnenswert ist.

Von den genannten Forschungsperspektiven ist in dieser Arbeit die religionspädagogische Perspektive auf Kinderbibeln von besonderem Interesse, die bereits 1989 von CHRISTINE REENTS im Artikel „Kinderbibel“ in der TRE eingefordert wird: „Die evangelische Theologie muß die Relevanz des Themas ‚Kinderbibel‘ mit historischer und praktisch-theologischer Forschungsabsicht wiederentdecken“ (Reents 1989, 181). Dass die religionspädagogische Diskussion zu diesem Zeitpunkt schon begonnen hatte, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass 1990 an der Katholischen Akademie Schwerte eine erste Tagung zu Kinderbibeln stattfand, auf der Kinderbibeln auch unter religionspädagogischen Gesichtspunkten diskutiert wurden.⁴ Die Tagungsleiterin, ROSWITHA CORDES, schreibt im Vorwort zum Tagungsbericht: „Zwei Ergebnisse dieser Tagung verdienen, noch einmal eigens festgehalten zu werden:

1. Die ‚beste‘ Kinderbibel, die für jedes Alter geeignet wäre und keine Wünsche offen ließe, gibt es nicht. Die Vermittler sollten daher vom Original der Heiligen Schrift ausgehen und sich einen Textabschnitt zunächst einmal selbst zu eigen machen. Erst dann sollte mit Blick auf das Kind eine Form der Nacherzählung und eine geeignete Illustration aus einer der Kinderbibeln ausgewählt werden.
2. Es sollte nicht über längere Zeit nur ein einziger Erzähltyp und Illustrationstyp verwendet werden. Das Kind sollte mehrere Kinderbibeln kennenlernen und dadurch mit der Zeit begreifen, daß es sich jeweils um andere Bearbeitungen eines Originals handelt, und so auf Dauer an den Urtext der Heiligen Schrift herangeführt werden“ (Cordes 1991, 10).⁵

Eine erste für die gegenwärtige religionspädagogische Praxis relevante Dissertation legt 1995 einer der Referenten der o.g. Tagung, REINMAR TSCHIRCH, vor. Ausgangspunkt seiner Untersuchung sind zum einen „Kinderbriefe an den lieben Gott“, in denen Kinder ihre Erfahrungen mit „seinen Geschichten“ schildern („Lieber Gott, Dein Buch ist sehr spannend. [...] Du hast tolle Einfälle, ich möchte wissen, wo du die her hast. Dein Leser Karl“), zum anderen Zeugnisse Erwachse-

⁴ Zuvor hatte es, insbesondere im Zusammenhang mit Schulbibeln, weitere Untersuchungen gegeben, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll, z.B.: Kreutzwald, H. (1957): Zur Geschichte biblischen Unterrichtes und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches, Freiburg.

⁵ In den Ergebnissen klingt bereits die didaktische Verwendungssituation von Kinderbibeln an.

ner über die Bedeutung der Kinderbibel in ihrer Lebensgeschichte (Tschirch 1995, 19ff). Die gefundenen Beispiele veranschaulichen das religionspädagogische Grundproblem im Zusammenhang mit der Bibel, dass nämlich „Kinder [...] die biblischen Geschichten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bedürfnisse und Fragen und mit ihrer eigenen Logik [verstehen]“ (ebd., 19). Dieser Herausforderung haben sich Kinderbibeln in der Art und Weise, wie sie biblische Geschichten präsentieren, zu stellen. TSCHIRCH identifiziert im Folgenden drei Arbeitsfelder, in denen Autor/innen von Kinderbibeln tätig werden müssen: Die Auswahl der Texte, die Erzählkonzeption und die Illustration. Indem er vor allem misslungene Beispiele für Ergebnisse der Bemühungen in diesen Arbeitsfeldern vorstellt, macht TSCHIRCH auf theologische und pädagogische „Fallen“ aufmerksam, vor denen sich Autor/innen von Kinderbibeln hüten müssen. Ein Beispiel für eine solche Falle ist die *Evangelienharmonie*, die sich ergibt, wenn Autor/innen bei der Gestaltung ihrer Nacherzählungen die unterschiedlichen Darstellungen in den synoptischen Evangelien miteinander kombinieren und dadurch ihre Eigenarten verwischen (vgl. ebd., 103ff).

Zugleich wird deutlich, dass Autor/innen vielen Fallen nicht ausweichen können, sondern dass einige von ihnen vielmehr zu Haltepunkten werden, an denen Autor/innen Entscheidungen treffen müssen. Dies wird vor allem im Hinblick auf die Gestaltung des Textes deutlich: Da jede sprachliche Modifikation des biblischen Textes Gefahr läuft, auch inhaltliche Veränderungen nach sich zu ziehen, sind Autor/innen gezwungen, die Ansprüche des Textes und des Kindes auszutarieren.⁶

Seit Mitte der 1990er Jahre erschienen wenige Monografien und zahllose Einzelbeiträge, die Kinderbibeln in theologischer und/oder pädagogischer Perspektive in den von TSCHIRCH genannten und z.T. in weiteren Arbeitsfeldern⁷ analysieren, weitere Fallen identifizieren und in Kriterien transformieren, mit deren Hilfe die Qualität von Kinderbibeln ermittelt und eingeschätzt werden kann. Ein wichtiger Grund für die Ausweitung der Forschungsaktivitäten gerade in diese Richtung bestand zweifelsohne in der rapide steigenden Zahl erhältlicher Kinderbibeln (vgl. dazu ausführlich Renz 2006, 125f), die nicht zuletzt Auswahlkriterien notwendig machte. Qualitäts- und Beurteilungskriterien finden sich vor allem in Kinderbibelkatalogen, z.B. schon bei REGINE SCHINDLER (1972–1993), später bei ROSWITHA LOHSE (³1991), HILDE ROSENAU (³1993), beim DEUTSCHEN VERBAND EVANGELISCHER BÜCHEREIEN (2003), beim Religionspädagogischen Amt der EKHN (2006) und bei HERBERT STANGL/DOROTHEE HÖLSCHER (2006). Daneben existieren einige Aufsätze, z.B. ANNELIE BAUM-RESCH (1999; 2000) und MAIKE LAUTHER-POHL (2003), sowie einige wenige Monografien, z.B. ANNELIE BAUM-RESCH (1994) und GERTRAUD ROSENBERGER (1997), die sich speziell mit dieser Aufgabe befassen.

Zahlreiche Beiträge, die die angegebenen und z.T. weitere Perspektiven einnehmen und miteinander verschränken, finden sich in den Dokumentationen der „Trierer Kinderbibeltagungen“ (1993–1999) und der „internationalen Forschungssymposien zur Kinderbibel“ (1994–2008). Daneben existieren eine Reihe von

⁶ Schon Tschirch sieht dabei die Gefahr, dass ein solches Austarieren letztlich in einen Kompromiss münden muss, „der zu guter Letzt doch allen guten Absichten zum Trotz als für beide Seiten unbefriedigend [...] erweisen könnte“ (ebd., 79). Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Technik des entfaltenden Erzählens (ebd., 84ff) und auf die Möglichkeiten, die mit Rahmenerzählungen (ebd., 93ff) und Zwischentexten (ebd., 89f) verbunden sind.

⁷ Gertraud Rosenberger weist beispielsweise auf Aspekte der Aufmachung und auf Verständnishilfen hin (vgl. Rosenberger 1997, 18ff und 21ff).

Beiträgen in weiteren Sammelbänden und Zeitschriftenaufsätzen. Eine Literaturdokumentation findet sich in „Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch“ (2006), dessen ausdrückliche Intention es ist, schwer zugängliche Einzelbeiträge zu versammeln.

Angesichts dieser letztlich doch übersichtlichen Anzahl an Veröffentlichungen konstatiert auch 1999, zehn Jahre nach REENTS Defizitanzeige, der Tagungsband zum ersten internationalen Kinderbibelsymposium zu Recht, dass Kinderbibeln einen Bereich darstellen, „der bislang von Theologie und Religionspädagogik unverkennbar vernachlässigt wurde“ (Adam/Lachmann 1999, 7). Folgerichtig befasst sich die nachfolgende Dokumentation der zweiten Tagung bereits in mehreren Beiträgen ausdrücklich mit der „Didaktik in Kinderbibeln“ sowie der „Vielfalt methodischer Zugänge“ (gliedernde Hauptüberschriften im Inhaltsverzeichnis in Adam/Lachmann/Schindler 2003).

Dort und in den genannten Sammelwerken sowie zum Teil in anderen Zusammenhängen finden sich dezidiert *religionspädagogische* Beiträge zur Erforschung von Kinderbibeln. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Forschungsfelder benannt, zu denen sich Beiträge gruppieren lassen:

Wiederholt rücken einzelne Kinderbibeln in den Fokus der Aufmerksamkeit, sei es, weil sie besonders kritikwürdig erscheinen, sei es, weil sie besonders gelungene Konzeptionen aufweisen. Auf Betreiben des Internationalen Forschungssymposiums Kinderbibel werden Autor/innen für gelungen befundener Kinderbibeln immer wieder eingeladen, ihre konzeptionellen Überlegungen persönlich darzulegen.

Zu nennen sind z.B. die Vorstellung der „Elementarbibel“ durch ANNELIESE POKRANDT (1999), der „Bibel für Kinder und alle im Haus“ durch RAINER OBERTHÜR (2008), der Kinderbibel „Mit Gott unterwegs“ durch REGINE SCHINDLER (2008), des Doppelbandes „Wie Feuer und Wind – Wie Brot und Wein“ durch MARTINA STEINKÜHLER (2008), aber auch der Beitrag von REINMAR TSCHIRCH (1999) zum Streit um die Neubearbeitung der Kinderbibel von Anne de Vries.

Daneben existieren Querschnittsanalysen im Hinblick auf ausgewählte Themen, die danach fragen, ob sie kind- und/oder bibelgerecht umgesetzt werden.

Eine Reihe von Beiträgen beleuchten Kinderbibeln unter dem Gender-Aspekt: ANNELI BAUM-RESCH fragt nach biblischen Vorbildern für Jungen und Mädchen (1998), nach den Frauen der Hebräischen Bibel (2003) und nach der Darstellung von Sexualität und Erotik (2003). Das letzte Thema beschäftigt auch REINER ANDREAS NEUSCHÄFER (2004). KERSTIN SCHIFFNER beleuchtet Männer- und Frauenrollen in Kinderbibeln (2003) und problematisiert das Verständnis Marias als demütige Magd in der Geschichte von der Ankündigung der Geburt Jesu (2003).

Von Interesse ist weiterhin, wie von Gott erzählt wird: DIANA KLÖPPER breitet die Vielfalt des Redens von Gott in Kinderbibeln aus (2003), CHRISTOPH DOHMEN konzentriert sich zur gleichen Fragestellung auf die alttestamentlichen Gottesvorstellungen (1997).

Über Gewalt, Ohnmacht, Leid, Schuld und einen feindlichen Gott in Kinderbibeln sinniert IRMGARD WETH (2003), ANTON BUCHER fragt, ob die Tilgung alles Bösen aus Kinderbibeln vertretbar sei (2004). Mit der Darstellung von Sünde in Kinderbibeln befasst sich GOTTFRIED ADAM (2005). Zur Sprache kommen in diesem Zusammenhang bei JOHANNES TASCHNER (2003) und REGINE SCHINDLER (2005) abwertende und/oder verzerrende Darstellungen des Judentums in Kinderbibeln und die Möglichkeiten des jüdisch-christlichen Dialogs.

Einzelnen Geschichten oder Personen widmen sich weitere Beiträge: REINMAR TSCHIRCH schreibt über Auferweckungsgeschichten (2004) und Schöpfungserzählungen (2003). Zu letzteren äußert sich auch ROLF PITTSCH (1996). CHRISTOPH SCHEILKE untersucht den Umgang mit den Geschichten von Hagar und Ismael sowie von der Opferung Isaaks in Kinderbibeln (2003). JOSEF BRAUN vergleicht verschiedene Fassungen der Geschichte von der Sintflut (2003).

Zahlreiche Beiträge widmen sich methodischen Fragestellungen, insbesondere unterschiedlichen Techniken des Erzählens. Daneben existieren Überlegungen zur Umsetzung biblischer Geschichten in Comics und Software.

Zu Techniken des schriftlichen Erzählens und zum Sprachgebrauch äußern sich PETER ORTH (2000), REINMAR TSCHIRCH (2003), EDITH ALLER (2008) und – als Erzähler – DIETRICH STEINWEDE (2003). Mit Bibelcomics befassen sich PHILIPP WEGENAST (2003) und – aus der Sicht des Zeichners – RÜDIGER PFEFFER (2005). Über die Umsetzung biblischer Geschichten mit Hilfe der sog. Neuen Medien machen sich MARTIN KÜSELL (1999), WINFRIED BADER (2003), ANDREA KLIMT (2005; 2008), REINHARD MÜHLEN (2005b), ROLAND ROSENSTOCK (2008) und REINMAR TSCHIRCH/DANIEL SCHÜTTLÖFFEL (2008) Gedanken.

Dem Stellenwert von Illustrationen in Kinderbibeln widmen sich weitere Beiträge. Zu diesem Thema werden vermehrt auch die Perspektiven und Urteile von Kindern berücksichtigt.

Zu übergreifenden Aspekten äußern sich HANS-PETER EGGERL (2005) und REINMAR TSCHIRCH (2005), speziell zu den Jesusbildern in Kinderbibeln CHRISTINE REENTS (1991) und HILDE ROSENAU (1999; 2001). Die Urteile von Kindern zu Kinderbibelillustrationen fangen IRENE RENZ (2005) und DAVID NÉMETH (2008) ein. Über Versuche, Kinder biblische Texte mit eigenen Zeichnungen oder Fotografien von Lego-Arrangements illustrieren zu lassen, berichten WILFRIED TEICHMANN (2005) und REINHARD MÜHLEN (2005).

Der Einsatz von Kinderbibeln als didaktische Hilfsmittel im Religionsunterricht der Sekundarstufe und in der Erwachsenenbildung nimmt die Perspektive der praktisch tätigen Lehrenden auf.

REINMAR TSCHIRCH behandelt Kinderbibeln als Medien der biblischen Bildung (1995, 192–202). REINER ANDREAS NEUSCHÄFER berichtet über den Einsatz von Kinderbibeln in der Hochschuldidaktik (2005a) und legt Vorschläge zu ihrer Verwendung in der Erwachsenenbildung vor (2005). RUTH B. BOTTIGHEIMER entwickelt Materialien zum Einsatz von Kinderbibeln im Religionsunterricht der Sekundarstufe (2003).

Stellvertretend für die Perspektive vieler der genannten Forschungsbemühungen steht der Titel der Dissertation von IRENE RENZ: „Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung“ (2006). Ausgehend von einer zunächst theologischen *oder* pädagogischen Sichtweise wird versucht, die jeweils andere Perspektive zu integrieren. Dies ist nicht weiter verwunderlich, sind doch auch die Gegenstände der Untersuchungen, die historischen und gegenwärtigen Kinderbibeln, meist von solchen Bemühungen gezeichnet. In dieser Gegensätzlichkeit von Theologie und Pädagogik bildet sich aber der historische Streit der Disziplinen Theologie und Pädagogik um die Vorherrschaft in der Religionspädagogik ab. Schematisch dargestellt (unter Aufnahme von Lämmermann 1998, 82ff) herrschte zur Zeit der „Evangelischen Unterweisung“ (ab ca. 1947) zunächst das sog. *Autarkiemodell* vor, das (schulische) Religionspädagogik vollständig von der Theologie her dachte und keinen Einfluss der Pädagogik zuließ. Ende der 1950er Jahre wurde es vom *Dominanzmodell* abgelöst, das mit dem Konzept der hermeneutischen Unterweisung einherging. In dieser Denkweise bestimmte die theologische Perspektive die Inhalte und Ziele, wohingegen die Pädagogik allenfalls als Hilfswissenschaft, als „Magd der Theologie“ betrachtet wurde: „So dankbar die Kenntnisse der Pädagogik bei der *methodischen Vermittlungsaufgabe* und der Problemsuche in Anspruch genommen wurden, für die *Ziel- und Inhaltsfindung* erübrigen sie sich“ (Lämmermann 1998, 85). Als Umkehrung kann das *Exodusmodell* betrachtet werden, das einseitig von der Pädagogik dominiert wird: „Erst

wenn die wichtigsten Entscheidungen, nämlich die über die *Unterrichtsziele*, gefallen sind, kommt im Zusammenhang mit der Inhaltsklärung die wissenschaftliche Theologie zum Zuge“ (ebd., 91). KARL ERNST NIPKOW schließlich propagiert das *Konvergenzmodell*, in dem „theologische und pädagogische Aussagen so miteinander vermittelt werden, daß Übereinstimmung und Widerspruch deutlich werden. Dies ist aber nur in einem diskursiven Prozeß und bei wechselseitiger Anerkennung möglich“ (ebd., 86). Offensichtlich ist die gegenwärtige religionspädagogische Forschung zu Kinderbibeln an genau diesem Punkt angelangt. An dieser Stelle aber kommt die *Religionsdidaktik* (im engeren Sinne, d.h. nicht synonym zu *Religionspädagogik*) ins Spiel: „Die[...] kritisch-konstruktive Vermittlung von theologischen und didaktischen Fragen und Einsichten stellt eine eigenständige wissenschaftliche Aufgabe dar, die der relativ autonomen Religionsdidaktik zukommt. Sie muß versuchen, theologische Aussagen didaktisch zu qualifizieren wie umgedreht pädagogische Theorien theologisch zu hinterfragen“ (ebd., 86). Die Vermittlung zwischen den (pädagogischen) Ansprüchen des Kindes und den (theologischen) Ansprüchen der Bibel in Kinderbibeln ist also eine zutiefst religionsdidaktische Aufgabe. Und mehr als das: In ihrem Artikel in der TRE klassifiziert CHRISTINE REENTS die Suche „nach sach- und kindgerechten Vermittlungsformen der Bibel für die nachwachsende Generation der christlichen Gemeinden wie der Gesellschaft überhaupt [!]“ (Reents 1989, 182) als eines der Forschungsdesiderate, die im Zusammenhang mit Kinderbibeln zu nennen sind.

1.1.2 Die religionsdidaktische Perspektive

Wird Religionsdidaktik vor allem im schulischen Kontext verortet, so ist dies nicht falsch, aber eine nicht zwingend notwendige Engführung. Als „Wissenschaft oder Theorie des auf Religion bezogenen Lehrens und Lernens“ (Schweitzer 2006, 137) kann Religionsdidaktik auf weitere Handlungsfelder bezogen werden. SCHWEITZER führt z.B. die Homiletik (Predigt und Didaktik) oder die Hochschuldidaktik an. MICHAEL DOMSGEN (2007) geht einen Schritt weiter und betont, dass „[...] die Fixierung auf die Schule allein nicht mehr aus[reicht], wenn man wirklich schülerorientiert arbeiten möchte“ (Domsgen 2007, 1). Er plädiert für einen systemischen Ansatz, der gezielt weitere „Lernorte des Glaubens“ in den Blick nimmt: Familie, Gemeinde und Medien.

Mit der Ausweitung auf außerschulische Lernorte wird die Kinderbibel aber zum religionsdidaktischen Forschungsobjekt par excellence, da sie vorwiegend in außerschulischen Kontexten Verwendung findet: THOMAS ERNE erläutert, dass die Bedeutung der Kinderbibel für die Überlieferung des christlichen Glaubens nicht hoch genug einzuschätzen sei. Der Ort der Kinderbibel aber sei „das Haus“, womit zunächst der familiäre Kontext zu identifizieren sei, in dem religiöse Sozialisation stattfindet (vgl. Erne 2002, 21). ERNE bezieht sich bei dieser Feststellung auf den Stellenwert der Familie bzw. des Privathaushaltes für die Überlieferung im Judentum und in den urchristlichen Gemeinden, hält aber fest, „dass unter den Bedingungen einer hochdifferenzierten Gesellschaft dies immer noch zu gelten scheint, dass Kinderbibeln in modernen Familien als Medium religiöser Überlieferung dienen, wenn auch in veränderter und verwandelter Gestalt“ (ebd.). Die Auffassung, dass der Ort der Kinderbibel außerhalb der Schule ist, liegt auch der Dissertation von SUSANNA STRAß zu Grunde, die ein Meilenstein religionsdidaktischer Forschung zu Kinderbibeln ist. In der Präzisierung der Fragestellung ihrer Arbeit geht STRAß davon aus, dass die Weitergabe der biblischen Botschaft an Kinder auch außerhalb des Religionsunterrichts eine „wichtige religionspädagogische“

gische Aufgabe“ ist, der „zentrale Bedeutung zukommt“ (Straß 2002, 43; vgl. auch Tschirch 1995, 196ff). Dies gelte umso dringlicher „angesichts der [...] sich verändernden Situation christlicher Erziehung und Sozialisation“ (ebd.). Die damit zusammenhängende „Frage nach elementaren Formen der christlichen Botschaft und deren Vermittelbarkeit [...] fordert die Suche nach Vermittlungsformen, die von theologischer und pädagogischer Seite verantwortbar und geeignet sind, und nach religionspädagogischen Elementarisierungsmöglichkeiten der biblischen Botschaft unmittelbar heraus“ (ebd.). Die Kinderbibel, in STRAß' Augen fraglos ein „religionspädagogisches Medium“ (ebd.), biete im Kontext dieser Aufgabenstellung „in herausragender, wenn nicht einzigartiger Weise die Möglichkeit, aufgrund analytischen Vorgehens Einsichten und Erkenntnisse zu den Bereichen **Textauswahl**, **Erzählkonzeption** und **Illustration** zu gewinnen“ (ebd.). Diese Bereiche wiederum seien nicht deshalb wichtig, weil sie durch ihr Zusammenwirken die Konzeption einer Kinderbibel konstituieren, sondern weil sie „[...] im Zentrum wichtiger religionspädagogischer Fragestellungen [stehen]“ (ebd.):

„Die **Textauswahl** steht in einem engen, inneren Zusammenhang zu dem, was als grundlegend und zentral an der biblischen Botschaft verstanden wird, und wirkt stark auf das vermittelte Gottes- und Jesusbild mit ein. Die Wahl der **Erzählkonzeption** entscheidet über den Umgang mit der biblischen Vorlage und der Wahrnehmung der kindlichen Erzählperspektive. Die **Illustration**, die biblische Botschaft im Bild, setzt durch die Wahl der Motive und deren Ausgestaltung prägende, oft lebensbegleitende Akzente einer religiösen Biographie“ (ebd., 43f).

Damit ist der Perspektivwechsel vollzogen. Es geht STRAß ausdrücklich nicht darum, Kinderbibeln um ihrer selbst willen zu analysieren, sondern – wie spätestens in ihrem letzten Kapitel deutlich wird – darum, sie gleichermaßen als religionspädagogischen Ideensteinbruch auf der Suche nach „Bausteinen“ für „einen kaum leistbaren ‚Brückenschlag‘ zwischen den Ansprüchen des biblischen Textes und denen des Kindes“ (ebd., 336) in Anspruch zu nehmen.

STRAß kommt der Verdienst zu, den Wechsel von einer theologisch-pädagogischen Sichtweise hin zu einer dezidiert religionsdidaktischen⁸ Perspektive auf Kinderbibeln vollzogen zu haben. Wesentliche Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung sind, dass Kinderbibeln

- im Bereich der „Vermittlung der biblischen Botschaft“ dankbare Forschungsobjekte sind, weil in ihnen „*theologische und pädagogische Brennpunkte* offenkundig und ‚greifbar‘ werden“ (ebd., 339);
- wertvolle Hilfsmittel für Erwachsene in religionspädagogischen Arbeitsfeldern sein können (vgl. ebd., 340);
- als Familienbibeln innerhalb des Spannungsfeldes, dessen Pole das Kind und die Bibel bilden, eine Vermittlerrolle einnehmen können (vgl. ebd., 344).

Insbesondere mit Blick auf die Erzählkonzeptionen fordert STRAß eine „konzeptionelle [...] Öffnung der Gattung *Kinderbibel*“ (ebd., 337), die ihrer Ansicht nach „noch zu eng an der Definition eines Buches orientiert [ist], das ausschließlich einen umfangreichen Bestand alt- und neutestamentlicher Nacherzählungen enthält“ (ebd.). Im Kinderbibelmarkt nimmt STRAß diesbezüglich eine „Bewegung“ wahr, ausgelöst durch den Umstand, dass erstens immer mehr religionspädago-

⁸ Straß selbst verwendet den Terminus „religionspädagogisch“, der vielfach synonym zu „religionsdidaktisch“ gebraucht wird (vgl. Noormann 2007, 123).

gische „Fachleute“ an Kinderbibelkonzeptionen beteiligt seien, und zweitens das Thema Kinderbibel auch in der wissenschaftlicher Forschung „in seiner religionspädagogischen Bedeutung und seinen ganz spezifischen Möglichkeiten zunehmend erkannt und wahrgenommen wird“ (Straß 2002, 338).

Eine Weiterführung der religionsdidaktischen Sichtweise auf Kinderbibeln, die in dieser Arbeit erfolgen soll, muss zum einen an SUSANNA STRAß anknüpfen, zum anderen sind Impulse aus der Religionsdidaktik zu verarbeiten. Was die Religionsdidaktik betrifft, so sind im Hinblick auf die Anlage dieser Arbeit zunächst zwei Impulse wichtig:

1. Dem Konvergenzmodell zu folgen bedeutet, Religionspädagogik bzw. -didaktik im Sinne einer Verbundwissenschaft zu betreiben (Lämmermann 1998, 86). GODWIN LÄMMERMANN denkt hier an den Verbund von Theologie und Pädagogik, HARRY NOORMANN hingegen hält es für „selbstverständlich [...] religionspädagogische Theoriebildung im Sinne einer *interdisziplinären Verbundwissenschaft* zu betreiben“ (Noormann 2007a, 53).⁹ NOORMANN führt die Philosophie sowie die Human- und Sozialwissenschaften an, deren Erkenntnisse „für die religionspädagogische Diskussion fruchtbar gemacht“ (ebd.) werden können. Die je unterschiedliche Gewichtung zwischen den theologischen Einzeldisziplinen und den Nachbarwissenschaften werde – so NOORMANN – im Spektrum religionspädagogischer Theorieansätze sichtbar.
2. MICHAEL DOMSGENS Plädoyer für einen systemischen Ansatz (s.o.) korrespondiert mit der am Ende des 20. Jahrhunderts entstandenen neuen Wertschätzung von Bildung und Lernen im gesellschaftlichen Bewusstsein und einem zeitgleich erfolgenden Boom der „neuen“ Informations- und Kommunikationstechnologien. Dies trug dazu bei, dass sich Lehr- und Lernprozesse von klassischen Lernorten wie (Berufs-)Schule oder Hochschule lösten und in Form von *eLearning* einen eigenen, parallelen Aus- und Weiterbildungsbereich, insbesondere einen *virtuellen* Lernort, begründeten. An bildungswillige Kinder (bzw. an ihre zahlungskräftigen Eltern) richteten sich zur selben Zeit eigenständige Angebote, sogenanntes *Edutainment*, die den Anspruch haben, unter Verwendung multimedialer Software bzw. auf multimedialen Internetseiten die Verbindung von *Education* und *Entertainment*, Bildung und Unterhaltung, zu ermöglichen. Die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützten Lehr- und Lernprozesse zu untersuchen, ist Aufgabe der Mediendidaktik.

Nach einer „klassischen“ Definition von LUDWIG ISSING befasst sich Mediendidaktik mit den „Funktionen und Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen“ (Issing 1987, 25). Eine präzisere Definition, die die von ISSING mit einschließt, liefern CLAUDIA DE WITT und THOMAS CZERWIONKA: „Mediendidaktik befasst sich mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertung), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lern-Prozessen. Das Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung dieser Prozesse mithilfe von Medien“ (de Witt/Czerwionka 2007, 32).

In dieser Arbeit soll die religionsdidaktische Perspektive weitergeführt werden, indem sie mit Erkenntnissen der Mediendidaktik verschränkt wird. Die Arbeit bewegt sich damit im bislang noch wenig erforschten Spannungsfeld von Religionspädagogik und Medienpädagogik (vgl. Schweitzer 2006, 224f). Angesichts des gegenwärtigen Standes der Forschung wird nicht angestrebt, im Sinne des Konvergenzmodells einen Verbund zwischen Religions- und Mediendidaktik als

⁹ Bei Noormann ist nur „Verbundwissenschaft“ kursiv ausgezeichnet.

Theorieansatz zu erarbeiten; dies wäre vermessen. Die Arbeit beschränkt sich darauf, konkrete Perspektiven zu eröffnen, wie mit Hilfe von multimedialen Kinderbibeln „die Bibel ins Spiel gebracht“¹⁰ und Verstehensprozesse angestoßen werden können. Dass dabei die Religionsdidaktik die Mediendidaktik dominieren wird und als Hilfswissenschaft heranzieht, muss in Kauf genommen werden.

Es liegt nahe, dabei auch auf Erkenntnisse der *Bibeldidaktik* zurückzugreifen, die – denkt man die Begrifflichkeiten im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit konsequent weiter – als Didaktik dieses spezifisch religiösen Mediums in den Blick kommen könnte.¹¹ Dies wäre indes eine sachlich nicht vertretbare Weiterführung; zwar kann Bibeldidaktik als Teil der Religionsdidaktik angesehen werden, nicht aber als Teil der Mediendidaktik, da Mediendidaktik nach gegenwärtigem Verständnis nur Lehr- und Lernprozesse untersucht, die im Zusammenhang mit den sog. Neuen Informations- und Kommunikationsmedien stehen (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, 19). Bibeldidaktik hingegen bedenkt bislang den Nutzen von Computer und Internet im Hinblick auf das Verstehen der Bibel kaum. Sie wird aber zu einem späteren Zeitpunkt als Impulsgeber für die Konzipierung von Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln herangezogen.

Multimediale Kinderbibeln könnten im Rahmen dieser Arbeit auch argwöhnisch beäugt und als überflüssige Produkte angesehen werden, die nur noch mehr dazu beitragen, dass Kinder sich in Parallelwelten verlieren, die mit der Realität nichts zu tun haben. Dem steht die tatsächlich existierende Medienrealität der Kinder gegenüber, die sich nicht verleugnen lässt und dazu herausfordert, sich nicht darauf zu beschränken, über die unzureichende religions- und mediendidaktische Qualität existierender Kinderbibeln zu lamentieren. Notwendig ist vielmehr ein visionärer Blick in die Zukunft dieser Produkte. In manchen wissenschaftlichen Arbeiten stehen die Visionen im letzten Kapitel, sozusagen als Ausblick. Die Auseinandersetzung mit der mediendidaktischen Arbeit ROBERT STRZEBKOWSKIS über die konkreten, bezahlbaren (!) Möglichkeiten, virtuelle Bildschirmcharaktere auf funktionelle Art und Weise in multimediale Lernumgebungen zu implementieren (vgl. Strzebkowski 2006), ermutigt mich, in dieser Arbeit die Vision technisch unaufwändig realisierbarer, bibeldidaktischer Interaktionsangebote in den Mittelpunkt zu stellen.

1.2 „Papierene“ Kinderbibeln

In der Annahme, dass die Kinderbibel auf CD-ROM und im Internet einen Sonderfall der Kinderbibel an sich darstellt, soll zunächst durch eine religionsdidaktische Konturierung „papierener“ Kinderbibeln ein religionsdidaktisches Verständnis dieses Genres als Hintergrund für die Betrachtung von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet erarbeitet werden.

1.2.1 Annäherungen

Der folgende Abschnitt benennt die didaktischen Ursprünge der Gattung „Kinderbibel“ in den Katechismen, wie sie CHRISTINE REENTS in historisch-theologischer

¹⁰ Unter Aufnahme eines Titels von Reiner Andreas Neuschäfer (2005): „Mit Kinderbibeln die Bibel ins Spiel bringen. Ideen, Informationen und Impulse für Gemeinde, Schule und Zuhause“. Der Titel indes ist irreführend: Der Sammelband enthält Materialien weniger für die Arbeit mit Kindern, sondern vielmehr für die Arbeit mit Erwachsenen.

¹¹ So bemerkt Robert Schelander in seinem Überblicksbeitrag zur Kinderbibelforschung: „Kinderbibeln sind auch ein Forschungsgegenstand für bibeldidaktische Fragestellungen par excellence“ (Schelander 2007, 74), und fordert: „Der wechselseitige Einfluss von Kinderbibeln und bibeldidaktischen Konzeptionen ist weiter aufzuzeigen [...]“ (ebd., 75).

Perspektive erarbeitet hat. Angefügt wird die – ebenfalls in historischer Perspektive erfolgte – REENTSSche Zusammenstellung konkreter Erscheinungsformen, die sich seitdem entwickelt haben und der Gattung „Kinderbibel“ zugerechnet werden.

Innerhalb der Vielfalt hat sich die Kinderbibel „im engeren Sinne“ herausgebildet, die von REINMAR TSCHIRCH durch Bestimmung des kleinsten gemeinsamen Nenners definiert wird. Die religionsdidaktischen Bezüge von TSCHIRCHS Definition werden dargestellt.

Hinsichtlich der offensichtlichen Unterschiede zwischen konkreten Kinderbibelausgaben verweist IRENE RENZ auf unterschiedliche Adaptionsbemühungen und -vorgänge, die der jeweiligen Gestalt von Kinderbibeln zu Grunde liegen. In religionsdidaktischer Perspektive wird demgegenüber betont, dass der Vielfalt existierender Kinderbibeln unterschiedliche *Intentionen* der Autor/innen zu Grunde liegen.

1.2.1.1 Ursprünge, Begriff und Formenvielfalt der Gattung „Kinderbibel“

CHRISTINE REENTS berichtet, dass sich „auf der Basis mittelalterlicher Vorläufer“ (dazu zählt sie Historienbibeln, Passionsbüchlein, Exempelliteratur zu einzelnen biblischen Geschichten sowie Bibeldichtungen) im 16. Jahrhundert „unterschiedliche Gattungen von kleinen Bibeln für Kinder und Laien entwickelten“ (Reents 2004, 307). Dazu gehören „Katechismen, Andachtsbücher für Laien und Kinder sowie Bibelexzerpte und biblische Exempel in Erzählkontexten der damaligen Gegenwart“ (ebd., 308), die die biblischen Inhalte elementarisieren. Diese Entwicklung mag einerseits „auf einen nicht geringen Bedarf an überschaubarer erbaulicher biblischer Literatur“ (ebd.) zurückzuführen sein, andererseits war die häusliche christliche Erziehung auf schriftliche, handhabbare Anleitungen und Referenzen angewiesen. Letztere waren – folgt man den Klagen MARTIN LUTHERS – dringend notwendig: Der Wunsch MARTIN LUTHERS, „dass jeder Christ, ob Junge oder Mädchen, mit neun oder zehn Jahren das ganze heilige Evangelium kennen soll“ (ebd.), konnte sich unter den damaligen Bildungsvoraussetzungen kaum erfüllen. Die zur eigenständigen Lektüre der LUTHERSchen Bibelübersetzung notwendigen Lesekompetenzen waren in der Bevölkerung noch nicht so stark verbreitet, wie es wünschenswert gewesen wäre. Selbst den Pfarrherren fehlte es oft an den notwendigen Lesekompetenzen und Bibelkenntnissen. Darüber hinaus fehlte ihnen in der Regel eine pädagogisch-didaktische Ausbildung. In einem Brief an SPALATIN beklagt LUTHER diesen Missstand und seine Folgen:

„Hilf, lieber Gott, wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherr fast ungeschickt und untüchtig sind zu lehren, und sollen doch alle Christen heißen, getauft sein und der heiligen Sakrament genießen, können weder Vaterunser noch den Glauben oder zehn Gebot, leben dahin wie das liebe Viehe und unvernünftige Säue [...]“ (Martin Luther: Enchiridion. Der kleine Katechismus für gemeine Pfarrherrn und Prediger. Vorrede, in BSLK³1956, 501f)

Im Bestreben, eine biblisch-christliche Grundbildung zu sichern, fasste LUTHER im Jahr 1529 Teile der Bibel in seinem Kleinen und Großen Katechismus zusammen. Dazu gehörten zunächst die zehn Gebote, das Vaterunser und das Glaubensbekenntnis nebst Erläuterungen. Später fügte LUTHER die Sakramente Taufe, Abendmahl und Beichte hinzu. Der Katechismus sollte dabei behilflich sein, dass „ein igliche Hausvater [...] zum wenigsten die Wochen einmal seine Kinder und

Gesinde ümbfrage [= der Reihe nach abfrage] und verhöre, was sie davon wissen und lernen.“ (BSLK, 554)

Bereits 1525 und 1526 tragen zwei Katechismen von JOHANNES LOESFELDT und HANS WEIß den Titel „Laienbibel“ (vgl. Reents 2004, 310), den Begriff „Kinderbibel“ macht REENTS erstmals „in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts [...] auf Titelblättern von lutherischen Katechismen“ (ebd., 309) aus: zuerst auf der Titelseite einer Katechismusbearbeitung für Bergleute von 1562 des Lutherschülers JOHANNES MATHESIUS, die dieser als „der Kinder Bibel“ bezeichnet. REENTS erklärt diesen Befund wie folgt: Luther selbst bezeichnete in seiner Vorrede zum Großen Katechismus (1530, in BSLK, 552) den Kleinen Katechismus als „der ganzen heiligen Schrift kurzer Auszug und Abschrift“. Dies sei „vermutlich impulsgebend, um die Begriffe Bibelauszug, Kinderbibel, Laienbibel und Katechismus synonym zu benutzen“ (Reents 2004, 309). Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang daran, dass der Terminus „Kinder“ sich nicht auf den Entwicklungsstand Heranwachsender bezieht, sondern vielmehr den Bildungsstand bezeichnet. Er umfasst somit z.B. auch die Mägde und Knechte einer Hausgemeinschaft. Die Katechismen entwickelten sich bis in die Gegenwart hinein getrennt von den Kinderbibeln als eigene Gattung weiter. Speziell für Kinder – wobei der Begriff „Kind“ spätestens seit dem von ELLEN KEY ausgerufenen „Jahrhundert des Kindes“¹² nicht mehr im Sinne von Laien oder unfertigen Erwachsenen verstanden wird – wurde 1984 unter dem Titel „Erzähl mir vom Glauben“ ein Kinderkatechismus konzipiert, der seit 2000 in der sechsten Auflage vorliegt. Offensichtlich besteht der von MARTIN LUTHER angemeldete Bedarf an Lehrbüchern des christlichen Glaubens noch immer.

Seit dem 16. Jahrhundert wurde der Begriff „Kinderbibel“ über die Katechismen hinaus auf weitere literarische Formen angewandt, die sich an Kinder und Laien richten, so dass gegenwärtig von „Kinderbibel“ als Gattungsbegriff gesprochen werden muss. Im Lexikon für Religionspädagogik unterteilt CHRISTINE REENTS die Gattung „Kinderbibel“ in die stattliche Anzahl von zehn Unterformen (vgl. Reents 2001, 1010):

- Biblische Spruchbücher;
- Bilderbibeln;
- Festbücher zu den Sonntagsperikopen bzw. zum Kirchenjahr;
- Katechetische Kinderbibeln;
- Frei gestaltete Erzählungen auf biblischer Basis;
- Jesusbücher für Kinder;
- Biblische Bilderbücher;
- Sachbücher zur Archäologie;
- Parodien;
- Bibelcomics.

Während die letzten vier Formen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts sind, entstanden die ersten sechs zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert, wobei sich Beispiele für biblische Spruchbücher, Bilderbibeln und Festbücher bereits im 16. Jahrhundert nachweisen lassen (vgl. Reents 2004, 314).

Die REENTSSche Subsummierung konkreter Erscheinungsformen unter dem Oberbegriff „Kinderbibel“ ist freilich weniger eine systematische als eine pragma-

¹² So der Titel ihres 1900 bzw. in deutscher Übersetzung 1902 erschienenen Buches, in dem sie fordert, Erziehung möge sich an der Entwicklung und am Wohl jedes einzelnen Kindes ausrichten.

tische, auf Addition beruhende Zusammenstellung: In ihrer Anschaulichkeit ist sie den real existierenden Unterformen der Gattung „Kinderbibel“ zwar angemessen, nimmt dabei aber die Durchmischung wesensmäßig unterschiedlicher Kriterien in Kauf: So weisen einige Unterformen auf die *Inhalte bzw. die Textauswahl* der Kinderbibeln hin (z.B. Biblische Spruchbücher, Jesusbücher für Kinder, Sachbücher zur Archäologie), andere auf *Formalia* (z.B. Bilderbibeln, Bibelcomics), wieder andere auf zu Grunde liegende *didaktische Konzepte* (z.B. Katechetische Kinderbibeln). Als eine an den konkreten Erscheinungsformen orientierte Auflistung muss sie darüber hinaus zwangsläufig unabgeschlossen und damit unvollständig bleiben. So bleibt die gegen Ende des 20. Jahrhunderts aufkommende Vielfalt der medialen Erscheinungsformen von Kinderbibeln unberücksichtigt. „Bibelcomics“ wurden noch zu einer eigenen Unterform erklärt – was aber ist z.B. mit Kinderbibeln als Hörbüchern oder in Form von Abreißkalendern? SUSANNA STRAß trägt in ihrer Dissertation acht weitere „Grenzgänger“ und Kuriositäten“ (Straß 2002, 24ff) zusammen, die nicht von diesem Schema abgedeckt werden können, z.B. eine Kinderbibel, die die Wanderung der Israeliten durch die Wüste in Form von Tagebucheinträgen schildert. JOSEF BRAUN macht auf verschiedene Erweiterungen des klassischen Mediums „Buch“ aufmerksam, z.B. die „Kombipacks“ von Buch und Musikkassette oder andere Non-Book-Zugaben wie Malstifte oder Plüschtiere, sowie Bücher mit optischen und akustischen Effekten, Buchausgaben mit Folien, Gucklöchern und gestanzten Formen [...]. Insbesondere die Pop-up-Welle hat den Kinderbibelmarkt erfaßt und im Bilderbuchsektor in einer Vielzahl biblischer Aufstell-, Bewegungs-, Dreh- und Verwandlungsbücher ihren Niederschlag gefunden“ (Braun 1999, 238). Nicht zuletzt können auch die Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet der Gattung „Kinderbibeln“ zugeordnet werden.

1.2.1.2 Definition der Kinderbibel „im engeren Sinne“

Vom Gattungsbegriff „Kinderbibel“ kann die Kinderbibel „im engeren Sinne“ unterschieden werden, die als literarische Form vermutlich auf MARTIN LUTHERS „Passional“ (1529) zurückgeht, das gegenwärtig als erste evangelische Kinderbibel im engeren Sinn angesehen wird (vgl. Adam 2003a, 75). Diese Bibelausgabe zeichnete sich dadurch aus, dass sie nicht den gesamten biblischen Text, sondern auf fünfzig Doppelseiten Auszüge aus fünfzig Geschichten enthielt,¹³ zu denen „allermeist umb der kinder und einfeltigen willen“ (aus dem Vorwort) jeweils ein Holzschnitt dargeboten wurde (vgl. Abschnitt 1.2.2.2, „Illustrationen“). Die direkten Nachfolger des Passionals hat REINMAR TSCHIRCH im Blick, wenn er im Rahmen seiner Dissertation in wenigen Worten definiert: „Kinderbibeln bieten biblische Geschichten in *Auswahl*. Sie sind in einer *kindgemäßen Erzählsprache* abgefaßt und *mit Bildern* veranschaulicht“ (Tschirch 1995, 28). Fünf Jahre später schreibt TSCHIRCH im Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Kinderbibeln „bieten in *Auswahl mehr oder weniger frei nacherzählte biblische Texte*, die in eine kindgemäße Sprache gefasst und mit Bildern *versehen* sind“ (Tschirch 2000, 1; Hervorh. DS). In seinem zweiten Definitionsversuch verallgemeinert er an zwei Stellen, um noch mehr vorliegende Kinderbibelausgaben mit einbeziehen zu können: Kinderbibeln enthalten nicht mehr nur Geschichten, sondern auch andere Textsorten. Bilder dienen nicht mehr ausschließlich der Veranschaulichung, sondern sind einfach konstitutiver Bestandteil von Kinderbibeln. Darüber hinaus scheint ihm

¹³ Zur Auswahl vgl. Rainer Lachmann (2008, 149).

wichtig zu betonen, dass die Texte in Kinderbibeln sich von Fall zu Fall eher an der biblischen Vorlage oder eher an den Bedürfnissen der Rezipienten orientieren. Damit einher geht die Verallgemeinerung der kindgemäßen „Erzählsprache“ zur kindgemäßen „Sprache“.

TSCHIRCHS Definitionsansätze beziehen sich auf die „Kinderbibel im engeren Sinn“ (im Folgenden „Kinderbibel“ genannt) innerhalb der von REENTS aufgemachten Gattung „Kinderbibel“ und lassen sich in ihrer Prägnanz auf nahezu alle Bücher anwenden, die gegenwärtig den Begriff „Kinderbibel“ im Titel führen.

Eine Definition nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner birgt stets die Gefahr, Sonderfälle auszuschließen, so auch hier: Streng genommen können Bücher mit biblischen Texten, die keine Illustrationen enthalten oder ausschließlich den biblischen Wortlaut präsentieren, nicht zu den Kinderbibeln gezählt werden. Das betrifft gegenwärtig z.B. Hörbücher, in historischer Perspektive die biblischen Historien von JOHANN HÜBNER (1714), die ursprünglich ungebildet waren. Darüber hinaus erfassen TSCHIRCHS Definitionen nicht die unterschiedlichen Beigaben, die Bestandteil vieler (aber eben nicht aller) Kinderbibeln sind, insbesondere erläuternde Kommentare (für Erwachsene!), Anmerkungen lexikalischer Art, Karten, Gebete, Spiel- und Bastelanregungen etc.

Aus TSCHIRCHS Definitionen lässt sich bereits herauslesen, dass Kinderbibeln ein zutiefst *didaktisches* Anliegen haben, nämlich *Kindern die Bibel nahe zu bringen*, indem sie ausgewählte biblische Texte in kindgemäßer Sprache und mit Illustrationen versehen präsentieren. Kinderbibeln können mit TSCHIRCH als Medium zwischen *Bibel* und *Kind* verstanden werden. TSCHIRCHS Definitionen lassen darüber hinaus das grundlegende *didaktische Design* des Mediums Kinderbibel erkennen: Die Beschränkung auf eine Auswahl von Texten ist als didaktische Reduktion zu verstehen. Die Methode besteht im Erzählen der Geschichten unter Verwendung kindgemäßer Formulierungen. Außerdem kommen weitere Medien in Form von Abbildungen zum Einsatz, die unterschiedlichen didaktischen Zielen dienen: Sie veranschaulichen das im Text Gesagte, präsentieren Zusatzinformationen und/oder regen zum Weiterdenken an.

1.2.1.3 Kinderbibeln als Produkte vielfältiger Adaptionprozesse

Der Begriff „Kinderbibel“ und REINMAR TSCHIRCHS Definitionsansätze machen deutlich, dass Kinderbibeln im Spannungsfeld zwischen „Kind“ und „Bibel“, zwischen Theologie und Pädagogik konzipiert werden. In ihrer Dissertation „Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung“ (2006) nimmt IRENE RENZ Kinderbibeln aus theologischer und pädagogischer Perspektive in den Blick. Sie stellt weitere Spannungsfelder dar und führt aus, dass Kinderbibeln Produkte der Verschränkung vielfältiger *Adaptionprozesse* sind:

- Adaption ist zunächst ein literaturwissenschaftlicher Terminus, der eine Werkbearbeitung¹⁴ bezeichnet. In theologischer Perspektive sind Kinderbibeln Adaptionen der Bibel. Die „adaptierte Gestalt“ (ebd., 122) von Kinderbibeln, die zur inhaltlichen und formalen Abgrenzung von den biblischen Texten führt, sei – so RENZ – im Übrigen auch der Grund dafür, dass Kinderbibeln dazu tendieren, aus dem theologischen Horizont zu verschwinden.
- In pädagogischer Perspektive greift RENZ auf das lateinische Verb *adaptare* zurück, das mit „anpassen“ oder „passend herrichten“ übersetzt wird, und erläutert: „Die Pädagogik als Bezugswissenschaft für Kinderbibeln [...] zeichnet

¹⁴ Renz folgt hier Josef Braun, der Kinderbibeln anderen Werkbearbeitungen von Erwachsenenliteratur wie z.B. „Gullivers Reisen“ von Jonathan Swift gleichstellt, woraus er folgert, dass Kinderbibeln „unabhängig vom beanspruchten Offenbarungscharakter der Vorlage“ seien (Braun 1999, 243).

sich insbesondere durch die Frage nach dem Adressaten und einer dem kindlichen Verstehenshorizont angemessenen Adaption des biblischen Textes aus“ (ebd., 12). „Adaption bedeutet hier [= in diesem Zusammenhang; DS], eine bestehende Diskrepanz [...] zu überwinden“ (ebd., 241).

- Eine weitere Form der Adaption werde – so RENZ – sichtbar, wenn man berücksichtigt, „dass die pädagogischen Konzepte von Kinderbibeln durchgängig auch an gesellschaftlichem Interesse orientiert sind und dass in dem Fall weniger der Entwicklungsstand noch die Bedürfnisse des Lesers im Vordergrund stehen, sondern die Sozialisationsleistung dieses Genres adaptierter Literatur.“ (ebd., 254). Adaption bedeutet hier, dass Autor/innen von Kinderbibeln die biblischen Texte nicht nur an das Kind, sondern auch an die gewünschten Wertvorstellungen, theologischen und pädagogischen Ideale ihrer Zeit anpassen (so wird z.B. der Gehorsam des jungen Isaak herausgestellt, der in Gen 22 mit seinem Vater Abraham zu seiner Beinahe-Opferung schreitet). Mit den auf diese Weise „präparierten“ Texten werden sodann die Adressaten konfrontiert, die, indem sie die biblischen Geschichten verinnerlichen, an deren implizite Wertvorstellungen adaptiert werden.
- Nahe liegend sei weiterhin die Annahme, dass eine Autor/in – bewusst oder unbewusst – nicht nur Wertvorstellungen der Gesellschaft berücksichtigt, sondern auch ihre eigenen, privaten Vorstellungen in die Kinderbibel einfließen lässt. In ihrer Darstellung beschränkt sich RENZ auf das *theologische* Vorverständnis der Autor/in im Hinblick auf die biblischen Texte. Adaption beschreibt demnach auch den beim Konzipieren einer Kinderbibel in der Autor/in ablaufenden Vorgang, das entstehende Produkt mit dem „eigenen, vielschichtigen [...] Deutungsansatz [...] zur Deckung zu bringen“ (ebd., 133).

Zweifelsohne liegt in den von IRENE RENZ beschriebenen Adaptionsprozessen die Antwort auf eine interessante Frage verborgen, nämlich *warum* eine Kinderbibel so ist, wie sie ist. Eine wichtige Leistung RENZ' besteht darin, dass deutlich wurde, dass bei der Konzipierung einer Kinderbibel ein komplexes Feld von Anpassungsbemühungen wirksam ist, das im entstehenden Produkt auf die eine oder andere Weise ausbalanciert wird. Vollständigkeit wurde von RENZ nicht angestrebt, und so verwundert es nicht, dass zahlreiche weitere deutlich sichtbare und verdeckte Zusammenhänge, die Einfluss auf die Autor/in oder direkt auf ihr Produkt nehmen oder untereinander wirksam sind, ungenannt bleiben. Dazu gehören – um wiederum nur Beispiele anzubringen – die Vorstellung der Autor/in von ihrer Zielgruppe, die sich wiederum aus konkreten Erfahrungen mit Kindern, Eltern und Familien speisen (möglicherweise ist dies die „lebenspraktische[...] Erfahrung“, von der Renz spricht [vgl. ebd., 241]), aber auch ökonomische Gesichtspunkte des Verlages, der z.B. auf die Einhaltung einer bestimmten Seitenzahl drängt, oder Abstimmungen zwischen Autor/in und Illustrator/in. Dass das Feld der Bezüge weit größer ist, betont schon RUTH B. BOTTIGHEIMER, wenn sie darauf aufmerksam macht, dass bei der Erforschung von Kinderbibeln nicht nur die Theologie und die Pädagogik zu berücksichtigen sind, sondern auch die Sozialgeschichte, Literaturgeschichte, Kunstgeschichte und Buchgeschichte (Bottigheimer 1999a, 233 – vgl. Abschnitt 1.1.1).

Unangemessen erscheint allerdings der Adaptionsbegriff selbst. Seine Verwendung beruht auf dem richtigen Gedanken, dass bei der Konzipierung von Kinderbibeln zunächst die Diskrepanz zwischen den Texten der Bibel und den Verstehensmöglichkeiten des Kindes und schließlich weitere Diskrepanzen zu überbrücken sind. Doch wird RENZ genötigt, Adaption immer wieder neu zu definieren oder zu

beschreiben. Zur Beschreibung der einzelnen Adaptionvorgänge lassen sich aber jeweils treffendere Bezeichnungen finden: Angesichts der in nicht wenigen Fällen zielgerichteten Vorgehensweise der Autor/innen, z.B. Kindern Dankbarkeit und Gehorsam als vornehmste Tugenden einzuimpfen (Anne de Vries), klingt der Adaptionbegriff geradezu unschuldig und verharmlosend. „Absicht“ wäre an dieser Stelle der treffendere Begriff. Auch die Vorstellung, eine Kinderbibel auf ökonomische Erfordernisse hin zu adaptieren, mutet seltsam an. Treffender wäre hier, „ökonomische Vorgaben zu berücksichtigen“.

In dieser Arbeit soll der Begriff „Adaption“ nicht verwendet werden, einerseits wegen der beschriebenen Unkonturiertheit, andererseits wegen der dezidiert religionsdidaktischen Perspektive der Untersuchung. Stattdessen soll der didaktische Terminus „Intention“ in Kombination mit unterschiedlichen Attributen und Inhabern verwendet, d.h. von theologisch-pädagogischen bzw. religionspädagogischen, einseitig theologischen und einseitig pädagogischen Intentionen von Autor/innen sowie von ökonomischen Intentionen insbesondere von Verlagen gesprochen werden. – In dem Maße, in dem Autor/innen und Verlage hinter ihren Produkten zurücktreten, gehen die genannten Intentionen in der Wahrnehmung der Rezipienten auf die Kinderbibel selbst über, so dass auch davon gesprochen werden kann, dass eine Kinderbibel z.B. eine religionspädagogische Intention verfolgt. Allen Intentionen gemein ist, dass sie Ausdruck einer bewussten Absicht ihres Inhabers sind. Unbewusste Adaptionen (um noch einmal auf RENZ' Begrifflichkeit zurück zu kommen), die z.B. in der *Tendenz* mancher Kinderbibel zu Tage treten, bevorzugt Geschichten mit männlichen biblischen Personen in den Hauptrollen aufzunehmen oder gedankenlos bestimmte Klischees zu bedienen, sollen in dieser Arbeit – analog z.B. zum „heimlichen Lehrplan“, den JÜRGEN ZINNECKER 1975 im Hinblick auf Schulunterricht in die Diskussion brachte – als „heimliche Intentionen“ bezeichnet werden.¹⁵

Folgende Gründe sprechen für die Verwendung des Intentionsbegriffs:

- Die explizit didaktische Ausrichtung dieser Arbeit legt es nahe, auf didaktische Begriffe zurückzugreifen.
- In didaktischer Hinsicht beschreibt eine Intention nicht nur die Außenwirkung einer Absicht im Sinne einer Zielsetzung, sondern weist zugleich zurück auf das, was ihren Inhaber beschäftigt, worauf er „seine Aufmerksamkeit richtet“ (lat. *intendere*). Die Intention einer Kinderbibel gibt daher zugleich Auskunft über die Kinderbibel selbst.
- Die Konflikte, die entstehen, wenn unterschiedliche Adaptionvorgänge innerhalb einer Kinderbibel nicht miteinander harmonieren, können mit dem Intentionsbegriff treffender beschrieben werden. Ein solcher Konflikt wird zum Ausgangspunkt der Fragestellung dieser Arbeit werden.
- Die Zuordnung einzelner Intentionen zu Inhabern dient nicht nur der Erhellung der Konflikte, sondern macht zugleich sichtbar, welche Interessengruppen Einfluss auf die Konzeption einer Kinderbibel nehmen. Eine vorschnelle einseitige Zweckbestimmung und Ausrichtung einzelner Kinderbibeln wird dadurch vermieden.

¹⁵ Zinnecker, Jürgen (Hg., 1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel. Friedrich Schweitzer benennt folgendes Beispiel: „Während der offizielle Lehrplan Gerechtigkeit, Fairness, soziales Lernen, Verantwortung usw. vorschreibt, übe die Schule durch ihre Struktur als Leistungsschule sehr viel wirksamer ein tendenziell rücksichtsloses Konkurrenzverhalten ein und lasse der Übernahme sozialer Verantwortung sehr wenig Raum“ (Schweitzer 2006, 101).

- Der Intensionsbegriff verweist auf (Unter)Titel, Vor- und Nachworte von Kinderbibeln als besonders zu berücksichtigende Quellen für die Feststellung von Intentionen (z.B. „biblische Geschichten, der Jugend zum Besten abgefasst“ oder „für die Eynfeltigen und Leyen“). Im Zusammenhang mit Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet gibt er die wichtige Anregung, Autor/innen nach ihren Intentionen direkt zu befragen.
- Es wird deutlich, dass Kinderbibeln nicht um ihrer selbst willen verfasst werden, und drängt zur Frage: Warum dann?
- Der Intensionsbegriff betont die für wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn wichtige Frage nach dem „Warum“ und regt an, phänomenologisch gewonnene Erkenntnisse zu hinterfragen.

1.2.2 Intentionen von Kinderbibeln

Die Kinderbibel wird in didaktischer Hinsicht als Medium verstanden, mit dem Autor/innen unterschiedliche Intentionen verfolgen können. Unterschieden werden zunächst die theologisch-pädagogische, die theologische und die pädagogische Intention.

Die *theologisch-pädagogische* Intention bezeichnet die Absicht, in der Gestaltung des Textes und der Illustrationen gleichermaßen dem Kind wie der Bibel gerecht zu werden. Die *theologischen* und die *pädagogischen* Intentionen heben – wie die Bezeichnung bereits andeutet – einseitig jeweils eine Perspektive hervor und müssen von daher prinzipiell kritisch betrachtet werden. Außerdem wird der *ökonomischen* Intention in dieser Arbeit wegen ihrer Wichtigkeit besondere Aufmerksamkeit zugestanden. Ferner wird die Hilfskonstruktion der *heimlichen* Intention berücksichtigt. Entsprechend der von ihnen verfolgten Intention können Autor/innen das Medium Kinderbibel in vier Arbeitsbereichen konzipieren: Textauswahl, Textgestaltung, Illustration und Beigaben. Anhand konkreter Beispiele wird dargestellt, wie gegenwärtige und historische papierene Kinderbibeln im Dienste dieser Intentionen in den vier Arbeitsbereichen konzipiert wurden und werden.

In der Kinderbibelforschung wurde der Begriff der Intention bislang nicht explizit verwendet. Gleichwohl rücken die Intentionen von Kinderbibeln implizit in den Blick:

RUTH B. BOTTIGHEIMER schließt ihren Beitrag „Biblische Thematik in Wort und Bild“, der unterschiedliche Themen in Kinderbibeln durch die Jahrhunderte verfolgt, mit den Worten: „[...] Die Antwort auf *die wesentlichste aller Fragen* – was erzählen wir unseren Kindern aus der Heiligen Schrift und zu welchem Zweck? – ändert sich ständig. Sie ändert sich von einer Konfession zur anderen, von einem Jahrhundert zum anderen und von einem Land zum anderen. Sie ist Teil einer sich fortsetzenden Diskussion, an der heutige Religionspädagogen auch teilnehmen und die sie fortsetzen“ (Bottigheimer 1991a, 136; Hervorh. DS).

In einem analytischen Aufsatz von ANNELI BAUM-RESCH heißt es: „Eine Kinderbibel ist dann ‚gut‘, wenn sie zwei Anforderungen gerecht wird, wenn sie nämlich

- den biblischen Text ernst nimmt, seine Botschaft *unverzweckt* und verantwortlich ‚zum Sprechen bringt‘ und wenn sie

- das lesende Kind respektiert, seine (vermutete) Lebenssituation im Blick hat, sich darauf einstellt und es *nicht verdeckt erziehen will*“ (Baum-Resch 1999, 254; Hervorh. DS)

GOTTFRIED ADAM nennt in einem Beitrag über LUTHERs Passional – eher beiläufig – u.a. folgende Intentionen von Kinderbibelautor/innen: „die Heilsgeschichte verkünden, über Zeit und Umwelt Jesu informieren, religiös erziehen, theologisch bilden, das Gemüt ansprechen, zum ethischen Handeln motivieren usw.“ (Adam 2003a, 74).

In der Einleitung einer Broschüre über „aktuelle Kinderbibeln“ weist BARBARA FRIEDRICH auf die Bedeutung transparenter Absichten hin: „In der Textauswahl und der Art der Bearbeitung zeigt sich die Absicht, mit der der Kinderbibelautor, die Kinderbibelautorin ihre Kinderbibel gestaltet. Wünschenswert wäre es, dass die Autoren einer Kinderbibel ihr Konzept vorstellen“ (EKHN 2006, 4).

Um eine Vorstellung von den unterschiedlichen Intentionen zu vermitteln, wird auf die drei im Abschnitt 1.2.1.2 von REINMAR TSCHIRCH genannten Eigenschaften von Kinderbibeln zurückgegriffen, die – bereits im Hinblick auf die Erfordernisse der Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet – um eine vierte ergänzt werden. Diese Eigenschaften entsprechen den vier Gestaltungsbereichen, in denen Kinderbibel-Autoren(teams) für gewöhnlich tätig sind und auf die in der Regel auch bei Begutachtungen zurückgegriffen wird: Textauswahl/-reihenfolge, Textgestaltung, Illustration und Beigaben.¹⁶ Dargestellt wird exemplarisch, wie die Intentionen der Autor/innen die Konzeption ausgewählter historischer und gegenwärtiger Kinderbibeln in den vier Arbeitsbereichen geprägt haben. Dabei wird durchwegs auf besonders eindeutige Beispiele zurückgegriffen.

1.2.2.1 Theologisch-pädagogische Intentionen

Die theologisch-pädagogische Intention besteht im Ausbalancieren der Ansprüche, die aus theologischer und pädagogischer Perspektive an Kinderbibeln gerichtet werden. Intendiert wird die Balance zwischen Bibel- und Kindgemäßheit, eine Kinderbibel soll gleichermaßen der Bibel und dem Kind gerecht werden:

JOSEF F. SPIEGEL äußert sich 1991 in seinem Aufsatz „Die Bibel – ein Buch für Kinder?“ dahin gehend, dass Kinderbibeln „gut gestaltet[...], *bibeltheologisch und religionspädagogisch verantwortet[...]*“ (Spiegel 1991, 26; Hervorh. DS) sein sollten.¹⁷

ANNELI BAUM-RESCH äußert sich mehrfach zu dieser Frage, zunächst in einem Beitrag von 1994, der fünf Jahre später leicht überarbeitet im Tagungsband des ersten internationalen Symposiums Kinderbibel abgedruckt wurde (vgl. S. 18 in dieser Arbeit). In ihrem im Jahr 2000 erschienenen Beitrag „Wann

¹⁶ Weitere Arbeitsbereiche, die hier unberücksichtigt bleiben, betreffen die Aufmachung und äußere Gestalt sowie die Ausstattung und das Layout (vgl. z.B. Rosenberger 1997; Baum-Resch 2000)

¹⁷ Sein eigentliches Bestreben war allerdings, darzustellen, dass Kinderbibeln dennoch „nicht die Vermittler ersetzen [können], die durch ihre Begeisterung die Kinder in die Erzählgemeinschaft des einen biblischen Gottesvolks mit hineinnehmen.“ (Spiegel 1991, 26).

ist eine Kinderbibel gut?“ stellt sie die beiden auszubalancierenden Pole dar und beschreibt die Folgen der Einseitigkeit:

„Es gilt, sich zu entscheiden – bzw. *im günstigsten Fall eine Balance zu finden* – zwischen grundsätzlichen Alternativen:

Ist die Bibelbearbeitung primär auf Bibeltreue angelegt, will sie in erster Linie theologisch richtig, wissenschaftlich verantwortlich, historisch korrekt sein (und damit in Kauf nehmen, schwerer konsumierbar, evtl. unattraktiver fürs unterhaltungsgewohnte und -bedürftige Publikum zu sein) oder will sie eher nah beim Kind sein – also verständlich, lebensweltnah, aktuell, evtl. auch witzig, detailreich, anschaulich, nachvollziehbar in den Schilderungen und Geschichten sein, (und damit den Abstand zwischen biblischen Geschichten und heutigen Rezipientinnen verringern)“ (Baum-Resch 2000, 127; Hervorh. DS).

BARBARA FRIEDRICH, zu jener Zeit Museumspädagogin im Erlebnismuseum Bibel in Frankfurt a.M., fordert in der Einleitung zur 2006 erschienenen Broschüre „Kinderbuch Bibel? Aktuelle Kinderbibeln im Überblick“: „Eine gute Kinderbibel soll zum einen der Bibel gerecht werden und zum anderen soll sie kindgerecht sein. Diese Begriffe ‚der Bibel gerecht‘ und ‚kindgerecht‘ gilt es zu füllen, wenn man Kriterien für die Beurteilung einer Kinderbibel finden will“ (EKHN 2006, 5).

Folgende Beispiele aus den Bereichen Textauswahl, Textgestaltung und Illustration sind geeignet, die theologisch-pädagogische Intention anschaulich zu machen.¹⁸

Textauswahl

Eine theologisch-pädagogische Textauswahl bemüht sich einerseits, einen inhaltlich und formal repräsentativen Querschnitt der Texte des Alten und Neuen Testaments zu präsentieren. Andererseits meidet sie Texte, die sie in inhaltlicher Hinsicht als für Kinder schwer verständlich ansieht. Im Hinblick auf die Bibel existieren unterschiedliche Sichtweisen: IRENE RENZ berichtet, dass bis zum Ende der 1970er Jahre eine *heilsgeschichtliche* Textauswahl dominiert, die neutestamentliche Texte bevorzugt und alttestamentliche christologisch deutet (Renz 2006, 201). Von der Bibel selbst als Bezugsgröße geht hingegen eine Auswahl aus, die möglichst viele *Grundmotive* abdeckt (vgl. die entsprechende Auflistung bei GERD THEIBEN 2003, 138ff, auf die sich im Hinblick auf Kinderbibeln z.B. IRENE RENZ 2006, 141ff bezieht). BARBARA FRIEDRICH nennt als Kriterien einer bibelgerechten Textauswahl, dass unterschiedliche Gottesbilder angemessen berücksichtigt werden sollten, dass die unterschiedlichen Umfänge des Alten und Neuen Testaments sich in der Auswahl widerspiegeln sollten und dass auch die Vielfalt der Gattungen in der Bibel sich zeigen sollte (EKHN 2006, 5).

Als kindgerecht wurde demgegenüber seit dem Philanthropen CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN (1744–1811) eine Auswahl angesehen, in der möglichst viele Texte vorkommen, in denen Kinder eine Rolle spielen (vgl. Tschirch 1995, 177). BARBARA FRIEDRICH mahnt an, Texte auszuwählen, deren Inhalte Kinder nicht überfordern (vgl. EKHN 2006, 6). Zu Geschichten, die überfordern, zählen potenziell die Geschichte von der „Beinahe-Opferung“ Isaaks, von der Auferweckung der Tochter des Jairus sowie alle Texte, in denen im Übermaß Gewalt und insbesondere sexuelle Gewalt zur Darstellung kommt.

¹⁸ Auf ein Beispiel zu „Beigaben“ wird hier verzichtet, da sich diese gerade dadurch auszeichnen, dass sie sich von der Aufgabe des Ausbalancierens frei machen können.

Als Beispiel für eine Auswahl, die der Bibel gerecht und zugleich kindgemäß sein möchte, sei der Kanon von REGINE SCHINDLER wiedergegeben, den sie für ihre 1996 erschienene Kinderbibel „Mit Gott unterwegs“ zusammengestellt hat. Dass das Ausbalancieren auch eine ökonomische Dimension hat, musste SCHINDLER in den Auseinandersetzungen mit dem Verlag feststellen (vgl. den Abschnitt 1.2.2.4); am Ende blieben manche Texte, die „zwar geplant, sogar vorbereitet [waren]“ (Schindler 2008, 237) außen vor. In ihrer Kinderbibel kommen sowohl die „Sparversion“ (Lachmann 2008, 149) einer Auswahl, die sich an MARTIN LUTHERS „Passional“ orientiert, zum Zuge, als auch der „erweiterte Geschichtenkreis und -kranz“, der sich „in vielfältiger Variation und Differenzierung in den Kinderbibeln von Gesenius bis Laubi feststellen [lässt]“ (ebd.). Vor allem im Hinblick darauf, „dass Eltern und Kinder nicht nur Einzelgeschichten bräuchten, sondern den ‚großen Bogen‘, der die Teile zu ‚Gottes Geschichte mit den Menschen‘ zusammenfügt“ (Schindler 2008, 224), waren REGINE SCHINDLER einerseits die Heilsgeschichte von der Schöpfung bis zur Auferstehung, andererseits die Geschichten, die an den in den Familien präsenten Festen des Kirchenjahres erzählt werden, wichtig (vgl. ebd.). Darüber hinaus berichtet SCHINDLER von ihrem Nachdenken über „unbequeme“ Geschichten wie die von David und Batseba (vgl. ebd., 225) und über Geschichten, in denen Frauen eine Rolle spielen, z.B. die Rut- und die Estergeschichte (vgl. ebd., 229). Im Hinblick auf die auch von Kindern gestellte Theodizeefrage (vgl. ebd.) wurde die Geschichte von Hiob einbezogen. Psalmen wurden David, Daniel und dem Propheten Elia in den Mund gelegt, einzelne Inhalte aus Paulusbriefen wurden in die Apostelgeschichte eingefügt. Folgende Geschichten sind bei SCHINDLER vorhanden:

DIE GESCHICHTEN VOM ANFANG

Das Paradies	10
Die Geschichte von den sieben ersten Tagen	11
Der Paradiesgarten - eine andere	
Geschichte vom Anfang der Welt	14
Kain, wo ist dein Bruder?	16
Der Regenbogen	19
Die große Stadt und der große Turm	23

ABRAHAM,**SEINE ENKEL UND URENKEL****Abraham und Sara**

Lange unterwegs	26
Der Sohn der Dienerin	28
Abraham und Sara lachen	28
Isaak und Ismael	30

Jakob und Esau

Die beiden Brüder	31
Isaaks Segen	32
Der Traum	34
Lea und Rahel	35
Jakobs Kampf	38

Josef und Benjamin

Das feine Hemd	40
Josef in Ägypten	42
Die Träume des Pharao	44
Die Hungersnot	47
Die zweite Reise	48

DIE LANGE REISE VON MOSE**UND MIRJAM**

Mirjams kleiner Bruder	51
Warum gerade ich?	56
Das harte Herz des Pharao	57
Mirjams Lied	60
Durch die Wüste	64

Warten auf eine neue Zeit	150
Zacharias und Elisabet	152
Der Engel besucht Maria	155
In Betlehem	158
Zwei alte Menschen freuen sich	164
Sternforscher suchen das Kind	167
Ein Junge wird gesucht	172
Johannes der Täufer	174
Die Jünger Jesu	176
Woher hat der solche Macht?	179
Ein Herr gegen die Angst	183
Unser Vater im Himmel	187
Eine Frau in Samaria	190
Zwei Schwestern	192
Jesus erzählt vom Gottesreich	194
Der barmherzige Samariter	196
Fünf Brote und zwei Fische	199
Eingeladen zum Festessen	202
Verloren und wiedergefunden	205
Jesus und die Kinder	210

Das Fest am Sinai	68
Ein goldenes Stierkalb	70
Ein Zelt für Gott	74
Das Land, in dem Milch und Honig fließt	77

ZWEI FREUNDINNEN:**NOOMI UND RUT** 83**KÖNIGE IN ISRAEL**

Hanna wünscht sich ein Kind	88
Samuel	90
Wir wollen einen König	92
David	96
Batscha	101
König Salomo - reich und weise	108

ELIJA, DER PROPHET

Bei der Witwe von Sarepta	114
Auf dem Berg Karmel	116
In der Wüste	118
Vor dem ungerechten König	120

DANIEL,**ERZÄHL UNS VON BABYLON**

Jerusalem wird erobert	122
Im fremden Land	124
Nebukadnezars Traum	128
Belschazzar	131
Die Löwengrube	133

DIE MUTIGE KÖNIGIN ESTER 135**IJOB IN SEINER NOT** 140**JONA UND DIE GROSSE****STADT NINIVE** 144

Die Frau mit dem krummen Rücken	212
Ein Blinder am Straßenrand	215
Jesus kommt nach Jerusalem	217
Betanien	222
Jesu Abschiedsmahl	224
Getsemani	226
Im Palast des Hohenpriesters	230
Pontius Pilatus	233
Golgota	236
Jesus lebt	242
Emmaus	243
Eine merkwürdige Zeit	246
Himmelfahrt und Pfingsten	248
Petrus	252
Philippus	257
Saulus und das helle Licht	262
Paulus ist unterwegs	266
Die Reise nach Rom	272
Wie es weitergeht	277

Textgestaltung

In der Textgestaltung ihrer „Elementarbibel“ bemüht sich ANNELIESE POKRANDT einerseits um eine Übertragung, die nahe am biblischen Text ist, andererseits um die Verständlichkeit des Textes für Kinder. In Anlehnung an MARTIN BUBERS und FRANZ ROSENZWEIGS Bibelübersetzung berücksichtigt POKRANDT in ihrer Übertragung das Leitwortprinzip des Alten Testaments. „Unter Leitwort ist ein Wort oder ein Wortstamm zu verstehen, der sich innerhalb eines Textes, einer Textfolge, eines Textzusammenhangs sinnreich wiederholt: wer diesen Wiederholungen folgt, dem erschließt oder verdeutlicht sich ein Sinn des Textes oder wird auch nur eindringlicher offenbar“ (Pokrandt 1999, 163, zit. Buber/Rosenzweig 1954, 15). In den Vätergeschichten beispielsweise konnte „Segen“ als Leitwort identifiziert werden. Folglich bemüht sich POKRANDT, in den Passagen, in denen Segen eine Rolle spielt, dies auch hervorzuheben.

Um sicherzustellen, dass Kinder die Elementarbibel selbstständig lesen und verstehen können, formuliert POKRANDT kurze Sätze mit 6 bis 8 Wörtern, verwendet bevorzugt hypotaktische Satzkonstruktionen nach dem Schema „Subjekt–Prädikat–Objekt“, vermeidet Nebensätze und indirekte Rede und achtet auf einen Zeilenumbruch, der das Sinn entnehmende Lesen unterstützt (ebd., 162):

Luther:

Und viele bedrohten ihn, er solle stillschweigen. (Mk 10,48)

Pokrandt:

Viele Leute herrschten ihn an:
Halte deinen Mund! Sei still!

Für Kinder vermutlich unverständliche Begriffe ersetzt sie durch bedeutungsäquivalente Wörter oder Umschreibungen. Dabei betont sie: „Behutsam wurde die Luthersprache heutigem Sprachgebrauch angenähert. An keiner Stelle habe ich andere als im Text gemeinte Sachverhalte eingetragen [...]“ (ebd., 161):

Luther:

irdener Krug (Jer 19,1)

Pokrandt:

einen Krug,
vom Töpfer aus Ton gemacht

Fasttag im Hause des Herrn (Jer 36,6)

das ganze Volk ist an diesem Tag
zum Fasten versammelt

Setzt ihm aber zwei nichtswürdige Männer gegenüber. Sie sollen gegen ihn als Zeugen auftreten und sagen: ... (1.Kön 21,10)

Zwei Menschen, die lügen können,
setzt in seine Nähe,
die sollen als Zeugen auftreten und
behaupten:

Bei alledem bemüht sie sich, die Zeilen so zu gestalten, dass sie beim Sprechen rhythmisch klingen. Dadurch will sie die Lebendigkeit des gesprochenen Wortes ein Stück weit im Text aufleuchten lassen.

Deutlich wird, dass POKRANDT bestrebt ist, einerseits den Luthertext nicht zu entstellen, andererseits zu einem Text zu kommen, der von Kindern gelesen und verstanden werden kann. Die Balance gelingt, indem sie in die eine Waagschale die *Inhalte* des Luthertextes legt, in die andere die *formalsprachlichen* Möglichkeiten der Vereinfachung. Nicht unerwähnt bleiben soll, dass POKRANDT gleichwohl bibeldidaktisch denkt: Was an zusätzlichen Inhalten nicht im Erzähltext untergebracht werden kann, fasst sie zu sog. Kursivtexten zusammen, die sich zwischen den biblischen Texten befinden (vgl. den Abschnitt 1.2.3.3, „Textgestaltung“).

Illustrationen

Illustrationen werden dem biblischen Text dann gerecht, wenn sie seine Aussagen nicht verfälschen. Das bedeutet nicht, dass z.B. auf Darstellungen von Pflanzen, Bauten oder Kleidung verzichtet wird, wenn der biblische Text dazu keine Angaben macht. Hier geht es vielmehr z.B. darum, dass die Illustrationen im Widerspruch zu Textangaben stehen. Dies ist beispielsweise bei Darstellungen der Heilung des Bartimäus der Fall, die zeigen, wie Jesus Bartimäus die Hände auf die Augen legt: Der Text spricht hier nur davon, dass Jesus dem Blinden sagt: „Geh

hin, dein Glaube hat dich gerettet“.

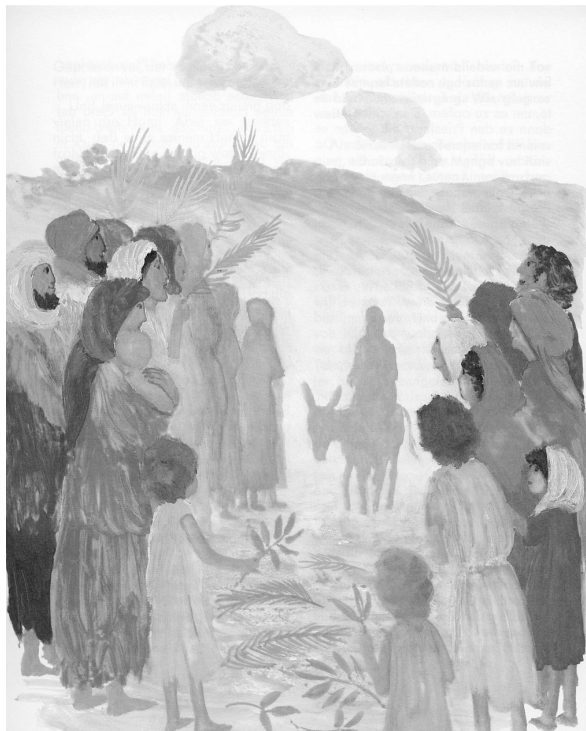


Abbildung 1: Jesus zieht in Jerusalem ein

Eine besondere Problematik stellt die Darstellung Jesu dar, dessen Aussehen in den Evangelien an keiner Stelle beschrieben wird. JÖRG ZINK zieht für die von ihm verfasste Kinderbibel daraus die Konsequenz, auf Jesusbilder grundsätzlich zu verzichten. Stattdessen lässt er PIETER KUNSTREICH die Menschen zeichnen, die mit Jesus zusammentreffen (z.B. den Zöllner Zachäus im Baum). Lediglich als Kind und beim Einzug in Jerusalem ist Jesus sichtbar – allerdings nur schemenhaft und gesichtslos (vgl. Abbildung 1). Diese Vorgehensweise will die Leser nicht auf klischeehafte Bilder festlegen und so ihrer Imaginationsfähigkeit gerecht werden.

Die Abbildungen sind dennoch hinsichtlich des Illustrationsstils grundsätzlich kindgemäß: Sie sind großflächig, klar gezeichnet, zeigen auch Kinder und sind vor allem farbig gestaltet.

1.2.2.2 Theologisch-dogmatische Intentionen

Die theologisch-dogmatische Intention einer Kinderbibel bzw. ihres Autors besteht insbesondere darin, die Rezipienten theologisch bilden zu wollen, indem entweder ein Lehrgebäude konstruiert wird (= dogmatisieren), dem der biblische Text untergeordnet wird, konkrete Lehren direkt aus dem biblischen Text abgeleitet werden oder vorwiegend bibelwissenschaftliche Erkenntnisse dargestellt werden. Beispiele für theologisch-dogmatische Intentionen in den klassischen Gestaltungsbereichen werden im Folgenden dargestellt:

Textauswahl und -reihenfolge

Dass die Reihenfolge der Texte in der „Elementarbibel“ (1973–1989) von ANNELIESE POKRANDT sich von der anderer Kinderbibeln unterscheidet, fällt sofort ins

Auge. Die „Elementarbibel“ beginnt nicht mit der Schöpfung der Welt, sondern mit den Vätergeschichten. Über Jesu Geburt wird nach seinem Wirken berichtet. Im Unterschied zu MARTINA STEINKÜHLER (vgl. Abschnitt 1.2.2.1, „Textauswahl“) begründet die Autorin ihr Vorgehen nur mit den Erkenntnissen der historisch-kritischen Forschung zur Entstehung der Bibel, nicht aber mit der besseren Zugänglichkeit für Kinder:

„Ich entschloss mich, die Texte in der (vermuteten) Reihenfolge ihrer Entstehung anzuordnen. So erscheint der jüngere Schöpfungsbericht Gen 1,1–2,4 in Band 5, der ältere Schöpfungsbericht Gen 2,7–Kap.11 in Band 4. Auffallend ist auch die Abfolge der neutestamentlichen Texte, die ja keine Biographien Jesu darstellen. Als Texte aus jüngerer Zeit erscheinen deshalb auch die Kindheitsgeschichten am Ende der Evangelientexte.“ (Pokrandt 1999, 160)

THOMAS NAUERTH merkt freilich spitz an, dass POKRANDT „doch nur einen Hypothesenfriedhof gestaltet [habe], denn keine Disziplin ist bezüglich ihrer historischen wie hermeneutischen Grundpositionen so umgewälzt worden wie die biblische Disziplin seit 1967“ (Nauerth 2005, 204), dem Zeitpunkt, zu dem das Projekt „Elementarbibel“ in Angriff genommen wurde.

Textgestaltung

In seinen Bemühungen um die Verbreitung seiner Lehren konkurrierten MARTIN LUTHER und seine Anhänger mit den Calvinisten, die sich in ihren Reformbemühungen inhaltlich von LUTHER abspalteten. Schon zu Lebzeiten LUTHERS gab es heftige Auseinandersetzungen um die „rechte“ Lehre. Sie sollten sich bis zum Westfälischen Frieden 1648 hinziehen, der dem Konfessionskrieg mit der reichsrechtlichen Anerkennung von Katholiken, Lutheranern und Calvinisten ein Ende setzte (vgl. Noormann 2005, 90). Im Glauben, „dass die reine Lehre, also die richtige und durchsichtige Lehre über Gott und seine Offenbarung, für die Kirche ebenso wie für den einzelnen Gläubigen von entscheidender Bedeutung war“ (Greschat: Einleitung, 7f, zit. nach Noormann 2005, 91), bemühten sich die Vertreter der Konfessionen darum, das eigene Lehrgebäude möglichst fest und lückenlos aufzubauen.

Die Bemühungen orthodoxer Theologie um die Bewahrung der lutherischen Lehre nahm dann auch die Kinderbibeln in ihre Dienste. In dieser Zeit war in den Schulen die Verwendung von Spruchbüchern, die biblische Sprüche und Psalmworte enthielten, üblich. Sie dienten einerseits der Alphabetisierung, andererseits legten sie die sonntäglichen Perikopen aus. Nun aber stützten sie auch die lutherische Lehre: TROTZENDORFS „Rosarium Scholae Trocedorfii“ (1565) beispielsweise enthielt 110 Sprüche. Jedem Spruch war eine Auslegung beigegeben. Viele dieser Erläuterungen aber hatten polemischen Charakter: „Sie wenden sich u.a. gegen die *successio apostolica*, die *decreta et statuta Romani pontificis*, das Mönchtum, das Papsttum, das Konzil von Trient und die papistische Messe [...]“ (Hahn 1957, 85) und leisteten dadurch der lutherischen Lehre auf einer politischen Ebene Vorschub. Außerdem gab es Spruchbücher, die nach dogmatischen Gesichtspunkten zusammengestellt wurden, z.B. „de Deo, de Christo, de spiritu sancto, de verbo Dei, de homine ... de extremo iudicio, de ecclesia“ (Hahn 1957, 86), und dadurch die Inhalte der Lehre stützten, z.B. die „*Sacrae sententiae Jobi Magdeburgii*“ (1562). Das „*Enchiridion des Petrus Victorius*“ (1591) verbindet Lehre und Heilige Schrift dadurch, dass die Auswahl der Sprüche nach den katechetischen

Stücken erfolgt. Dabei stellt der Verfasser die Autorität LUTHERS und der Heiligen Schrift explizit auf eine Stufe, wenn er schreibt, „daß in seiner Arbeit nichts zu finden sei, das in Gottes Wort und den Schriften des teuren Mannes Lutheri nicht reichlich sollte fundiret und gegründet sein“ (zit. nach Hahn 1957, 88f).

Illustrationen

MARTIN LUTHERS „Passional“, ein Appendix zu LUTHERS 1529 erschienener Schrift „Ein betbüchlin mit eym Calender und Passional hübsch zu gericht“, gilt als erste Kinderbibel im engeren Sinne im protestantischen Raum (vgl. Abschnitt 1.2.1.2). LUTHERS Intention war wohl, dass die „kinder und einfeltigen“ über die ihnen aus dem kurz zuvor erschienenen Kleinen Katechismus bekannten Grundsätze des christlichen Glaubens hinaus eine Vorstellung vom Inhalt der Bibel bekommen sollten. Die kindliche Vorstellung wird dabei durch eine geschickte Kombination von Text und Bild gespeist: Jeweils auf einer Doppelseite werden den fünfzig kurzen, die jeweilige Perikope zusammenfassenden, z.T. auch nur anreißenden Texten fünfzig Holzschnitte gegenübergestellt (vgl. Abschnitt 1.2.1.2).

In dieser Gestaltungsweise zeigt sich LUTHER als im didaktischen Umgang mit den Medien geübt: In seiner Vorrede tut LUTHER kund, er habe das Büchlein verfasst „umb der kinder und einfeltigen willen, welche durch bildnis und gleichnis besser bewegt werden, die Göttlichen geschicht zu behalten, denn durch blosser wort oder leere.“ (Mühlen 2005, 16, zit. WA 10/2, 458, 16f).

Darüber hinaus bieten sie aber Gelegenheit, zusätzliche Inhalte zu transportieren – was Luther an zwei Stellen im Sinne seiner theologischen Vorstellungen wahrgenommen und augenscheinlich mit dem (unbekannten) Künstler besprochen hat: So zeigt die Darstellung des 12jährigen Jesus im Tempel als Ausleger der Schrift deutlich evangelische Akzente (vgl. Adam 2003a, 76).



Abbildung 2: Der 12jährige Jesus im Tempel



Abbildung 3: Taufe, Predigt, Abendmahl

Und auch die Bebilderung der Apostelgeschichte illustriert das Selbstverständnis der lutherischen Kirche (vgl. Abbildung 3): Sie „zeigt Taufe, Abendmahl und Wortverkündigung durch die Apostel. Die Wortverkündigung, in der sich für Luther die Menschwerdung Gottes vollzieht, ist der Taufe und dem Abendmahl gleichgeordnet.“ (Mühlen 2005, 17)

Beigaben

JOHANN HÜBNERs „Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset“ (1714) gilt als „Longseller“ (Reents) unter den Kinderbibeln. Der Longseller umfasst „den Leipziger Grundtypus (1714–1873), mindestens 47 Nachdrucke und 23 deutsche Bearbeitungen sowie Übersetzungen in 15 europäischen Sprachen“ (Reents 1991, 97). Eine Besonderheit von HÜBNERs Historienbibel war das didaktische Konzept. An die Darbietung jeder biblischen Geschichte, die sich an der lutherschen Übersetzung orientierte, sie aber häufig nur gekürzt wiedergab, schlossen sich drei immer gleiche Bausteine an: Fragen, die den Text zergliederten, „nützliche Lehren“ und Merkverse.

Unter den 312 nützlichen Lehren sind knapp ein Drittel dogmatisierenden Inhalts. Insbesondere der Stand der Ehe als – nach Luthers Vorstellung – bürgerliches Ideal wird immer wieder dogmatisierend untermauert, z.B.:

„Gott hat den Ehestand im Paradiese eingesetzt, und einen schönen Segen darüber gesprochen: Was folget daraus?

Das folget daraus, daß der Ehestand nicht ein sündlicher, sondern ein heiliger und Gott-wohlgefälliger Stand sey.“ (Lehren zur zweiten Historie)

1.2.2.3 Pädagogische Intentionen

Das Attribut „pädagogisch“ wird in diesem Zusammenhang pejorativ verstanden. Ausgehend von der ursprünglichen Bedeutung des griechischen Verbs *agere* (führen, leiten, treiben [im Sinne von „in Bewegung setzen“]) bzw. des Substantivs *agoge* (Führung, Leitung, im übertragenen Sinne auch Erziehung) soll betont werden, dass der Heranwachsende, der *pais* (Gen. *paidos*), in eine vom Erwachsenen intendierte Richtung geführt werden soll. Eine Nähe zum Erziehungsbegriff ist gegeben, wenn Erziehung als absichtsvolles Einwirken auf Heranwachsende verstanden wird und dem Bildungsbegriff gegenübergestellt wird, der die Selbstbestimmung jedes Heranwachsenden betont.¹⁹ Pädagogische Intentionen zielen auf Fremdbestimmung, meinen in diesem Kontext also Intentionen, die das Verhalten und Denken Heranwachsender in eine bestimmte Richtung lenken wollen und zu diesem Zweck den Bibeltext instrumentalisieren, der – so wird erwartet – bei den Lesern von Kinderbibeln eine gewisse Autorität besitzt, die nicht hinterfragt wird.

Betont werden muss, dass Autor/innen bei einer solchermaßen motivierten Bibelparbeitung i.d.R. nicht böswillig oder mit dem Vorsatz, Kindern zu schaden, handeln. RUTH B. BOTTIGHEIMER erläutert, dass sich Kinderbibel-Autor/innen vielmehr vom Zeitgeist leiten lassen und nach bestem Wissen und Gewissen versuchen, eine Kindern angemessene Übertragung des biblischen Textes vorzu-

¹⁹ Demgegenüber ist *paideia* die Bildung, die nicht das *agere* betont, sondern das Wohlergehen des Kindes.

legen. Wie die Ergebnisse dieser Versuche sich durch die Jahrhunderte änderten, wird z.B. in der konkreten Textauswahl, Textgestaltung und Illustration gewalthaltiger und sexueller biblischer Geschichten deutlich.

BOTTIGHEIMER zeichnet nach, dass man z.B. im 16. und 17. Jahrhundert an „die Macht der negativen Exempel“ (Bottigheimer 1991, 87) glaubte. „Ehebruch, Verrat, Inzest, Brudermord, Spionage, Aufruhr und Vorgänge, für die ich nicht einmal das englische Wort, geschweige das deutsche Wort kenne“, wurden in Kinderbibeln wiedergegeben, um als abschreckende und dadurch lehrreiche Beispiele zu wirken. Dies änderte sich Ende des 17. Jahrhunderts im Zeitalter der Aufklärung, die das Kind als „tabula rasa“, als das sprichwörtliche unbeschriebene Blatt ansah, das keinesfalls mit schrecklichen Geschichten besudelt werden durfte, die der Entwicklung des Kindes schaden würden. Im 18. Jahrhundert wurden diese Inhalte in vielen Kinderbibeln – wenn sie unverzichtbar für den Zusammenhang erschienen – umschrieben oder in Nebensätzen abgehandelt. Im 19. und 20. Jahrhundert wurden sie fast gänzlich unterdrückt (vgl. Bottigheimer 1999a, 230). 1984 brachte der „Verlag mit der Fliege“ eine Bearbeitung des Alten Testaments für Jugendliche und Erwachsene heraus („Der große Boss. Das Alte Testament unverschämt fromm neu erzählt“), die in reißerischer Form genau diese Geschichten ausführlich nacherzählte. Indem BOTTIGHEIMER die Wiedergabe, Gestaltung und Illustration von Geschichten mit z.B. sexuellen Inhalten (Josef und Potifars Frau; David und Batseba; die Schandtät an Dina und die Schandtät von Gibeon in Benjamin u.a.) durch die Jahrhunderte nachverfolgt, macht sie solche Tendenzen sichtbar (vgl. z.B. Bottigheimer 1991, 90ff; 1991a, 128–136; 2003, 49–58). Wie das Urteil späterer Generationen über gegenwärtige Tendenzen, die Wiedergabe z.B. Sexualität und Gewalt in Kinderbibeln zu unterdrücken, ausfallen wird, bleibt abzuwarten.

Im Folgenden soll an konkreten Beispielen aus Geschichte und Gegenwart exemplarisch gezeigt werden, wie sich pädagogische Intentionen der Autor/innen in der Textauswahl, Textgestaltung und Illustration sowie in den Beigaben von Kinderbibeln niedergeschlagen haben.

Textauswahl

1543 publizierte SEBASTIAN CASTELLIO seine „Dialogi Sacri“, eine Zusammenstellung biblischer Geschichten in lateinischer Sprache. Die Intention, die er mit dieser Edition verfolgte, war folgende (vgl. Bottigheimer 2004, 337f): Als junger Lehrer in Genf unterrichtete CASTELLIO Latein. Klassische Autoren wie Cicero waren für seine Schüler jedoch zu schwer zu übersetzen, Terenz und Plautus waren zwar sprachlich, aber nicht inhaltlich akzeptabel; sie belasteten die Seelen der Kinder. Als Ausweg bot sich für ihn an, biblische Geschichten in lateinische Dialoge zu überführen, die er in einem klassischen, ciceronischen Stil hielt und die von Schülern deklamiert werden konnten.

Zwar merkte CASTELLIO in seiner Vorrede an, dass er sprachliche Bildung und biblische Unterweisung miteinander verbinden möchte, doch wählte er die biblischen Geschichten augenscheinlich ausschließlich nach ihrer Form, nicht nach ihrem Inhalt aus. So fehlen die sonst in jeder Kinderbibel enthaltenen Geschichten von der Schöpfung, der Sintflut, dem Turmbau zu Babel, die Geschichte von der Geburt Jesu etc. – offensichtlich, weil sie nicht mit der angestrebten Dialogform

harmonisierten. So merkt auch RUTH B. BOTTIGHEIMER an: „Castellio wished to make it easy to learn ‚opera & mores Christianos & oratoriam‘ as his preface claimed [...], but his primary purpose was evidently to assemble an easy-to-read Latin text in good classical, that is, Ciceronian, style“ (ebd., 337). CASTELLIOS „Dialogi Sacri“ waren kein Einzelfall: Auch manche biblischen Spruchbücher dienten ab dem 16. Jahrhundert zuvorderst dem Ziel der Alphabetisierung, und die „Gottseligen Gedancken“ bei HÜBNER waren in manchen Ausgaben auf Latein verfasst.

Textgestaltung

1948 verfasst der Holländer ANNE DE VRIES „Die Kinderbibel – erzählt für unsere Kleinen“, 1955 wird sie ins Deutsche übersetzt. DE VRIES erzählt durchweg frei und spricht immer wieder den Leser direkt an. Allzu oft aber sieht man dabei deutlich den erhobenen Zeigefinger, so z.B. am Ende des Schöpfungsberichtes:

„So gibt es also nichts auf der Welt, was Gott nicht gemacht hat. Und auf der ganzen Welt gibt es nicht ein Kind, für das Gott nicht sorgt. Willst du immer daran denken?“

Die Aufforderung zur *Dankbarkeit* ist eine der zahlreichen bei DE VRIES vorkommenden Moralisierungen. Das Moralisieren muss als pädagogische Intention dieser Kinderbibel aufgefasst werden. Neben der Dankbarkeit ist eine zweite erstrebenswerte Eigenschaft, auf die DE VRIES wiederholt hinweist, der *Gehorsam*. In der Geschichte von der Beinahe-Opferung Isaaks (Gen 22) heißt es:

„Wenn Gott etwas sagt, dann ist es immer gut. Dann muß man immer gehorchen, auch wenn man nichts davon versteht ...“

In der Geschichte vom guten Hirten schreibt er:

„Und er [der Hirte; Erg. DS] sagte zu Lämmchen [das ist der Name des Schafs; Erg. DS]: ‚Bleib immer ganz dicht bei mir! Bei mir bist du immer sicher!‘ Aber Lämmchen war ein dummes und ungehorsames Schäfchen ...“
Und später denkt Lämmchen: „Der liebe, gute Hirte! Ich werde nie wieder fortlaufen! Ich werde nun immer ganz gehorsam sein!“

Über die inhaltlichen Moralisierungen hinaus reichert DE VRIES den biblischen Text auch sprachlich an. Unter Berufung auf INGO BALDERMANN macht REINMAR TSCHIRCH auf die erzählerische Gestaltung aufmerksam, die sich durch eine übermäßige Verwendung von Adjektiven und attributiven Partizipialformen auszeichnet (vgl. Tschirch 1999, 209). DE VRIES setzt diese Ergänzungen zur emotionalen Ansprache der Kinder ein. Einerseits kreiert er auf diese Weise eine „gefühlsschwere Erzählstimmung“ (ebd.), die „beabsichtigt, im Leser entsprechende Stimmungen zu erzeugen: Spannung, ehrfürchtiges Staunen und Bewunderung“ (ebd., 210):

„ganz leise sprachen die Jünger, *sehr schönes* Wetter, der Wind blies *ganz leicht*, da wurde es auf einmal *still, wunderbar still*“ (ebd.)

Andererseits dienen abwertende Adjektive wie „schlecht, böse, gemein, falsch, eklig, roh, dumm etc.“ (ebd.) dazu, bestimmte Einzelpersonen (z.B. Judas) oder Personengruppen (z.B. die Einwohner Sodoms) im Sinne einer Schwarz-Weiß-Malerei zu stigmatisieren. Durch die Ausschmückungen werden die Aussagen des „eentlichen“ Bibeltexes überlagert.

Illustrationen

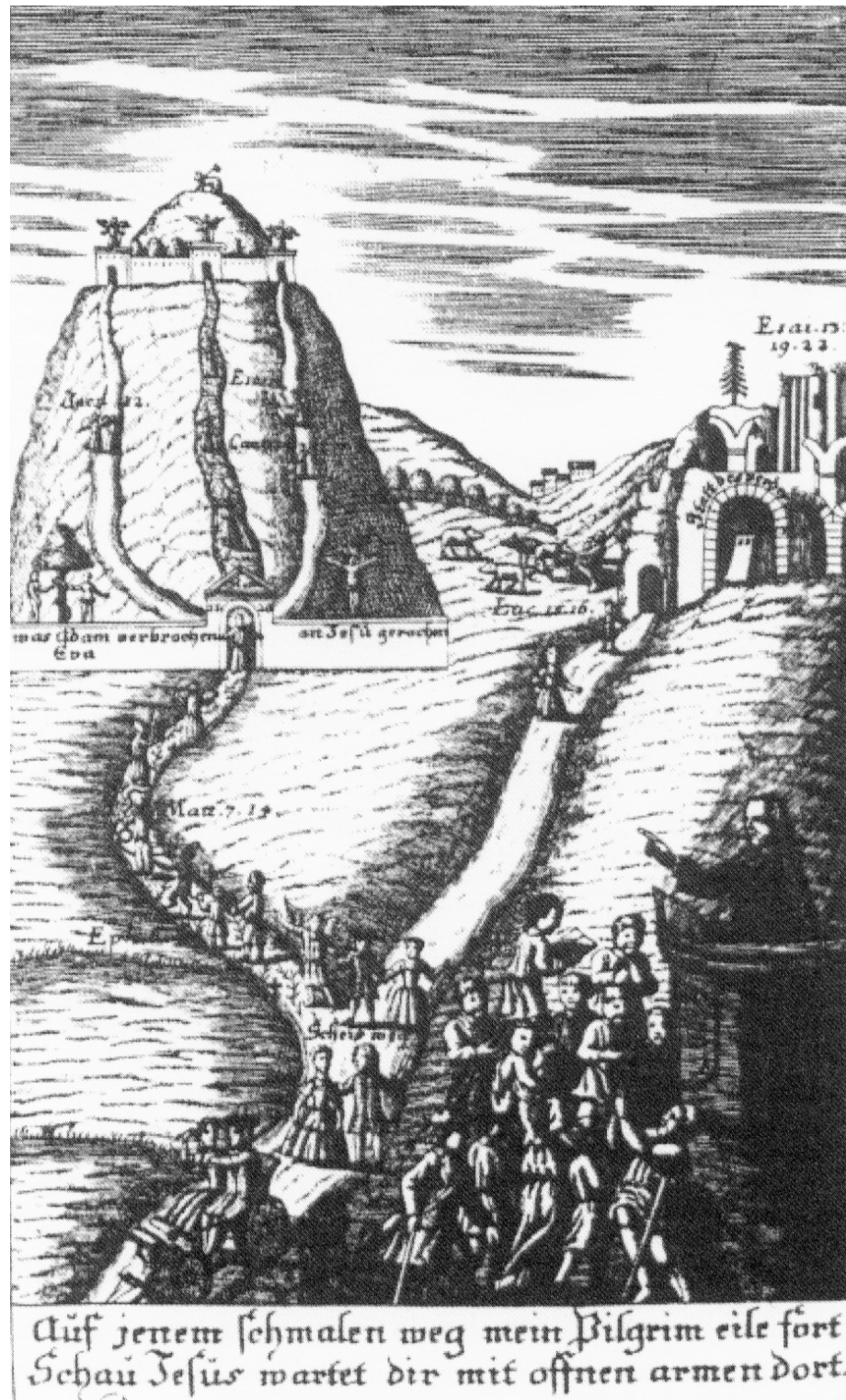


Abbildung 4: Der schmale und der breite Weg

In erbaulich-moralischer Absicht ist das zur Zeit des Pietismus beliebte Motiv der „Zwei Wege“ zu verstehen. Es illustriert Mt 7,13f:

„Geht hinein durch die *enge* Pforte. Denn die Pforte ist weit, und der Weg ist breit, der zur Verdammnis führt, und viele sind's, die auf ihm hineingehen. Wie eng ist die Pforte und wie schmal der Weg, der zum Leben führt, und wenige sind's, die ihn finden!“

JAN HARASIMOWICZ stellt u.a. den Kupferstich für das Titelblatt für „Die Catechetische Kinder-Bibel, Oder heilige Kirchen- und Bibel-Historien“ (1744) von ABRAHAM KYBURZ vor (vgl. Abbildung 4). Er zeigt im Vordergrund einen predigenden Pfarrer, der den versammelten Menschen rät: „Auf jenem schmalen weg mein Pilgrim eile fort // Schau Jesus wartet dir mit offnen armen dort.“ Dazu zeigt er mit dem Finger in Richtung eines schmalen Weges, auf dem bereits eine größere Menge wandert. Den breiten Weg der „Verdammnis“ wählen hingegen nur wenige. Die dargestellte Menge auf dem Weg des Evangeliums verhält sich vorbildlich und will den Betrachter animieren, es ihr gleich zu tun. Der pädagogische Fingerzeig des Pfarrers gilt auch dem Betrachter.

REINHARD MÜHLEN weist darüber hinaus darauf hin, dass der Weg des Menschen mit Bibelstellen gesäumt ist. Im Verlauf des Weges des Evangeliums wird auf Eph 6,4 verwiesen, adressiert an den Hausvater, der die christliche Erziehung zu betreiben hat:

„Und ihr Väter, reizt eure Kinder nicht zum Zorn, sondern erzieht sie in der Zucht und Ermahnung des Herrn.“

Beigaben

JOHANN HÜBNER beklagt in der Vorrede zu seinen „Zweymal zwey und funffzig Auserlesene[n] Biblische[n] Historien, der Jugend zum Besten abgefasset“ (1714) die mangelhafte Umsetzung der geforderten christlichen Erziehung, die die Eltern vernachlässigen, weil sie „keine Geschicklichkeit, oder auch nicht genugsam Zeit dazu“ (zit. nach Reents 1984, 38) haben. Genau auf diese Situation zielt möglicherweise HÜBNER mit seiner aufwändigen methodisch-didaktischen Aufbereitung der biblischen Historien, die die Verlagerung der christlichen Erziehung ins Selbststudium erlaubt.²⁰

Dazu präsentiert HÜBNER nicht nur die biblische Geschichte, sondern gibt jedem Text „Deutliche Fragen“, „Nützliche Lehren“ und „Gottselige Gedancken“ bei.

Im Hinblick auf die nützlichen Lehren formuliert HÜBNER folgendes Epigramm (nach Reents 1984, 57):

„Das ist ein schlechter Brauch
Die Bibel nur zu lesen:
Der Teufel ist ja auch
Kapitelfest gewesen.
Bist du ein guter Christ,
so thue, was du liest!“
(Friedrich Brachmann, Johann Hübner, Johannei Rektor, 1899, 12)

²⁰ Unabhängig davon waren Hübners biblische Historien auch Schulbuch.

Gut zwei Drittel der Beigaben sind ethisch-moralische Lehren, die den Zusammenhang von Religiosität und Erziehung vor Augen führen, z.B.:

„An der Jungfrau Maria kann das Frauenzimmer drey schöne Tugenden lernen:

1. Die erste Tugend ist die Keuschheit.
Denn Maria konnte mit Wahrheit sagen, daß sie von keinem Manne wüsste.
2. Die andere Tugend ist die Demuth.
Denn Maria sagte: Ich bin des Herrn Magd.
3. Die dritte Tugend ist die Gottgelassenheit.
Denn Maria sprach: Mir geschehe, wie du gesaget hast.“
(Lehren zu Lk 1 (2. Historie), zit. nach Reents 1984, 56)

1.2.2.4 Ökonomische Intentionen

CHRISTOPH DOHMEN-FUNKE und andere weisen zurecht auf die *ökonomische Intention* mancher Verleger hin, die Kinderbibeln nur deshalb auf den Markt bringen, weil sie ein gewinnversprechendes Produkt darstellen, und nicht weil sie didaktische, theologische oder pädagogische Absichten verfolgen wollen (vgl. Dohmen-Funke 2000, 11). ANNELI BAUM-RESCH konstatiert: „Zwischen zwei Polen [Bibel und Kind; Erg. DS] bewegt sich, wer eine Kinderbibel zu schreiben/zu illustrieren unternimmt (vorausgesetzt, es geht nicht ganz bedenkenlos ums Geschäft, um ein ‚Amusementbuch für Kinder‘)“ (Baum-Resch 2000, 127).

So kommt es, dass wider besseres theologisches und pädagogisches Wissen z.B. fremdsprachige Kinderbibeln auch von fragwürdiger Qualität, deren Rechte „billig zu haben sind“, für den deutschen Markt adaptiert werden, um ein von den Verbrauchern gefordertes Niedrigpreissegment zu bedienen. Auf eine spezielle Art nimmt die ökonomische Intention außerdem Einfluss auf die didaktischen und pädagogischen Absichten von Kinderbibelautor/innen: Nicht alles, was didaktisch oder pädagogisch wünschenswert ist, ist auch finanzierbar bzw. rechnet sich. So berichtet REGINE SCHINDLER in ihrem Vortrag beim internationalen Kinderbibel-Symposium in Stuttgart 2006 von der Kürzung ihres Kinderbibelentwurfes zu „Mit Gott unterwegs“ um den Text der Offenbarung und die Beschneidung sorgsam komponierter Bilder allein aus ökonomischen Erwägungen. Auch die Gestaltung des Umschlags, immerhin „die Visitenkarte des Buches“ (Stangl 2006, 37), erfolgt oft nach Kriterien der Werbewirksamkeit und nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten. So wird in einem Fall die Autorenschaft NINA RUGES in der Umschlaggestaltung deutlich hervorgehoben: Ihr Konterfei ziert das Titelbild, der Titel lautet: „Nina Ruge erzählt die schönsten biblischen Geschichten“.²¹

Die ökonomische Intention wird insbesondere im Hinblick auf die in der Konzeption kostspieligen Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet immer wieder eine Rolle spielen und soll – wenngleich sie inhaltlich nur indirekt mit der Konzeption von Kinderbibeln verbunden und hinsichtlich der Theoriebildung sekundär ist – nicht gänzlich außer Acht gelassen werden.

²¹ Die unvorteilhafte Platzierung des Portraits direkt neben der Schlange wurde vom Verlag bei der Covergestaltung der zugehörigen Audio-CDs geändert.



Abbildung 5: Cover der Kinderbibel von Nina Ruge

1.2.2.5 Heimliche Intentionen

Eine weitere Form von Intentionen, die nur ergänzend zu den ersten auftritt, sind die *heimlichen Intentionen*, die von den Autor/innen weder auf dem Titelblatt noch im Vorwort expliziert werden, aber doch implizit in der Bearbeitung der biblischen Stoffe enthalten sind. Ähnlich dem „heimlichen Lehrplan“ werden diese Intentionen nicht absichtsvoll von den Autor/innen in die Kinderbibel eingetragen, sondern ergeben sich unabsichtlich, quasi als Nebeneffekt, aus der Art und Weise der Bearbeitung oder auch aus Nachlässigkeit. Dazu zählen z.B. die Bevorzugung des männlichen Geschlechts bei der Auswahl der Texte, die sich um biblische Personen ranken, antijüdische Darstellungen oder die Vermittlung eines ausschließlich anthropomorphen Gottesbildes in Bildern und Formulierungen etc.

Die heimlichen Intentionen sind zahlreich und resultieren oft (oder vor allem?) aus einer unkritischen Übernahme biblischer Erzählweise und Inhalte. Auf Grund sich wandelnder Werte und einer veränderten gesellschaftlichen Situation werden sie in der Gegenwart als *Tendenzen* sichtbar und müssen kritisch hinterfragt werden.

1.2.3 Von der theologisch-pädagogischen zur bibeldidaktischen Intention

1.2.3.1 Das Bild der Waage

Unter den im Abschnitt 1.2.2 vorgestellten Intentionen tritt die theologisch-pädagogische Intention hervor. Die im Abschnitt 1.2.2.1 versammelten Forderungen sowie zahllose Zusammenstellungen von Qualitätskriterien für Kinderbibeln verdeutlichen, dass das Ausbalancieren der „pädagogischen Ansprüche“ des Kindes und der „theologischen Ansprüche“ der Bibel im Zentrum der Konzeption und Beurteilung von Kinderbibeln der Gegenwart steht. Auf den Punkt bringt diese Forderung MAIKE LAUTHER-POHL, die am Ende ihres Beitrags in „Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation?“ resümiert:

„Eine empfehlenswerte Kinderbibel ist eine Bearbeitung, die beiden Seiten gleichermaßen gerecht wird, d.h. sie muss theologisch verantwortet und pädagogisch sinnvoll und angemessen sein“ (Lauther-Pohl 2003, 12).

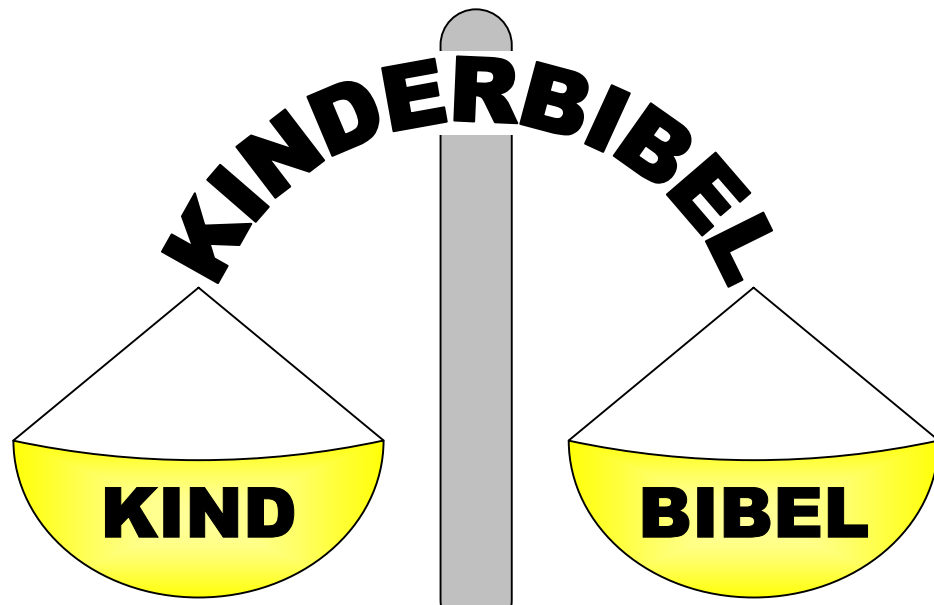


Abbildung 6: Das Bild der Waage: Angestrebt wird eine Balance zwischen Bibel- und Kindgemäßheit

Zur Bewertung und Kritik dieses Anspruches soll das Bild der Waage herangezogen werden (vgl. Abbildung 6). Es sensibilisiert für die Frage, wie genau denn die Balance zwischen Bibel- und Kindgemäßheit hergestellt werden kann, welche Spielräume existieren und ab wann eine Kinderbibel so unausgeglichen ist, dass ihr keine theologisch-pädagogische Intention mehr zugestanden werden kann.

1.2.3.2 Die prinzipielle Unmöglichkeit, der theologisch-pädagogischen Intention vollständig gerecht zu werden

Ob eine Kinderbibel die Ansprüche von Kind und Bibel auszubalancieren vermag, ergibt sich nach dem Verständnis von LAUTHER-POHL u.a. zu einem wesentlichen Teil aus dem autorenpezifischen jeweiligen Konzept, das der Textauswahl, Er-

zählweise, Illustration und ggf. den Beigaben²² zu Grunde liegt, sowie aus dem Zusammenwirken dieser Bereiche. Dass die Autor/innen mit ihrem jeweiligen theologischen und pädagogischen Vorverständnis und ihrer durch vielfältige äußere Einflüsse geprägten Persönlichkeit in diesem Prozess eine Variable darstellen, ist unvermeidlich – und letztlich auch gewollt.

Davon unabhängig ist die Tatsache, dass grundsätzlich jede durch Auswahl vorgenommene Reduktion, durch Bearbeitung erfolgende Modifikation oder durch Bebilderung bedingte Transformation eine Interpretation darstellt, die *potenziell* unsachgemäß die Mehrperspektivität des biblischen Textes einengt oder den Textsinn sogar verfälscht. – Im Prinzip macht sich auch ein/e Übersetzer/in den hebräischen und griechischen Urtext zu eigen, indem sie oder er Redewendungen, die sich auf eine fremde Realität beziehen, an die eigene Lebenswirklichkeit anpasst.

Dass darüber hinaus weitere, von der eigentlichen Kinderbibel (und ihren Autor/innen, Illustrator/innen oder Herausgeber/innen) unabhängige Variablen in die Waagschale geworfen werden müssen, ist nicht erst im Zuge der Rezeptionsästhetik deutlich geworden. Zwei wichtige Variablen sind

1. *das Kind selbst*, sein Alter und Geschlecht, seine soziale Herkunft, der Grad seiner christlich-religiösen Sozialisation, sein biblisches Vorwissen – insbesondere im Hinblick auf die Inhalte, aber auch auf Textformen, Sprache und Symbole –, seine Erfahrungen mit anderen Kinderbibeln, seine allgemeinen Interessen und gegenwärtigen Bedürfnisse, seine (allgemeine und gegenwärtige) Offenheit für neue Inhalte und vielleicht sogar sein Verhältnis zu Büchern;
2. *die Rezeptionssituation*, insbesondere, ob das Kind unbegleitet selbst in der Kinderbibel liest oder ob es daraus vorgelesen bekommt, ob es allein ist oder in einer Gruppe von Kindern, wie viel Zeit zur Verfügung steht, ob sich die Rezeption in der Schule, der Gemeinde oder Zuhause ereignet.

Die prinzipielle Unmöglichkeit, die Ansprüche des Kindes und der Bibel vollständig auszubalancieren, resultiert aus der Tatsache, dass für jede Seite nicht nur wesensverschiedene, sondern z.T. auch nicht vorherbestimmbare Aspekte in die Waagschale geworfen werden, dass aber unklar ist, wie viel Gewicht dem einzelnen Aspekt zugemessen werden muss, welches Argument das schwerwiegendere ist. Die Komplexität des Arbeitsfeldes erklärt einerseits, weshalb gegenwärtig erhältliche Kinderbibeln einander so wenig ähneln, andererseits verdeutlicht sie, was bereits 1991 in der Dokumentation zur XVII. Schwerter Kinderbuchtagung (1990) zum Thema „Die Bibel als Kinderbuch“ als Tagungsergebnis festgehalten wurde und seither immer wieder bestätigt wurde (z.B. Lauther-Pohl 2003, 10; EKHN 2006, 6):

- „1. Die ‚beste‘ Kinderbibel, die [...] keine Wünsche offen ließe, gibt es nicht. [...]
2. [...] Das Kind sollte mehrere Kinderbibeln kennenlernen [...]“ (Cordes 1991, 10; vgl. Abschnitt 1.1.1).

²² „Beigaben“ bleiben meist unberücksichtigt, weil sie kein konstitutiver Bestandteil von Kinderbibeln sind (vgl. Abschnitt 1.2.1.2). Sind sie dennoch vorhanden, unterscheidet sie sich von der Textauswahl, der Erzählweise und den Illustrationen dadurch, dass sie nicht auf die Balance zwischen Bibel- und Kindgemäßheit zielen, sondern einen oder mehrere meist *einseitige* Schwerpunkte setzen.

Gleichwohl bemühen sich Kinderbibelautor/innen und Wissenschaftler/innen unentwegt, ausbalancierte Kinderbibeln zu verfassen und konkrete Kriterien für die Arbeit in den einzelnen Bereichen zu benennen. Ein Perspektivwechsel lässt das prinzipiell unlösbare Problem des Ausbalancierens in einem anderen Licht erscheinen. Eine verblüffend logische Lösung präsentiert IRENE RENZ, indem sie das Primat der Bibel als kindgemäß darstellt:

IRENE RENZ erinnert mit REINMAR TSCHIRCH an einen Grundsatz GERHARD SCHMIDTS zum biblischen Erzählen: „Man erzähle so *biblisch* als möglich, so *kindlich* als nötig!“ (Tschirch 1995, 79, zit. Schmidt 1946, 59). Unter Bezugnahme auf SCHMIDTS Grundsatz verwehrt sie sich gegen das unreflektierte „50%-Abkommen“ (Renz 2006, 129) zwischen Bibelgerechtigkeit und Kindgemäßheit. Indem sie den Grundsatz effektiv umstellt, leitet sie ein als bildungstheoretisch zu bezeichnendes Plädoyer für das Primat der Bibel ein: Eine Kinderbibel, die „so kindlich wie möglich“ wäre und nur noch „so biblisch wie nötig“, versperrte grundsätzlich den Zugang zur Bibel und verhinderte sowohl eine sachgemäße Rezeption von Seiten des Kindes als auch fruchtbringende Impulse von Seiten der Bibel. Entwicklung würde unterdrückt, fände nicht statt. Was das Kind auf- und mitnähme, wäre „allenfalls ein religiöses Provisorium [...], das, wenn es die Entwicklung des Kindes nicht hemmen soll, notwendigerweise mit den Kinderschuhen abgestreift werden muss“ (Renz 1994, 168, zit. nach Renz 2006, 130). „Diejenige Bibelperspektive jedoch, die sich nicht im Notwendigen erschöpft, sondern die *Möglichkeit* als die jeweilige Entwicklungsphase transzendierend in Aussicht stellt, ist dann nicht nur gegenstandsbezogen zu verstehen, sondern ist im tiefsten Grunde *kindgemäß*, d.h. dem Kind gerecht werdend, weil sie den Adressaten als ‚Werdenden‘ begreift, indem sie über das aktuell Notwendige des >Kindlichen< hinausweist. Bleibt daher die Kinderbibel in diesem Sinn so ‚biblisch wie möglich‘, ist diese oben beschriebene Ungleichheit als inneres Wachstumspotential versus inadäquater Fixierung zu begreifen, das den Adaptionprozess in seiner vorausweisenden Dynamik versteht und bejaht.“ (Renz 2006, 130)

Nach RENZ' Argumentation sollte eine Kinderbibel nicht als Kinderbuch mit biblischen Inhalten, sondern vielmehr als Bibel *für* Kinder verstanden werden. Indem RENZ hervorhebt, dass es letztlich um das „innere[...] Wachstumspotential“ (Renz 2006, 130) des Kindes geht, wird die Kinderbibel zu einem Bildungsbuch. Bildung als „inneres Wachstumspotential“ aber meint nichts weniger als Subjektwerdung, als Menschwerdung des Menschen. Auf den Bildungskontext weist auch FRIEDRICH SCHWEITZER hin, wenn er fordert, dass bei der Konzipierung von Kinderbibeln „weder die Inhalte, wie sie von der Theologie erschlossen werden, verfälscht [werden sollten] noch den mit dem Bildungsbegriff verbundenen Geboten der Kindgemäßheit, der Entfaltung von Anlagen (Bildsamkeit) und der Ausrichtung an Mündigkeit und Urteilsfähigkeit, wie sie von der Erziehungswissenschaft vertreten werden“ (Schweitzer 2006, 127f), widersprochen werden sollte.

Im Bildungskontext zeigt sich das zuvor problematisierte Gegenüber von Kind und biblischen Inhalten freilich in verschärfter Form: Einerseits können die biblischen Inhalte nur dann bildend wirksam werden, wenn sie unverfälscht wahrgenommen werden können. Andererseits steht die Subjektwerdung des Menschen unzweifelhaft im Zentrum menschlichen Lebens und aller menschlichen Bemühungen. Die Lösung dieser Frontstellung besteht aber nun gerade nicht darin, in

einem Prozess des Abwägens und Ausbalancierens auf beiden Seiten Zugeständnisse zu machen und Differenzen zu nivellieren. Stattdessen müssen beide, das Kind und der jeweilige biblische Inhalt, sich so wie sie sind, gegenüberstehen dürfen. Nur dann ist es möglich, dass das Kind von den biblischen Inhalten Impulse empfängt, die Bildungsprozesse auslösen. Und nur dann kann letztlich auch der Anspruch der Bibel, offenbarenden Charakter zu haben, gewahrt werden.

1.2.3.3 Das Bild der Brücke

An dieser Stelle soll das zur theologisch-pädagogischen Intention gehörende Bild der Waage durch das Bild der *Brücke* ersetzt werden (Abbildung 7). Sinn und Aufgabe von Kinderbibeln wäre demnach, zwischen Kind und biblischen Inhalten Brücken zu schlagen. Wenn aber nicht mehr die einzelnen Pole des Spannungsfeldes betont werden, sondern die Überbrückung der Distanzen und Diskrepanzen, die zwischen Kind und den biblischen Inhalten bestehen, wird aus der theologisch-pädagogischen Intention eine *didaktische, bibel-didaktische* oder *kinderbibel-didaktische* Intention, die die Aspekte der Mittlung²³ und der Begegnung zwischen Kind und biblischen Inhalten in den Vordergrund stellt.



Abbildung 7: Das Bild der Brücke: Die Kinderbibel ist ein bibeldidaktisches Medium.

Hinsichtlich der Konzipierung und Begutachtung von Kinderbibeln liegt der Unterschied zwischen der theologisch-pädagogischen und der bibeldidaktischen Intention im Wesentlichen in der Perspektive. So werden die Kriterien, die im Sinne der theologisch-pädagogischen Intention zu Beurteilungszwecken an Kinderbibeln angelegt werden, zu „Bausteinen“ (Straß 2002, 336)²⁴ für die Brücken der bibel-

²³ Bewusst wird hier nicht der Begriff „Vermittlung“ verwendet, um nicht dem Paradigma einer einseitigen, vermittlungorientierten Didaktik gegenüber einer aneignungsorientierten Didaktik Vorschub zu leisten.

²⁴ Der Begriff der Brücke wird schon von Susanna Straß auf Kinderbibeln bezogen, allerdings zunächst in anderem Zusammenhang: Als „Brücke von der Bibel zum Kind“ bezeichnet sie die Möglichkeit, dass „[...] Erfahrungen in den biblischen Geschichten [sich] auf die Grund- und Grenzerfahrungen kindlichen Lebens beziehen“ (Straß 2002, 50). Im Laufe der Dissertation Straß’ erfährt der Begriff der Brücke einen Wandel: Drückt er zu Beginn die Möglichkeit der Korrelation aus, so spricht Straß in der Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Analysen der Textauswahl, Erzählkonzeption und Illustration exemplarischer Kinderbibeln von „Bausteinen“, mit denen am „Brückenbau“ zwischen den Ansprüchen des Kindes und der Bibel gearbeitet werden könnte (Straß 2002, 33). Gleichwohl bleibt Straß dem Bild der Waage verhaftet.

didaktischen Intention. Dem Kriterium einer Erzählweise z.B., die gleichermaßen dem biblischen Text und dem Kind gerecht wird, wird eine Kinderbibel nie genügen können. So mögen Wortwahl, entfaltende Einschübe und erläuternde Kommentare mal dem einen und mal dem anderen Anspruch gerecht werden, aber nie beiden zugleich. Macht man sich aber vom Ehrgeiz des Ausbalancierens frei, so können durch dieselben Maßnahmen – Wortwahl, entfaltende Einschübe und erläuternde Kommentare – Brücken zwischen Kind und biblischem Inhalt geschlagen werden, die jede für sich begehbar sind und sich in ihrer Konstruktion mal mehr am Anspruch des biblischen Textes, mal mehr an den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes orientieren. Während die theologisch-pädagogische Intention sich bemüht, das Gesamtwerk „Kinderbibel“ auszubalancieren, errichtet die bibeldidaktische Intention mehrere Brücken, die auf unterschiedliche Art und Weise an den Bedürfnissen des Kindes und den Gegebenheiten des biblischen Inhalts anknüpfen.²⁵ Brücken sind dabei als ein „Schritt in die richtige Richtung“ zu verstehen. Schon früh wurde erkannt, dass es *die* beste Kinderbibel nicht gibt, und dass Kinder im Laufe der Kindheit unterschiedliche Kinderbibeln benötigen (vgl. Abschnitt 1.1.1). Das Bild der Brücke verdeutlicht, dass es auch innerhalb einer Kinderbibel mehrere Zugänge, mehrere überbrückenden Maßnahmen geben muss.

Exemplarisch sollen vier konkrete Brückenbauten in den klassischen Bereichen Textauswahl, Erzählweise, Illustration und Beigaben vorgestellt werden, die der bibeldidaktischen Intention gerecht werden.

Textauswahl und -reihenfolge

Die bibeldidaktische Intention wirkt sich auf die Auswahl der Texte einer Kinderbibel und ihre Reihenfolge dahingehend aus, dass diese gezielt als Mittel eingesetzt werden, um das Verstehen der Bibel zu unterstützen. Wie die Reihenfolge der Texte das Verstehen unterstützen kann, verdeutlicht MARTINA STEINKÜHLER im neutestamentlichen Band ihrer 2005 vorgelegten Kinderbibel (Steinkühler 2005). Sie baut diesen Band konsequent vom Kreuzes- und Ostergeschehen her auf. Folgende Gliederung ergibt sich dadurch (Steinkühler 2008, 248):

1. Paulus und die ersten Christen/Oster- und Passionsbericht (Apostelgeschichte, 1. Teil)
2. Leben Jesu: Markus, Matthäus, Lukas, Johannes
3. Apostelgeschichte, 2. Teil; darin eingeklinkt ausgewählte Stücke aus der Briefliteratur
4. Offenbarung

STEINKÜHLER leitet diese Gliederung sowohl aus theologischen, als auch aus pädagogischen Überlegungen ab: Zum einen liegen ihr bibelwissenschaftliche Erkenntnisse über die Entstehungsgeschichte der einzelnen Bücher zu Grunde, zum anderen ist Jesus für Kinder ihrer Erfahrung nach vor allem der „Mann am Kreuz“ (ebd.). Indem vom Passions- und Ostergeschehen ausgegangen wird, wird beides berücksichtigt. Die Ausgangslage der Evangelisten wird deutlich und der Anspruch des Neuen Testament, dass aus Tod Leben wird, wird von vorneherein

²⁵ Die Möglichkeit, mehrere Brücken zu errichten, muss insbesondere im Hinblick auf Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet im Auge behalten werden. Deren „multimediale“ Möglichkeiten erlauben organische Parallelkonstruktionen.

deutlich und schwingt in allen Erzählungen über das Leben und Wirken Jesu mit und macht diese verständlich.

Eine am Verstehen der Bibel orientierte Textauswahl präsentiert die Kinderbibel „Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder erzählt“ (1997) von KARIN JEROMIN (Texte) und RÜDIGER PFEFFER (Illustrationen). Die Kinderbibel wird auf der Umschlaginnenseite als Tauferinnerungsbibel vorgestellt. Im Nachwort schreibt das Autor/innen-Team: „Mit der Geburt eines Kindes und seiner Taufe steigt bei vielen Müttern und Vätern das Interesse, sich (wieder) mit der Bibel und dem christlichen Glauben zu beschäftigen.“ Offensichtlich rechnen die Autor/innen mit einer Leserschaft, die mit der christlichen Tradition gebrochen hat, sich im Zuge der Familiengründung aber (erneut) der christlichen Religion zuwendet. Die grundsätzliche Unvertrautheit mit der biblisch-christlichen Tradition wird als zu überbrückende Distanz angenommen.

Eine Brücke besteht in der gezielten Auswahl der in der Kinderbibel enthaltenen Texte; sie knüpft im ersten Teil gezielt an die christlichen Feste an, also an die Teile der Tradition, die auch in säkularisierten Paarbeziehungen und jungen Familien zumindest zum Teil erhalten geblieben sind. Beginnend mit dem „Fest der Feste“, Weihnachten, werden in einer „liturgische[n] Neukonzeption“ (Thomas Nauerth 2005, 205) den (Vor)Lesern nach und nach die biblischen Ursprünge der christlichen Festtage näher gebracht, insofern sie sich am Leben Jesu orientieren. Das bei Familien und in Kindergärten beliebte Erntedankfest wird mit der Schöpfungsgeschichte verknüpft.

Ein zweiter Textblock enthält sechs bekannte alttestamentliche und sieben neutestamentliche Geschichten. Ein Abgleich mit den Ergebnissen einer 2005 vom Institut für Demoskopie (Allensbach) durchgeführten Umfrage zu den bekanntesten biblischen Geschichten bestätigt den „guten Riecher“ der Autor/innen hinsichtlich der Geschichten aus dem Alten Testament (eingerahmt sind Übereinstimmungen):

Inhaltsverzeichnis des zweiten Teils:	Bekannte alttestamentliche Geschichten in den Umfrageergebnissen:
<ul style="list-style-type: none"> • Noah • Abraham • Sara 	
<ul style="list-style-type: none"> • Moses und der Auszug des Volkes Israel aus Ägypten • David und Goliath • Jona 	<ul style="list-style-type: none"> • Die zehn Plagen • Das goldene Kalb • David und Goliath • Jona
	<ul style="list-style-type: none"> • Das Urteil Salomos • Die Trompeten von Jericho

Die Geschichten aus dem Neuen Testament sind nach ihrer Lebensbedeutsamkeit ausgewählt. Es sind Jesusgeschichten, „die zentrale Lebenserfahrungen von Kindern und Erwachsenen wie Angst, Vertrauen, Freundschaft und Vergebung zum Thema haben“ (Nachwort, 225).

Nach den Maßstäben der theologisch-pädagogischen Intention kann bei beiden Beispielen nicht von „guten“ Kinderbibeln gesprochen werden. Reihenfolge und Auswahl orientieren sich (z.T. einseitig) an den Bedürfnissen der Rezipienten, vermitteln aber ein völlig falsches Bild von der Bibel: Wer die Kinderbibel von MARTINA STEINKÜHLER gelesen hat, wird sich im lutherschen Neuen Testament nicht auf Anhieb zurechtfinden. In der Bibel von KARIN JEROMIN rahmen neutestamentliche Texte die alttestamentlichen ein, die auch zahlenmäßig zu kurz

kommen und keineswegs das Verhältnis zwischen Altem und Neuem Testament in der Bibel widerspiegeln. Auf prophetische und poetische Texte wird hier gleich ganz verzichtet.

CHRISTOPH MEIER weist in seiner Besprechung der Kinderbibel von JEROMIN/PFEFFER darüber hinaus darauf hin, dass auch „bedeutende Frauengestalten wie z.B. Ruth“ (EKHN 2006, 11) fehlen.²⁶ THOMAS NAUERTH gibt zu bedenken: „Wer bei einer Kinderbibel mit der Kindheitsgeschichte Jesu einsetzt, ohne vorher das Alte Testament, die lange und abenteuerliche Beziehungsgeschichte zwischen Israel und seinem Gott erzählt zu haben, der ist gezwungen, die gesamte Kindheitsgeschichte ohne irgendeinen alttestamentlichen Rückbezug zu erzählen [...]“ (Nauerth 2005, 205). HERBERT STANGL und DOROTHEE HÖLSCHER resümieren: „Kein Ersatz für eine ‚richtige‘ Kinderbibel [...]“ (Stangl/Hölscher 2006, 51).

Nach den Maßstäben der bibeldidaktischen Intention hingegen wird Beachtliches geleistet: Wer das Neue Testament STEINKÜHLERS liest, dem gehen viele Zusammenhänge auf und der erwirbt ein reflektiertes Verständnis der Person Jesu, das über den naiven Kinderglauben hinaus tragen kann. Bei JEROMIN/PFEFFER schickt sich die Textauswahl an, zwei Brücken zu schlagen: von den säkularisierten christlichen Festen zu ihren biblischen Ursprüngen und von gängigen Lebenserfahrungen zu Texten, die diese aufnehmen und verarbeiten. „Auf der ersten Brücke“ wurde noch eine kleinere Brücke konstruiert, die inhaltlich angemessen den ersten Schöpfungsbericht mit dem Erntedankfest verbindet. Wenn diese Verknüpfung von biblischen Texten und gegenwärtiger Lebenswelt²⁷ Kinder und ihre Eltern auch noch dazu anregt, in anderen Kinderbibeln oder der Bibel selbst nach weiteren biblischen Geschichten zu suchen, ist diese Kinderbibel den Intentionen ihrer Autor/innen vollständig gerecht geworden. Sie hat nicht nur „im Kleinen“ Brücken geschlagen, sondern ist auch „im Großen“ eine Brücke zur Bibel bzw. zu weiteren Kinderbibeln geworden, die angesichts der angeführten Kritikpunkte vielleicht bestehen können.

Textgestaltung

Die bibeldidaktische Intention kennt unterschiedliche Maßnahmen der Textgestaltung. Zu den bekanntesten gehören das entfaltende Erzählen und das Einfügen von Zwischentexten. Beim entfaltenden Erzählen – so REINMAR TSCHIRCH – darf eine biblische Geschichte „nicht mit fremdem Flitter und reißerischen Mätzchen, aber auch nicht mit sentimentalem Beiwerk künstlich ‚aufgepeppt‘ werden. Sondern was an Sache und Sinn, an Handlung und Bild schon zum Text selbst gehört, das soll in seiner ganzen Farbigkeit und seinem Reichtum durch die Nacherzählung voll erschlossen werden“ (Tschirch 1995, 84). TSCHIRCH nennt vier Verstehenszwecke erzählender Entfaltungen (ebd.):

²⁶ Der zweite Band enthält u.a. die Rut-Geschichte.

²⁷ Der Begriff *Lebenswelt* wird durch die Phänomenologie Edmund Husserls bedeutsam für die Philosophie. Lebenswelt ist danach die unhintergehbare Voraussetzung aller Wahrnehmung insofern, als der Wahrnehmende sich selbst in ihr bewegt und Wahrnehmung stets innerhalb ihres Horizontes erfolgt (vgl. Husserl 1954). In dieser Arbeit wird Lebenswelt soziologisch verstanden, derart, dass sie die selbstverständliche sozio-kulturelle Welt ist, in der jeder Mensch lebt. Im Unterschied etwa zum Verständnis von Lebenswelt von Jürgen Habermas, der die dialogische Intersubjektivität von Lebenswelt betont (vgl. Habermas 1988, 348f), wird in dieser Arbeit jedoch hervorgehoben, dass jeder Mensch zwangsläufig eine *individuelle Vorstellung* von seiner Lebenswelt ausbildet; sie wird durch seine Gedanken, Gefühle und Befindlichkeiten geprägt. Um diese Individualisierung zum Ausdruck zu bringen, wird des öfteren auch von *Lebenswirklichkeit* gesprochen, im Wissen, dass das, was Menschen als „wirklich“ erleben, nicht objektiv sein kann.

- „– Sie schaffen dem Leser/Hörer die hinreichende Zeit, um in eine Geschichte hineinzukommen.
- Sie bieten Sacherklärungen, die zum Verständnis unerlässlich sind.
 - Sie stellen wichtige theologische Deutungen bereit.
 - Sie bilden eine Brücke zur Lebenssituation des Lesers.“

TSCHIRCH macht an Textbeispielen von WILHELM BENEKER (1972) deutlich, wie das Verstehen der Bibel in diesen vier Bereichen unterstützt werden kann (Tschirch 1995, 86f). In die Geschichte von Zachäus beispielsweise fügt BENEKER gleich zu Anfang eine sachliche Erläuterung des Zöllnerberufs ein. Im weiteren Verlauf erfolgt eine theologische Entfaltung:²⁸

Und Jesus kam. *Er kam die Straße herunter zu dem Baum, auf dem Zachäus saß. Jesus blieb stehen. Er sah hinauf zu ihm. Er suchte Zachäus mit seinen Augen. Gottes Augen suchten den Oberzöllner von Jericho.*

Und der Herr sprach zu ihm: „Steige schnell herunter von diesem Baum. *Ich muß zu dir kommen, Zachäus. Heute muss ich in dein Haus kommen. Gott will es!*“

Am Ende der Geschichte von der Speisung der 5000 entfaltet BENEKER eine Brücke hin zur Gegenwart des Lesers:

Und die Jünger sammelten die Brocken ein, die übrig geblieben waren. Es waren zwölf Körbe voll Brot. Es hat für alle gereicht – *und es reicht für alle.*

TSCHIRCH kommentiert: „Der Leser versteht: Dieser Überfluß gilt auch ihm, auch für ihn reicht es, auch er wird am Tisch Gottes satt“ (ebd.).

Was Erläuterungen in eigenständigen Zwischentexten betrifft, so sind zuerst die erläuternden „Kursivtexte“ (Pokrandt 1999, 165) zu nennen, die in der „Elementarbibel“ ANNELIESE POKRANDTS den bibelnah dargebotenen Text unterbrechen. Sie sollen vornehmlich der Verbindung der einzelnen Texte dienen. Sie enthalten einerseits Ergebnisse der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte, andererseits bieten sie theologische Deutungen. Darüber hinaus transportieren sie Sachinformationen. Der die Geschichte vom zwölfjährigen Jesus im Tempel begleitende Kursivtext lautet z.B.:

„Ein jüdischer Knabe gilt mit dreizehn Jahren als erwachsen, dann wird er ein Mitglied der Gemeinde, ein ‚Sohn des Gesetzes‘. Lukas zeigt mit dieser Erzählung: Jesus war schon als Kind mit Gottes Geist erfüllt. Im Alter von zwölf Jahren konnte er mit jüdischen Gesetzeslehrern über das Gesetz reden und es auslegen.“ (Elementarbibel, Bd. 8, 52).

Auf eine ähnliche Weise verfährt RAINER OBERTHÜR, der 2004 „Die Bibel für Kinder und alle im Haus“ präsentiert – womit er nicht zuletzt an die Situation im 16.–18. Jahrhundert anknüpft, die dadurch gekennzeichnet war, dass Kindern und

²⁸ Entfaltungen des biblischen Textes sind hier und im folgenden Beispiel kursiv ausgezeichnet.

erwachsenen Laien gemeinsam mit Hilfe einer Kinderbibel die biblischen Inhalte nahegebracht wurden. Seine praktischen Erfahrungen im Theologisieren mit Kindern (vgl. Oberthür 1995; 1998) lässt OBERTHÜR in zwei ein- und ausleitende Texte einfließen, die einen Horizont aufspannen, auf den OBERTHÜR in abgesetzten Zwischentexten, die die eigentlichen biblischen Inhalte begleiten, immer wieder zurückkommt. Auch er gibt „exegetische, theologische, sachliche Hintergrundinformationen, persönliche Reflexionen und Impulse zum Nachdenken, Verknüpfungen und Bezüge zu anderen Texten usw.“ (Oberthür 2008, 204).

Das entfaltende Erzählen und die abgesetzten Texte verfolgen dieselben Ziele. Der formale Unterschied besteht darin, dass die Entfaltungen in den Text eingearbeitet sind, während die abgesetzten Texte deutlich vom Bibeltext unterschieden werden können. Das entfaltende Erzählen hat seinen Ursprung im mündlichen Erzählen wie es vor allem DIETRICH STEINWEDE praktiziert. Die typografisch abgesetzten Texte hingegen nutzen geschickt die Möglichkeiten des Mediums Buch. Dadurch, dass sie an einer bestimmten Stelle in den Erzählverlauf eingebunden sind, unterscheiden sie sich von Sachinformationen, die z.B. in kleinen Kästen am Seitenrand platziert und zu den Beigaben gezählt werden (s.u. den Abschnitt „Beigaben“).

Illustrationen

Die Augsburger Illustratorin ANNEGERT FUCHSHUBER, ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis, steuerte zur „Kinderbibel“ (1992) des Ernst Kaufmann-Verlages die Bilder bei. FUCHSHUBER erläutert in einem Interview die Intentionen, die sie mit ihren Illustrationen verfolgt. Deutlich wird, dass FUCHSHUBER in ihren Bildern bemüht ist, etwas „rüber[zu]bringen“ (Gärtner 1993, 150), eine Brücke zwischen Bibel und Kind zu schlagen, die das Verstehen unterstützt.

Angesichts z.B. der jahrhundertelangen Bildtradition der Abendmahlsdarstellung fragt FUCHSHUBER: „[...] Wie kann ich es Kindern vermitteln, so daß sie es neu sehen?“ (Gärtner 1993, 149). Die dramatische und aufregende Illustration zu Daniel in der Löwengrube will zeigen, „daß das Kind erkennt, Gott hilft auch in scheinbar aussichtslosen Fällen“ (ebd.). Das Bild vom Hirten, der sich über den Abgrund beugt, um sein Lamm zu retten, will deutlich machen: „Nicht nur das Tier ist in höchster Gefahr, auch der Retter setzt sich dieser aus“ (ebd.).



Abbildung 8: Franziskus wird bedroht

Am bekanntesten sind FUCHSHUBERS Illustrationen zur Bergpredigt. „Bekannte“ Gesichter, z.B. Mutter Teresa, Martin Luther King, Ghandi, Sophie Scholl, Janus Korczak, Franziskus von Assisi, wollen diejenigen, die sie identifizieren können, darauf hinweisen, dass die Bibel in die Gegenwart hinein zu sprechen vermag. Zugleich stellt FUCHSHUBER die speziellen Situationen dieser Persönlichkeiten so dar, „daß man sie nicht zu kennen braucht, um dahinterzusteigen, was gemeint ist. Auch einer, der nicht weiß, daß das der heilige *Franziskus* ist, der sieht: Da steht einer, ganz friedlich mit Tieren, und der soll eins über den Kopf kriegen“ (ebd., 152; vgl. Abbildung 8). Darüber hinaus hat FUCHSHUBER zahlreiche symbolhaltige Bilder geschaffen, die mit der symbolischen Tiefe der zugehörigen biblischen Texte korrespondieren und geeignet sind, Verstehensprozesse anzuregen.

Beigaben

Die Niederländerin TINIE DE VRIES legt 1991 eine Kinderbibel vor, die ein Jahr später ins Deutsche übersetzt wird und unter dem Titel „Bis zum Ziel. Eine Lese-, Sing- und Spiel-Bibel für Eltern und Kinder“ erscheint. Die 27 Kapitel dieses Buches enthalten in der Regel mehrere zusammengehörende Geschichten (z.B. die „Urgeschichten“ von Gen 1–11). Neben der Darbietung der Geschichten enthält jedes Kapitel drei Arten von Beigaben: weiterführende Erläuterungen, Sacherklärungen und Vertiefungsangebote. Die Beigaben zielen darauf, das Verstehen der biblischen Inhalte auf je spezifische Art und Weise zu befördern.

Die Erläuterungen sind an die vorlesenden Eltern adressiert. Sie zeichnen den Weg der Elementarisierung eines biblischen Textes nach und machen deutlich, warum eine Geschichte so und nicht anders erzählt wird. Zur Geschichte von Mose (Ex 1–2,21) wird z.B. erklärt, dass es sich um eine „Geburtsgeschichte“ handle, einer schon im Alten Orient bekannten Form der Ehrung eines Menschen, die dazu diene, seine Bedeutung hervorzuheben (vgl. de Vries 1989, 47). Ausgehend von der Erläuterung der Bedeutung des Namens Mose (= „aus dem Wasser gezogen“, zugleich aber auch: „der, der aus dem Wasser zieht“) wird erläutert, dass Mose von Anfang an das Bewusstsein gehabt habe, gegen die Unterdrückung seines Volkes angehen zu müssen. Nachdem er es durch die Tötung eines Aufsehers verkehrt angegangen habe, sei er geflohen und Hirte geworden. Der Hirte aber sei nicht nur in der Bibel, sondern in der ganzen orientalischen Welt das Sinnbild des Führers oder Königs. Nach seiner Hirtentätigkeit in Midian wird Mose von Gott zum Hirten seines Volkes berufen. Indem große Zusammenhänge verdeutlicht werden, sollen Eltern in den Stand gesetzt werden, ihren Kindern die Geschichte erzählen zu können.

Die Sacherklärungen sind als mitlaufendes Glossar realisiert. In hellgelben Kästen am Seitenrand werden Stichworte wie Abendmahl, Gleichnisse, Laubhüttenfest, Schofar oder Teilung des Reiches erläutert und größtenteils durch Sachzeichnungen veranschaulicht. Sie führen insbesondere in den jüdischen Gottesdienst, das jüdische Alltagsleben, aber auch in orientalische Sitten und Gewohnheiten ein. Die Sacherklärungen sind den Geschichten meist so zugeordnet, dass sie zu einem tieferen Verstehen beitragen können: Zur Mosegeschichte wird zum einen die Arbeit des Ziegelfertigens beschrieben (ebd., 48), insbesondere, um zu verdeutlichen, was es für die Israeliten bedeutete, dass sie nach Moses Intervention ihr Stroh selbst sammeln mussten. Zum anderen wird ausgehend von der Lage der Israeliten in Ägypten erklärt, was Sklaven sind – nicht ohne darauf hinzuweisen, dass nach den mosaischen Gesetzen Sklaven nach sieben Jahren abgefunden und

freigelassen werden mussten (ebd., 51). Über ein Verzeichnis am Ende des Buches können die Sachinformationen auch unabhängig von den Geschichten erschlossen werden.

Die Vertiefungsangebote, die sich am Ende eines jeden Kapitels finden, sind – wie die Sacherläuterungen – für die Kinder gedacht, sind mitunter aber auch so angelegt, dass Gespräche zwischen Kindern und Eltern initiiert werden. In jedem Fall zielen sie darauf, dass „das Kind auf seine Art seine eigene Erfahrung mit dem Inhalt der Geschichte verbinden kann“ (ebd., Vorwort). Zur Mosegeschichte werden drei Vertiefungen angeboten: Zum einen wird das Kind aufgefordert, anhand von vier Abbildungen Moses Geburtsgeschichte nachzuerzählen. Zum zweiten werden drei Situationsbilder aus der Lebenswirklichkeit des Kindes²⁹ präsentiert und dazu gefragt: „Hier sind einige Bilder gezeichnet, von denen wir meinen, daß du sie mit dem Titel ‚Endlich frei!‘ überschreiben würdest. Kennst du andere Situationen, in denen du dich wirklich frei fühlst?“ (ebd., 52). Ein dritter Impuls fordert Eltern und Kinder auf, darüber zu sprechen, „was es bedeutet, frei zu sein“ (ebd.).

1.2.4 Zusammenfassung und Zwischenergebnis

Innerhalb der von CHRISTINE REENTS beschriebenen Gattung „Kinderbibel“ existiert die von REINMAR TSCHIRCH definierte Kinderbibel „im engeren Sinn“, im Folgenden als Kinderbibel bezeichnet. Die Endgestalt einer Kinderbibel hängt von der Existenz und dem Zusammenwirken verschiedener Intentionen der unterschiedlichen Beteiligten ab. Vorgestellt und durch Beispiele aus den Bereichen Textauswahl/-reihenfolge, Textgestaltung, Illustration und Beigaben veranschaulicht wurden zunächst fünf Arten von Intentionen, die Autor/innen und Herausgeber/innen von Kinderbibeln verfolgen: die theologisch-pädagogische Intention, die einseitig theologisch-dogmatische oder pädagogischen Intention, die ökonomische Intention und die heimliche Intention. Als für Kinderbibeln der Gegenwart angemessen wird in der Regel die theologisch-pädagogische Intention angesehen. Diese zielt darauf, die Ansprüche des Kindes und der Bibel in der Konzipierung der Kinderbibel auszubalancieren, um beiden Polen gleichermaßen gerecht zu werden. In Kauf genommen wird dabei, dass ein solches Ausbalancieren schon auf Grund der zahlreichen Variablen, die sich der Kontrolle der Autor/innen bzw. Herausgeber/innen entziehen, nicht möglich ist. Ein Perspektivwechsel lässt das prinzipiell unlösbare Problem des Ausbalancierens in einem anderen Licht erscheinen. Wird das Primat der Bibel insofern als kindgemäß verstanden, als die biblischen Inhalte dem Kind innovative Impulse zu geben vermögen, die seiner Subjektwerdung dienen, wird die Kinderbibel zum Bildungsbuch. Ihre Intention besteht dann nicht darin, die unterschiedlichen Ansprüche von Kind und Bibel auszubalancieren und dabei möglicherweise einzuebnen, sondern darin, Brücken zwischen Kind und Bibel zu konstruieren, die Verstehensprozesse unterstützen. Diese Intention kann als bibeldidaktische Intention bezeichnet werden. Sie ermöglicht eine grundsätzlich didaktische Perspektive auf Kinderbibeln und ist geeignet, die theologisch-pädagogische Intention abzulösen. Folgende Anmerkungen hinsichtlich des Zusammenspiels der unterschiedlichen Intentionen sind darüber hinaus festzuhalten:

²⁹ Bild 1: Kinder verlassen fröhlich ein Schulgebäude; Bild 2: Kinder im Sommer am Strand und im Meer; Bild 3: Kind winkt vom Fahrrad aus.

(1.) Einseitig theologisch-dogmatische oder pädagogische Intentionen sind abzulehnen, wenn sie der bibeldidaktischen Intention zuwiderlaufen und eine Begegnung zwischen Bibel und Kind be- oder verhindern. Ob eine Gestaltungsmaßnahme als aus der bibeldidaktischen Intention hervorgegangen zu beurteilen ist oder auf einer theologisch-dogmatischen oder pädagogischen Intention basiert und damit der bibeldidaktischen Intention zuwider läuft, ist nicht immer klar. Es besteht ein schmaler Grat zwischen

- verkündigen, um Glauben zu wecken;
- religiös erbauen;
- die Ethik der Bibel vermitteln;
- Glaubensaussagen systematisieren,

die noch als Kinderbibeln angemessene bibeldidaktische Intentionen betrachtet werden können, und den inhaltlich ähnlich akzentuierten, verwerflichen theologischen und pädagogischen Intentionen

- missionieren;
- auf ein Bekenntnis verpflichten;
- moralisieren;
- dogmatisieren.

(2.) Auch ist nicht immer klar, ob eine der bibeldidaktischen Intention zuwiderlaufende Maßnahme aus einer theologisch-dogmatischen oder pädagogischen oder ganz anderen Intention hervorgegangen ist. Manche Maßnahmen können sowohl theologisch als auch pädagogisch begründet werden, z.B. die einseitige Darstellung eines ausschließlich „guten“ und liebenden Gottes.

(3.) Die ökonomische Intention muss der bibeldidaktischen nicht zwingend zuwiderlaufen. So wurde die „Bibel für Kinder und alle im Haus“ von RAINER OBERTHÜR bewusst kostbar und kostspielig ausgestattet – was zugleich der Wertschätzung der biblischen Inhalte zu Gute kommt.

(4.) Kinderbibeln können in ihrer konkreten Erscheinung gegenläufige Intentionen in sich vereinen. So ist die 1973 vorgenommene Anordnung der Texte in der „Elementarbibel“ von ANNELIESE POKRANDT als theologisch-dogmatische Intention zu werten, da sie z.T. nicht mehr dem aktuellen Stand der Forschung entspricht. Wortwahl und Satzbau hingegen sind bibeldidaktisch begründet.

(5.) RUTH B. BOTTIGHEIMER weist darauf hin, dass pädagogische oder theologisch-dogmatische Intentionen oft erst mit zeitlichem Abstand aus der Rückschau als solche erkennbar sind, da die Autor/innen als „Kinder ihrer Zeit“ ihre Kinderbibel nach bestem Wissen und Gewissen konzipieren – und dabei unabsichtlich tendenziös arbeiten. Wenngleich die gegenwärtige Sekundärliteratur heimliche, pädagogische oder theologisch-dogmatische Intentionen verurteilt, so ist doch zu erwarten, dass selbst wissenschaftlich begleitete gegenwärtige Kinderbibelproduktionen sich im Nachhinein als tendenziös und von den genannten Intentionen durchzogen erweisen werden, da die Autor/innen sich den Einflüssen ihrer Zeit vermutlich nur schwer entziehen bzw. diese nicht von einer Metaebene aus eliminieren können. Grundsätzlich darf daher auch nicht ausgeschlossen werden, dass die gegenwärtigen Annahmen zur Bibel im Nachhinein als irrig entlarvt werden und die oben skizzierte bibeldidaktische Intention keineswegs eine anzustrebende ist.

Ein Definitionsversuch

Nach diesen Überlegungen können der Gattung „Kinderbibel“ solche Medien (traditionell: Bücher) zugeordnet werden, die in theologisch-pädagogischer bzw. bibeldidaktischer Absicht die biblischen Inhalte so aufbereiten und präsentieren, dass sie von Heranwachsenden (zum Begriff vgl. Abschnitt 4.1.4.1) *mit Gewinn* rezipiert werden können. Im Hinblick auf die theologisch-pädagogische Intention steht dabei die grundsätzliche Möglichkeit des Rezipierens im Vordergrund, im Hinblick auf die bibeldidaktische Intention der persönliche Gewinn im Sinne eines Beitrags eines biblischen Inhalts zur eigenen Subjektwerdung. Dies trifft sowohl auf die von CHRISTINE REENTS angeführten Erscheinungsformen (vgl. Abschnitt 1.2.1.1), als auch auf die von REINMAR TSCHIRCH anvisierte Kinderbibel „im engeren Sinn“ (vgl. Abschnitt 1.2.1.2) zu. Die aus der Literaturwissenschaft stammende Adaptionsterminologie IRENE RENZ³⁰ (vgl. Abschnitt 1.2.1.3) wird hierin aufgenommen und in religionsdidaktischer Perspektive zur Begrifflichkeit der Intention umgestaltet.

Die vorläufige Erweiterung der von REINMAR TSCHIRCH gegebenen Definition der Kinderbibel lautet: Kinderbibeln bereiten biblische Inhalte in theologisch-pädagogischer oder bibeldidaktischer Absicht so auf, dass sie von Heranwachsenden mit Gewinn rezipiert werden können. Die Aufbereitung besteht in einer redaktionellen Bearbeitung der Bibel und umfasst folgende Maßnahmen:

- aus den biblischen Texten wird eine Auswahl getroffen;
- der biblische Wortlaut wird sprachlich (und ggf. inhaltlich) überarbeitet;
- die bearbeiteten Texte werden mit Illustrationen versehen.

1.3 Kinderbibeln „auf CD-ROM und im Internet“

Die Kinderbibel auf CD-ROM und im Internet wird als Sonderfall der Kinderbibel an sich betrachtet und daher im Folgenden unter Bezugnahme auf den ersten Teil dieses Kapitels behandelt.

Nach einer allgemeinen Annäherung zur Orientierung des Lesers wird anhand der einschlägigen, wenngleich spärlichen, Sekundärliteratur dargestellt, dass den meisten Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet ökonomische Intentionen zu Grunde liegen, die auf *Belustigung* der Rezipienten zielen. Dieser Befund kann in einer ersten Begutachtung auch für die Kinderbibeln nach 1999³⁰ erhärtet werden und wird mehrperspektivisch begründet.

Wenngleich die Attraktivität belustigender Elemente für Kinder unumstritten ist, so soll trotzdem kritisch hinterfragt werden, ob Belustigung kindgemäß ist.

1.3.1 Annäherungen

Im Bestreben, eine grundsätzliche Vorstellung vom Wesen von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet zu vermitteln, sollen zunächst exemplarisch und unter Verwendung zahlreicher Bildschirmabbildungen („Screenshots“) eine Internetseite und eine CD-ROM vorgestellt werden. Auswahlkriterium für die beiden Beispiele ist einerseits die Übersichtlichkeit der Anwendungen, andererseits die Vielfalt der in ihnen enthaltenen Intentionen.

³⁰ 1999 begutachtete als erster Martin Küsell mehrere Kinderbibeln auf CD-ROMs für den Evangelischen Buchberater (vgl. Abschnitt 1.3.2.1).

1.3.1.1 „Die coolste KiBi“ bei www.combib.de

„Die coolste KiBi“, die unter der URL www.combib.de/kinderbibel1 aufgerufen werden kann, versteht sich als Online-Leseprobe zum gleichnamigen Buch, das von der International Bible Society Deutschland e.V. herausgegeben wird. PETER BAUMANN erstellte auf der Basis ihrer Texte und Illustrationen im Jahr 2003 eine Webseite mit biblischen Geschichten und interaktiven Elementen.

Das Geschichtenverzeichnis als Startseite

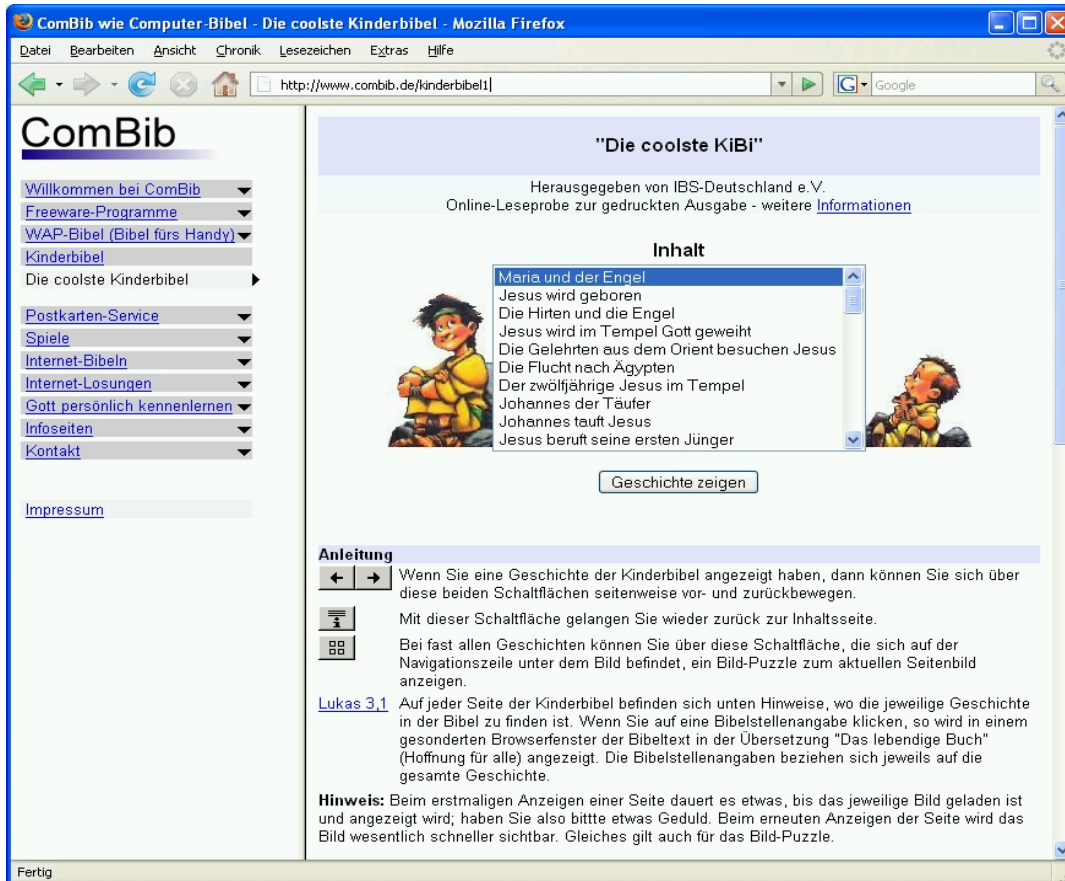


Abbildung 9, aus: Die coolste KiBi, Online-Leseprobe bei www.combib.de

Auf der Startseite findet sich ein scrollbares Verzeichnis, über welches 47 Geschichten des Neuen Testaments zugänglich sind.³¹ Im unteren Teil der Seite finden sich Bedienhinweise zur Navigation innerhalb der Geschichten und zum Aufrufen von Puzzles und passenden Bibeltexten der Übersetzung „*Hoffnung für alle*“ (vgl. Abbildung 9).

Von der Startseite aus können nur die biblischen Geschichten ausgewählt werden; die Puzzles und die Texte der Übersetzung „*Hoffnung für alle*“ öffnen sich jeweils in einem neuen Fenster. Die meisten Geschichten bestehen aus mehreren Teilen, die im Hauptfenster durch Anklicken einer „weiter“-Schaltfläche zugänglich werden. Am Ende einer Geschichte führt dieselbe Schaltfläche zur nächsten Geschichte, so dass letztlich alle Geschichten in einer linearen Folge miteinander verbunden sind. Es ist also nicht notwendig, zur Startseite zurückzukehren, um zur nächsten Geschichte zu gelangen (vgl. Abbildung 10).

³¹ Die Druckversion enthält weitere 58 Geschichten aus dem Alten Testament.

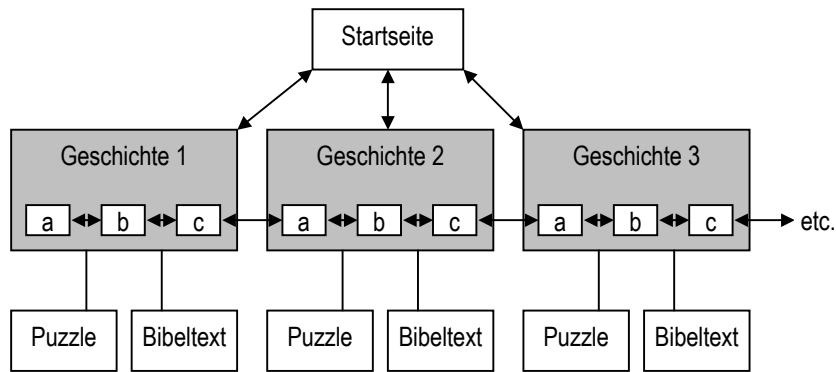


Abbildung 10: Navigationsstruktur der „coolsten KiBi“ bei www.combib.de

Die Präsentation der Geschichten



Abbildung 11, aus: Die coolste KiBi, Online-Leseprobe bei www.combib.de

Jede Geschichte wird mit einem Lesetext und einer oder mehreren Illustrationen dargeboten. Von der Anzahl der zur Verfügung stehenden Illustrationen hängt die Anzahl der Bildschirmseiten und damit auch die Aufteilung des Lesetextes ab. Das Navigationsmenü am linken Bildschirmrand verweist auf das Gesamtangebot von www.combib.de. Die Kinderbibel steht in einem eigenen Frame, so dass sie auch unabhängig vom Navigationsmenü in einem eigenen Fenster aufgerufen werden kann (vgl. Abbildung 11).

Die Puzzles



Abbildung 12, aus: Die coolste KiBi, Online-Leseprobe bei www.combib.de

Die Puzzles sind Interaktionsangebote, die die Illustrationen der Geschichte verwenden. Das in Quadrate zerlegte Bild muss durch Verschieben der einzelnen Teile mit der Maus rekonstruiert werden. Wählt das Kind eine höhere Schwierigkeitsstufe an, erhöht sich die Anzahl der Puzzleteile (vgl. Abbildung 12).

Die Bibeltexte

Beim Anklicken des Bibelstellenlinks öffnet sich der Text der Übersetzung „Hoffnung für alle“ an der entsprechenden Stelle (vgl. Abbildung 13).

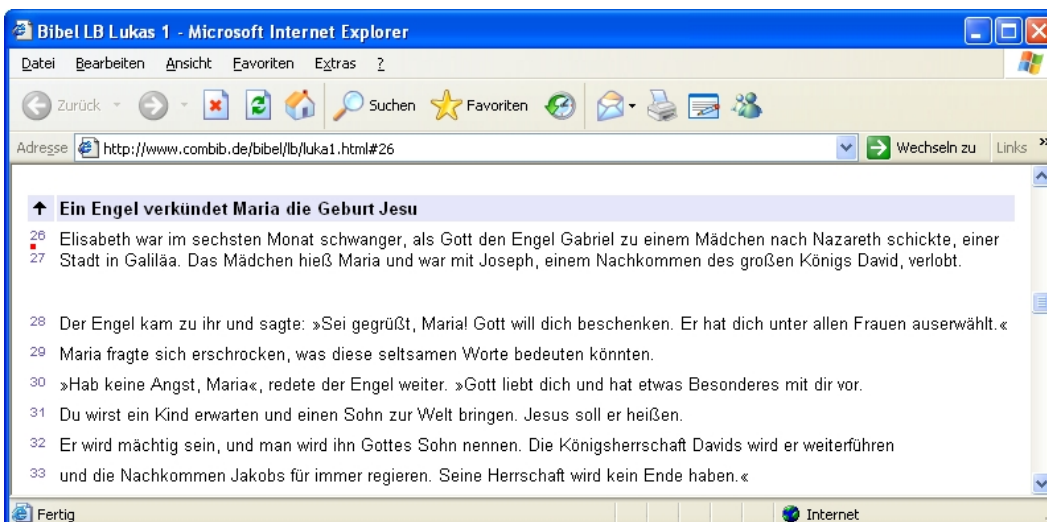


Abbildung 13, aus: Die coolste KiBi, Online-Leseprobe bei www.combib.de

Das Bedienkonzept

Die Anwendung wird über Schaltflächen, Auswahlmenüs und Hyperlinks bedient. Die Funktion der meisten Bedienelemente kann intuitiv erschlossen werden. Ungewöhnlich ist, dass die Schaltfläche mit dem „i“ keine Informationsseite öffnet, sondern zur Geschichtenauswahl verlinkt, und dass die Schaltfläche mit den vier Rechtecken jeweils die dazugehörige Puzzleseite öffnet.

1.3.1.2 Die „Klick-Bibel 1“

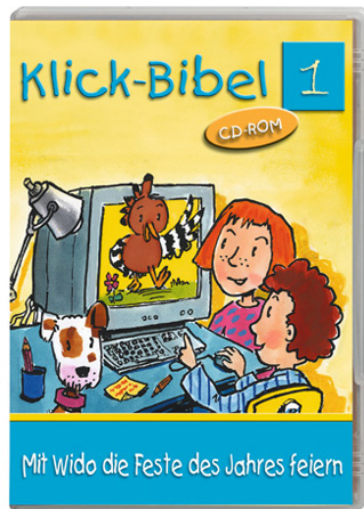


Abbildung 14: Cover Klick-Bibel 1

Die CD-ROM „Klick-Bibel 1“ (2005) basiert auf der Kinderbibel „Komm, freu dich mit mir“ (1999) von Karin Jeromin (Texte) und Rüdiger Pfeffer (Illustrationen) (vgl. Abschnitt 1.2.2.1).

Die CD-ROM startet nach dem Einlegen automatisch zunächst eine der eigentlichen Anwendung vorgeschaltete Software, die das Kind vor die Wahl stellt, das Kinderbibelprogramm auf der Festplatte zu installieren oder direkt von der CD-ROM zu starten. Zu diesem Zeitpunkt werden außerdem gegebenenfalls Programmbibliotheken, die zum Betrieb der mit Assymetrix Toolbook erzeugten Software notwendig sind, installiert.

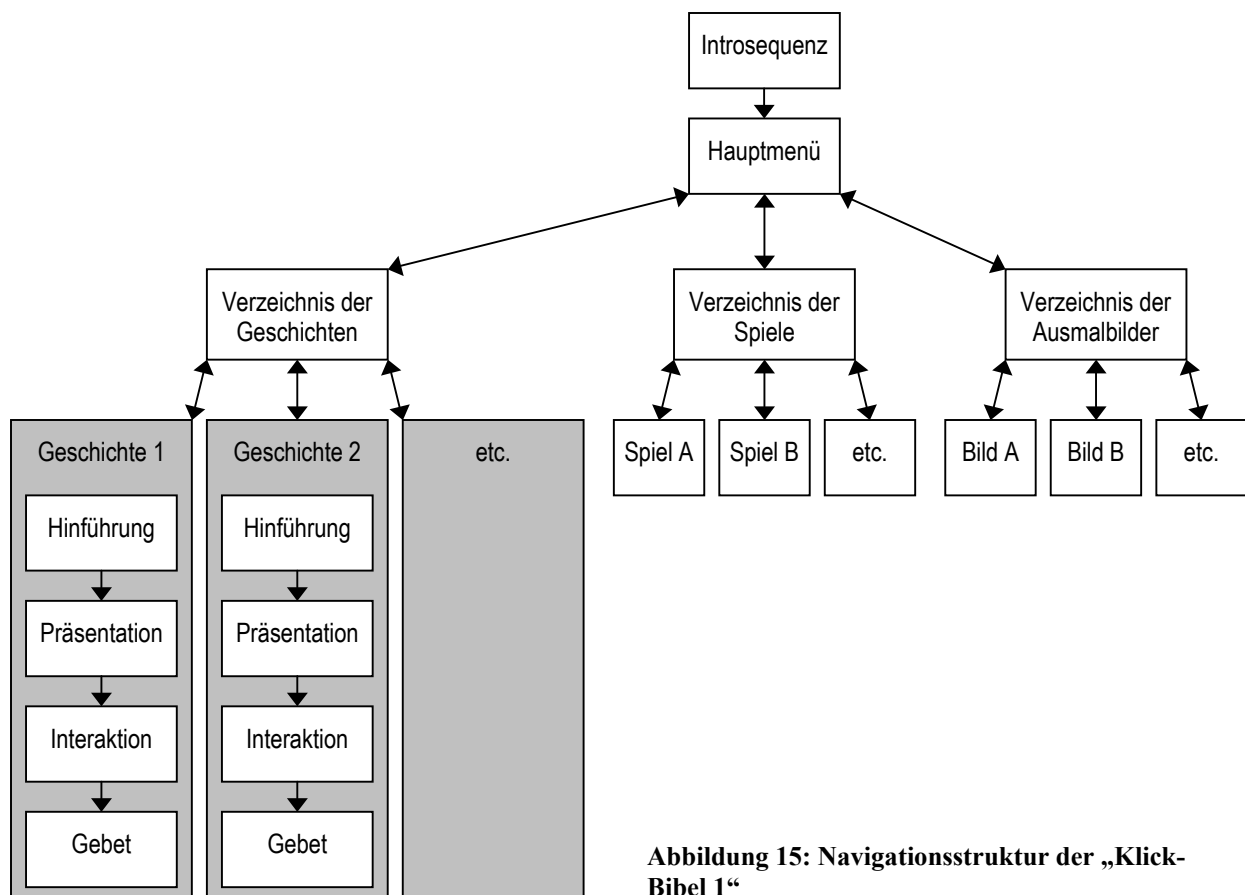


Abbildung 15: Navigationsstruktur der „Klick-Bibel 1“

Die Introsequenz

Zu Beginn des eigentlichen Programms wird eine dreiteilige, automatisch ablaufende Introsequenz gestartet. Jeder der drei Introteile kann durch Klicken mit der Maus oder Betätigen einer Taste übersprungen werden. Zunächst wird eine Animation abgespielt, in der Wido, ein kleiner gezeichnete und animierter Wiedehopf, ins Blickfeld des Kindes fliegt und sich als Führer durch die Anwendung vorstellt:

„Hallo! Ich bin Wido Wiedehopf! Wenn du magst, machen wir zusammen eine Reise durch die Geschichten aus der Bibel. Die möchte ich dir nämlich gerne vorstellen! Es gibt viel zu sehen und zu hören, und viel zu spielen und zu basteln ... Ich freu mich schon drauf!“

Im zweiten Teil der Introsequenz antworten Kinderstimmen aus dem Off mit dem Singen des Titelliedes:

„Wido Wiedehopf, erzähl uns aus der Bibel! Geschichten aus dem großen Buch hast du uns mitgebracht. Und alle Kinder lauschen, sie hören die Geschichten gern, wie Gott die ganze Welt gemacht und seine Liebe uns gebracht. Er sandte Jesus auf die Erde, damit er unsre Welt erwärme! [...]“

Schließlich erläutert Wido Wiedehopf in einem dritten Teil wiederum in einer Animation Aufbau und Bedienung des Programms. Diese Erläuterungen können auch nachträglich durch Betätigen einer „Hilfe“-Schaltfläche aufgerufen werden.



Abbildung 16, aus: Klick-Bibel 1

Das Hauptmenü

Das navigatorische Zentrum der Klickbibel ist das Hauptmenü, das nach der Introsequenz sichtbar ist. Von hier aus kann das Kind die drei Hauptbestandteile des Programms aufrufen: Die „Bibel-Geschichten zum Kirchenjahr“, die „Spiele“ und das „Malbuch“. Darüber hinaus können die Erläuterungen zu Aufbau und Bedienung des Programms abgerufen, Audioeinstellungen vorgenommen, das Programm beendet und – wie auf allen Seiten – ein Lesezeichen gesetzt werden, das die Software anweist, beim nächsten Programmstart genau diesen Bildschirm zu zeigen.

Das Geschichtenverzeichnis

Beim Anklicken des Textes „Bibel-Geschichten zum Kirchenjahr“ öffnet sich ein Verzeichnis der auf der CD-ROM enthaltenen Geschichten. Deutlich wird, dass der Bestand der papierenen Kinderbibel nicht vollständig übertragen wurde: Angewählt werden können lediglich die neun Geschichten des ersten Teils, also die, die sich auf die Feste des Kirchenjahres beziehen lassen:³²

Lk 1	(Zacharias und Elisabeth. Advent)
Lk 2	(Jesus ist geboren. Weihnachten)
Mt 2	(Die Sterndeuter. Erscheinungsfest)
Mk 11.14	(Jesus kommt nach Jerusalem. [Palmsonntag]. Gründonnerstag)
Mk 14.15	(Jesus muss sterben. Karfreitag)
Lk 24	(Jesus ist auferstanden. Ostern)
Lk 24 / Apg 1 ...	(Jesus geht zum Vater. Himmelfahrt)
Apg 2	(Der Heilige Geist kommt. Pfingsten)
Gen 1.2	(Gott erschafft die Welt. Erntedank)

Die lineare Präsentationssequenz

Mit dem Auswählen einer Geschichte startet eine lineare Sequenz, die folgende Elemente umfasst:

- eine Hinführung zur Geschichte
- die Präsentation der Geschichte
- ein zur Geschichte passendes Interaktionsangebot
- ein zur Geschichte passendes Gebet

Die Hinführung

In der Hinführung kommentiert Wido in kurzen Animationsfilmen die christlichen Feste auf unterschiedlichen Ebenen – offensichtlich in Abhängigkeit vom vermuteten Bekanntheitsgrad. Damit folgt er der Intention der der Klick-Bibel zu Grunde liegenden papierenen Vorlage, die christlichen Hauptfeste als „Anknüpfungspunkt für die Vermittlung von biblischen Geschichten und religiösen Fragen“ (Jeromin 2000, 224) zu betrachten und dadurch auch (und vor allem?) nicht christlich sozialisierte Kinder und Familien anzusprechen.

Einerseits verknüpft Wido die Geschichten zu den Festtagen des Kirchenjahres miteinander und erläutert weniger bekannte Feiertage, z.B. in dem einleitenden Kommentar zum Himmelfahrtsfest: „Nach Ostern kommt bald schon *Himmelfahrt*, das ist der Tag, an dem Jesus zu seinem Vater zurückgegangen ist. Aber die Freunde wussten schon, das er wiederkommen wird. In der Geschichte von Himmelfahrt hört ihr davon, wie Jesus zu Gott, seinem Vater im Himmel, gegangen ist.“

Andererseits stellt Wido z.B. im Hinblick auf das Erntedankfest theologische und religionspädagogisch verwertbare Überlegungen an: „Wenn der Sommer schon fast zu Ende ist, findet die *Ernte* statt. Alle guten Gaben kommen von Gott. Er beschenkt uns, auch mit dem Essen auf unserem Teller. Dafür können wir Gott ‚Danke‘ sagen. Denn Gott hat alles geschaffen, was es gibt. Davon wird zum ersten Mal in einer Geschichte ganz am Anfang der Bibel erzählt.“

In der Einleitung zum im Prinzip allen Kindern bekannten Weihnachtsfest knüpft Wido explizit an die Lebenswirklichkeit der Kinder und ihre Gefühlsstimmung an: „Bestimmt feierst du auch gerne *Weihnachten*, was? Aber bevor es Weihnachten wird, kommt der Advent, das ist die Zeit, in der wir auf Weihnachten warten. Hier ist die Geschichte von Zacharias und Elisabeth, die ziemlich lange warten mussten. Auf was? Hihi, das wirst du gleich sehen!“

³² Die übrigen Geschichten enthält die Klick-Bibel 2.

Die Präsentation der Geschichte

Abbildung 17, aus: Klick-Bibel 1

Bei der anschließenden Präsentation der Geschichte kann das Kind zwischen mehreren Codierungen und ihren Kombinationen wählen: Wahlweise können Bilder und ein Lesetext, Bilder und ein Hörtext oder Bilder, Lesetext und Hörtext angezeigt bzw. zu Gehör gebracht werden. Die entsprechenden Einstellungen nimmt das Kind durch Anklicken einer Trommel am unteren Bildschirmrand vor. Während die Texte weitgehend unverändert aus der Buchvorlage übernommen werden, werden die Illustrationen z.T. nur ausschnittsweise gezeigt. Dadurch wird eine auch optisch abwechslungsreiche Erzählsequenz möglich. Bei den Erzählerstimmen wechseln sich eine weibliche und eine männliche Stimme ab.

Das zur Geschichte passende Interaktionsangebot

Zu jeder der neun Geschichten präsentiert Wido ein Interaktionsangebot. Die meisten Interaktionsangebote sind der zu Grunde liegenden Kinderbibel entnommen und dienen der Unterhaltung: ein Labyrinthspiel, bei dem die Weisen mit den Pfeiltasten der Tastatur zum Stall geleitet werden müssen, ein Memory-Spiel mit Motiven der Auferstehung (vgl. exemplarisch Abbildung 18), ein Suchbild, bei dem in einem detailreichen Bild zur Pfingstgeschichte vorgegebene Bildelemente gefunden und angeklickt werden müssen, ein Fehlerbild, bei dem die Unterschiede zwischen zwei Instanzen eines Bildes zur Weihnachtsgeschichte per Mausclick identifiziert werden müssen, ein Bilderpuzzle, bei dem die Teile eines Bildes vom Einzug Jesu in Jerusalem mit der Maus zusammengesetzt werden müssen, ein Ausmalbild mit einem Kirchenfenster, das den Verkündigungengel zeigt, und ein Personenpuzzle, bei dem Köpfe, Körper und Füße der am Karfreitagsszenario beteiligten Personen korrekt zusammengesetzt werden müssen. Die Interaktionsangebote verwenden zwar Bilder aus den biblischen Geschichten, lassen aber keinen inhaltlichen Bezug zur entsprechenden Geschichte erkennen.

Anders die Interaktionen zu Erntedank und zu Gründonnerstag, die didaktisch ausgerichtet sind: Zur Gründonnerstags-Geschichte wird ein Multiple-Choice-Quiz mit fünf Fragen angeboten, zum Erntedankfest ein Zuordnungsspiel, bei dem Esswaren und ihre natürliche Herkunft einander zugeordnet werden müssen.



Abbildung 18, aus: Klick-Bibel 1

Das zur Geschichte passende Kindergebet

Den Schluss der Sequenz bildet jeweils ein zur Geschichte passendes Kindergebet, das vorgetragen wird und zum Mitlesen abgebildet ist (vgl. Abbildung 19). Dass auf dem Bild auch Wido zu sehen ist, obgleich nicht er, sondern die weibliche oder männliche Erzählerstimme zu hören ist, ist ein kleiner faux pas. Die Gebete blicken aus der Lebenswirklichkeit des Kindes heraus auf das jeweilige Fest und versuchen, eine Verbindung zwischen beiden herzustellen:

Z.B. Advent: „[...] Ich warte [...] Du erfüllst nicht alle meine Wünsche, aber das, was du versprochen hast, hältst du auch.“

Z.B. Weihnachten: „[...] Wir feiern den Geburtstag von Jesus. [...] Wir beschenken uns [...]“

Am Ende der Sequenz wird das Kind automatisch zum Verzeichnis der Geschichten geleitet.



Abbildung 19, aus: Klick-Bibel 1

Das Verzeichnis der Ausmalangebote und das Verzeichnis der Interaktionsangebote

Als zweites Hauptangebot neben den Geschichten und den Interaktionsangeboten enthält die CD-ROM ein Malbuch. Ausgehend von einem Verzeichnis, das analog zum Geschichtenverzeichnis funktioniert, enthält das Malbuch zu jeder Geschichte ein Ausmalmotiv. Zu Gründonnerstag, Ostern und Erntedank gibt es je zwei:



Abbildung 20, aus: Klick-Bibel 1

„Jesus zieht in Jerusalem ein“ und „Das letzte Abendmahl“, „Jesus ist auferstanden“ und „Jesus erscheint seinen Jüngern“ sowie „Die Erschaffung der Tiere“ und „Die Erschaffung der Menschen“.

Die Bilder können sowohl als Umrisszeichnungen ausgedruckt als auch direkt am PC koloriert und farbig ausgegeben werden.

Das dritte Angebot sind die bereits benannten neun Interaktionsangebote, die über ein eigenes Verzeichnis auch unabhängig von den biblischen Geschichten zugänglich sind. Eine Besonderheit weist das Multiple-Choice-Quiz auf: Über eine Schaltfläche in Form eines Würfels können nach dem Zufallsprinzip Quizfragen auch zu den anderen Geschichten aufgerufen werden. Die verwendeten irreführenden falschen Antworten entstammen der Lebenswirklichkeit der kindlichen Zielgruppe: Fasching, Kaninchen, Lehrer, Pfannkuchen, Gute-Nacht-Lied etc. Während Erwachsene dies leicht durchschauen und durch Ausschluss die korrekten Antworten ermitteln können, können die meisten Antwortalternativen Kindern durchaus plausibel erscheinen (vgl. Abbildung 21).

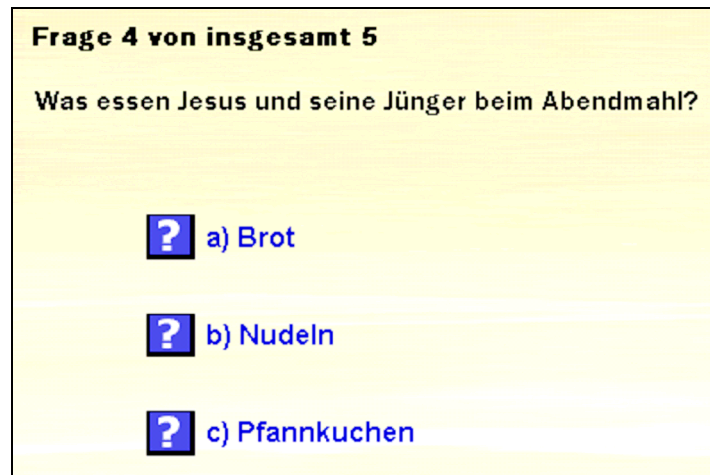


Abbildung 21: Beispiele für Antwortoptionen im Multiple-Choice-Quiz

Das Bedienkonzept

Die Programmoberfläche folgt keiner bestimmten Metapher. Auf einer weißlich-gelben, papyrusartigen Hintergrundstruktur sind alle anderen Elemente aufgebracht, angeordnet in einer vorbildlichen Art und Weise: Ein inhaltlicher Bereich in der Mitte wird umrahmt von einem Kennzeichnungsbereich am oberen und einem Steuerungsbereich am unteren Bildschirmrand.



Abbildung 22: Piktogramme der Schaltflächen

Die Funktionen der Bedien- und Funktionsschaltflächen erschließen sich nicht alle auf den ersten Blick:

Während die Öllampe („Da geht dir ein Licht auf!“) als Zugang zur Hilfefunktion noch verständlich ist, und auch die Trommel sich mit der Lautstärkeregelung assoziieren lässt, sind insbesondere die beiden Hunde für „zurück“ und „weiter“ abwegige Veranschaulichungen, und auch

der Stempel zum Auslösen der Druckfunktion und die Garage, die man anklicken muss, um das Programm zu beenden, sind nicht optimal gewählt. Auch die Hütte als Zugang zum Hauptmenü (bzw. zur jeweils übergeordneten Programmebene) erschließt sich nur für den, der Internet-erfahrung hat und das „Home“-Symbol kennt. An dieser Stelle ließe sich allerdings argumentieren, dass Kinder durch das Benutzen der Klick-Bibel gerade auf den Umgang mit dem „Home“-Symbol vorbereitet werden. Unverständlich ist wiederum das Symbol ganz links: Es öffnet keinen elektronischen Notizblock, sondern legt – kommentarlos (!) – ein Lesezeichen an, das bewirkt, dass beim Schließen und erneuten Öffnen des Programms automatisch die zuletzt geöffnete Seite aufgerufen wird. Schuld an diesem unglücklichen Bedienkonzept sind möglicherweise Sach- bzw. Sparzwänge. So fällt auf, dass alle Grafiken aus der zu Grunde liegenden Kinderbibel stammen, dort aber in anderen Zusammenhängen gebraucht werden (z.B. S. 14: Hund, S. 36: Hütte und Garage, S. 207: Trommel, auch: S. 112: Spielkoffer für die Hauptauswahl).

1.3.2 Forschungsstand

Die spärliche Sekundärliteratur zu Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet befasst sich mit der „Unvereinbarkeit von Verkündigung und Edutainment“ (MARTIN KÜSELL) bzw. der „Herausforderung, biblische Inhalte und eine spielerische Herangehensweise zusammen zu bringen“ (WINFRIED BADER). In den beiden genannten Positionen wird der im Abschnitt 1.2.4 benannte Konflikt zwischen der bibeldidaktischen und den anderen Intentionen deutlich. ANDREA KLIMT gewährt in zwei Aufsätzen Einblick in ihre praktische Arbeit bei der Entwicklung einer Kinderbibel-CD-ROM. ROLAND ROSENSTOCK stellt das Internetangebot „Kirche entdecken“ vor. REINHARDT MÜHLEN berichtet von einem Projekt, bei dem Schüler/innen biblische Geschichten darstellen und im Internet publizieren. REINER ANDREAS NEUSCHÄFER fragt nach dem Potenzial der elektronischen Medien zur Überwindung der „Verkündigungseinlinigkeit“.

Ogleich die Notwendigkeit interdisziplinärer Forschungen im Bereich des religiösen Lernens mit Medien und der religiösen Sozialisation durch Medien erkannt wurde (vgl. Schweitzer 2006, 225), ist das zu den Forschungsfeldern „Kinderbibeln“ und „Medienpädagogik“ gehörende Forschungsfeld „Kinderbibeln und elektronische Medien“ gegenwärtig noch weitgehend unbeackert. Den Beginn der theologischen Auseinandersetzung mit Kinderbibeln auf CD-ROM markiert ein Beitrag des in jener Zeit als Dozent für den Elementarbereich und für Neue Medien am Religionspädagogischen Institut in Loccum tätigen Pastors MARTIN KÜSELL. Für den Evangelischen Buchberater 4/1999 bespricht er unter dem Titel „Zwischen Verkündigung und Edutainment“ die ersten, zwischen 1995 und 1998 erschienenen, Kinderbibeln auf CD-ROM (Küsell 1999). Ein Jahr später fand der Beitrag (versehen mit dem Untertitel „CD-ROMs – eine religionspädagogische Medienkritik“, inhaltlich um eine 1999 erschienene CD-ROM-Reihe des Deutschen Bibellesebunds für jüngere Kinder erweitert und in seinem abschließenden Urteil leicht modifiziert) Eingang in den Sammelband von THOMAS KLIE „Darstellung und Wahrnehmung. Religion im medialen Crossover“ (Küsell 2000). Bis heute ist KÜSELLS Aufsatz der einzige seiner Art geblieben, so dass er in seiner ursprünglichen Fassung erneut abgedruckt wurde in dem Sammelband „Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch“, der es sich 2006 zur Aufgabe machte, „nicht so leicht zugängliche Kinderbibel-Texte [...], die [...] inhaltlich exemplarischen Charakter und elementare Qualität haben“ (Adam/Lachmann 2006, 7) zusammenzustellen.

Als zweiter Beitrag ist ein Aufsatz des damaligen Verlagslektors für elektronische Publikationen der Deutschen Bibelgesellschaft, WINFRIED BADER, im Tagungsband zum im Jahr 2000 stattfindenden dritten „Internationalen Forschungskollo-

quium zur Kinderbibel“ (Adam/Lachmann/Schindler 2003) zu nennen. Gemeinsam mit BERTRAM SALZMANN verantwortete BADER das am 30.9.2002 erschiene erste biblische Adventure-Game der Deutschen Bibelgesellschaft, „Geheimakte Jesus“. Unter dem Titel „Kinderbibeln digital. Interaktiver Umgang mit alttestamentlichen Texten durch neue Medien“ stellt er Überlegungen zur Gestaltung biblischer Computerspiele an.

Im Tagungsband zum vierten „Internationalen Forschungskolloquium zur Kinderbibel“ (Adam/Lachmann/Schindler 2005) befindet sich der mit „Eine Computerkinderbibel entsteht“ überschriebene Werkstattbericht von ANDREA KLIMT, in dem die Verfasserin die Entstehung der CD-ROM-Reihe „Die Kinderbibel für die ganze Familie“ beschreibt, deren drei Teile zwischen 2005 und 2007 auf den Markt kamen (Klimt 2005). In der Dokumentation der fünften Tagung dieser Reihe geht Klimt auf Detailfragen ein (Klimt 2008).

Ein Bericht aus der Praxis ist auch der Beitrag von REINHARD MÜHLEN in der Zeitschrift „Schulfach Religion“, der auf die Planung und technische Durchführung eines Oberstufenprojekts fokussiert, das die Erstellung einer Online-Kinderbibel zum Ziel hatte (Mühlen 2005b). Erste inhaltliche Vorarbeiten zu diesem Projekt, das sich an der Webseite „www.thebricktestament.com“ von BENDAN POWELL SMITH orientiert, werden in MÜHLEN (2005a) reflektiert.

REINER ANDREAS NEUSCHÄFER nimmt allgemein zu „elektronische[n] Medien mit religiösem Inhalt“ Stellung (Neuschäfer 2007).

ROLAND ROSENSTOCK stellt im Tagungsband zum fünften „Internationalen Forschungskolloquium zur Kinderbibel“ die EKD-Webseite www.kirche-entdecken.de vor, die u.a. biblische Geschichten für Kinder präsentiert (Rosenstock 2008).

Das bislang als ausgesprochen dürftig zu bezeichnende Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet wird in der Auflistung dieser Beiträge deutlich, die sich auch nur teilweise mit wissenschaftlichem Anspruch dem Thema annähern. Im Folgenden sollen die Kernaussagen der Beiträge herausgearbeitet und zur Intentionalität von Kinderbibeln in Beziehung gesetzt werden.

1.3.2.1 Martin Küsell und der Gegensatz von Verkündigung und Edutainment

MARTIN KÜSELL begutachtet in seiner Sammelrezension für den Evangelischen Buchberater sechs Kinderbibeln auf CD-ROM, die zwischen 1995 und 1998 erschienen sind und in ihrer multimedialen Konzeption die technischen Möglichkeiten ihrer Zeit nutzen. Worauf es KÜSELL ankommt, wird dabei nicht sofort klar. Verwirrend ist vor allem der Titel seines Beitrags, „Zwischen Verkündigung und Edutainment“, der – wie später deutlich wird – auf das Ergebnis seiner Untersuchung hinweist. Er suggeriert indes fälschlicherweise, dass es KÜSELL explizit um *Verkündigung* geht. Seine Untersuchungskriterien sind vielmehr folgende:

- „**Multimedia** und **Interaktivität** – Werden sie [die CD-ROMs; Erg. DS] dem mit den Stichworten ‚Multimedia‘ und ‚interaktiv‘ verbundenen Anspruch gerecht, verschiedene Medien wie Text, Ton und Bild so miteinander zu ver-

knüpfen, dass der/die Benutzer/in *eigene* Informationspfade einschlagen kann?

- **Erschließen der biblischen Tradition** – Helfen die [...] spezifischen Möglichkeiten einer CD-ROM, die biblische Tradition zu erschließen? [...]
- **Benutzerfreundlichkeit** – Erlauben die Programme einen intuitiven Zugang [...]?“ (Küsell 1999, 172)

Mit Hilfe des ersten Kriteriums will KÜSELL untersuchen, inwieweit die Benutzer *eigene Informationspfade* einschlagen können. Das Kriterium hebt das *Aneignen* von *Sachwissen* durch den Benutzer hervor. Die technische Möglichkeit, innerhalb einer strukturierten Informationsdarbietung Querverweise („Hyperlinks“) anlegen zu können, die es dem Benutzer prinzipiell ermöglichen sollten, per Mausklick interessengeleitet den Informationsbestand zu durchforsten, wurde in jener Zeit als einer der Hauptvorteile multimedialer CD-ROMs angesehen.

In der überarbeiteten Fassung von 2000 erweitert Küsell sein Kriterium durch ein Beispiel aus dem Bereich des „digital storytelling“, bei dem der Benutzer den Verlauf und insbesondere das Ende einer Geschichte selbst bestimmen kann, indem der Programmierer Abzweigungen schafft, die via Hyperlink die Geschichte in eine bestimmte Richtung fortschreiben.

Das in bibeldidaktischer Perspektive zentrale Kriterium ist das zweite. Inspirieren dazu ließ sich KÜSELL (nach eigenen Angaben) von einem Werbeblatt zu den drei Folgen der „Multimedia-Bibel“, das als Ziel der Reihe „die spannende Umsetzung biblischer Geschichten in eine interaktive Form“ [angibt], bei der die Spiele ‚zur Auseinandersetzung mit den Inhalten‘ einladen“ (ebd.). KÜSELL formuliert den Eigenanspruch noch einmal dezidiert religionspädagogisch und fragt, ob die angekündigten interaktiven Möglichkeiten den Benutzer tatsächlich beim „Erschließen der biblischen Tradition“ unterstützen.

Auch dieses Kriterium erweitert Küsell durch ein Beispiel, das nicht auf das Potenzial der Interaktivität hinweist, sondern fragt, „ob die z.T. animierten Bilder oder der dialogisch erzählte Text die Geschichte besser erschließen können als eine traditionelle (illustrierte Kinder-)Bibel oder eine Hörspielkassette.“ (Küsell 2000, 244)

Das dritte Kriterium fragt nach der Bedienerfreundlichkeit, konkret, ob sich die Funktion von Schaltflächen und die Handlungsmöglichkeiten auf den ersten Blick erschließt.

Bemerkenswert ist, dass alle drei Kriterien die *Eigenaktivität* des Benutzers betonen: Unterstützt die CD-ROM den Benutzer dabei, selbstständig nach Sachinformationen zu recherchieren, die biblische Geschichte innerhalb eines vorgegebenen Rahmens mitzugestalten und die dargebotene biblische Tradition vor dem Hintergrund des eigenen Lebens zu deuten? Und: Sind die zu diesen Zwecken geschaffenen Werkzeuge so beschaffen, dass sie intuitiv, d.h. ohne nähere Erläuterung, verwendet werden können?

Ernüchternd fällt KÜSELLS Ergebnis aus. Im Laufe seiner Analyse macht er zwei Gruppen von CD-ROMs aus: „Die zuerst genannten CD-ROMs haben offensichtlich vor allem das Ziel, die biblischen Geschichten weiter zu geben“ (ebd., 245), zu verkündigen. Die in der zweiten Gruppe genannten CD-ROMs [...] suchen einen spielerischen Zugang zur biblischen Tradition“ (ebd., 246) „in der Art des Edutainment“ (ebd., 248).

Im Hinblick auf die erste Gruppe beklagt KÜSELL die fehlende technologische Innovativität und die sogar vorherrschende technologische Ineffektivität (z.B. wenn lexikalische Informationen nicht aus dem Text heraus verlinkt sind). Die CDs „können darum [lediglich; Erg. DS] als Versuche gewertet werden, die traditionelle Kinderbibel durch bewegte Bilder und gesprochene Dialoge zu erweitern. Ob das aber das Verstehen erleichtert [...] bleibt zu fragen. [...] Bei diesen Beispielen läßt sich gegenüber dem Buch keinen (sic!) entscheidender Gewinn ausmachen“ (ebd., 245).

In der zweiten Gruppe „werden die technischen Möglichkeiten einer CD-ROM zwar genutzt, für das Verständnis der biblischen Tradition ist aber wenig gewonnen“ (ebd., 247).³³

Vor allem bemängelt KÜSELL, dass auf den CD-ROMs der ersten beiden Gruppen eine Reihe von Interaktionsangeboten zu finden sind, die ebenfalls ausschließlich der Unterhaltung dienen (sog. „Spiele“): Memory, Puzzle, Schiebefelder, Actionspiele etc. Diese Spiele tragen nach KÜSELLS Darstellung insbesondere deshalb nicht zum Verstehen der Bibel bei, weil oft das Spielprinzip den Sinn der jeweiligen Geschichte verdreht. So müssen zur Geschichte von der Speisung der Israeliten mit Wachteln und Manna auf der Wüstenwanderung möglichst viele Wachteln abgeschossen werden – die Taube mit dem Ölzweig aber darf auf keinen Fall getroffen werden (vgl. ebd., 247f).

Darüber hinaus benennt KÜSELL eine Reihe von heimlichen Intentionen:

- Zum Weinwunder bei der Hochzeit zu Kana wird ein Witz erzählt, der nur dann witzig ist, wenn man das Wunder in der Geschichte konkret-mirakulös versteht (vgl. 1.3.3.1).
- Die Darstellung eines Bootsverleihers am Schilfmeer, „der angesichts der Menschenmenge kurzerhand den Preis verzehnfacht [...], weckt Erinnerungen an antisemitische Karikaturen“ (ebd., 247).
- „Durch die filmische Darstellung wird nicht nur die Phantasie der Zuschauer/innen festgelegt, sondern auch [...] die Geschichte von David und Goliath [...] zu einer Geschichte vergangener Zeiten. Damit sind die Chancen einer Vergegenwärtigung und Aneignung der Geschichte erheblich eingeschränkt“ (ebd.).

KÜSELL zieht ein mehrteiliges Fazit (vgl. ebd., 248f):

(1.) Wenn bei den untersuchten CD-ROMs die interaktiven³⁴ Technologien angemessen genutzt werden, dann nicht dazu, das Verstehen der Bibel zu befördern, sondern zu Unterhaltungszwecken. Haben die CD-ROMs aber unterhaltenden Charakter, befördert das nicht nur *nicht* das Verstehen der Bibel, sondern – im Sinne KÜSELLS zugespitzt formuliert – behindert es sogar.

(2.) Dass die multimedialen Technologien anscheinend schlecht mit den biblischen Texten harmonisieren, sieht KÜSELL im besonderen Charakter der Texte begründet:

„Biblische Geschichten sind keine historischen Texte sondern wollen Gottes Zusage und seinen Anspruch vergegenwärtigen. Ihnen geht es um eine Be-

³³ Die in der aktualisierten Fassung seines Beitrags hinzugekommene dritte Gruppe von CD-ROMs wird leider nur beschrieben, aber keiner ausführlichen Beurteilung unterzogen.

³⁴ Küsell spricht an dieser Stelle von „Multimedialität und Interaktivität“. Da in dieser Arbeit Interaktivität als ein Teil von Multimedia verstanden wird, der an dieser Stelle aber im Vordergrund steht, wird der Begriff Multimedia weggelassen.

ziehung zwischen Text und Leser/in, bzw. Hörer/in. [...] Mit ihrer vielfach erzählerischen Struktur zielen sie auf die inneren Bilder und die Vorstellungskraft der Hörer/innen ab, die sich nicht multimedial erfassen lässt.“ (ebd., 249)

Er nimmt hier weitgehend Kritikpunkte auf, die in der Vergangenheit auch an Bibelfilme gerichtet wurden (vgl. Hagmann 1990). Insbesondere wenn die Absicht besteht, zu verkündigen, seien CD-ROMs daher ein ungeeignetes Medium.

KÜSELL kritisiert also einerseits das Vorhandensein unterhaltender Elemente in Darstellung und Interaktivität, andererseits den mit den multimedialen Darstellungstechniken einhergehenden Pseudorealismus. Beides behindere das Verstehen der dargebotenen biblischen Texte. Der erste Kritikpunkt zielt auf eine im weitesten Sinn den pädagogischen Intentionen zuzuschlagenden Absicht, die – wie z.B. moralisierende Darstellungen auch – den Sinn der Geschichten engführt oder sogar verfälscht. Der zweite ist als heimliche Intention zu werten, die zu einem Teil auf mangelnde vorangegangene Reflexion zurückzuführen sein mag. KÜSELLS Erwartungen, dass eine CD-ROM nicht nur die selbstständige Informationsaneignung unterstützt, sondern auch bei der individuellen Auslegung der biblischen Tradition behilflich ist, haben sich nicht erfüllt.

1.3.2.2 Winfried Bader und die medialen Gewohnheiten von Kindern und Jugendlichen

Auch WINFRIED BADER sieht das von MARTIN KÜSELL formulierte Problem der Gegensätzlichkeit von Verkündigung (Darbietung biblischer Inhalte) und Unterhaltung. Was sich für KÜSELL aber kategorisch als *Unvereinbarkeit* darstellt, wird von BADER als *Herausforderung* gesehen. Diese liegt „in der „Präsentation biblischer Stoffe im interaktiven digitalen Medium, die den alltäglichen Spielgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen nahe kommt. Sie [die Präsentation; DS] darf gegenüber diesen nicht abfallen, sondern sollte sich an den Standards dieser Spielkultur orientieren, damit die spezifische Botschaft der Bibel wirkungsvoll zur Geltung gebracht werden kann“ (Bader 2003, 174). Berücksichtigt man, dass BADER Angestellter der Deutschen Bibelgesellschaft, eines – entgegen der landläufigen Meinung – durchaus gewinnorientiert arbeitenden Verlages ist, dessen Hauptprodukt der Luthertext ist und dessen Existenz am Markt mittel- und langfristige von der Verbreitung dieses Textes in der Bevölkerung abhängt, wird deutlich, dass BADER angesichts des von KÜSELL skizzierten Problems nicht vorzeitig resignieren darf, sondern ökonomisch und chancenorientiert denken muss. Seine Äußerung, „dass sich die Präsentation biblischer Stoffe an den Lese-, Seh- und Spielgewohnheiten des Zielpublikums orientieren sollte [...]“ (ebd.) ist von daher auch als ökonomisch motiviert zu verstehen. Unabhängig von der Motivation stellt sich die Herausforderung an sich als eine zutiefst bibeldidaktische dar.

Ein wichtiger Impuls, den BADER in die Diskussion gibt, ist zum einen der Hinweis auf die Rezeptionsgewohnheiten des „Zielpublikums“, die eine Vorliebe für digitale Medien erkennen lassen, zum anderen das Wissen um die Gewohnheiten der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit dem Computer. BADER beruft sich auf die im Jahr 2000 publizierte Studie „Computerspiele in der Kinderkultur. Virtuelle Welten“, aus der er abliest, dass Computerspiele „eine Massenverbreitung

erfahren haben, und dass sie daher die Welt darstellen, mit der sehr viele Kinder täglich umgehen“ (ebd., 173).

Dies bestätigt die Studie „Kinder und Medien“ (KIM) des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, die dieses Ergebnis noch differenzierter darstellt (vgl. Kap. 6.2.1.3). Von Bedeutung ist, dass die KIM-Studie jährlich durchgeführt wird und somit einen verlässlichen Indikator für die skizzierte Entwicklung darstellt. Fragt man nach der inhaltlichen Nutzung des Computers durch Kinder und Jugendliche, so zeigt wiederum die KIM-Studie, dass der Computer vor allem als Unterhaltungsmedium genutzt wird: Kinder zwischen 6 und 13 Jahren nutzen den Computer am liebsten zum Spielen (vgl. KIM 2006, 32).

BADER schlussfolgert daraus: „Will man mit der biblischen Botschaft zu den Kindern vordringen, so sind diese Gewohnheiten zu berücksichtigen“ (Bader 2003, 173). Realisierungsversuche, die diese Spielgewohnheiten berücksichtigen wollen, stehen nach BADER vor der Herausforderung, sowohl die technisch-formalen Standards der Spielkultur als auch die inhaltlichen Qualitäten papierener Kinderbibeln nicht zu unterbieten.

Die Qualität von Computerspielen kann – der von BADER verwendeten Studie zufolge – anhand von drei Dimensionen überprüft werden: mediale Präsentation, Dramaturgie (und Rollen) sowie Kompetenzanforderungen. Jede dieser Dimensionen wird wiederum in eine Reihe von Merkmalen ausdifferenziert. In einem ermittelten Ranking der Wichtigkeit der Merkmale macht BADER unter zehn Merkmalen zwei aus, die nicht der technisch-medialen Dimension sondern der Dimension der Dramaturgie angehören:

An vierter Stelle³⁵ folgt die Forderung, dass der Spieler ein Ziel erreichen können muss: „Ein gutes Spiel [...] trägt durch eine klare und spannende Zielvorgabe genug Motivation in sich, dass es auch durchgespielt wird“ (ebd., 179). An siebenter Stelle steht die Interaktivität, d.h. dass der Spieler in das Spiel eingreifen kann.

BADER macht an mehreren Stellen in seinen Überlegungen zu Computerspielen und in einer Übersicht über acht Bibelsoftware-Produkte deutlich, dass Bibelsoftware bei einer Evaluation auf der Basis dieser Kriterien meistens nicht gut wegkommt. Außerdem kritisiert er unzulängliche Übertragungen. Er fragt umgekehrt, wie ein biblisches Computerspiel aussehen müsste, das diesen Kriterien genügt, und überlegt, welche der ermittelten Merkmale überhaupt dazu beitragen könnten, das spezifisch Biblische zu vermitteln (vgl. ebd., 180). Dazu gehört seiner Meinung nach vor allem das genannte dramaturgische Merkmal, eine klare Zielvorgabe zu haben. Nach BADER ist das Genre „Adventure-Game“ am ehesten mit biblischen Inhalten kombinierbar, man müsse sich allerdings darüber im Klaren sein, dass nur 10% der Jugendlichen aus diesem Bereich ihr Lieblingsspiel wählen. Die KIM-Studie 2005 bestätigt dies für Kinder von 6 bis 12 Jahren. Jump&Run- und Action-Spiele haben eine höhere Akzeptanz, eignen sich aber weniger für biblische Inhalte. Erfolgreich sind bei den 6- bis 12jährigen Simulations- und Strategiespiele. Ähnlich sieht es bei den 13- bis 19jährigen aus.

Am Ende seines Beitrags benennt BADER notwendige Arbeitsfelder bei der Entwicklung digitaler Kinderbibeln bzw. biblischer Spiele: Dazu gehören über die traditionellen Felder (Textauswahl ...) hinaus zunächst grundlegende Fragen der **Dramaturgie** des Spiels, die von pädagogischen Zielen ausgehen sollten (!, ebd.,

³⁵ Nach drei Merkmalen, die der medialen Dimension angehören, nämlich dass das Handbuch auf Deutsch ist, die Grafik flüssig und ohne Zacken ist und eine Speichermöglichkeit besteht.

183) und darüber hinaus vor allem darin bestehen, sich für ein Genre zu entscheiden und in seinem Stil zu bleiben. Wichtig ist sodann zu klären, welche **Kompetenzen** vermittelt werden sollen, z.B. Sachwissen oder Textkenntnis. Auch muss man sich darüber klar werden, welcher technische Aufwand bei der **grafischen Umsetzung** betrieben werden soll. Klar ist, dass eine solche Entwicklung nur im **Team** zu leisten ist.

Zuletzt weist BADER mit Recht darauf hin, dass bei allen Bemühungen das biblische Spiel den säkularen Spielen inhaltlich nicht zu ähnlich werden darf. „Das Ziel muss sein: *Inhaltlich eigene und neue Akzente setzen und dabei die gewohnte Sprache der technischen Standards sprechen.*“ (ebd., 185)

1.3.2.3 Andrea Klimt und das Potenzial der Interaktivität

ANDREA KLIMT berichtet in ihrem Beitrag von der Entstehung „ihrer“ dreiteiligen „Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie“ auf CD-ROM. Hervorgehoben werden sollen an dieser Stelle KLIMTs Überlegungen zur Interaktivität in Kinderbibeln:

Laut KLIMT ändert sich im Medium CD-ROM die Rezeptionssituation dahingehend, dass aus „Lesern“ „Benutzer“ werden. Die interaktiven Möglichkeiten einer CD-ROM zielen auf „die spielerische Entdeckerfreude der Kinder“ und ermöglichen ihnen eine „kindgerechte[...] Aneignung der biblischen Texte und Themen“ (Klimt 2005, 375). Interaktivität wird daher in dieser Kinderbibelproduktion nicht mehr ausschließlich mit belustigenden Spielen verbunden, sondern versuchsweise auf verschiedenen „Informationsebenen“ eingesetzt:

- „Im Packeselspiel z.B. kann der Esel Josefs, der schon während der gesamten Weihnachtsgeschichte mit dabei ist, mit verschiedenen Dingen beladen werden. Gegenstände aus der Zeit Jesu [...] bleiben auf seinem Rücken liegen, während er sich bei anderen Gegenständen, die nicht aus der Zeit Jesu stammen [...] kräftig schüttelt.“ (ebd.)
- Ein kindgerecht gestaltetes Lexikon kann aus der Geschichte heraus aufgerufen werden und zeigt zunächst einen inhaltlich nahe liegenden Artikel. Über Hyperlinks innerhalb der einzelnen Artikel oder mit Hilfe der alphabetischen Sortierung können Kinder sich gezielt informieren (vgl. ebd., 372).
- Geografische Kurzinformationen zu Orten und Landschaften sind auch aus einer „interaktiven“ Landkarte heraus abrufbar (vgl. ebd.).
- Die zur CD-ROM gehörende Internetseite www.kinderbibel.net soll Kindern in einer späteren Ausbaustufe die Möglichkeit eröffnen, Fragen zu den biblischen Geschichten zu stellen, die entweder direkt auf der Seite beantwortet werden oder in die Überarbeitung der CD-ROMs einfließen (vgl. ebd., 376).

Darüber hinaus denkt KLIMT über Ansätze nach, Interaktivität mit ästhetischem Lernen zu verbinden: „Im Bilderbaukasten [...] können die Handelnden der Geschichte [...] vor verschiedenen Hintergründen [...] selbst zusammengestellt und dann ausgedruckt werden. Durch die Möglichkeit zur Interaktion sind die angebotenen Illustrationen also durch die Benutzer [sic!] in einem bedingten Rahmen veränderbar“ (ebd., 375). Umgesetzt wurde ein solcher Bilderbaukasten in der dritten CD-ROM für die „Geschichte“ vom letzten Abendmahl (vgl. Kap. 7.5.1, Anforderung 21).

In ihrem Beitrag von 2008 präzisiert KLIMT, dass CD-ROMs mehrere Ebenen enthalten, die z.B. die Trennung von Erzählinhalten und Hintergrundinformationen ermöglichen (vgl. Klimt 2008, 295). Auf ihrer eigenen CD-ROM finden sich

z.B. folgende Ebenen: Die erste Ebene bildet die Umsetzung der Geschichte in einen 2D-Animationsfilm. Die zweite Ebene bietet die gleichen Inhalte als Textkassen im Film, als Lesegeschichte, als Hörgeschichte und als Bibeltext dar. Die dritte Ebene schließlich enthält als Hintergrundinformationen, Kommentare zu den Geschichten, Lexikonartikel sowie Kartenmaterial.

Darüber hinaus enthalten CD-ROMs Interaktionsangebote. KLIMT stellt zunächst ein Edutainmentangebot innerhalb der zweiten Kinderbibel-CD der Reihe vor, bei dem Kinder per Mausklick eine Animation der Errichtung eines Hauses steuern können, das darüber hinaus von Figuren umgeben ist, die sich durch Anklicken mit der Maus animieren lassen (vgl. die ausführliche Darstellung in Kap. 7.3.2, Anforderung 12). Im Hinblick auf die auf den CD-ROMs enthaltenen Spiele erläutert KLIMT, dass sie konzeptionell gesehen nicht unproblematisch sind: „Ein Kritikpunkt, der gegen Kinderbibeln auf CD-ROM vorgebracht werden kann, ist, dass die Kinder ‚nur‘ spielen wollen, und an der biblischen Geschichte gar nicht interessiert sind. Die Spiele können dann, verglichen mit dem, was die Kinder sonst an Computerspielen gewohnt sind, schnell langweilig werden, und die CD-ROM wird nicht mehr benutzt“ (ebd., 303). Einen Ausweg bietet diesbezüglich die Empfehlung, dass Kinder beim Verwenden der Kinderbibel-CD-ROM immer von Erwachsenen begleitet werden sollten – „daher auch der Untertitel der [...] CD-ROM: ‚für die ganze Familie‘“ (ebd.).

1.3.2.4 Reinhard Mühlen und der produktionsorientierte Ansatz

Auf eine grundsätzlich andere Möglichkeit, Kinder für eine aktive Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten zu begeistern, weist REINHARD MÜHLEN in seinem Aufsatz „Wie erstelle ich eine Online-Kinderbibel für das Internet? Planung und technische Umsetzung für ein Unterrichtsprojekt der Oberstufe“ (Mühlen 2005b) hin.

MÜHLEN beschreibt ein Projekt mit einer Schulklasse, bei dem analog zur Webseite www.bricktestament.com mit Hilfe von Legofiguren eine Fotogeschichte für eine Online-Kinderbibel erstellt wird. Die Motivation der Kinder, sich mit der biblischen Geschichte auseinander zu setzen, erwächst aus der Produktionsorientierung, die mit der Anwendung der Methode „Lernen durch Lehren“ einhergeht (ebd., 161). Technisch gesehen ist eine selbstgestaltete Online-Kinderbibel eine adäquate Nutzung der Möglichkeiten des sog. Web 2.0, dessen Technologien die Partizipation der Internetnutzer/innen an der Gestaltung der Inhalte vereinfachen.³⁶ Leider sind die Ergebnisse dieses Projekts online nicht mehr einsehbar, so dass unklar bleibt, in welchem Ausmaß religionspädagogische Überlegungen von Seiten der Schüler/innen der tatsächlichen Gestaltung zu Grunde lagen, oder ob die Freude an der aktiven Betätigung und der Spaß am Bauen dominierte. Die Tatsache, dass die in der Online-Kinderbibel verwendeten Texte lediglich gekürzte Texte aus der Lutherbibel waren (ebd., 163), deutet jedenfalls nicht auf eine vertiefte Auseinandersetzung hin.³⁷

³⁶ Zu den Web 2.0-Technologien zählen beispielsweise Wikis, Blogs und Podcasts, aber auch Communities.

³⁷ Anders verhielt es sich bei der Erstellung einer papierenen Kinderbibel (Mühlen 2005a, 360), bei der die Schüler/innen die Texte selbstständig erarbeiteten, nacherzählten und mit ausgewählten Bildern des „Bricktestaments“ illustrierten.

1.3.2.5 Reiner Andreas Neuschäfer und das spirituelle Potenzial elektronischer Medien

Im Rahmen seines Beitrags „Elektronische Medien mit religiösem Inhalt“ notiert REINER ANDREAS NEUSCHÄFER, dass „dem Großteil der elektronischen Medien mit religiösem Hintergrund [...] ein Verständnis von Religion zugrunde [liegt], das sich auf Wissen und distanzierteres Wahrnehmen oder auf ein biblisches Motiv als Spielidee beschränkt“ (Neuschäfer 2007, 336). Er beklagt damit grundsätzlich nicht nur gemeinsam mit KÜSELL die Vereinnahmung der biblischen Inhalte für Spiele, sondern auch eine zu sehr auf Vermittlung und kognitive Erfassung angelegte Präsentation der biblischen Inhalte. Er schließt seine Anmerkung lakonisch mit dem Hinweis, dass „die Dimension der Erfahrung und Spiritualität [...] dagegen seltener im Blick“ (ebd.) sei.

Hinsichtlich der allzu konkreten medialen Darstellungen der biblischen Inhalte merkt er ausdrücklich an, dass diese Gefahr laufen, den Benutzer auf *eine* Interpretationsmöglichkeit festzulegen. Daraus ergibt sich für ihn die Frage, „wie bereits in der Rezeptionssituation elektronischer Medien [...] eine grundsätzliche Fragehaltung (z.B. gegenüber der Verkündigungsein[...]seitigkeit) angebahnt werden kann“ (ebd., 337). Wenngleich NEUSCHÄFER an dieser Stelle eine Antwort schuldig bleibt, so ist doch die Fragestellung bemerkenswert. Deutlicher als bei KÜSELL tritt hier im Gefolge der verbreiteten Kritik an den allzu realistisch gestalteten Darstellungen die Ahnung zu Tage, dass umgekehrt gerade mit Hilfe der „elektronischen Medien“ diese Einseitigkeit der Darstellung aufgebrochen und die Einbahnstraße der Verkündigung zu einer Gegenverkehrsstraße lebendigen Tradierens ausgebaut werden könnte.

1.3.2.6 Roland Rosenstock und das Potenzial von Edutainment

Im Rahmen des fünften „Internationalen Symposiums Kinderbibel“ stellt ROLAND ROSENSTOCK das von ihm maßgeblich mitkonzipierte Internetangebot der EKD für Grundschul Kinder, www.kirche-entdecken.de, vor. Neben weiteren Bestandteilen des Angebots erläutert ROSENSTOCK, wie Kirche entdecken biblische Geschichten präsentiert. Unterschieden werden zwei Zugänge:

Auf der einen Seite können Kinder im Zimmer der Maus Benjamin mit Hilfe eines virtuellen Videoprojektors freie biblische Erzählungen als Bildergeschichten betrachten. Für die Präsentation ausgewählt wurden sechs „elementare Erzählungen [...], die zu einer Geschichtengruppe gehören“ (Rosenstock 2008, 312), darunter die Geschichte von der Arche Noah, die Speisung der 5000 und das Kinder-evangelium. Diese Geschichten werden jeweils so erzählt, dass Kinder eine Rolle darin spielen: Bei den freien Erzählungen, so ROSENSTOCK, gehe es „vor allem darum, dass sich die Kinder mit den Erzählfiguren identifizieren“ (ebd., 314).

Auf der anderen Seite werden im Schreiberzimmer Geschichten aus den Kinderbibeln „Komm, freu dich mit mir“ (vgl. auch die Abschnitte 1.2.3.3 „Textauswahl und -reihenfolge“) und „Komm lass uns feiern“ mit den Bildern von RÜDIGER PFEFFER gezeigt, sieben aus dem Alten und fünfzehn aus dem Neuen Testament. Diese werden ähnlich wie in der Klick-Bibel (vgl. Abschnitt 1.3.1.2) dargeboten.

„Kirche entdecken“ versteht sich als Edutainment-Angebot, das der Tatsache Rechnung tragen will, „dass Heranwachsende einen großen Teil ihrer Kindheit als ‚Medienkindheit‘ erleben“ (ebd., 307). Im säkularen Bereich existieren bereits zahlreiche Kinderseiten im Internet – Kirche entdecken sei unter ihnen das erste

kirchliche Angebot und möchte „Wissen“ über den evangelischen Glauben auf spielerische Weise vermitteln“ (ebd., 308). Biblische Geschichten werden als Teil dieses Wissens verstanden (vgl. ebd., 307).

Der Aufsatz von ROSENSTOCK unterscheidet sich von den übrigen hier angeführten dadurch, dass er sich auf die Darstellung des Angebots „Kirche entdecken“ unter dem Aspekt „Biblische Geschichten“ beschränkt, darüber hinaus aber nicht zur wissenschaftlichen Diskussion beiträgt.

1.3.2.7 Zusammenfassung

Die spärliche wissenschaftliche Diskussion über die kindgerechte Darstellung biblischer Inhalte mit Hilfe von Software beschäftigt sich zunächst mit dem Gegensatz von belustigenden³⁸ und didaktischen Elementen in Kinderbibeln insbesondere auf CD-ROM. Die belustigenden Elemente sind vor allem Teil der Textbearbeitung, liegen aber auch in Form von kurzweiligen Spielen als Beigaben vor. Der Gegensatz wird von KÜSELL (1999) als unvereinbar hingestellt. KLIMT (2008) sieht darüber hinaus die Gefahr, dass Spiele von den eigentlichen Inhalten ablenken könnten. ROSENSTOCK (2008) propagiert demgegenüber die Verbindung von Entertainment und Wissensvermittlung und knüpft mit dem Edutainment-Angebot „Kirche entdecken“ an die medialen Gewohnheiten von Grundschulkindern an. Auch BADER (2003) hält die Berücksichtigung von Entertainment-Anteilen im Hinblick auf die medialen Vorlieben und Gewohnheiten von Kindern und Jugendlichen für unverzichtbar. Seine Überlegungen zu biblischen Adventure-Games und spielerischer Interaktivität orientieren sich an Jugendlichen. KLIMT (2005) und MÜHLEN (2005ab) indes versuchen, die Freude von Kindern an aktiver Betätigung für didaktische Zwecke nutzbar zu machen, wobei sie zwei unterschiedliche Ansätze verfolgen: KLIMT konstruiert interaktive Informationssysteme und didaktische Interaktionen, MÜHLEN setzt auf die Freude der Kinder an der kreativen Produktion eigener Kinderbibeln, die im Internet präsentiert werden. NEUSCHÄFER (2007) fragt nach dem Potenzial der elektronischen Medien, Verkündigungseinseitigkeit aufzubrechen, und fordert damit Ansätze heraus, die die kommunikativen Möglichkeiten des Internets nutzen.

1.3.3 „Belustigen“ als ökonomische Intention von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet

Vorgestellt wurden im vorangegangenen Abschnitt unterschiedliche wissenschaftliche Positionen im Hinblick auf die Frage, inwieweit belustigende und didaktische Elemente in medialen Angeboten für Kinder zu biblischen Inhalten vereinbar sind. Oberflächliche Betrachtungen neuerer Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet bestätigen KÜSELLS Beobachtung, dass nahezu alle Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet belustigende Elemente enthalten. Die Realität des Faktischen hat demnach bereits eindeutig Position bezogen.

Im Hinblick auf die weitere Diskussion wird „Belustigen“ soziologisch und medienpezifisch begründet und als ökonomische Intention identifiziert. Die Attraktivität belustigender Elemente für Kinder wird herausgestellt – zugleich wird kritisch hinterfragt, ob Belustigung kindgemäß ist.

³⁸ Zum Terminus „Belustigen“ vgl. die Ausführungen in Kap. 1.3.3.4.

Abschließend wird das Dilemma dargestellt, das sich mit den belustigenden Elementen verbindet: Sie sind der einfachste Ausweg der Ökonomie, die Profitabilität eines Produktes zu steigern, zugleich behindern sie aber massiv die religionsdidaktische Intention.

1.3.3.1 Der Befund

Belustigung in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet

Kinderbibeln haben den Anspruch, biblische Inhalte an Kinder heranzutragen, auch die auf CD-ROM und im Internet. Im Unterschied zu den meisten „papierernen“ Kinderbibeln werden aber fast allen Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet belustigende Elemente bewusst hinzugefügt.

Dies soll anhand konkreter Beispiele belegt werden. Dabei orientiert sich die Darstellung an den oben eingeführten Gestaltungsbereichen Textauswahl, Textgestaltung, Illustration und Beigaben, die entsprechend den phänomenologisch ermittelten Eigenarten der digitalen Medien durch Zusammenfassung und Erweiterung modifiziert wurden. So ist nun von Textauswahl, Präsentation der Inhalte, hervorgehobenen Bildschirmcharakteren, Interaktionsangeboten und Beigaben die Rede (vgl. Abbildung 23; eine ausführliche Begründung dieser Kategorienzusammenstellung findet sich in Kap. 2.3.2).

Gestaltungsbereiche papierener Kinderbibeln	Gestaltungsbereiche von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet
Textauswahl	Textauswahl
Textgestaltung	Präsentation der Inhalte
Illustration	
Beigaben	Interaktionsangebote
	Beigaben
	Hervorgehobene Bildschirmcharaktere

Abbildung 23: Gestaltungsbereiche papierener Kinderbibeln und von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet

Textauswahl

Auf die Frage, ob es in der Bibel bestimmte Texte gibt, die die Leser oder Hörer eher belustigen als andere, kann keine objektive Antwort gegeben werden. Selbst die Entscheidung darüber, ob es überhaupt belustigende Texte in der Bibel gibt, kann jede/r Rezipient/in nur für sich allein fällen. Gleichwohl soll an dieser Stelle auf eine Merkwürdigkeit in der Textauswahl der „Kinderbibel für die ganze Familie“ (2005–2007) der österreichischen Firma KSH-Systems hingewiesen werden. Jede der CD-ROMs dieser Kinderbibel enthält neben einer Auswahl biblischer Geschichten drei unbiblische Sequenzen, belustigende Einschübe, in denen vor allem Schafe und Ziegen, aber auch andere Tiere „zu Wort“ kommen, indem sie miteinander agieren und ihre Tierlaute zu einem melodischen Arrangement vereinen. Das Problematische dabei sind nicht die Sequenzen selbst, die ansprechend gestaltet und in keiner Weise anstößig sind, sondern dass es dem unbedarften, „bibelfernen“ Betrachter so scheinen muss, als wäre z.B. das „Schaf-Lied“ (CD 2) biblisch verbürgt. Die Tatsache, dass diese Sequenzen gleichrangig zu den bibli-

schen Geschichten im Inhaltsverzeichnis erscheinen, trägt dazu in hohem Maße bei (vgl. Abbildung 24).



Abbildung 24, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2

Präsentation der Inhalte

Von einer Art der Präsentation der biblischen Inhalte, die wie die von KÜSELL angeprangerte „interaktive Reise durch das Leben Jesu“ eindeutig auf die Belustigung der Kinder und Jugendlichen zielt, haben die meisten Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet Abstand genommen. Gleichwohl sind viele Darstellungen unnötig flach und unreflektiert und einer Art des Erzählens verhaftet, deren Ziel die Unterhaltung eines eher passiven Publikums und nicht die mentale Beteiligung vergleichsweise aktiver Rezipienten ist. Deutlich wird dies z.B. in den Bildern von „Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament“ (1999), deren als niedlich zu bezeichnende Figuren den dramatischen Inhalten mancher biblischer Texte nicht gerecht werden (vgl. Abbildung 25).



Abbildung 25: Die „Beinahe-Opferung“ Isaaks, aus: Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament

Bildschirmcharaktere

Auf einer den biblischen Geschichten übergeordneten Ebene agiert in „Die interaktive Reise durch das Leben Jesu“ (1995) der zeichentrickartig animierte Bildschirmcharakter Gottlieb Fromm (vgl. Abbildung 26). Das bierbäuchige Männlein, über dessen Kopf ein Heiligenschein schwebt und das nur mit „Jesuslatschen“ und Lendenschurz bekleidet ist, sieht nicht nur lustig aus, sondern leitet jede biblischen Geschichte mit ein paar Sätzen ein, deren einziges Ziel die Belustigung des Zuschauers ist. So spricht Gottlieb Fromm im Vorspann zur Bergpredigt:

„Tja, wenn man von allen gehört werden will, muss man sich schon mal in eine erhöhte Position begeben. Das wusste auch schon Jesus. Deshalb ging er eines Tages zum Predigen auf einen Berg und so hat er dann die Bergpredigt erfunden.“

Zur Hochzeit zu Kana heißt es:

„Es gibt Traumhochzeiten und Albtraumhochzeiten - dann nämlich, wenn die Gesellschaft nichts mehr zu trinken hat. Vorhang auf für das erste Wunder, von dem uns berichtet wird!“



Abbildung 26: Gottlieb Fromm

MARTIN KÜSELL räumt ein, dass die lockeren Sprüche Gottlieb Fromms den biblischen Texten zwar die Aura des Steifen und Verstaubten nehmen, die den Texten vielfach anhängt (vgl. Küsell 2000, 246), weist aber zugleich auf die Gefahr des Missverständnisses der biblischen Texte hin (vgl. Abschnitt 1.3.2.1), die z.B. dann akut wird, wenn Gottlieb Fromm aus dem „Off“ einen Witz zum Weinwunder erzählt, der nur dann witzig ist, wenn man Jesu Wunder wortwörtlich versteht:

„Kennt ihr schon den? Kommt ein Pfarrer an die Grenze. Fragt ihn der Zöllner: ‚Das ist ja gar kein Weihwasser – das ist ja Schnaps!‘ Darauf der Pfarrer: ‚O Herr, schon wieder ein Wunder!‘“

Interaktionsangebote

Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet enthalten mehr als die biblischen Geschichten in Text, Bild und Ton: Interaktionsangebote machen einen Großteil der Attraktivität des Mediums aus, indem sie die Kinder zu aktiver Betätigung und Teilnahme am Bildschirmgeschehen herausfordern. Dadurch sind sie ein wichtiges Korrektiv zur Präsentation der biblischen Geschichten, die sich unter Ausnutzung der multimedialen Möglichkeiten immer stärker den Kinofilmen annähert und eine vergleichsweise passive Rezeptionssituation auf Seiten der Kinder erzeugt.

Analysiert man exemplarisch die neun Interaktionsangebote der „Klick-Bibel 1“ (vgl. Abschnitt 1.3.1.2), so ergibt sich folgendes Bild:

(1.) *Formal* gesehen können die Interaktionsangebote in folgende Kategorien eingeordnet werden:

- **Ausmalbilder**
- kurzweilige, kleine **Spiele**, die es im Kinderzimmer auch aus Pappe oder Holz gibt (Puzzle, Memory, Figurenmischen)
- **Rätsel**, wie sie z.B. in Printmedien für Kinder abgedruckt sind (Fehlerbild, Suchbild, Labyrinth)
- **Aufgabentypen**, die aus dem computerunterstützten Lernen bekannt sind (Multiple-Choice-Quiz, Zuordnungsaufgabe)

(2.) *Inhaltlich* betrachtet lassen sich folgende Gruppierungen vornehmen:

- *Eines* von neun Interaktionsangeboten (das Multiple-Choice-Quiz) greift die präsentierten biblischen Geschichten auf und überprüft, inwieweit das Kind Details der Geschichte behalten hat.
- Ein weiteres Interaktionsangebot (das Zuordnungsspiel) wird im Zusammenhang mit dem Erntedankfest präsentiert und könnte damit an die Lebenswirklichkeit der Kinder – den Verstehenshintergrund biblischer Texte – anknüpfen. Leider stellt diese Interaktion keine inhaltliche Verbindung mit dem Erntedankfest her, sondern verweist lediglich sachlich auf die Herkunft unserer Grundnahrungsmittel.
- Die verbleibenden sieben Interaktionen haben inhaltlich nichts mit den biblischen Geschichten oder der Lebenswirklichkeit der Kinder zu tun: Wenngleich sie die Illustrationen der biblischen Geschichte verwenden, so sind die Bilder doch austauschbar und unabhängig von der Spielidee. Ein Sonderstatus kann vielleicht noch dem Ausmalbild eingeräumt werden, das in seiner Machart als Kirchenfenster gestaltet ist und sich dadurch von herkömmlichen Ausmalbildern abhebt.

Deutlich wird in dieser Analyse das Übergewicht kurzweiliger Spiele und Rätsel (die sich im Prinzip an alle Thematiken andocken lassen) im Vergleich zu didaktischen Interaktionen, die sich mit den Polen des Bibelverstehens, nämlich dem Bibeltext und der Lebenswirklichkeit der Kinder, beschäftigen. Offensichtlich geht es den Autoren dieser Interaktionen darum, den Kindern (ihren Kunden) Entertainment zu bieten.

Beigaben

Der Titel der von der Stiftung Marburger Medien herausgegebenen CD-ROM „JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer!“ (2005) weist bereits darauf hin, dass in dieser Kinderbibel nicht nur der dreiundzwanzigste Psalm im Mittelpunkt steht. Von gleichem Gewicht ist die Figur „JoeMax“, ein Teenager, der mit seinen beiden Freunden Lisa und Benni buchstäblich in ein biblisches Abenteuer hineingezogen wird, das Elemente des 23. Psalms mit dem Gleichnis vom „guten Hirten“ vermengt. JoeMax wurde im Jahr 2000 als Identifikationsfigur für 9- bis 14-Jährige für die Webseite www.joemax.de geschaffen, die – wie es im Impressum heißt – „[...] Kindern helfen [möchte], die Fragen und Probleme zu Schule, Freundschaft, Religion oder Familie haben.“ Geschichten mit JoeMax und seinen Freunden sind auch als Comicgeschichten und Zeichentrickfilme erhältlich. Da JoeMax den Stellenwert einer Marke hat, verwundert es nicht, dass die CD-ROM als Beigabe eine Slideshow enthält, in der die Kinder damit vertraut gemacht werden, wie JoeMax und seine Freunde gezeichnet werden. Zeichenkurse dieser Art existieren für alle

bekannten Comicfiguren und fördern eine produktionsorientierte und dadurch intensive Beschäftigung mit den Charakteren (vgl. Abbildung 27).

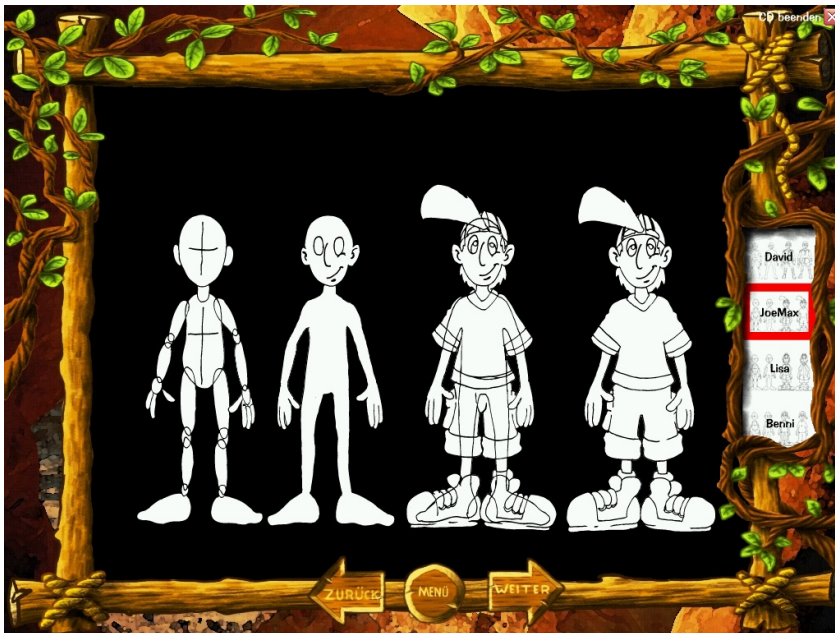


Abbildung 27, aus: JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer!

Belustigung in papierenen Kinderbibeln

Belustigende Elemente in Kinderbibeln sind – entgegen der Annahme – keineswegs ein Spezifikum elektronischer Medien. Von Anfang an brachte das Genre Kinderbibel Exemplare hervor, deren Ziel die seichte Unterhaltung der Leser war. Einige Beispiele aus papierenen Kinderbibeln sollen hier vorgestellt werden – wobei auch historische Beispiele Berücksichtigung finden.

Textauswahl

„Der große Boss. Das Alte Testament unverschämt fromm neu erzählt“ (1984) vermittelt in seiner Textauswahl den Eindruck, als habe FRED DENGGER gezielt die Geschichten zusammengestellt, die es ihm ermöglichen, die biblische Welt des Alten Testaments als eine Welt voller Gewalt und sexueller Anzüglichkeiten darzustellen – in der nicht unbegründeten Annahme, „Sex and Crime“ hätten für Jugendliche einen hohen Unterhaltungswert und würden den Verkauf seines Büchleins befördern. Konsequenterweise berücksichtigt er in seiner Auswahl ausdrücklich solche Geschichten, die die beiden Aspekte in sich vereinen und sexuelle Gewalt in den Mittelpunkt stellen, z.B. die Vergewaltigung Lots durch seine Töchter bzw. der Töchter durch den Mob des Ortes (Gen 19) oder die Schandtät von Gibea bei Benjamin (Ri 19).

Textgestaltung

In seinem Beitrag „Mit kritischem Blick auf Kinderbibeln heute“ stellt JOSEF BRAUN eine Reihe von „Fehlformen“ (Braun 2000, 143) dar, die sich dadurch

ergeben, dass Kinderbibeln an Entwicklungen partizipieren, „wie sie die Kinderliteratur insgesamt determinieren [...] z.B. Kommerzialisierung (Plüschi- gure zur Bibel), Internationalisierung (Koproduktionen, Lizenzübernahmen), Mediatisierung (Bibel auf Video, Hörbibel, interaktive CD-ROM-Version), Serienbildung sowie Annäherung zwischen Kinder- und Erwachsenenliteratur (Ausgaben für Kinder und Erwachsene)“ (ebd., 140).

Als Folge dieser Entwicklung sieht BRAUN u.a. das Bemühen, den Unterhaltungswert von Kinderbibeln zu steigern. Er führt folgendes Beispiel aus der Kinderbibel von VAN PELT (1998, 18) an, das das unbeschwerte Leben im Paradies schildert:

„Sie machten einfach, wozu sie Lust hatten. Nach der Arbeit aßen sie. So viel sie wollten, denn von allem gab es genug. [...] Sie hatten keine Kleider an. Also brauchten sie auch nicht aufzupassen, ob sie dreckig werden oder zerreißen könnten. Abends, wenn Adam und Eva mit ihrer Arbeit fertig waren, spielten sie mit den Tieren. ‚Fang mich, wenn du kannst‘, trompetete der Elefant. Und er fing an zu rennen. Alle rannten sie hinterher. Der Löwe, der Otter und Adam und Eva. ‚Schnapp, ich hab dich‘, brüllte der Löwe. Und er biss den Elefanten in den Hintern. Aber nur zum Spaß.“

Belustigung geht hier eindeutig zu Lasten der Möglichkeit, den biblischen Text zu verstehen. Letztlich ist zu fragen, wo die Grenze zu ziehen ist, ab wann ein Buch nicht mehr als Kinderbibel bezeichnet werden kann, weil seine Inhalte sich zu weit vom biblischen Text entfernt haben.

Illustrationen

Bei den „Geistliche[n] Herzens-Einbildungen“ (1688) des Augsburger Melchior Mattsperger steht das bildhafte Element im Vordergrund – allerdings auf eine ungewöhnliche Art und Weise (vgl. Mühlen 2005, 27): In der Tradition der Spruchbücher werden 250 ausgewählte Verse nach dem Rebus-Prinzip zu Bilderrätseln umgestaltet. Die Verse sind weniger nach ihrem Vorkommen in der Bibel angeordnet als vielmehr in eine thematische Reihenfolge gebracht (vgl. Abbildung 28). Auf dem Titelblatt werden bereits Zielgruppe und Intention genannt: „Allen andächtigen Herzen u. der Tugend liebenden Jugend zu einer Gottseligen Belustigung, auch denen Einfältigen zu einer anmuthigen Vorstellung“. Tieferes Ziel der Belustigung ist – so sagt es die Vorrede –, Jugendliche für die Bibel zu begeistern:

„Auch hab ich gutes Hoffen / Es steht der Jugend hier ein Bahn zu suchen offen / Die schöne Bibel-Lust / damit sie stets darinn Ein mehrern Appetit zu dieser Speiß gewinn.“

Am Ende der Vorrede heißt es:

„Ich wünsch / daß Gottes Ehr hierdurch werd ausgebreitet / Und diser Edle G'schmack deß Himmels-Brods geleytet In aller Herzen“

Mattsperger geht es also auch um religiöse Verinnerlichung, die bei ihm nicht zwingend durch den im 17. Jahrhundert aufkommenden Pietismus am Herzen liegt, sondern – so sagt es die Vorrede – biografisch begründet ist: „Ich hatte mich beflissen / Von meiner Jugend auf / das reine Wort zu wissen / Durch Lesen und Gehör / mit sonderbarer Lust / Und machte mir damit manch schönen Spruch bewusst [...]“



Abbildung 28: Bilderrätsel

Beigaben

Die Kinderbibel „Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder erzählt“ (1999) von KARIN JEROMIN (Texte) und RÜDIGER PFEFFER (Illustrationen) erhebt den Anspruch, auch kirchenfernen Familien einen Neu-Zugang zur Bibel zu ermöglichen. Zu diesem Zweck orientieren sich nicht nur Auswahl und Reihenfolge der biblischen Geschichten an den Festen des Kirchenjahres, sondern schließen sich darüber hinaus an jede Geschichte zwei Seiten mit „Beigaben“ an, die die Auseinandersetzung der Kinder mit den biblischen Geschichten befördern sollen. Diese aktivierenden Doppelseiten enthalten zum einen einleitende Worte, die versuchen, die Welt der Bibel und die Lebenswelt der Kinder miteinander zu verknüpfen, sowie Kindergebete, die jeweils ein Thema aus den Geschichten aufnehmen. Zum anderen halten sie aber Spiel-, Rätsel- und Bastelvorschläge vor, die nur locker an die biblischen Geschichten oder die kindliche Lebenswelt angebunden sind und vielmehr der Belustigung bzw. Beschäftigung der Kinder dienen wie z.B. ein „Finde den richtigen Weg“-Rätsel, bei dem den Drei Weisen der Weg zur Krippe vorgezeichnet werden soll.

1.3.3.2 Begründungen

Belustigung findet – wie gesehen – nicht nur in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet statt, sondern auch im Print-Bereich. JOSEF BRAUN begründet das so: „Kinderbibeln müssen, insbesondere wenn der Lektüreprozess nicht personal begleitet wird, aus sich heraus wirksam werden, d.h. [...] zum Lesen *verlocken*“ (Braun 2000, 140; Hervorh. DS). Ein solches über das einfache Motivieren hinaus gehende Sich-Anbieten scheint unausweichlich angesichts der starken Konkurrenz, die zwischen Spielsachen, Computerspielen – und mitunter auch Büchern – in überfüllten Kinderzimmern herrscht. Es gilt, die begrenzte Aufmerksamkeit des Kindes zu erlangen. Im Hinblick auf CD-ROMs können weitere Begründungszusammenhänge genannt werden, die die auffällige Häufung belustigender Elemente erklären:

Orientierung am Zeitgeist: Spaßgesellschaft

Die „Spaßgesellschaft“ ist kein wissenschaftlich-soziologischer Terminus, dennoch scheint sie zumindest im journalistischen und populärwissenschaftlichen Diskurs zu existieren – oder existiert zu haben, wenn man PETER HAHNE und seinem Buch „Schluss mit lustig. Das Ende der Spaßgesellschaft“ (2004) folgt. Ihr anzunehmender Beginn liegt vor dem Jahr 1985, als NEIL POSTMANS Buch „Amusing Ourselves to Death“ erschien, in dem er vor der Übermacht der Fernsehbilder warnt, die das Zeitalter des Showbusiness einläuteten (Postman 1985, 105ff). PETER HAHNE schreibt: „Ende des 20. Jahrhunderts hat die Spaßgesellschaft Einzug in die Medien gehalten und beeinflusst seitdem die Selbst- und Weltwahrnehmung“ (Hahne 2004, 93). Die Entstehung von Kinderbibeln auf CD-ROM jedenfalls fällt genau in diesen Zeitraum: Die ersten Multimedia-CD-ROMs mit biblischen Geschichten für Kinder und Jugendliche erschienen 1995.

In soziologischer Perspektive kann die Jugendkultur der „No-Future-Generation“ mit dem Terminus der Spaßgesellschaft in einen Zusammenhang gebracht werden. Sie entwickelte sich angesichts von Massenarbeitslosigkeit und unabwendbaren „Großrisiken“ wie der atomaren Bedrohung. Die einzige Perspektive, die sich diesen Jugendlichen eröffnete, war das Leben im Hier und Jetzt, die Maximierung des Wohlfühlens in der Gegenwart, ohne an das Morgen zu denken. ARMIN PONGS spricht u.a. von der Action- und Freizeitgeneration (vgl. Pongs 1999), GERHARD SCHULZE von der Erlebnisgesellschaft (Schulze 1992). Deutlich wird damit, dass der Begriff „Spaßgesellschaft“ keinesfalls gesamtgesellschaftlich angewandt werden kann, sondern vielmehr den Lebensstil von Teilen der Gesellschaft bezeichnet. Kennzeichen dieses Lebensstils sind u.a. Subjektivismus, Konsumorientierung und Hedonismus. Betrachtet man die einschlägigen FORSA-Umfragen und die „Jugend und Medien“-Studien des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, die seit vielen Jahren dokumentieren, wer wie lange und zu welchem Zweck die Neuen Medien und insbesondere das Internet nutzt, so wird deutlich, dass der Beginn des Aufschwungs von Multimedia und Internet mit der Entwicklung der No-Future-Generation zusammenfällt, dass es folglich in den 1990er Jahren vor allem diese Generation war, die Multimedia und Internet für ihre Zwecke zu nutzen begann.

Mit der Einführung des Privatfernsehens am 1.01.1984 begann auch in Deutschland die „Schlacht“ um die Gunst der Fernsehzuschauer, die – wie sich zeigte – vorläufig durch eine Senkung des allgemeinen Anspruchsniveaus der Sendungen gewonnen werden konnte, wodurch verschiedene unterhaltende Fernsehformate

gestärkt oder hervorbracht wurden, z.B. Comedy, Soap, Realityshow, Telenovela etc. Den Softwaremarkt für Jugendliche beherrschten seit der Zeit des legendären C64-Computers von Commodore Anfang der 1980er Jahre die Computerspiele, die eine neue Form der medialen und dennoch interaktiven Unterhaltung anboten. Bis heute zählt „Computerspiele spielen“ zu den beliebtesten Tätigkeiten am Computer bei Kindern und Jugendlichen (vgl. die KIM- und JIM-Studien).

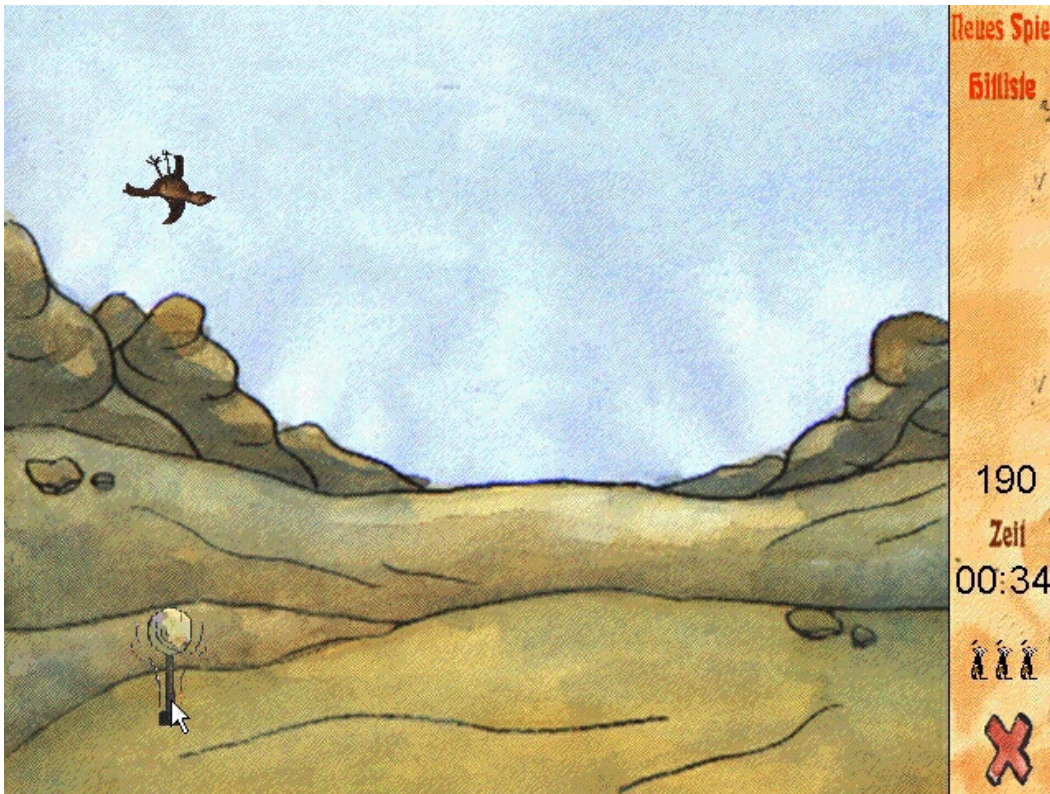


Abbildung 29, aus: Mose

An den ursprünglichen, einfachen Spielideen orientieren sich bis heute viele der in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet enthaltenen Spiele, z.B. Memory, Tetris, Fehlerbild, Suchbild etc. Sogar einfache „Ballerspiele“ wie das der „Moorhuhnjagd“ ähnliche Wachtelschießen wurden integriert (vgl. Abbildung 29). Kurzweilige Spiele wurden schnell üblicher und dadurch unverzichtbarer Bestandteil auch von Kindersoftware. Schon die ersten „Living-Books“ kamen nicht ohne diese belustigenden Zusätze aus. Zu Beginn wurden sie von den Unternehmen sogar noch als „pädagogisch wertvoll“ deklariert, weil sie die Kombinationsgabe oder das Reaktionsvermögen förderten. Analog heißt es z.B. im Klappentext von 5.1997³⁹: „Verschiedene Aktionsteile wie Ratespiele, Puzzle, Schiebepuzzle, Memory, Labyrinth und vieles mehr, lassen die biblischen Geschichten lebendig werden.“ Ehrlicher ist diesbezüglich 6ab.1998: „Spiele und Quiz sorgen für abwechslungsreiche Unterhaltung.“ RALF VOLLBRECHT stellt dar, dass sich aus der „Langzeitstudie Massenkommunikation“, die alle fünf Jahre Daten erhebt, Rückschlüsse auf langfristige Veränderungen ziehen lassen. So gab es 1997 „deutliche Hinweise auf eine wachsende Spezialisierung im Umgang mit neuen und alten Medien, zum Beispiel in Richtung Unterhaltung“ (Vollbrecht 2001, 184, zit.

³⁹ Dieses und ähnliche Kürzel bezeichnen einzelne Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet. Je niedriger die Zahl vor dem Punkt ist, desto älter ist die Kinderbibel. Die Zahl nach dem Punkt gibt das Erscheinungsjahr an. Die Zuordnung der Kürzel zu konkreten Titeln erfolgt in Kap. 2.1.2.3.

Berens/Kiefer/Meder 1997, 80). Ausnahmslos alle kommerziellen (!) Kinderbibeln auf CD-ROM konnten sich diesem Trend nicht gänzlich verschließen.

Medienspezifisch: Edutainment

In seinem populärwissenschaftlichen Klassiker „Wir amüsieren uns zu Tode“ setzt sich NEIL POSTMAN mit dem gesellschaftlichen Einfluss von Medien auseinander. Im Abschnitt „Unterricht als Unterhaltung“ arbeitet er heraus, dass pädagogische Fernsehsendungen wie die 1969 erstmals ausgestrahlte „Sesamstraße“ im Hinblick auf Bildung kritisch zu beurteilen sind. Entscheidend sei nicht, dass die „Sesamstraße“ bildende Inhalte enthält, entscheidend sei – ganz im Sinne von MCLUHANS „The medium is the message“ – die Art und Weise, wie Kinder mit Inhalten konfrontiert würden. Für POSTMAN markieren dabei Bücher und Fernsehen Gegensätze. Er benennt drei Problemfelder: Erstens verführe das Fernsehen zu einer konsumorientierten und vergleichsweise passiven Haltung gegenüber Inhalten. In der Folge erscheine Bildung als Aufnahme von Wissensbrocken. Zweitens stehe im Mittelpunkt von Sendungen wie „Sesamstraße“ der Spaß. Belustigung sei dabei nicht Mittel zum Zweck, wie es manchmal im Unterricht der Fall ist, sondern Selbstzweck, bei dem auch einmal etwas Wissenswertes abfallen kann (vgl. Postman 1985, 176). Drittens kenne das Fernsehen kein Sozialverhalten und sanktioniere Unaufmerksamkeit nicht. Bildungssendungen zielten auch nicht auf Austausch der Zuschauer untereinander (vgl. ebd., 175). POSTMAN resümiert: „Das Fernsehen erzieht die Kinder, indem es ihnen beibringt, das zu tun, was beim Fernsehen von ihnen verlangt wird. Und das ist von dem, was im Klassenzimmer von ihnen verlangt wird, genauso weit entfernt wie das Lesen eines Buches vom Besuch einer Varietévorstellung“ (ebd., 177).

Vor dem Hintergrund der pädagogischen Fernsehkritik, in die auch Wissenschaftler einstimmten, ist der pädagogische Aufstieg multimedialer CD-ROMs in den 1990er Jahren und der des Internets kurze Zeit später zu verstehen: Multimediale CD-ROMs setzten sich betont vom offensichtlich passiven Konsum von Fernsehsendungen ab und warben mit der *interaktiven Auseinandersetzung* mit Bildungsinhalten. Ein Argument der späteren Online-Lernplattformen, dass beim Lernen mit Neuen Medien nun auch Interaktionen unter den Lernenden möglich würden und niemand isoliert vor dem Bildschirm sitzt, wog demgegenüber nicht ganz so stark. Der vom Fernsehen in den Bildungsprozess eingebrachte Spaßfaktor aber wurde – zumindest im außerschulischen Kinderbildungsbereich – nie aufgegeben. Dazu passen die Rückschlüsse, die RALF VOLLBRECHT im Hinblick auf die bereits erwähnte „Langzeitstudie Massenkommunikation“ zitiert: Es gibt „wenig Hinweise, dass neue Medienangebote neue Publikumsinteressen wecken, vielmehr bedienen und verstärken sie die bestehenden [...]“ (Vollbrecht 2001, 184, zit. Berens/Kiefer/Meder 1997, 80). Rückblickend kann folgender Aussage POSTMANS zugestimmt werden: „Der wesentliche Beitrag des Fernsehens zur Bildungstheorie besteht in dem Gedanken, daß Unterricht und Unterhaltung untrennbar miteinander verbunden sind“ (Postman 1985, 179).

Im Bereich der multimedialen CD-ROMs entwickelte sich das Genre *Edutainment*, das in seiner Bezeichnung (*Education* und *Entertainment*) Lernen und Spaß miteinander verknüpft. Edutainment entwickelte sich zum Massenmarkt – Eltern kaufen bis heute die CD-ROMs, weil sie (mitunter sogar mit gutem Grund) annehmen, dass ihre Kinder spielerisch und auf unterhaltsame Art und Weise mit

bestimmten Inhalten vertraut werden, die sie sich sonst mühsam hätten erarbeiten müssen.

Glaubte man anfangs tatsächlich an die Wirksamkeit dieser Verbindung, so ließ doch bei den Produzenten von Edutainment der Eifer nach, unterhaltende Elemente und Wissensbausteine exakt aufeinander abzustimmen. Spiele wurden zur Dreingabe, die freigeschaltet wurde, sobald eine bestimmte Zahl von Aufgaben gelöst war. Standardspiele, die nur noch grafisch angepasst werden mussten, halfen bei der Senkung der Entwicklungskosten.

Ökonomisch: „Fun sells“

Bezeichnend ist, dass die Kinderbibeln der Hilfsorganisation Kirche in Not/Ostpriesterhilfe, die kostenlos verteilt werden, keinerlei unterhaltende Elemente aufweisen. Und auch „JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer!“, das vom Verlag Marburger Medien zu Evangelisationszwecken ebenfalls kostenfrei abgegeben wird, enthielt nach Aussagen des Entwicklers JOE RAHN,⁴⁰ ursprünglich keine Spiele.

Kommerzielle Kinderbibeln aber müssen sich auf dem engen Markt der CD-ROMs zu Fernsehsendungen, Büchern etc. behaupten. Auf belustigende Elemente kann aus ökonomischen Gründen daher nur schwer verzichtet werden. Die Annahme, die damit auf Seiten der Verlage verbunden wird, ist folgende: Die Kombination von (vermeintlich) trockenen biblischen Inhalten mit (vermeintlich) lustigen Spielen soll Erwachsene dazu verleiten, für eigene Kinder, Patenkinder und Enkel Kinderbibeln auf CD-ROM zu kaufen. Erwartet wird, dass Erwachsene sich von diesen CD-ROMs versprechen, dass die von ihnen selbst im Kern positiv bewertete biblische Botschaft in einer den Kindern vertrauten Mediensprache präsentiert wird.

Solche Überlegungen führen aber dazu, dass Kinder Kinderbibeln auf CD-ROM in einem Atemzug mit anderen multimedialen CD-ROMs nennen, die von ihnen vor allem wegen ihres Unterhaltungswerts geschätzt werden, und möglicherweise deren *Sinn und Zweck* auch auf Kinderbibel-CD-ROMs übertragen. Im schlimmsten Fall werden die biblischen Inhalte auf diese Weise in den Augen der Kinder selbst zur Beigabe, zum austauschbaren Rahmen für eine Sammlung kurzweiliger Interaktionsangebote.

1.3.3.3 Ist Belustigung kindgemäß?

Kindgemäß ist, was der Bildung, der Subjektwerdung, dient. Das Wesen(tliche) des Menschen liegt – so z.B. MARTIN BUBER – in Begegnungen begründet, die nicht darauf zielen, sein Sein zu zementieren, sondern die das Werden des Menschen vorantreiben. Drei Autoren sollen im Folgenden angeführt werden, die in einem Übermaß an Belustigung eine Gefahr für die Menschwerdung sehen:

Folgt man ALDOUS HUXLEY, so sind die Folgen fortwährender Belustigung apokalyptisch. In seinem utopischen Roman „Brave New World“ (1932) zeichnet er das Bild einer Gesellschaft, in der die Bedeutung von Wahrhaftigkeit angesichts einer arrangierten Realität verblasst. Verordnetes, selbstverständliches Vergnügen betäubt die Gesellschaft.

⁴⁰ Telefoninterview am 10. Januar 2007.

Nach der Meinung NEIL POSTMANS will HUXLEY seinen Lesern zu verstehen geben: „Die Menschen in *Schöne neue Welt* leiden nicht daran, daß sie lachen, statt nachzudenken, sondern daran, daß sie nicht wissen, worüber sich lachen, und warum sie aufgehört haben, nachzudenken“ (Postman 1985, 198). POSTMAN sieht die Gefahr, dass die elektronischen Medien – allen voran das Fernsehen – zu ähnlichen Geisteszuständen führt, wie HUXLEY sie beschreibt, mit verheerenden Folgen:

„Wenn ein Volk sich von Trivialitäten ablenken lässt, wenn das kulturelle Leben neu bestimmt wird als eine endlose Reihe von Unterhaltungsveranstaltungen, als gigantischer Amüsierbetrieb, wenn der öffentliche Diskurs zum unterschiedslosen Geplapper wird, kurz, wenn aus Bürgern Zuschauer werden, und ihre öffentlichen Angelegenheiten zur Variété-Nummer herunterkommen, dann ist die Nation in Gefahr [...]“ (ebd., 190).

Für POSTMAN ist die Gefahr vor allem eine gesellschaftliche; das begonnene Zitat endet: „Das Absterben der Kultur wird zur realistischen Bedrohung“ (ebd.). Daneben sind aber auch die Auswirkungen auf jeden Einzelnen in der Gesellschaft zu berücksichtigen, deren Recht auf Freiheit auf eine subtile Art und Weise beschnitten wird, indem das, wofür es sich zu entscheiden lohnen würde, in der Menge der unterhaltenden Informationen nur mehr schwer identifizierbar ist (vgl. ebd., 172f).

1992 publizierte POSTMAN die Fortführung seines populären Buches, das in Deutschland unter dem Titel „Wir informieren uns zu Tode“ erschienen ist. Hierin thematisiert er genau diesen Information-Overflow: Viele Menschen sind überinformiert, die Informationsflut kann weder eingedämmt, noch kontrolliert werden. Interessant ist im Rahmen dieser Arbeit der Lösungsvorschlag, den POSTMAN offeriert: Notwendig seien Erzählungen, die einen Verstehensrahmen anbieten, in den die Informationen eingeordnet werden können oder angesichts dessen sie als irrelevant aussortiert werden können. Vor dem Auge des Theologen ziehen an dieser Stelle sogleich Bilder der Erzählgemeinschaft des Alten Testaments herauf, in der Traditionen überliefert und aktualisiert wurden.

PETER HAHNE knüpft an dieser Stelle an und setzt die „Nachrichten zum Nachrichten“ der Bibel (Hahne 2004, 121), die – zeitgemäß – vom Lifestyle-Magazin „Elle“ als „Powerbuch“ bezeichnet wird (vgl. ebd., 124), der Spaßgesellschaft entgegen. Dabei sieht HAHNE das Problem gar nicht darin, dass Menschen Spaß an etwas Schönem oder Lustbringenden haben – das Problem sieht er im „Spaß an sich“, im „Spaß um des Späßes Willen“ (ebd., 131), wie er in der Spaßgesellschaft propagiert wird und wie ihn auch die kurzweiligen Spiele in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet anbieten. „Eigentlich habe ich mir immer eine Spaßgesellschaft gewünscht“, sagt HARALD SCHMIDT. „Dass es dann so spaßig werden würde, erschreckt mich jetzt doch etwas“ (ebd., 132).

1.3.3.4 Belustigung und Unterhaltung

In dieser Arbeit wird zwischen Belustigung und Unterhaltung unterschieden.⁴¹ In seiner Theorie der Unterhaltung weist WERNER FRÜH (2003) darauf hin, dass ein

⁴¹ Den Hinweis verdanke ich Robin Jantos, der im Rahmen seiner Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Diplom-Journalisten über die Mittel und Ziele des Journalismus reflektiert hat und u.a. die Unterhaltungsfunktion des Journalismus bedenkt.

mediales Angebot nicht an sich unterhaltend ist. Unterhaltung entsteht vielmehr im Zusammenwirken des medialen Angebots, der aktuellen Verfassung des Rezipienten und der Rezeptionssituation („triadisches Fitting“).⁴² Kinderbibelautor/innen können demnach nicht erzwingen, dass ihre Produkte unterhaltend wirken – sie können aber ihren Teil dazu beitragen. Im Bestreben, die Wahrscheinlichkeit des Eintretens von Unterhaltung zu erhöhen, geben manche Autor/innen einen unangemessen starken Impuls, indem sie Bilder überzeichnen, Texte mit Komik durchsetzen oder einer CD-ROM kurzweilige Spiele begeben, die mit den biblischen Inhalten nichts zu tun haben. Es scheint, als ginge es ihnen um „Unterhaltung um jeden Preis“. Diese Intention wird in dieser Arbeit als Belustigen bezeichnet. Der Preis, der dafür gezahlt werden muss, ist hoch: Das Verstehen der Bibel wird be- oder sogar verhindert.

Übersehen wird dabei, dass das Gefühl des Unterhaltenseins auch inhaltlich nur zu einem geringen Teil von den beschriebenen Maßnahmen abhängt. Im Vordergrund stehen – so FRÜH – vielmehr die drei Faktoren Abwechslung, Souveränität und Kontrolle. Diese wiederum werden im Bewusstsein des Rezipienten gebildet.

Im Hinblick auf die *Abwechslung* gilt: „Je länger ein bestimmter Aktivierungszustand [des Bewusstseins; Erg. DS] andauert, umso langweiliger wird er“ (Früh 2003, 30). Um einen inhaltlich dynamischen Aktivierungszustand des Bewusstseins zu erreichen, ist es aber weder notwendig, dass Kinderbibeln besonders ausgefallen gestaltete Inhalte präsentieren, noch dass diese Inhalte sich beständig ändern. Die Mehrperspektivität der biblischen Inhalte selbst gewährleistet, dass Abwechslung „im Kopf“ stattfindet.

Souveränität bezeichnet das Wissen des Rezipienten um seine Freiheit der Entscheidung für oder gegen bestimmte Medienangebote. Entscheidungsfreiheit als solche sorgt zunächst für ein „gutes Gefühl“. Ferner meint FRÜH insbesondere die Freiheit, sich in der Rezeption eines Medienangebotes auf risikoreiche und extreme Handlungsweisen zumindest virtuell einlassen zu können, ohne gesellschaftliche Normen berücksichtigen zu müssen (vgl. ebd., 31). In die Textwelt einer Kinderbibel eintauchen zu dürfen oder sich dem *flow* ergeben zu dürfen, der sich bei der Beschäftigung mit einem Computerspiel einstellt, hängt vor allem von der Rezeptionssituation ab. Sowohl die Inhalte von Kinderbibeln als auch biblische Adventures bringen die notwendigen Voraussetzungen für ein lang anhaltendes *flow*-Erleben mit – auch ohne belustigende Elemente, die eher kurzweilig sind.

Kontrolle meint die Kontrolle über die eigene Gefühls- und Gedankenwelt. Um Kontrolle erleben zu können, ist es notwendig, sie zuvor aufs Spiel zu setzen, indem man Medienangebote rezipiert, von denen man sich nicht sicher ist, dass man sie mental bewältigen kann. Kontrollerleben setzt eine gewisse Risikobereitschaft voraus. Kinderbibeln, die ein solches Erleben fördern wollen, stehen vor dem Problem, wie die Auswahl und Gestaltung „riskanter“ Geschichten im Hinblick auf unterschiedliche Rezipienten zu dosieren ist. „Der große Boss und das Alte Testament“ (vgl. S. 71 in dieser Arbeit) setzt auf den Unterhaltungswert einer Auswahl riskanter Texte, in denen „sex and crime“ darüber hinaus schockierend dargeboten werden. Auf das Kontrollerleben zielen auch viele Computerspiele, die den Spieler nötigen, die Mechanismen des Spiels nachzuvollziehen und die Handlungen eines Gegners zu „kontrollieren“ (vgl. Kap. 5.3.3). Ob ihm dies gelingt, hängt nicht zuletzt von seiner aktuellen Verfassung ab und steht bei jedem Versuch wieder neu auf dem Spiel.

⁴² Die Komplexität des Zusammenwirkens dieser Faktoren wurde im Abschnitt bereits als Begründung dafür angeführt, dass die Balance zwischen den Ansprüchen der Bibel und des Kindes nicht allein durch die Konzeption der Kinderbibel erreicht werden kann.

Die Chancen, dass Kinderbibeln unterhaltend wirken, stehen gut. Die biblischen Inhalte als solche bringen die notwendigen Voraussetzungen für Abwechslung mit – sie dürfen nur nicht in ihrer Mehrperspektivität verengt werden. Insbesondere die Auswahl der Geschichten kann Einfluss auf den Kontrollfaktor nehmen. Die Frage, welche Inhalte der Bibel Kindern zugemutet werden können, könnte unter dem Aspekt der Unterhaltung eine neue Brisanz gewinnen. Die souveräne Entscheidung, in die Welt der biblischen Inhalte einzutauchen, kann nur dadurch unterstützt werden, dass die biblischen Inhalte so dargeboten werden, dass sie dazu einladen, sich phantasierend in sie hineinzubegeben.

1.3.4 Zusammenfassung

Als Folge ökonomischer Intentionen ihrer Autor/innen und/oder Herausgeber sind belustigende Elemente Bestandteil fast aller Kinderbibeln im Internet und auf CD-ROM. Wie die aus theologisch-dogmatischen und pädagogischen Beweggründen ergriffenen Maßnahmen behindern auch belustigende Elemente die gattungsspezifische bibeldidaktische Intention und sollten daher grundsätzlich weggelassen werden.

Eingeräumt werden muss, dass Belustigung – im Gegensatz zu theologisch-dogmatisch und pädagogisch motivierten Maßnahmen – für Kinder attraktiv ist. Das konnte soziologisch und medienpädagogisch begründet werden. Sie ist aber nur scheinbar *kindgemäß*. Demgegenüber ist die *Unterhaltung* des Kindes ein angemessenes Ziel von Kinderbibeln.

Deutlich wurde, dass allen Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet eine theologisch-pädagogische Intention zu Grunde liegt. Darüber hinaus enthalten nahezu alle Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet belustigende Elemente, insbesondere in Form von Spielen, aber auch innerhalb der Darbietung der biblischen Geschichten in Wort und Bild und im Auftreten von hervorgehobenen Bildschirmcharakteren, die von einer Meta-Ebene aus die Anwendung präsentieren, sowie in weiteren Beigaben. Dies liegt vermutlich daran, dass das Vorhandensein belustigender Elemente eine Signatur der Gegenwart, multimedien-spezifisch und letztlich ökonomisch begründet ist.

Belustigung könnte insofern als pädagogische Intention angesehen werden, als Käufer und Entwickler dieser Produkte annehmen, dass das Überführen des Kindes von einem Zustand des Gleichgültig- oder Gelangweiltseins in einen Zustand des Belustigtseins kindgemäß und erstrebenswert ist. Wäre dies tatsächlich so, wäre Belustigung in Kinderbibeln als Bestandteil der bibeldidaktischen Intention zu verstehen – dann aber hätte die Mehrzahl der bislang erschienenen papierernen Kinderbibeln diesen Aspekt des Kindgemäßen in ihren Konzepten schlicht und einfach übersehen oder übergangen.

Belustigung kann hingegen sachgemäß insofern als ökonomische Intention angesehen werden, als viele Menschen geneigt sind, dem Angebot eines schnellen Vergnügens nachzugeben. Eine CD-ROM, die damit wirbt, unterhaltsame⁴³ Interaktionen zu enthalten, ist besser am Markt positioniert, als eine CD-ROM, die solche Elemente nicht enthält – selbst dann, wenn es dem Käufer eigentlich auf die biblischen Inhalte der CD-ROM ankommt, nach dem Motto: „Spaß schadet nicht.“

⁴³ Gemeint sind *belustigende* Interaktionen – Werbetexter würden dieses Attribut natürlich nicht verwenden.

Zuvor wurde herausgearbeitet, dass tendenziöse Bibelbearbeitungen dem Verstehen der Bibel entgegen stehen (vgl. Abschnitt 1.2.3), da sie durch Veränderungen des biblischen Wortlauts die Aussageabsicht des biblischen Textes potenziell verfälschen. Das gilt auch für Bearbeitungen, die dazu tendieren, zu belustigen. Die auf Seite 67ff angeführten Beispiele aus Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet unterstreichen dies noch einmal. Die Trennung von biblischen und belustigenden Elementen (analog: Witze im Anhang einer Kinderbibel) verhindert zwar einerseits eine Banalisierung der biblischen Geschichten, aber andererseits ist zu vermuten, dass diese Trennung von belustigenden Elementen und biblischen Geschichten unter einer Softwareoberfläche dazu führen kann, dass Kinder die biblischen Geschichten bald gar nicht mehr beachten, sondern sich sofort den belustigenden Elementen zuwenden und – wenn diese irgendwann langweilig werden – die CD-ROM gar nicht mehr nutzen.

Einen besonderen Stellenwert unter den belustigenden Elementen haben die Spiele. Diese Interaktionsform stellt vermutlich eine grundsätzliche Gefahr für die biblischen Inhalte dar (eine empirische Validierung dieser These steht noch aus): Sind diese kleinen Spiele „gut gemacht“, d.h. insbesondere graphisch und von der Animation her attraktiv, oder vom Spielprinzip her neu für das Kind und deshalb interessant, ziehen sie die Aufmerksamkeit der Kinder von den biblischen Geschichten ab. Sind sie aber altbekannt und deshalb langweilig oder „schlecht gemacht“, d.h. können sie sich funktionell und grafisch nicht mit den aufwändigen kommerziellen Games aus der Lebenswirklichkeit der Kinder messen, besteht die Gefahr, dass der schlechte Eindruck der Spiele in der Wahrnehmung der Kinder auf die gesamte Anwendung – also auch auf die biblischen Inhalte – übergeht. Aus diesem Grund sollte in multimedialen Kinderbibeln der Entertainment-Aspekt nicht in den Vordergrund gerückt und auf Interaktionsangebote dieser Art verzichtet werden.

Beachtlich sind die Ansätze KLIMTS und MÜHLENS, die – z.T. nur implizit – die Attraktivität der Auseinandersetzung mit den biblischen Inhalten zu steigern versuchen, indem sie die Freude der Kinder an praktischer Betätigung aufnehmen und aktivierende Angebote vorhalten bzw. die aktive, produktionsorientierte Auseinandersetzung in den Vordergrund stellen. Auf diese Art und Weise wird nicht der Belustigungs-, sondern der Unterhaltungswert einer Kinderbibel gesteigert: Eigene Aktivität verspricht „Abwechslung im Kopf“, Souveränität in der Auswahl der aktivierenden Angebote und Kontrolle im Erleben, ein Angebot gemeistert zu haben.

1.4 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

1.4.1 Fazit

In dezidiert didaktischer Perspektive wurde herausgearbeitet, dass Kinderbibeln eine bibeldidaktische Intention zu Grunde liegen sollte. Idealerweise ergreifen in diesem Sinne Autor/innen papierener Kinderbibeln Maßnahmen in den Bereichen Textauswahl, Textgestaltung, Illustration und Beigaben, um Brücken zwischen Bibel und Kind zu schlagen. Die Kinderbibel wird auf diese Weise – im Sinne der bibeldidaktischen Intention – zum *Medium* zwischen Bibel und Kind. In dem Maße, in dem in der Wahrnehmung der Rezipienten die Autor/in hinter ihr Werk zurück-

tritt (z.B. weil sie sich nicht in Ausschmückungen des Textes, Kommentaren oder einem Vor- bzw. Nachwort äußert), gehen ihre Intentionen auf die Kinderbibel über, so dass von der *Intention einer Kinderbibel* gesprochen werden kann.

Festgestellt wurde ferner, dass existierenden Kinderbibeln von Seiten ihrer Autor/innen oftmals nicht nur bibeldidaktische bzw. theologisch-pädagogische Intentionen zu Grunde liegen, sondern darüber hinaus einseitig pädagogische und theologisch-dogmatische Intentionen vorliegen, die die biblischen Inhalte und die ihnen eigene Autorität für „externe“ Ziele vereinnahmen. Werden pädagogische und theologisch-dogmatische Intentionen einer Kinderbibel erst in der Rückschau erkennbar, und wird (z.B. durch Auslassung im Vor-/Nachwort) deutlich, dass sie von der Autor/in nicht beabsichtigt waren, werden sie als „heimliche Intentionen“ einer Kinderbibel bezeichnet. Darüber hinaus existieren ökonomische Beweggründe, die Einfluss auf die Konzeption einer Kinderbibel nehmen.

Alle Intentionen können sich in der Auswahl der Texte, in der Textgestaltung, in den Illustrationen und in den Beigaben sowohl formal als auch inhaltlich auswirken. Die inhaltliche und formale Gestaltung dieser Bereiche kann dabei durchaus von unterschiedlichen Intentionen beeinflusst sein, so dass sich in Kinderbibeln potenziell ein Nebeneinander verschiedener Intentionen ausmachen lässt. Ob bibeldidaktische Brückenbauten in einem solchen Gefüge wirksam werden können, hängt von der Konstellation und Gewichtung der verschiedenen Intentionen ab.

Auch die Sekundärliteratur zu Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet – allen voran MARTIN KÜSELL – beschäftigt die Frage, inwieweit das digitale Medium geeignet ist, im Sinne der bibeldidaktischen Intention zur Brücke zwischen Bibel und Kind zu werden. Als spezifisches, mit dem digitalen Medium verbundenes Phänomen wurden dabei die auf nahezu allen CD-ROMs und Webseiten enthaltenen belustigenden Elemente ausgemacht, die zum Teil mit den biblischen Inhalten kombiniert werden, zum Teil parallel zu ihnen vorliegen. Ihre Existenz wurde soziologisch und medienwissenschaftlich begründet und auf ökonomische Intentionen zurückgeführt. Unter Berufung auf die Bedenken KÜSELLS und KLIMTS nimmt der Verfasser an, dass die Existenz von belustigenden Elementen im Allgemeinen und von kurzweiligen Spielen im Besonderen in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet das Verstehen der biblischen Inhalte be- oder sogar verhindert. Demgegenüber sieht er das Anliegen von Kinderbibelautor/innen, zur Unterhaltung der Heranwachsenden beitragen zu wollen, als legitim an.

Die nahe liegende Lösung, auf belustigende Elemente einfach zu verzichten, ist unbefriedigend, da auf diese Weise die motivierende vordergründige Attraktivität von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet insbesondere für Kinder geschmälert und ihre Verbreitung dadurch behindert wird. Da das Beharren auf belustigenden Elementen vor allem aus ökonomischen Gründen unverzichtbar scheint, ergibt sich – zumindest in bibeldidaktischer Perspektive – ein Dilemma, das entweder dadurch gelöst werden kann, dass der Konzeption und Verbreitung von Kinderbibeln auf CD-ROM grundsätzlich entgegen gewirkt wird, oder dass nach alternativen medienspezifischen Elementen und Konzeptionen gesucht wird, die Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet auch dann für Kinder *und* die meist erwachsenen Käufer attraktiv machen, wenn sie keine belustigenden Elemente enthalten. Infrage kommen insbesondere Maßnahmen, die sich positiv auf den *Unterhaltungswert* einer Kinderbibel auswirken.

1.4.2 Fragestellung

Indem diese Arbeit im Folgenden solche CD-ROMs und Webseiten, die das Ziel verfolgen, biblische Geschichten kindgerecht aufbereitet zu präsentieren, in einer Gruppe zusammenfasst, begründet sie das Genre „Multimediale Kinderbibel“. Die Arbeit will konkrete Ideen zur Ausgestaltung dieses Genres im Sinne der benannten bibeldidaktischen Intention erarbeiten, welche auf das Verstehen der Bibel zielt. Die besondere Herausforderung dabei liegt darin, dass die zu erdenkenden bibeldidaktischen Brückenbauten einerseits medienspezifisch sein sollten, andererseits zur Attraktivität der konkreten CD-ROM bzw. Webseite für potenzielle Käufer/innen und Nutzer/innen beitragen sollten, ohne sich auf belustigende Elemente stützen zu müssen, die mit den biblischen Inhalten nichts zu tun haben.

Die Aufgabenstellung schließt ausdrücklich „Minimallösungen“ aus, die entweder darin bestünden, aus existierenden multimedialen Kinderbibeln die belustigenden Elemente zu tilgen, womit ein Absinken der Attraktivität einherginge, oder darin, „für gut befundene“ papierene Kinderbibeln zu digitalisieren und mit den notwendigen Navigationswerkzeugen zu versehen, was aber dem interaktiven Medium nicht angemessen wäre. Eine Schlüsselposition in dieser Untersuchung nehmen die Interaktionsangebote ein, und zwar aus drei Gründen: Erstens sind sie die Basis für die formale Abgrenzung von anderen Multimedien, die eine vergleichsweise passive Rezeptionssituation erzeugen (insbesondere Film und Fernsehen). Zweitens sind sie einer der Hauptträger der ökonomisch begründeten Intention des Belustigens. Drittens wird ihnen unter dem Aspekt handlungsorientierten Lernens ein besonderes didaktisches Potenzial zugesprochen. Die Fragestellung liegt danach im bislang noch wenig erforschten Spannungsfeld von Religionspädagogik und Medienpädagogik (vgl. Schweitzer 2006, 224f) bzw. im unerforschten Spannungsfeld zwischen Bibeldidaktik und Mediendidaktik.

1.4.3 Aufbau der Arbeit

Nach der Begründung und Konturierung des Genres „multimediale Kinderbibel“ (**Kap. 2**) werden im zweiten Teil der Arbeit wesentliche Aspekte der mediendidaktischer Forschung zur Interaktivität (**Kap. 3**), des Bibelverstehens (**Kap. 4**) und der Attraktivität von Kinderbibeln am Kindermedienmarkt (**Kap. 6**) dargestellt. Offensichtliche Problembereiche („Abgründe“), die dem Verstehen der Bibel entgegenstehen, sowie entsprechende Lösungsansätze bibel- und mediendidaktischer Forschungen werden benannt (**Kap. 5**). Die bibel- und mediendidaktischen Impulse werden im dritten Teil der Arbeit an die Interaktionsangebote in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet in Form von Anforderungen herangetragen. Erhoben wird, inwieweit die konkreten Interaktionsangebote bibeldidaktische Funktion übernehmen (als „Brücken“ das Verstehen der Bibel befördern). Im Anschluss daran wird – wiederum ausgehend von den Impulsen der Bibel- und Mediendidaktik – anhand eigener Ideen das ungenutzte bibeldidaktische Potenzial der Interaktionsangebote in Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet beschrieben (**Kap. 7**). Abschließend werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst, im Sinne eines Ausblicks die Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse für die Konzeption und das Selbstverständnis papierener Kinderbibeln ausgelotet und Forschungsdesiderata dargestellt (**Kap. 8**).

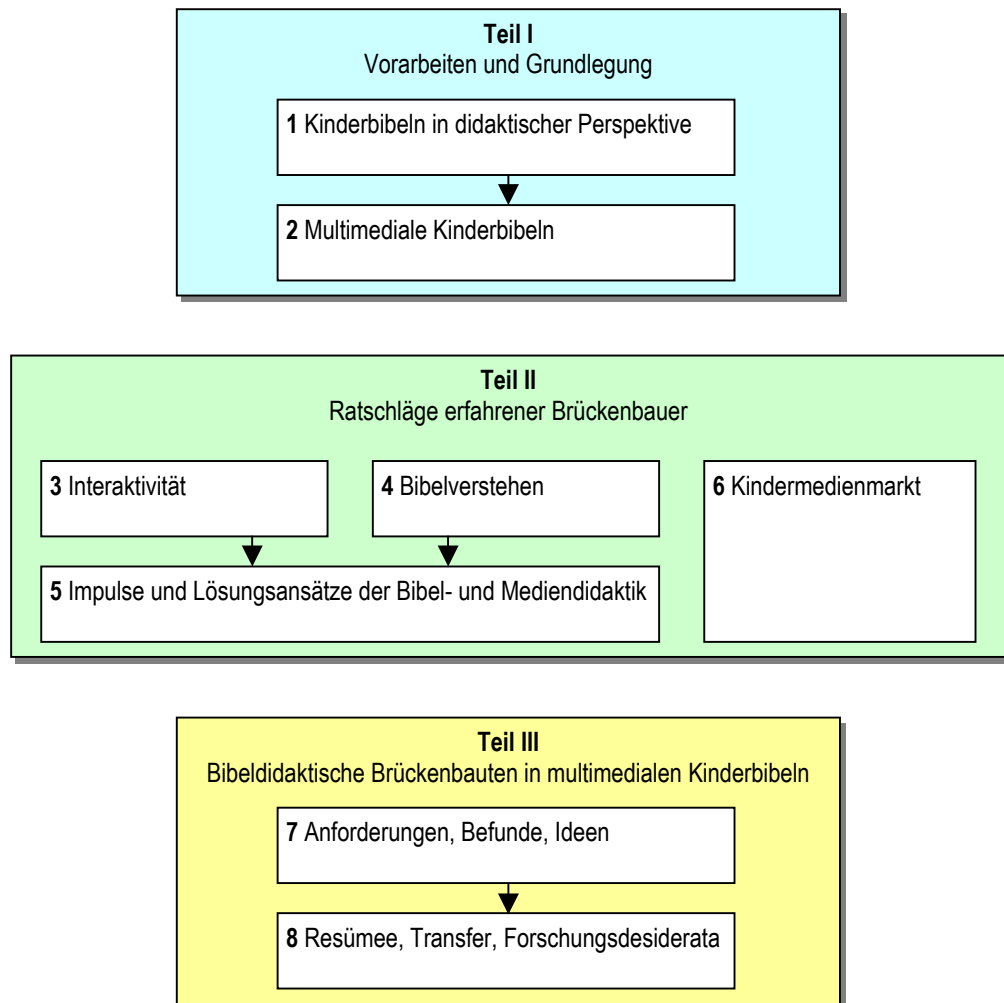


Abbildung 30: Überblick über den Aufbau der Arbeit

2 Multimediale Kinderbibeln

In diesem Kapitel wird ermittelt, welche existierenden Softwaretitel geeignet sind, das neu zu konstituierende Genre „multimediale Kinderbibeln“ zu begründen. Das Genre wird gegen verwandte Genres abgegrenzt. Die Genrebezeichnung „Multimediale Kinderbibel“ wird gefunden. Aus den existierenden Softwaretiteln heraus werden die fakultativen und optionalen Bestandteile multimedialer Kinderbibeln erhoben. Ein Definitionsversuch beschließt dieses Kapitel.

2.1 Konstituierung des Genres

Der folgende Abschnitt soll klären, welche existierenden Software-Titel zu den *Kinderbibeln* auf CD-ROM oder im Internet gezählt und Gegenstand weiterer Betrachtung werden sollen. Dazu wird zunächst eine Übersicht über die Vielfalt der Softwareprodukte „rund um die Bibel“ für Kinder und Jugendliche gegeben. Durch das Ermitteln von Gemeinsamkeiten und Alleinstellungsmerkmalen der einzelnen Programme werden Unterscheidungskriterien gewonnen, die auf ihre Kompatibilität mit den in Kap. 1.2.4 benannten typischen Merkmalen papierener Kinderbibeln hin untersucht werden. Software-Titel, die über die als kompatibel und wünschenswert erkannten Merkmale verfügen, werden zu Folien für die Identifizierung weiterer Software-Titel gleicher Machart, die in einer Bibliografie zusammengestellt werden. Abschließend werden ausgewählte Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet versuchsweise den Genres „Bibelsoftware“, „Edutainment“ und „Spielgeschichten“ zugeordnet, um das Profil der Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet weiter zu schärfen.

2.1.1 Übersicht über die Vielfalt der Softwareprodukte rund um die Bibel für Kinder und Jugendliche

Der Formenvielfalt im Bereich der traditionellen papierenen Kinderbibeln entspricht eine Vielfalt von Genres im digitalen Bereich. Oberflächlich eint sie der biblische Bezug und die angepeilte Zielgruppe „Kinder“¹. Betrachtet man jedoch die Softwaretitel genauer, treten unterschiedliche Konzepte zu Tage. Diese sind verknüpft mit den Intentionen der Programmautoren und den von ihnen vorgesehenen Verwendungszwecken der Programme und wirken sich über diese auf den Stellenwert und das Gewicht der Bezugspunkte „Bibel“ und „Zielgruppe“ aus. Um einerseits die Bandbreite des Angebots zu verdeutlichen und andererseits Schneisen in den Dschungel der Softwareklassifizierungen zu schlagen, sollen im Folgenden – auf der Grundlage einer einfachen Kriteriologie – zehn Programme beschrieben werden, die sich konzeptionell offensichtlich voneinander unterscheiden.²

¹ Zum Verständnis des Begriffs „Kind“ in dieser Arbeit vgl. Kap. 4.1.4.1.

² Die Beschränkung auf Computersoftware begründet sich dadurch, dass es für die bei Kindern gefragten Spielekonsolen keine deutschsprachigen Angebote gibt, die sich mit der Bibel oder ihren Inhalten auseinandersetzen. Für den englischsprachigen Bereich gibt es seit 2006 „The Bible Game“ für Playstation 2, ein elektronisches Bibelquiz, das um einige kleinere Spiele angereichert ist.

2.1.1.1 Methodisches Vorgehen

Auswahlkriterien

Bewusst wird in der Auswahl – wenn möglich – auf ältere Titel zurückgegriffen; in diesen treten konzeptionelle Besonderheiten besonders deutlich hervor, da Anleihen bei anderen Genres noch nicht so ausgeprägt sind. Einzelne Titel können daher exemplarisch mit existierenden Softwaregattungen wie Bibelsoftware, Jump-and-Run-Spiel, Adventure-Game, Bibelquiz oder Edutainment in Verbindung gebracht werden, was eine Verortung im profanen Softwaremarkt erleichtert. Eine eindeutige 1:1-Zuordnung und das Aufziehen eines Rasters zur Klassifikation von Software erweist sich hingegen als problematisch, da

- die Begrifflichkeiten variieren: Beispielsweise kann dasselbe Programm als interaktive Bildergeschichte oder Living Book bezeichnet werden (vgl. Ammann 2002; 2004).
- mitunter unklar ist, welche Bezeichnungen als Oberbegriffe fungieren. Spielgeschichte z.B. wird einerseits als Oberbegriff für interaktive Bildergeschichten, Spielabenteuer und Geschichtenspielwelt verwendet (vgl. Ammann 2004; vgl. Abschnitt 2.1.3.3), bezeichnet andererseits aber auch als Unterbegriff spezielle Angebote innerhalb dieses Genres für jüngere Kinder.
- Bezeichnungen für dasselbe Programm unterschiedlich ausfallen – je nachdem, ob sie sich an seinem Inhalt, seiner medialen Form, seiner Verwendung durch die Benutzer oder der Intention des Autors orientieren.

Beschreibungskategorien

Im religionspädagogischen Bereich haben vor allem WALTER VOGEL (1997, 121ff), MARTIN KÜSELL (1999) und CHRISTIAN BRENNER (2003, 242ff) Software beschrieben und bewertet.

VOGEL stellt in seiner Dissertation Programme vor, „deren Intention darin liegt, spezielle Botschaften einer Glaubensgemeinschaft zu vermitteln“, oder solche, die sachlich „über Inhalte der christlichen Religion informieren“ (Vogel 1997, 121). KÜSELL beurteilt in seinem Aufsatz für den Evangelischen Buchberater sechs bzw. zehn „CD-ROMs zu biblischen Themen“ (Küsell 1999, 172; 2000). BRENNER gibt im Rahmen seiner Dissertation einen Überblick über Multimediaprogramme, „die im Religionsunterricht Verwendung finden sollen“ (Brenner 2003, 239).

Von VOGEL (1997) zu BRENNER (2003) ist eine Ausdifferenzierung der Beschreibungs- und Beurteilungskriterien festzustellen: Während VOGEL neben bibliografischen Angaben und Preisinformationen lediglich pauschal zwischen Beschreibung und Bewertung der von ihm untersuchten „Religionsprogramme“ im Hinblick auf ihre Verwendung im Religionsunterricht differenziert, geht BRENNER in seinen Bewertungen in insgesamt neun Unterpunkten (die nochmals ausdifferenziert werden, vgl. Brenner 2003, 239ff) auf die inhaltliche, formale und programmtechnische Gestaltung ein, wobei er sich weitgehend an allgemeinen Kriterienkatalogen für Software für den Unterrichtseinsatz orientiert (ebd.):

Inhaltliche Gestaltung:

- Thema des Programms
- Zielgruppe
- Umsetzung

Formale Gestaltung:

- Multimedialität

- Interaktivität
- Benutzerfreundlichkeit

Programmtechnische Gestaltung:

- Systemvoraussetzungen
- Installation
- Kosten

Darüber hinaus formuliert BRENNER zu jedem der von ihm begutachteten Programme einen didaktischen Kommentar.

KÜSELL benennt drei Kriterien, nach denen er die CD-ROMs zu biblischen Themen begutachten will (vgl. auch Kap. 1.3.2.1):

- „Werden sie dem mit den Stichworten ‚Multimedia‘ und ‚interaktiv‘ verbundenen Anspruch gerecht, verschiedene Medien wie Text, Ton und Bild so miteinander zu verknüpfen, dass der/die Benutzer/in eigene Informationspfade einschlagen kann?“
- Helfen die spezifischen Möglichkeiten einer CD-ROM, die biblische Tradition zu erschließen? „Die spannende Umsetzung biblischer Geschichten in eine interaktive Form“, bei dem die Spiele „zur Auseinandersetzung mit den Inhalten“ einladen (Werbeblatt zu den drei Folgen der Multimedia Bibel) ist jedenfalls selbst erklärtes Ziel.
- Erlauben die Programme einen intuitiven Zugang, der es dem/der Nutzer/in erspart, immer wieder im Begleitheft (so vorhanden) zu blättern oder die Hilfefunktion aufzurufen?“ (Küsell 1999, 172f)

Während KÜSELLS drittes Kriterium einen allgemeinen formal-medialen Aspekt benennt, wird in den ersten beiden Untersuchungskriterien KÜSELLS mediendidaktischer und bibeldidaktischer Anspruch an die CD-ROMs sichtbar: Multimedia und Interaktivität sollten nach KÜSELLS Verständnis dem Nutzer die eigenständige Erschließung der auf den CD-ROMs enthaltenen biblischen Inhalte ermöglichen.

In den folgenden Beschreibungen werden in Anlehnung an BRENNERS Systematik zum einen formal-mediale Aspekte (Aufbau, Distributionsart ...) berücksichtigt, zum anderen wird auf Inhalte und Komponenten der Anwendung (Bibeltexte, Interaktionsangebote, ...) eingegangen. Unberücksichtigt bleibt der Bereich der „programmtechnischen Gestaltung“, da er zur konzeptionellen Unterscheidung der einzelnen Programme wenig beizutragen vermag.

Was die explizit didaktische Perspektive von VOGEL, KÜSELL und BRENNER betrifft, so fällt auf, dass die drei Religionspädagogen zahlreichen Programmen im Hinblick auf den Einsatz im Religionsunterricht oder in anderen didaktischen Zusammenhängen ein schlechtes Zeugnis ausstellen (vgl. z.B. Vogel 1997, 125.126.161.164.165.166; Küsell 1999, alle Programme; Brenner 2003, 249). Um einer vorschnellen grundsätzlichen Abwertung der im Folgenden beschriebenen Software entgegenzuwirken und zugleich der Realität des Marktes Rechnung zu tragen, der gegenwärtig insbesondere nach unterhaltender Software verlangt, wird an dieser Stelle eine vorzeitige didaktische Engführung vermieden. VOGELS und BRENNERS Bereich des didaktischen Kommentars sollen in der Nennung der erkennbaren Intention(en) der Autoren und Herausgeber bzw. in Überlegungen zu Verwendungsmöglichkeiten aufgehen. Zur Vermeidung der genannten Engführung sollen auch KÜSELLS bibeldidaktische Kriterien zunächst außen vor bleiben.

Im Bestreben, die Anwendungen nicht umfassend zu beschreiben, sondern ihr spezifisches Profil herauszustellen, das zugleich die Auswahl der vorgestellten Anwendungen rechtfertigt, verzichten die folgenden Darstellungen auf ein allzu schematisches Vorgehen. Vielmehr bemühen sie sich, die Besonderheiten des jeweiligen Programms in den Mittelpunkt zu stellen.

2.1.1.2 BasisB (Crossmediales Bibelangebot)

Abbildung 1, aus: www.basisbibel.de

Hinter dem Titel „BasisB“ verbirgt sich ein crossmediales Konzept der Deutschen Bibelgesellschaft, „das jungen Menschen neue Zugänge zur Bibel eröffnet“ (Klappentext der ersten Lieferung). Kern des Konzepts ist die „Basisbibel“, eine Bibelübersetzung, die von CHRISTIAN BRENNER und MARKUS HARTMANN seit 2006 speziell für die Darstellung in den sog. „Neuen Medien“ angefertigt und nach und nach publiziert wird. Die Übersetzer haben den Anspruch, eine sehr einfache und direkte Sprache zu verwenden, aber dennoch nahe am Urtext zu bleiben. Möglich wird dies unter anderem durch die technologischen Möglichkeiten einer „digitalen Bibelübersetzung“: Zusatzinformationen oder Formulierungen, die für das Verständnis unverzichtbar sind und daher bei gedruckten Übersetzungen in den Bibeltext einfließen müssten, sind im Text der Basisbibel grundsätzlich mit Hilfe von Hyperlinks an die entsprechenden Textstellen angebunden und erscheinen in schwebenden Infokästen.

Das Gesamtkonzept fußt auf drei medialen Säulen: Buch, CD-ROM und Webseite. Der Bibeltext der einzelnen Lieferungen ist zunächst in Form eines Taschen-

buches verfügbar und ermöglicht die Bibellese ohne PC. Die „eigentliche Übersetzung“ wird aber auf einer CD-ROM distribuiert. Eingebettet in eine spezielle Software zeichnet sich die Übersetzung durch eine Reihe von Konfigurationsmöglichkeiten (z.B. Schriftgröße und -farbe), Links zu multimedial aufbereiteten Text- und Sachinformationen, eine thematische Suche sowie eine Vorlesefunktion aus. Text und Links sind auch auf der Webseite www.basisb.de zugänglich; hier fehlen aber die Querverweise innerhalb des Lexikons, die Bilder sind lediglich in einer Vorschau-Ansicht verfügbar und die Vorlesefunktion kann nur in Form kostenpflichtiger MP3-Clips „nachgerüstet“ werden. Dafür bemüht sich die Deutsche Bibelgesellschaft darum, die Webseite als Community der Bibellesenden zu etablieren: Dazu wurden zunächst Foren und Chats für verschiedene Gesprächsthemen eingerichtet. Später kam die von www.ebible.com bekannte Kommentarfunktion hinzu, die es den Nutzern ermöglicht, einzelne Verse oder ganze Kapitel mit einem persönlichen Kommentar zu versehen, der wahlweise nur für den Nutzer selbst oder für die gesamte Community einsehbar ist. Auch eine Mitarbeit an der Übersetzung ist erwünscht – wenngleich nicht in Form direkter und unmittelbarer Arbeit in einem Wiki wie bei der Volxbibel, so doch zumindest mit Hilfe eines Feedback-Formulars, mit dem man auf die jeweils neuesten Übersetzungen reagieren und Einfluss auf die Endfassung nehmen soll. Das letzte Wort hat jedoch der Übersetzer der Bibelgesellschaft, der im Gegenzug in einem Blog von seinen Überlegungen berichtet.

2.1.1.3 Gott spricht zu seinen Kindern (Online-Kinderbibel)

Die Kinderbibel „Gott spricht zu seinen Kindern“ des Hilfswerkes „Kirche in Not“ wurde zwischen 1979 und 2006 in 156 Sprachen übersetzt und in 45 Millionen Exemplaren in 138 Ländern verteilt. Mit Unterstützung des Deutschen Liturgischen Instituts in Trier und namentlich ALBERT J. URBAN wurden die Texte und Bilder 2006 unter www.kirche-in-not.de/kinderbibel auch online verfügbar gemacht, zunächst in 40 Sprachen. Als Hilfswerk ist Kirche in Not vor allem in der Aus- und Weiterbildung von Seminaristen, Priestern und Ordensleuten, bei Bau und Renovierung von Ausbildungsstätten und Kirchen, beim Übersetzen und Verlegen der Bibel und anderer religiöser Literatur und bei der Ausstrahlung religiöser Rundfunkprogramme tätig.³ Vor diesem Hintergrund ist das Online-Engagement zu verstehen, das einen weltweiten Zugriff auf die biblischen Geschichten ermöglicht.

„Gott spricht zu seinen Kindern“ enthält 99 Texte des Alten und Neuen Testaments. Neben „Klassikern“ wie z.B. der Schöpfungsgeschichte, der Geschichte von Jona oder der Geschichte von der Speisung der 5000 können auf dieser Webseite auch für eine Kinderbibel eher ungewöhnliche Texte aufgerufen werden, z.B.:

- „Lebensregeln“ aus den Büchern Exodus, Leviticus und Deuteronomium, z.B. „Eine schutzlose Witwe oder Waise darfst du nicht ausnützen. Wenn du sie bedrückst und sie zu mir rufen, stehe ich auf ihrer Seite“ (Ex 22,21f);
- die Speisung der hundert Männer durch den Propheten Elischa (2.Kön 4,42ff);
- Sprichwörter Salomos, z.B. „Ein williges Kind macht seinen Eltern Freude; ein Trotzkopf macht ihnen Kummer“ (1.Kön 10,1);
- eine Auswahl aus verschiedenen Paulusbriefen: Röm 8,34–39; Gal 3,26–28; 1.Thess 5,16–22; 2.Kor 5,14–15; 2.Kor 13,11.13.

³ Vgl. die Selbstdarstellung unter www.kirche-in-not.de/02_werwir, abgerufen am 20.12.2008.

Die biblischen Texte werden in einen Erzähltext übertragen, der für Kinder verständlich ist. 75 Geschichten ist eine farbige Illustration beigegeben, die optional ausgeblendet werden kann. Alle Geschichten können in drei unterschiedlichen Größen ausgedruckt werden. Es sind drei unterschiedliche Vorgehensweisen für die Auswahl einer Geschichte vorgesehen:

- Über ein verschachteltes Menü kann man sich nach und nach bis zur Geschichtebene durchklicken (z.B. Gott spricht zu seinen Kindern → Aus den Büchern des Alten Testaments → Könige und Propheten → David, der Hirt aus Betlehem);
- Eine Übersichtsseite zeigt das vollständig entfaltetete Menü an, so dass alle Geschichtentitel und Zwischenüberschriften sichtbar werden.
- Eine Übersichtsseite zeigt alle in der Anwendung enthaltenen Bilder. Diese sind mit den dazugehörigen Geschichten verlinkt. Auf diese Weise werden natürlich nur die 75 illustrierten Geschichten erreicht.

Eine Besonderheit ist die eMail-Funktion, die an den Rändern der Texte und Bilder durch kleine Briefsymbole angezeigt wird. Beim Anklicken öffnet sich ein neues Fenster mit Formularfeldern (vgl. Abbildung 2). Mit der eMail wird zugleich der Link zur entsprechenden Webseite mitgeschickt.

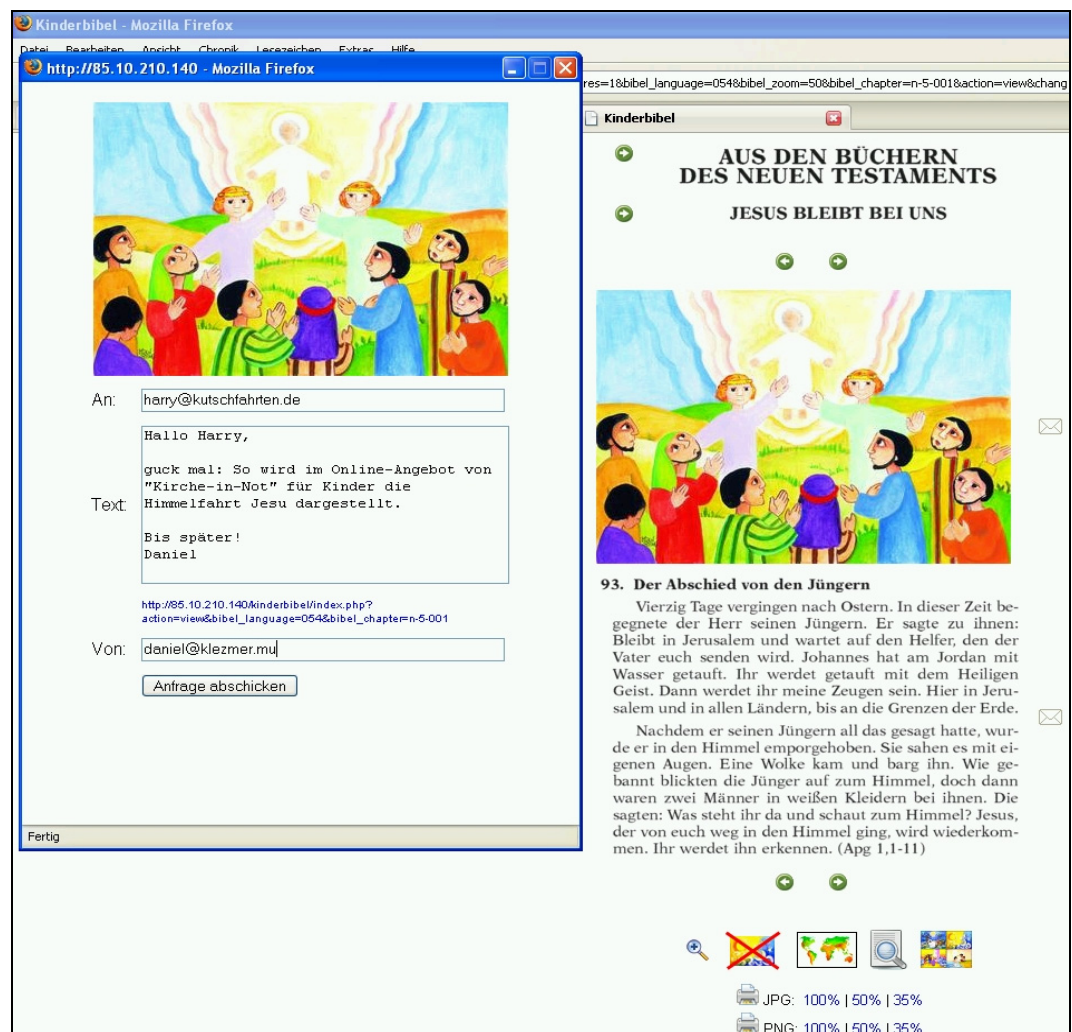


Abbildung 2, aus: Gott spricht zu seinen Kindern

2.1.1.4 Jakobs Weg (Relitainment⁴)

Der Pfarrer und Cartoonist RAINER HOLWEGER hat für die Internetseiten der EKD eine Reihe von Relitainment-Angeboten zu biblischen Inhalten konzipiert und gestaltet. „Jakobs Weg“ (2005, www.ekd.de/jakobsweg) ist eines davon. In sechs Abschnitten werden wichtige Stationen des Lebens Jakobs erzählend dargestellt:

1. Geburt von Esau und Jakob und Charakterisierung der beiden Brüder
2. Der Verkauf des Erstgeburtsrechts und Rebekkas List
3. Jakobs Flucht und der Traum von der Himmelsleiter
4. Jakobs Dienst bei Laban, seine Ehefrauen und Kinder
5. Jakobs eigene Herde und die Flucht vor Laban
6. Der Kampf am Jabbok und das Wiedersehen mit Esau

Bevor man den jeweils nächsten Abschnitt anwählen kann, muss man eine Frage beantworten, entweder durch Eingabe eines Lösungswortes oder durch Anklicken der korrekten unter mehreren vorgegebenen Antwortalternativen. Für richtige Antworten erhält man darüber hinaus Silben, die sich nach dem sechsten Abschnitt zu einer Gesamtlösung zusammenstellen lassen.

HOLWEGERS Darstellung besticht durch humorvolle Formulierungen und Illustrationen, die immer wieder den Bezug zur Gegenwart des Rezipienten finden (vgl. Abbildung 3). Ein lockeres Layout mit vielen Abbildungen trägt dazu bei, dass der Rezipient nach und nach eine große Menge Text verarbeitet.



Abbildung 3, aus: Jakobs Weg

Die Sorge, dass die umgangssprachliche Erzählweise die biblischen Inhalte verfälscht, ist indes unbegründet: Neben der erzählenden Darbietung enthält das

⁴ Zu Relitainment vgl. Kap. 5.3.5.

Angebot parallel Abschnitte der Lutherübersetzung (1984), die über ein Schriftrollenpiktogramm an geeigneten Stellen aufgerufen werden können. Zentrale Abschnitte werden auf diese Weise noch einmal in der Übersetzung MARTIN LUTHERS wiedergegeben, z.B. die Verheißung an Abraham (Genesis 12,1–3) oder der Kampf am Jabbok (Genesis 32,23–32).

Das Verstehen der Geschichte wird darüber hinaus durch vertiefende Informationen, die sinnigerweise über das Bild eines Brunnens zugänglich sind, gefördert. Zu den Themen der Zusatzinformationen gehören u.a. Verheißung, Segen und Hirten in der Bibel.⁵ Diese bemühen sich zum einen, die innerbiblische Bedeutung eines Sachverhalts zu verdeutlichen, zum anderen, die Textwelt der Bibel und die Welt des Rezipienten miteinander zu verschränken (vgl. HOLWEGERS Ausführungen zum Segen, Abbildung 4).

HOLWEGERS Ansinnen kann seiner privaten Webseite entnommen werden: Analog zum Software-Genre *Edutainment* soll durch *Relitainment* „besonders Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, sich mit religiösen und theologischen Themen auf spielerisch-unterhaltsame Weise auseinanderzusetzen“ (Holweger auf www.holy-art.de/index_spiele.html).

Der Segen

Mehr als ein frommer Wunsch

Der Segen, den Isaak über Jakob spricht, zeigt: Ein Segen ist kein frommer Wunsch und auch kein Zauberspruch. Er ist ein Versprechen, das nicht von Menschen, sondern nur von Gott selbst eingelöst werden kann. Wer einen anderen Menschen segnet, verspricht ihm eine Kraft zum Leben, die der Gesegnete von Gott erwarten darf. Im Alten Testament ist der Segen oft ganz praktisch mit Wohlstand und Fruchtbarkeit verbunden: Reiche Ernte, eine Menge Vieh und viele Kinder.



Der Segen ist dabei auch im Alten Testament nicht einfach eine Belohnung für frommes Verhalten. Er ist wie ein Geschenk, das man sich nicht erarbeiten oder verdienen muss. Und: Er ist nicht als "Privatbesitz" gedacht, an dem man sich festklammert. Er darf und soll an andere weitergegeben werden.



Ein reiches Erbe?

Der Segen ist oft auch missverstanden und missbraucht worden. Im Ersten Weltkrieg wurden in Gottesdiensten die Waffen gesegnet – auf beiden Seiten. Gesegnet ist aber nur, was dem Leben dient – und nicht, was dazu dient, Leben zu vernichten. Ein Segen auf Kosten anderer – das klappte noch nie.

Das musste auch Jakob erfahren: Als er gegen seinen Bruder an den Besitz und Segen seines Vaters kommen wollte, brachte er sich selbst in Lebensgefahr. Er konnte das, [was] er für das Erbe hielt, nicht antreten, sondern musste vor seinem Bruder fliehen. Was er auf seinem Weg erst nach und nach erfuhr: Mit dem Segen hatte Isaak ihm noch ein ganz anderes Erbe vermacht.

⁵ Die komplette Liste findet sich unter www.ekd.de/jakobsweg/infos.html. Dort sind auch alle Bibeltexte aufgeführt.

Segen als Wegbegleiter der Kinder Gottes

Jakob wurde zum Erben des Segens, den Gott schon Abraham zugesagt hatte: "Ich will dich segnen, und du sollst ein Segen sein." Ein Segen, der Zuwendung verspricht – zu Gott und dem Nächsten. Dieser Segen ist allen Menschen versprochen, die sich und ihr Leben Gott anvertrauen wollen. Er gilt nicht nur den "Frommen" oder "Braven": Jesus hat seine Jünger dazu aufgerufen, die Feinde zu lieben – und diejenigen zu segnen, die einen verfolgen. Wer seinen Feind segnen kann, bekommt einen neuen Blick für diesen Menschen – und darf darauf hoffen, dass der Segen auch den anderen verändert.

Der Segen kann neues Vertrauen in die Zukunft schenken – gerade dann, wenn diese unsicher ist. Am Ende des Gottesdienstes steht deshalb in vielen Gemeinden der Segen, den schon Aaron dem Volk Israel zugesprochen hat und der alle "Kinder Gottes" auf dem Weg in die neue Woche begleitet:

"Der Herr segne euch und behüte euch,
der Herr lasse sein Angesicht leuchten über euch
und sei euch gnädig,
der Herr erhebe sein Angesicht auf euch
und gebe euch Frieden."



Abbildung 4: Zusatzinformationen zum Thema „Segen“

2.1.1.5 Biblegamezone.com (Entertainment⁶)

ODD KETIL SÆBØ, verantwortlicher Redakteur des norwegischen christlichen Webangebots für Kinder, www.barnas.net, und ANDREAS TANGEN, Systementwickler bei der norwegischen Medienagentur www.kommunion.no, sind Herausgeber und Entwickler der biblischen Spieleseite www.biblegamezone.com, die in elf Sprachen⁷ übertragen wurde, u.a. auch ins Deutsche. Verfügbar sind eine Reihe kurzweiliger Spiele, die sich inhaltlich an biblische Geschichten anlehnen. Umgesetzt werden u.a. die Schöpfungsgeschichte, die Sintfluterzählung, die Legende von der Eroberung Jerichos, das Gleichnis vom Sämann, das Gleichnis vom verlorenen Schaf, die Geschichte um die Geschehnisse im Garten Gethsemane und die zweite Missionsreise des Paulus.

Zum Einsatz kommen dabei unterschiedliche Interaktionsprinzipien: Im Spiel zur Sintflutgeschichte beispielsweise kommt es darauf an, in der Rolle Noahs die Tiere in der Arche zu füttern. Während die Stunden des Tages hochgezählt werden, muss Noah mit den Pfeiltasten der Tastatur durch die engen Wege in der Arche innerhalb des vorgegebenen Fütterungszeitraumes zu den Eingängen der Käfige gesteuert werden. Für jede erfolgreiche Fütterung erhält das Kind Punkte, darüber hinaus gibt es Extrapunkte, wenn herumliegende Früchte eingesammelt werden (vgl. Abbildung 5).

⁶ Zum Begriff Entertainment vgl. Abschnitt 2.1.3.2.

⁷ Stand: August 2008.



Abbildung 5: Bibelspiel zur Sintflutgeschichte

Im Spiel zur Missionsreise des Paulus geht es darum, so schnell wie möglich Multiple-Choice-Fragen zum Leben des Paulus korrekt zu beantworten. Durch richtige Antworten wird eines der drei Schiffe, die Paulus auf seiner Reise benutzt haben muss, näher an seinen Einsatzort bewegt. Zugleich bewegt sich Paulus in Form eines roten Punktes auf seiner Reiseroute vorwärts. Stehen die Schiffe nicht rechtzeitig bereit, müssen Zusatzfragen beantwortet werden, wodurch die Gefahr steigt, dass falsche Antworten zu Punktabzug führen (vgl. Abbildung 6).



Abbildung 6: Bibelspiel zu den Reisen des Paulus

Kennzeichnend für alle Spiele ist, dass gegen die Uhr gespielt wird, dass Punkte gesammelt werden und dass das Kind sich am Ende in einen Highscore eintragen kann. Die Inhalte der den Spielen zu Grunde liegenden biblischen Geschichten werden nur in dem Maße angeführt, wie sie für die Erläuterung des Interaktionsprinzips wichtig sind. Meist geschieht das in der Spielanleitung (im Kasten oben links). Manche Spiele haben eine kurze ein- und ausleitende Sequenz, die das eigentliche Spiel einrahmen. Dazu gehört z.B. das Spiel zu den Ereignissen im Garten Gethsemane. Zunächst kündigt Jesus an, dass er sich zum Gebet zurückzieht (Abbildung 7). Im Spiel geht es darum, die Jünger am Einschlafen zu hindern, indem man durch Mausklicks eine störende Fliege in Richtung ihrer Gesichter dirigiert (Abbildung 8). Je mehr Jünger gleichzeitig wach sind, desto mehr Punkte werden vergeben. Sind alle Jünger eingeschlafen, erscheint Jesus, um sie zu wecken (Abbildung 9).



Abbildung 7: Szene des Spiels zu den Geschehnissen im Garten Gethsemane



Abbildung 8: Szene des Spiels zu den Geschehnissen im Garten Gethsemane



Abbildung 9: Szene des Spiels zu den Geschehnissen im Garten Gethsemane

ODD KETIL SÆBØ und ANDREAS TANGEN geben selbst keine Hinweise darauf, welchen Zweck sie mit ihrem Angebot verfolgen. Offensichtlich steht aber der Unterhaltungswert der Spiele im Vordergrund. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass einige Spiele keinen erkennbaren inhaltlichen Bezug mehr zur angegebenen biblischen Geschichte haben. So muss z.B. der Fall der Mauer von Jericho für ein Tetrispiel erhalten, die Schöpfungsgeschichte für ein Quiz über Planeten und Natur.

2.1.1.6 Kinder entdecken die Bibel (Living Book⁸)

Die aufwändig produzierte Software „Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament“ wurde 1995 von Sunflowers herausgegeben. Das Programm setzt mit einer kurzen bibelwissenschaftlichen Einführung durch den hervorgehobenen Bildschirmcharakter Adam ein. Danach erhält das Kind Zugang zum Hauptmenü der Anwendung. Von dort aus kann es das Verzeichnis der neutestamentlichen Geschichten und das Verzeichnis des Bibellexikons anwählen. Auf der CD-ROM befindet sich darüber hinaus ein Memoryspiel, das Motive der Illustrationen der biblischen Geschichten verwendet.

Es fällt auf, dass im Verzeichnis der Geschichten nicht alle Texte einzeln benannt, sondern zum Teil in Gruppen zusammengefasst werden, die nicht weiter untergliedert sind (vgl. Abbildung 10). Während Texte wie „Die Hochzeit zu Kana“ oder „Die Speisung der Fünftausend“ unter diesen Titeln angegeben sind, teilen sich die Geschichten und Gleichnisse vom Sämann (2 Szenen), vom Weinstock und den Reben, vom Schuldenerlassen (2), vom Weinberg, von den klugen und den törichten Jungfrauen (2) sowie vom „verlorenen“ Sohn (3) die Überschrift „Gleichnisse und Erzählungen“. Auch unter dem Titel „Weitere Gleichnisse“ sind mehrere Einzeltexte zusammengefasst. Dieses uneinheitliche Vorgehen findet seine formale Begründung darin, dass z.B. „Die Hochzeit zu Kana“ in mehreren Szenen erzählt wird, wohingegen die einzelnen „Gleichnisse und Erzählungen“ mit je ein bis drei Szenenbildern auskommen müssen. Warum die Texte so ungleich

⁸ Zum Begriff *Living Book* vgl. Abschnitt 2.1.3.3.

behandelt werden, wird nicht begründet. Möglicherweise liegt eine pragmatische Entscheidung angesichts des knappen Raums, den die 1995 übliche Auflösung von 640×480 Bildpunkten zur Verfügung stellte, zu Grunde.

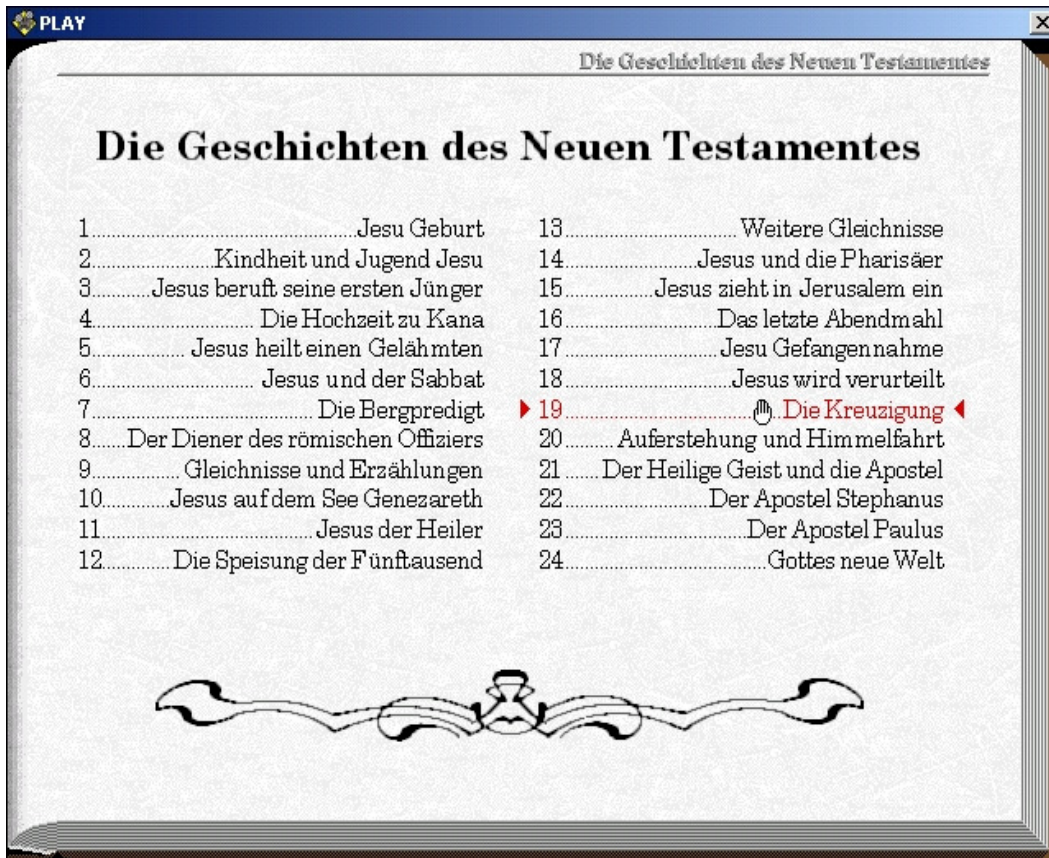


Abbildung 10: Auswahlmenü

Ähnlich verhält es sich mit dem Verzeichnis des Lexikons: Hier werden nur sechs Hauptüberschriften angezeigt: Jerusalem – die heilige Stadt; Die Römer; Arbeit und Alltag; Leben in der Wüste; Weinstöcke und Olivenhaine; Ein Land voller Gegensätze. Dahinter verbergen sich eine ganze Reihe informativer Seiten, die aber linear durchlaufen werden müssen. Unter der ersten Überschrift finden sich z.B. folgende Unterseiten:

- Jerusalem zur Zeit Jesu
- Herodes der Große
- Der Tempel
- Das Währungssystem
- Die Schriftgelehrten
- Pharisäer und Sadduzäer
- Die Erstellung der Schriften
- So lebten die vornehmen Israeliten
- Die Häuser der Armen
- Tod und Begräbnis
- Jerusalem heute

Die Programmoberfläche ist wie ein Buch gestaltet, dessen Seiten durch Klicken mit der Maus auf die unteren Ecken raschelnd (!) umgeblättert werden können. Jede lexikalische Information wird auf einer eigenen Seite präsentiert. Viele

Geschichten sind sogar auf mehrere Seiten verteilt. Während die lexikalischen Informationen als Lese- und Hörtexte vorliegen und mit kleinen Bildern versehen sind (vgl. Abbildung 11), werden die Geschichten in ganzseitigen Bildern dargestellt. Dazu ertönen eine Erzählerstimme aus dem Off und stellenweise Sprecherstimmen, die den einzelnen biblischen Personen zugeordnet sind. Mitunter werden die Mono- und Dialoge mit einer die angestrebte Atmosphäre verstärkenden Musik und einer passenden Geräuschkulisse unterlegt.



Abbildung 11: Sachinformationsseite „Ich bin der Weinstock ...“

Die Geschichte von der Hochzeit zu Kana beispielsweise erstreckt sich über drei Bildszenen (Abbildung 12ff.): Die Ankunft Jesu und seiner Mutter Maria beim Hochzeitsfest, die Verwandlung von Wasser in Wein und das Verkosten des neuen Weins. Untermalt wird die Geschichte mit der schwungvollen Klezmermelodie „Hava Nagila“. Der Erzähler bietet die Geschichte dar; vor dem Umblättern kann das Kind die einzelnen Personen anklicken und auf diese Weise Dialoge oder Animationen hervorrufen. Im Anschluss an die Geschichte meldet sich Adam, ein hervorgehobener Bildschirmcharakter, der durch die Anwendung führt. Er erläutert dem Kind, Jesus habe mit seinem ersten Wunder zum einen den Glauben der Jünger stärken, zum anderen ihnen zeigen wollen, dass es ihnen, wenn sie bei ihm blieben, an nichts mangeln würde.

Im Vordergrund dieser Anwendung steht offensichtlich nicht die größtmögliche Belustigung des Kindes, sondern das Erzählen der biblischen Geschichten und das Vermitteln von Informationen zu ihrem Verständnis.

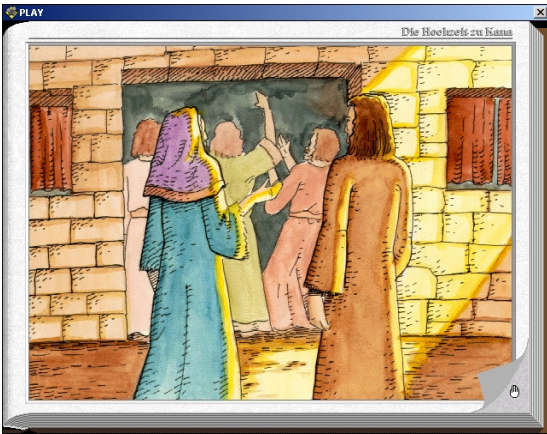


Abbildung 12, aus: Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament

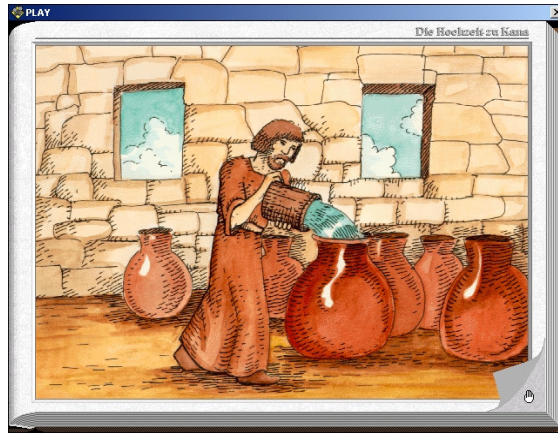


Abbildung 13, aus: Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament

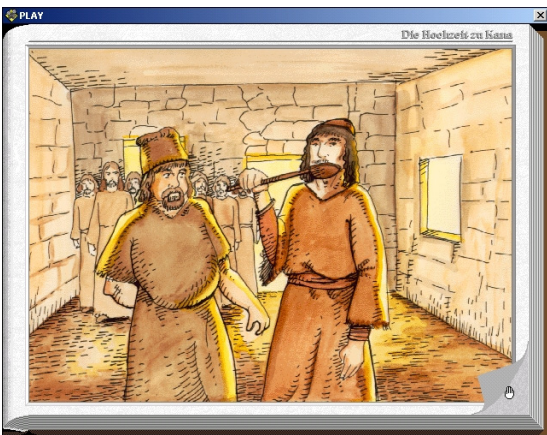


Abbildung 14, aus: Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament



Abbildung 15, aus: Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament

2.1.1.7 Kölner-Dom-Bibelquiz (Bibelquiz)

Es gibt zahllose Bibelquiz-Angebote in Buchform, auf CD-ROMs und im Internet. Sie funktionieren nach immer gleichen Prinzipien: Zu einer vorgegebenen Anzahl von Fragen werden nach dem Multiple-Choice-Prinzip jeweils eine oder mehrere richtige sowie mehrere falsche Antworten präsentiert. Aufgabe des Kindes ist, die richtige(n) Antwort(en) anzuklicken. Seltener wird verlangt, die korrekte Antwort auf eine Frage in Form eines Lösungswortes einzutippen. Die meisten Bibelquiz-Angebote präsentieren Fragen und Antworten in Textform, z.B. auf der Webseite www.joemax.de, einem christlichen Internetangebot für Kinder (vgl. Kap. 1.3.3.1), das jeweils passend zum Monatsthema ein Bibelquiz präsentiert (Abbildung 16). In der Regel werden in Quizangeboten dieser Art Details aus den biblischen Geschichten abgefragt.

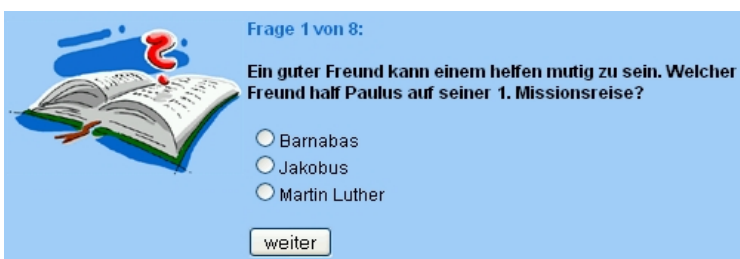


Abbildung 16:
Bibelquiz bei
www.joemax.de

Eine besondere Form des Bibelquiz' ist Teil des Webangebots des Kölner Doms speziell für Kinder (www.dom-fuer-kinder.de/index.php?id=8). Als Frage wird jeweils ein Ausschnitt eines Kirchenfensters des Kölner Doms präsentiert, dazu drei biblische Geschichten als Antwortalternativen. Leider ist die Abbildung sehr klein, so dass ein zusätzlicher Mausklick auf die Abbildung notwendig ist, der aber auch nur eine geringe – wenngleich ausreichende – Vergrößerung bewirkt (Abbildung 17).⁹ Je nach Schwierigkeitsstufe werden nacheinander vier, sechs, acht oder zehn Abbildungen präsentiert, die innerhalb einer immer gleichen, vorgegebenen Zeitspanne biblischen Geschichten zugeordnet werden müssen. Läuft die Zeit ab, bevor alle Geschichten einer Spielrunde erkannt wurden, wird das Spiel mit der Rückmeldung „Das war zu langsam!“ abgebrochen.



Abbildung 17: Bibelquiz beim „Kölner Dom für Kinder“

Klickt das Kind die Schaltfläche „Tipp“ an, kann es den Text der Geschichte nachlesen, allerdings nicht in einer speziell für Kinder angefertigten Übertragung, sondern in einer nicht näher bezeichneten Übersetzung. Die ernsthaften Distraktoren des Quizangebots lassen vermuten, dass es den Autor/innen nicht primär um eine interaktive belustigende Komponente innerhalb des Webangebots geht, sondern eher darum, Kinder bei ihren biblischen Kenntnissen abzuholen und an die Kunst des Kölner Doms heranzuführen.

2.1.1.8 Mini Mike's biblische Abenteuer. Neues Testament (Edutainment¹⁰)

„Mini Mike's biblische Abenteuer. Neues Testament“ aus dem Verlag Schulte und Gerth (Asslar) ist die im Jahr 2000 erschienene zweite von zwei CD-ROMs ihrer Art. Sie basiert auf einer dänischen Produktion, die wiederum das Wimmelbuch „Mini Mike im Neuen Testament“ als Vorlage verwendet. Die Anwendung bezieht sich auf vierzehn neutestamentliche Geschichten, die aber selbst nicht

⁹ Auf den Seiten des Webangebots für Erwachsene werden die Motive der Fenster erläutert (www.koelner-dom.de/index.php?id=fenster). Aber auch hier sind die Abbildungen nicht so groß, wie es wünschenswert wäre.

¹⁰ Zum Begriff Edutainment vgl. Abschnitt 2.1.3.2.

erzählt, sondern lediglich knapp zusammengefasst werden. Im Zentrum der Anwendung steht das Fotoalbum des kleinen Mike, das auf je einer Doppelseite eine Kurzzusammenfassung einer biblischen Geschichte und eine Illustration enthält (vgl. Abbildung 18).



Abbildung 18: Kurzzusammenfassung der Geschichte

Aufgabe des Kindes ist es, das zu Beginn leere Album nach und nach mit Fotos zu füllen (die Texte in Abbildung 18 erhält es als Dreingabe). Dazu klickt es in Mikes Spielzimmer auf Gegenstände, die zu biblischen Szenarien verlinken, die als Wimmelbilder gestaltet sind (vgl. Abbildung 19). Es gilt nun, auf den Wimmelbildern zehn Suchaufgaben zu lösen, z.B. zehn Körbe anzuklicken, die mit Broten gefüllt sind, oder zehn sitzende Personen oder zehn Frauen mit Kopftüchern zu finden. Das Wimmelbild, in dem die Details versteckt sind, hat die vierfache Bildschirmgröße und kann durch Scrollen erkundet werden. Jeder Fund verbindet sich mit einer lustigen Animation, einem kleinen Spiel oder einer Sachinformation, z.B. einem Brotrezept, das es virtuell nachzubacken gilt, indem man mit der Maus die richtigen Zutaten auswählt und zusammenstellt (vgl. Abbildung 20). Am Ende gilt es, Mini Mike selbst zu finden, der nach dem zehnten Fund von der Software in das Bild eingefügt wird. Hat man ihn entdeckt, präsentiert er einen Fotoapparat, mit dem das Kind ein Erinnerungsfoto der Szenerie fürs Album schießen soll. Dabei kann der Bildausschnitt leider nicht frei gewählt werden. Das Bild erscheint zusammen mit dem Kurztext im Album. Der Aufforderung, die Geschichte in der Bibel nachzulesen, kann das Kind leider nicht in der Anwendung nachkommen. Da es lediglich eine Bibelstelle präsentiert bekommt, wird ihm das Auffinden der Geschichte in einer Bibel vermutlich schwer fallen. Offensichtlich setzt die Anwendung Bibelkenntnisse ohnehin voraus; anders ist nicht zu erklären, dass auf die Präsentation der Geschichten im Anschluss an die Suchaufgaben verzichtet wird. Geht man von der Rahmenhandlung aus, ist primäres Ziel der Anwendung die Belustigung der Kinder; daneben wird vereinzelt Sachwissen transportiert.



Abbildung 19: Wimmelbild zur Speisung der 5000



Abbildung 20: Interaktionsangebot zur Geschichte von der Speisung der 5000

2.1.1.9 Das Bibelschloß (Lernsoftware¹¹)

„Das Bibelschloß. Ein kleiner Führer durch die Schriften der Bibel“ wurde 1990 vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) als Lernprogramm auf fünfzehn 5,25“-Disketten oder neun 3,5“-Disketten für den Betrieb unter MS-DOS 3.1 herausgegeben.¹² Das Programm wird mit der Maus bedient.

Zielgruppe der Software sind Schüler der Sek I/II ab der 7. Klasse. Als Lernziele werden auf der letzten Seite des zehnsseitigen Handbuchs angegeben:

- einen Überblick über die gesamte Bibel gewinnen
- einzelne Schriften und Schriftgruppen im Alten und Neuen Testament voneinander unterscheiden können
- das Lesen biblischer Texte und das Nachdenken darüber einüben
- Verständnis gewinnen für Informationen zur Entstehung der Bibel
- wichtige Aussagen der Bibel verstehen und in geschichtlicher Hinsicht einordnen können

Die Lernziele sind breit angelegt: Es geht nicht nur darum, sich in der Bibel zurecht zu finden, sondern auch darum, bibelwissenschaftliches Hintergrundwissen zu erwerben und schließlich sogar – bibeldidaktisch – um das „Nachdenken“ über biblische Texte. Die Autoren versuchen, diesen umfangreichen Anforderungen gerecht zu werden, indem sie sich der Techniken des populären Genres „Adventure“ bedienen. Die Schüler/innen durchwandern 18 Räume eines alten Schlosses auf der Suche nach Informationen über 18 biblische Bücher. Der dadurch geschaffene spielerische Umgang mit der Bibel soll außerdem zur Motivierung der Schüler dienen und helfen, „grundsätzliche ‚Berührungspunkte‘ diesem religiösen Dokument gegenüber abzubauen“ (Handbuch, 6).

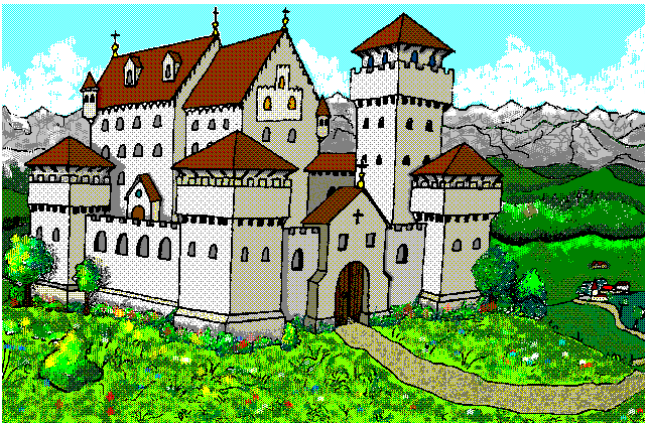


Abbildung 21: Pixelgrafik des Bibelschlusses

Die Rahmenerzählung des Adventures ist folgende: Nach dem Einloggen schlüpft der Spieler in die Rolle eines Jugendlichen, der in den Sommerferien seinen alten Freund Peter besucht, der als Fremdenführer im Bibelschloß arbeitet (Abbildung 21). Unglücklicherweise sind Peters Aufzeichnungen für die Führungen, die er in einem Buch zusammengefasst hat, zum Teil seitenweise verloren gegangen, zum Teil mit der Zeit unleserlich geworden. Der Spieler wird aufgefordert, durch das Bibelschloß zu wandern, die verlorenen Seiten zu finden und die unleserlichen zu ergänzen. Die Wanderung beginnt im Raum Genesis und endet bei der Offen-

¹¹ Zum Begriff *Lernsoftware* vgl. Abschnitt 2.1.3.2.

¹² Gegenwärtig ist bei Medienstellen eine CD-ROM-Version verfügbar, wobei die CD lediglich die Dateien der Disketten enthält. Eine Portierung auf neuere Betriebssysteme hat nicht stattgefunden.

barung des Johannes. Die Reihenfolge der Räume folgt der Lutherbibel, lediglich das Matthäus- und Markusevangelium sind – entsprechend der Reihenfolge ihrer Entstehung – vertauscht. Die Räume des AT liegen in den unteren, die des NT in den oberen Stockwerken. Der Raum der Offenbarung schließlich, „jener Schrift im NT, die am weitesten in die Zukunft der Kirche und der Welt blickt“ (Handbuch, 5f), ist im Turm untergebracht.

In jedem Raum findet der Spieler in den erhaltenen Seiten des Buches eine Kurzinformation zum jeweiligen biblischen Buch, z.B.:

[Seite 1]

Im 1. Buch Mose wird in Form von alten Sagen und Legenden über die Entstehung der Welt und die Erschaffung der Menschen berichtet sowie über die Beziehung zwischen Gott und den Menschen und die Beziehung der Menschen untereinander.

Ferner berichtet das 1. Buch Mose von der Entstehung des Volkes Israel: Gott erwählt Abraham als Stammvater des Volkes. Er beschützt dessen Nachkommen Isaak, Jakob und Esau, Joseph und seine Brüder.

[Seite 2]

Die Geschichten des 1. Buches Mose geben uns bis heute Einblicke in die politischen, sozialen, rechtlichen, kulturellen und religiösen Verhältnisse in Palästina und in die umgebenden Länder in der Zeit zwischen 2 000 und 500 vor Christus.

In katholischen Bibelübersetzungen wird das 1. Buch Mose auch GENESIS (= Anfang, Ursprung) genannt. Seine endgültige Textform, wie wir sie heute in der Bibel finden, hat dieses biblische Buch um 300–200 vor Christus erhalten. Es ist also mindestens 2 200 Jahre alt.

In jedem Raum muss der Spieler drei Aufgaben entdecken, zu deren Beantwortung er eine papierene Bibel zur Hand nehmen und drei verschiedene biblische Texte lesen muss. Erst wenn er die Aufgaben gelöst hat, kann er den nächsten Raum betreten. Im Raum Genesis findet sich z.B. diese Aufgabe (vgl. Abbildung 22):

[Textfenster]

Offensichtlich befindet sich etwas unter dem Teppich. Du kannst es aber nicht genau erkennen, da der Teppich es zum größten Teil verdeckt.

[Textfenster]

Vorsichtig siehst Du unter den Teppich, indem Du ihn beiseite rollst. Die darunter liegenden Bodenplatten sind mit einer Reihe von Zeichnungen versehen.

Sie stellen offensichtlich die Schöpfungstage dar (1. Mose 1,1–2,4a). Ordne die einzelnen Schöpfungswerke jeweils dem Schöpfungstag zu, indem Du zunächst das Schöpfungswerk, dann den jeweiligen Tag anklickst!

Firmament "Feste"
Meer
Licht
Wasser- und Lufttiere
Landtiere und Menschen
Ruhetag
Gestirne

[Textfenster]

Nachdem Du die Antwort gefunden hast, trägst Du Dein Ergebnis in das Buch ein und gibst Dich zur nächsten Frage.

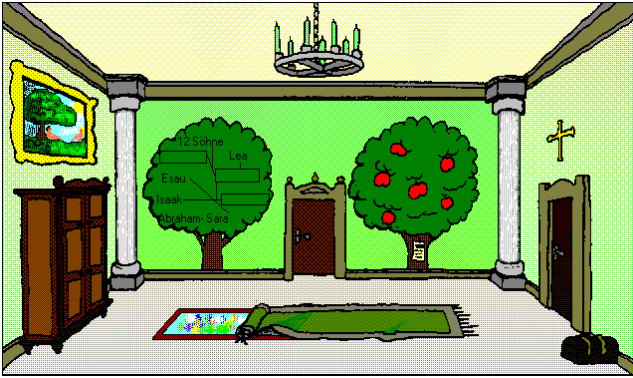


Abbildung 22: Raum Genesis

Die Fragen bedienen sich meist des Multiple-Choice-Verfahrens, mitunter sind – wie im Raum Genesis – Zuordnungen gefragt, mit denen auch Reihenfolgeaufgaben realisiert werden. Darüber hinaus gibt es einige spielerische Elemente; so gilt es, im Raum „Ezechiel und Daniel“ einen Ball mitzunehmen, um im Raum „Lukas“ damit den Schlosshund abzulenken. Im Raum „Exodus“ muss ein Kabel für den OHP in Raum „Leviticus – Numeri – Deuteronomium – Josua“ eingepackt werden.

Was die angepeilten Lernziele betrifft, so ist diese Vorgehensweise letztlich nicht geeignet, sie alle zu erreichen. Einen Überblick über die gesamte Bibel zu gewinnen und einzelne Schriften und Schriftgruppen im Alten und Neuen Testament voneinander unterscheiden zu können, ist mit Hilfe des Programms grundsätzlich möglich. Da der Spieler von Raum zu Raum wandert, hat er zumindest das Wissen erworben, dass die Bibel aus mehreren unterschiedlichen Büchern besteht. Inwieweit er dabei die angebotenen Informationen zur Entstehung der Bibel verarbeitet und ob er Aussagen der Bibel versteht und in geschichtlicher Hinsicht einordnen kann, ist hingegen zweifelhaft, da die Aufgaben auch ohne die bibelwissenschaftlichen Einleitungstexte gelöst werden können. Die Annahme der Autoren des Handbuches, dass ein Spieler das Programm mehrfach durchspielt und auf diese Weise mit den Texten, die er immer wieder liest, nach und nach vertrauter wird (vgl. Handbuch, 9), ist blauäugig. Das in Aussicht gestellte Nachdenken über biblische Texte schließlich wird vom Programm an keiner Stelle unterstützt.

Letztlich ist mit KERSTIN GOTTWALD zu kritisieren, dass die Anwendung den Anforderungen, die Kinder und Jugendliche an Adventure-Games stellen, nicht gerecht wird: „Die Form des Adventure-Games [...] weckt hohe Erwartungen, die aber die gradlinige, didaktische Dramaturgie nicht erfüllt“ (Gottwald 1992, 47). Die typischen Adventure-Interaktionen, Gegenstände zu entdecken, mitzunehmen und an anderer Stelle miteinander zu kombinieren, um anfallende Probleme zu lösen, kommen in dieser Anwendung viel zu kurz. Spielhinderlich ist zudem die Einschränkung, einen Raum erst dann verlassen zu können, wenn alle Aufgaben gelöst worden sind. Dies erschwert nicht zuletzt den vom FWU vorgesehenen Einsatz des Programms im Religionsunterricht. So wird zwangsläufig im Handbuch empfohlen „Der Lehrer arbeitet das Programm allein für sich (oder zusammen mit einigen interessierten Schülern) durch, und zwar bis zu der biblischen Schrift, die er mit der jeweiligen Jahrgangsstufe durchführen will ...“ (Handbuch, 8) und darauf verwiesen, dass das Programm „auch die Wiederholung eines bereits durchgenommenen Lernstoffes [nahe]legt“ (ebd.).

Die Zuordnung dieses Programms zu einem bestehenden Genre ist schwierig. Es ist zwar formal an das Adventure angelehnt, trägt aber inhaltlich eher Züge einer Lernsoftware. Dazu trägt nicht zuletzt eine Datenbank bei, die festhält, welcher Spieler bis zu welchem Raum gekommen ist, und wie viele falsche Antworten er auf die einzelnen Fragen gegeben hat.

2.1.1.10 Geheimakte Jesus (Adventure)

Die auf CD-ROM ausgelieferte Software „Geheimakte Jesus“, eine Koproduktion der Deutschen Bibelgesellschaft und des Katholischen Bibelwerks aus dem Jahr 2002, wird von ihren Herausgebern als *biblisches Adventure-Game* (CD-Cover) bezeichnet und ist eine der ersten ihrer Art.¹³

Inhaltlich ist dieses PC-Game in der Zeit Jesu verortet. In einer Rahmenhandlung wird erzählt, dass im 15. Jahr der Herrschaft des römischen Kaisers Tiberius neben anderen Wanderpredigern auch ein gewisser Jesus von Nazareth in Erscheinung tritt. Eine nicht näher bezeichnete Gruppe von Sympathisanten hält es für möglich, dass dieser Jesus der Messias ist, den die Heiligen Schriften ankündigen. Wenn dem so wäre, würden sie ihm ihre Unterstützung anbieten wollen. Um ihrem Verdacht nachzugehen, beschließen sie, einen Kundschafter auszusenden, der Details über das Auftreten und Wirken Jesu in Erfahrung bringen und in der „Geheimakte Jesu“ zusammenfassen soll. Die Rolle dieses Kundschafters fällt dem Spieler zu.

In zehn Kapiteln erkundet der Spieler unterschiedliche Lokalitäten, indem er die virtuelle Repräsentanz des Kundschafters mit den Pfeiltasten der Computertastatur auf einem isometrisch angelegten Spielplan herumwandern lässt. Trifft diese Figur auf andere Figuren, erzählen diese von ihren Erfahrungen mit Jesus oder geben Hinweise auf Orte, an denen sich Informationen beschaffen lassen. Jedes Kapitel widmet sich einer Station oder einem Abschnitt des Lebens Jesu. Die Bezeichnungen der Kapitel lauten:

1. Johannes der Täufer und Jesus aus Nazaret
2. Die Berufung der Jünger
3. Die Hochzeit in Kana
4. Jesus heilt einen Gelähmten
5. Die Auferweckung des Lazarus
6. Der Einzug Jesu in Jerusalem
7. Die Salbung in Betanien
8. Der Verrat des Judas
9. Verurteilung und Kreuzigung
10. Die Emmaus Jünger

Indem der Spieler die Kapitel „durcharbeitet“, erwirbt er bibelkundliches Wissen zu den Evangelien sowie Sachwissen zur Zeit und Umwelt Jesu. Die biblischen Geschichten selbst sind hingegen nicht Grundlage der Spielhandlung, sondern vielmehr Objekte des in der Rahmenhandlung angelegten Rechercheauftrages. Sie begegnen dem Spieler lediglich in Form von kurzen Trickfilmsequenzen, die die

¹³ Zwei Jahre vor „Geheimakte Jesus“ erschien bereits „Geheimcode: Fisch. Jesus auf der Spur“, eine mit der Autorensoftware Matchware Mediator semiprofessionell umgesetzte Anwendung von Robert Augustin, verlegt vom Born-Verlag (Kassel). In der Adventure-Reihe der Deutschen Bibelgesellschaft folgte 2005 „Das Grab des Mose“.

einzelnen Kapitel abschließen. In diesen Filmen tritt auch Jesus auf – auf dem Spielplan jedoch begegnet der Spieler ihm nicht.

Außer den thematisch gebundenen Sachinformationen enthält jedes Kapitel einen eigenen Auftrag, den der Spieler erfüllen muss, um einen Eintrag in der Geheimakte zu erhalten und zum nächsten Kapitel fortschreiten zu können. Genretypisch müssen dazu in einer vorgegebenen Reihenfolge Rätsel gelöst und Gegenstände gefunden und angewandt werden. Beispielhaft sei hier das vierte Kapitel beschrieben, das als Demokapitel von den Webseiten der Deutschen Bibelgesellschaft heruntergeladen werden kann:



Abbildung 23: Ausgangssituation in Level 4

Ausgangssituation ist, dass einige Männer ihren gelähmten Freund zu Jesus bringen wollen, der in einem Haus predigt, aber wegen der davor stehenden Menschenmenge nicht zu ihm vorzudringen vermögen. Die sich anbietende Lösung ist ein Kran, mit dem sie den Gelähmten auf das Dach des Hauses hieven könnten, um von dort aus über eine Treppe ins Innere des Hauses zu gelangen. Der Ausführung dieses Gedankens steht zweierlei im Wege: Zum Einen benötigt der Kran fließendes Wasser in einer zugehörigen Leitung, um angetrieben zu werden, zum Anderen ist der Antriebsmechanismus an sich defekt. Hier Abhilfe zu schaffen, ist Aufgabe des Spielers. Das auf den Webseiten der Deutschen Bibelgesellschaft zur Verfügung gestellte Lösungsblatt verdeutlicht die Anforderungen, die an den Spieler gestellt werden:

- Zum Brunnen aus Level 1 gehen und dort den Wasserschlauch füllen.
- Zum Schmied aus Level 1 gehen und den Wasserschlauch auf ihn ziehen. Dafür gibt er eine Stange, die man zur Nutzung des Krans braucht.
- Den Händler an der Stadtmauer aufsuchen, der am Ende seines Textes den Schlüssel zum kleinen Stadttor überreicht.
- Zum kleinen südlichen Stadttor gehen und den Schlüssel darauf ziehen.
- Durch das geöffnete Stadttor und den Weg hinunter durch den ganzen Screen bis zur Töpferei im nächsten Screen gehen.
- In der Töpferei die beiden Krüge mit den römischen Zahlen in den Rucksack ziehen.
- Zurück bis vor das kleine Stadttor und dann über den Trampelpfad links durch den nächsten Screen hindurch gehen, an dem Haus vorbei, in dem sich Jesus aufhält.
- An der Menschenmenge vorbei zwischen den Pfeilern der Wasserleitung hindurch laufen und in das Schleusenhaus im nächsten Screen treten.
- Den 5-Liter-Krug füllen und dann in den 3-Liter-Krug umschütten, so viel hineinpasst.
- Den 3-Liter-Krug leeren.
- Die restlichen 2 Liter aus dem 5-Liter-Krug in den 3-Liter-Krug schütten.
- Den 5-Liter-Krug neu füllen und wieder in den 3-Liter-Krug umschütten, so viel hineinpasst (1 Liter).
- Die restlichen 4 Liter aus dem 5-Liter-Krug in den Eimer schütten. Die Schleuse öffnet sich.
- Das Schleusenhaus wieder verlassen und den Weg zurück, durch das kleine Stadttor bis zur Bibliothek und dann links in den nächsten Screen zum Kran gehen.
- Die Stange aus dem Rucksack rechts unterhalb der Zahnräder einsetzen und dann mit der Maus nach links bewegen.
- Den Screen mit Mausklick an den linken unteren Bildschirmrand verlassen. Die Abschlussanimation startet.

(Quelle: www.dbg.de/article.php?article=214)

Deutlich ist, dass diese Aufgaben sich eher am Spielprinzip orientieren und weniger die Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten fördern. Die aufwändig gestaltete Anwendung entspricht in der Tat den „Seh- und Spielgewohnheiten“ vieler Kinder – kann aber in ihrer Darstellung der biblischen Inhalte nicht überzeugen. Zwar wandert der Spieler durch Städte und Landschaften, die entsprechend der Erkenntnisse über Zeit und Umwelt Jesu gestaltet sind, doch bleibt in der Erinnerung des Spielers vor allem der Aufbau dieser Spielumgebung haften – vermutlich weil er sie aktiv erwandert. Die „spezifische Botschaft der Bibel“ hingegen wird weitgehend auf Informationsbausteine reduziert, die der Spieler über Jesu Leben sammelt und die dann doch wieder nur in Form von Texten vorliegen und dadurch den Möglichkeiten des Mediums nicht gerecht werden. Die wirklich interaktiv zu lösenden Rätsel und Aufgaben hingegen sind inhaltlich nur lose mit den biblischen Geschichten verknüpft. Angesichts des in Kap. 1.3.2.2 beschriebenen Plädoyers von WINFRIED BADER, der federführend bei der Konzeption dieses Spiels war, ist dieses Versäumnis wenig verständlich.

2.1.1.11 Exodus (Jump-and-Run-Spiel)

Zu den ersten biblischen *Jump-and-Run-Spielen* gehören die auf Disketten distribuierten Programme „Noah & Co.“, „Exodus“ und „Josua“ der Software-Reihe „Bible Games“, die für das Betriebssystem DOS programmiert sind.

Das vorliegende Programm „Exodus“ (1992 (engl.), 1993 (dt.)) enthält einhundert Aufgaben, die der Spieler in der Rolle von Mose lösen muss. Die Aufgaben bestehen aus Leveln, in denen der Spieler eine Mosefigur mit den Pfeiltasten der Tastatur oder einem Joystick durch labyrinthartige Gänge bewegt. Typische Ziele und Handlungsmöglichkeiten der Level sind, innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne fünf Fragezeichen und alles Manna einzusammeln (indem man Mose über die entsprechenden Felder bewegt), das Murren der Israeliten durch Gottes Worte zu zerstreuen (indem man Mose vor den entsprechenden Felder positioniert und die Leertaste drückt) und Soldaten, Zauberer und Priester des Pharao mit Gottes Wort oder dem Stab unschädlich machen (indem man im Angesicht der „Feinde“ drei Mal die Leertaste oder einmal die Tabulatortaste drückt).

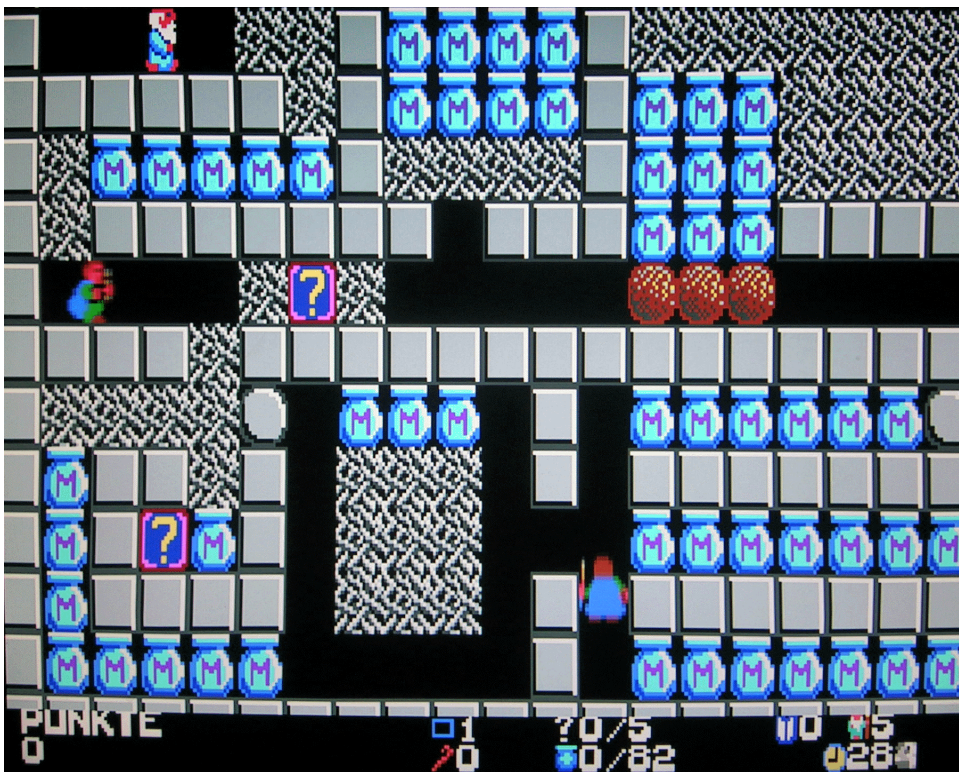


Abbildung 24: Bildschirmfoto Level 1

Sind die Aufgaben gelöst, wird das Durchgangsfeld zum nächsten Level angezeigt, nach dessen Erreichen nacheinander die fünf eingesammelten Multiple-Choice-Fragen präsentiert werden. Diese fragen die Kenntnis des Wortlauts der biblischen Geschichte ab, z.B.:

Wer versklavte die Israeliten?

- Azteken
- Ägypter
- Midianiter

Der König von Ägypten sprach zu den hebräischen Hebammen:

- Tötet nur Jungen!
- Tötet alle Babys!
- Sucht Mose!

Für die Wahl der richtigen Antwort erhält der Spieler Bonuspunkte, bei falschen Antworten wird ihm sogleich die nächste Frage präsentiert. Nach der Beantwortung aller fünf Fragen erscheint – quasi als Belohnung – eine Grafik, die ein Motiv aus der Exodusgeschichte zeigt.

Das Programm selbst erzählt die biblische Geschichte nicht. Dass ihre Kenntnis vorausgesetzt wird, zeigen die Multiple-Choice-Fragen. Gute Bibelkenntnisse werden vom Programm durch Bonuspunkte belohnt, die am Ende gegen ein zusätzliches Level eingetauscht werden können. Dies fällt bei einhundert Spielleveln insgesamt m.E. nicht so stark ins Gewicht, so dass es für nicht christlich sozialisierte Menschen keinen wirklichen Grund darstellt, das Programm nicht zu erwerben, zumal die Aufgaben für ein Spiel dieses Genres vielfältig und reizvoll sind. Der Spiel-Teil des Programms ist dann auch im Prinzip unabhängig von der Exodusgeschichte. Dass die Figur, die der Spieler dirigiert, Mose darstellen soll, und alle anderen Spielelemente ebenfalls auf die biblischen Geschichte bezogen werden, wird im Spiel selbst nicht deutlich. Erst die Programmhilfe erläutert die Bedeutung der einzelnen Spielelemente, die sich letztlich aber doch stärker an den Erfordernissen des Spielprinzips als am biblischen Text orientiert. So kann der Spieler eine Phiole mit „heiligem Öl“ einsammeln, die die Mosefigur schützt, wenn sie „heiligen Grund“, ein speziell ausgezeichnetes Feld, betritt. In der Exodusgeschichte der Bibel kommt ein solcher Zusammenhang zwischen Salböl und heiligem Grund nicht zur Sprache.¹⁴ In Ex 3,5 und Jos 5,15 sind es vielmehr die Sandalen, die Mose bzw. Josua ausziehen sollen, bevor sie heiligen Boden betreten. Die aber haben im Spiel wiederum eine andere Funktion und helfen Mose über unwegsames Gelände hinweg ...

2.1.2 Eingrenzung und Bibliografie

2.1.2.1 Gemeinsamkeiten

Über den grundsätzlichen biblischen Bezug hinaus enthalten fast alle Titel Elemente, die dem Kind oder Jugendlichen das Verstehen der Bibel erleichtern sollen bzw. könnten:

- Das Internet-Angebot „Gott spricht zu seinen Kindern“, das auf der gleichnamigen papierenen Kinderbibel beruht, enthält (wie seine Vorlage) Bilder und einen kindgerechten Text.
- Bei Lernsoftware wie dem „Bibelschloß“ oder Edutainment-Software wie „Mini Mikes biblische Abenteuer“ gehört das didaktische Anliegen zum Selbstverständnis der Softwaregattung.
- Bibelquiz-Programme zielen grundsätzlich auf das Abfragen von Sachwissen bzw. im Fall des Webangebots des Kölner Doms auf das Wiedererkennen biblischer Geschichten in Abbildungen.
- Das crossmediale Bibelangebot „BasisB“ präsentiert seine Übersetzung als Hypertext, der auf lexikalische Zusatzinformationen verweist.
- Das Relitainment-Angebot „Jakobs Weg“ enthält eine illustrierte Übertragung und auf die Geschichte abgestimmte, vertiefende Informationen.

¹⁴ Wohl aber in Gen 28,17–19a: **17** Und er fürchtete sich und sprach: Wie heilig ist diese Stätte! Hier ist nichts anderes als Gottes Haus, und hier ist die Pforte des Himmels. **18** Und Jakob stand früh am Morgen auf und nahm den Stein, den er zu seinen Häupten gelegt hatte, und richtete ihn auf zu einem Steinmal und goss Öl oben darauf **19** und nannte die Stätte Bethel.

- Das Living Book „Kinder entdecken die Bibel“ erzählt biblische Geschichten in Wort und Bild nach. In der Introsequenz zur Anwendung präsentiert der hervorgehobene Bildschirmcharakter Adam eine Einführung in die Bibel. Im Anschluss an die Geschichten gibt er Erläuterungen zum Verständnis.
- Das Adventure-Game „Geheimakte Jesus“ gibt sich nicht mit einer Spielhandlung „um des Spielens Willen“ zufrieden, sondern integriert das Sammeln von Informationen über Jesus in den Spielablauf.
- Selbst das Jump-and-Run-Spiel „Exodus“ schiebt zwischen den einzelnen Leveln Multiple-Choice-Fragen ein.
- Allein die Spiele von www.biblegamezone.com scheinen das Verstehen der Bibel nicht explizit befördern zu wollen – wenngleich zumindest das Paulusspiel als Bibelquiz aufgebaut ist.

Deutlich wird außerdem, dass das Interesse der herausgebenden Verlage und Organisationen stets ein spezifisch christliches und nicht etwa ein religionskundliches ist; die Bibel wird nicht als kulturelles Zeugnis betrachtet, sondern als grundlegendes Dokument des christlichen Glaubens.

2.1.2.2 Spezifika

Auf der Suche nach Kriterien, mit denen der Untersuchungsgegenstand eingegrenzt werden könnte, fallen zunächst offensichtliche Unterschiede im formal-medialen Bereich ins Auge. Z.B. können Programme, die mit Hilfe von Datenträgern wie z.B. Disketten, CD-ROMs oder DVD-ROMs distribuiert werden, von solchen unterschieden werden, die auf Webseiten abgerufen werden können, solche, die auf dem Betriebssystem Windows laufen, von solchen, die MacOS benötigen etc. Angesichts des Zusammenwachsens von Computer- und Unterhaltungsindustrie, der Möglichkeit, unterschiedliche Betriebssysteme softwaregestützt auf dem eigenen Computer zu emulieren, sowie der nahezu flächendeckenden Verbreitung von Breitband-Internetzugängen sind diese formal-medialen Differenzierungen für die weitere didaktische Auseinandersetzung nicht entscheidend und können daher als Unterscheidungskriterium vernachlässigt werden. Hilfreicher erscheint demgegenüber eine inhaltlich-konzeptionelle Differenzierung. Diesbezüglich kann auf bereits aufgestellte Kriterien zur Definition von Kinderbibeln zurückgegriffen werden, wie sie in Kap. 1.2.4 in Erweiterung der Definition REINMAR TSCHIRCHS entwickelt wurden:

Kinderbibeln bereiten biblische Inhalte in theologisch-pädagogischer oder bibel-didaktischer Absicht so auf, dass sie von Heranwachsenden mit Gewinn rezipiert werden können. Die Aufbereitung besteht in einer redaktionellen Bearbeitung der (Erwachsenen-)Bibel und umfasst folgende Maßnahmen:

- Aus den biblischen Texten wird eine Auswahl getroffen;
- der biblische Wortlaut wird sprachlich (und ggf. inhaltlich) überarbeitet;
- die bearbeiteten Texte werden mit Illustrationen versehen.

Im Mittelpunkt von Kinderbibeln stehen danach biblische Inhalte und die Art und Weise ihrer Darbietung. Wendet man diese Kriterien auf Kinderbibeln im Internet und auf CD-ROM an, so werden viele der oben vorgestellten Titel eindeutig ausgeschlossen: Die Online-Bibel „BasisB“ richtet sich zwar explizit an Jugendliche, ist aber keine Übertragung, sondern eine Übersetzung. Das Bibelquiz verzichtet auf die kindgerechte Präsentation der angesprochenen biblischen Geschichten.

„Mini Mike’s biblische Abenteuer“ enthält biblische Texte in Auswahl, die zwar durch ein Wimmelbild illustriert sind, aber als solche nicht dargeboten werden. „Das Bibelschloß“ und das Adventure „Geheimakte Jesus“ halten lediglich Sachinformationen und eine Rahmenerzählung vor, aber keine biblischen Geschichten. Das Jump-and-Run-Spiel „Exodus“ beschränkt sich auf das Spiel an sich, die Präsentation der einzigen dargestellten Geschichte fehlt, ebenso verhält es sich mit den Spielen der Biblegamezone.

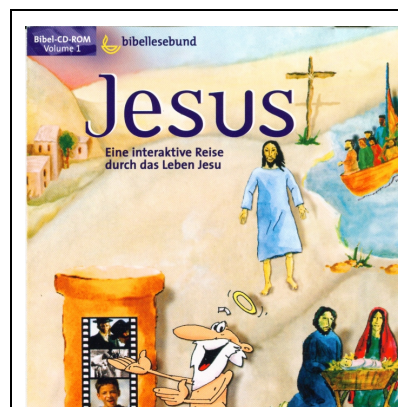
Demgegenüber stellt „Kinder entdecken die Bibel“ eine Auswahl biblischer Texte in den Mittelpunkt der Anwendung, die kindgerecht (in diesem Fall narrativ und mit Illustrationen versehen) präsentiert werden. Auch die Webseite „Gott spricht zu seinen Kindern“ trifft eine Auswahl aus den biblischen Texten, erzählt sie in einer kindgerechten Sprache und illustriert sie. Das Relitainment-Beispiel „Jakobs Weg“ verknüpft eine jugendgerechte Übertragung der Geschichten um Jakob mit vertiefenden Informationen. Die drei letztgenannten Anwendungen können daher als Vorlagen für die Auswahl weiterer Anwendungen dienen, die zu Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet gezählt werden sollen.

2.1.2.3 Bibliografie

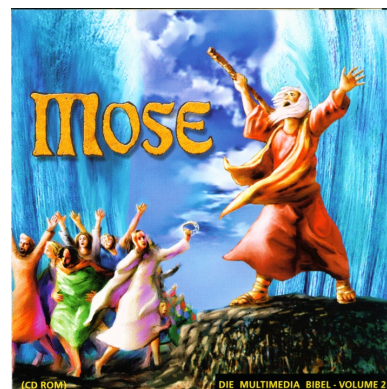
Folgende für Kinder oder Jugendliche konzipierte Anwendungen aus dem deutschsprachigen Raum stellen eine Auswahl biblischer Texte in den Mittelpunkt und präsentieren diese Texte auf eine kindgerechte – d.h. erzählende – Art und Weise in Wort und Bild:

Sechs **Reihen** mit jeweils zwei bis vier Titeln:

- Reihe „Bibel-CD-ROM“ bzw. „Die Multimedia-Bibel“, hrsg. vom Bibellesebund e.V., Marienheide

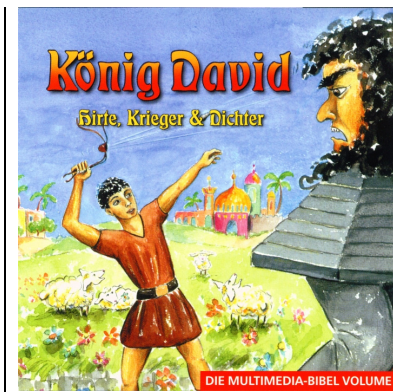


Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu (1995; Relaunch 2002; im Folgenden codiert als **2.1995**¹⁵).



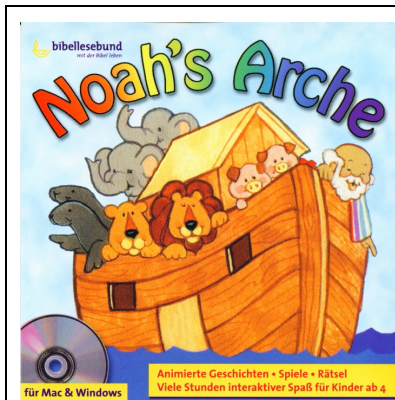
Mose (1998; codiert als **6a.1998**)

¹⁵ Die Codierung enthält folgende Angaben: Die Jahreszahl nach dem Punkt gibt das Erscheinungsjahr der Kinderbibel an. Die Zahl vor dem Punkt ist die „laufende Nummer“; je kleiner die Zahl, desto früher liegt das Erscheinungsjahr. Innerhalb einer Reihe erhalten alle Kinderbibeln dieselbe laufende Nummer; die Spezifizierung erfolgt in diesem Fall über die Angabe des Jahres. Sind eine oder mehrere Kinderbibeln innerhalb einer Reihe im selben Jahr er-



König David. Hirte, Krieger und Dichter (1998; codiert als **6b.1998**)

– Reihe „Bibelkids“, hrsg. vom Bibellesebund e.V., Marienheide



Noah's Arche (1999; codiert als **10a.1999**)



Helden der Bibel (1999; codiert als **10b.1999**)



22 Bibelgeschichten (1999; codiert als **10c.1999**)

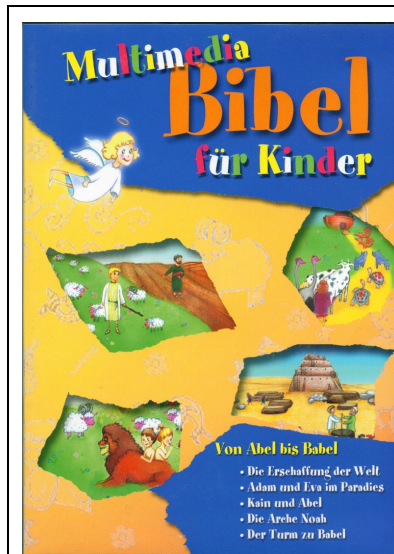


Gott liebt mich (1999)¹⁶

schiene, wird durch Angabe von Kleinbuchstaben (a, b, c, ...) nach der laufenden Nummer differenziert.

¹⁶ Diese CD-ROM gehört in die Reihe, wird aber im Folgenden nicht berücksichtigt, da sie keine biblischen Geschichten enthält, sondern Kindergebete.

- Reihe „Multimedia Bibel für Kinder“, hrsg. vom Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart

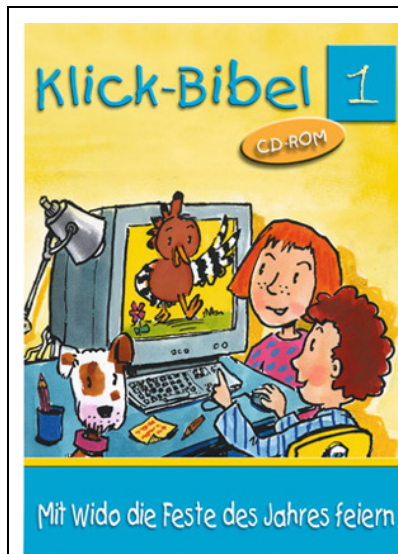


Von Abel bis Babel
(2001; codiert als **13.2001**)

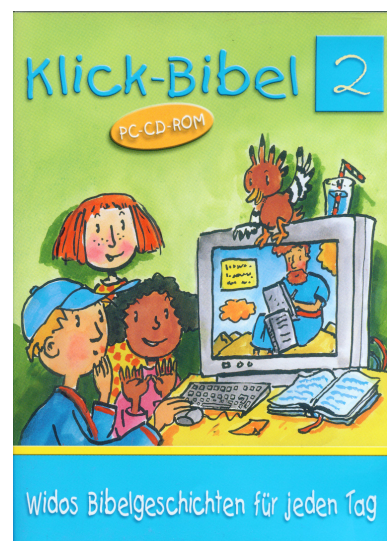


Vom Beduinenzelt zur Pyramide
(2002; codiert als **13.2002**)

- Reihe „Klick-Bibel“, hrsg. von der Deutschen Bibelgesellschaft, Stuttgart

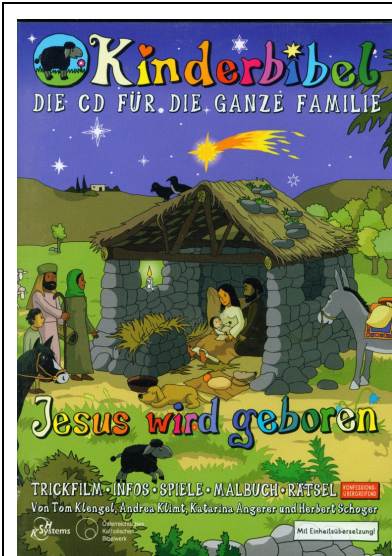


Mit Wido die Feste des Jahres feiern
(2005; codiert als **18a.2005**)



Widos Bibelgeschichten für jeden Tag
(2005; codiert als **18b.2005**)

- Reihe „Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie“, hrsg. von KSH-Systems, Wien



Jesus wird geboren
(2005; codiert als 20.2005)



Jesus, unser Freund
(2006; codiert als 20.2006)



Jesus ist auferstanden
(2007; codiert als 20.2007)

- Reihe „Elberfelder Kinderbibel“, hrsg. vom Brockhaus Verlag Wuppertal und der Christlichen Verlagsgesellschaft Dillenburg

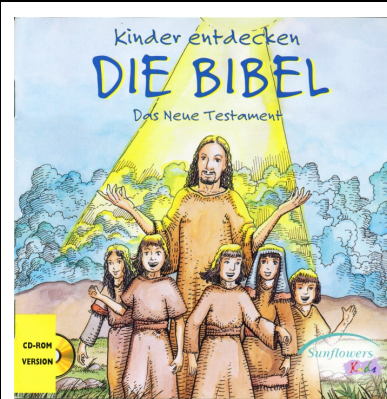


Von der Schöpfung bis zum Ende der Wüstenwanderung (2007; codiert als **22.2007**)

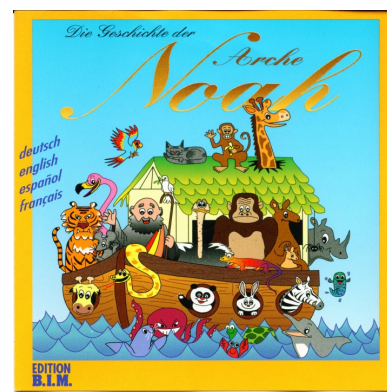


Das Neue Testament (2008; codiert als **22.2008**)

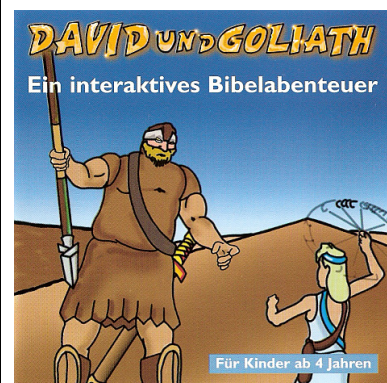
Zehn **Einzelprodukte** auf CD-ROMs:



Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, hrsg. von Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH (1995; codiert als **1.1995**)



Die Geschichte der Arche Noah, hrsg. von Bremer Interaktive Medien B.I.M., Bremen (1996; codiert als **3.1996**)



David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer, hrsg. von infomedia, Ratingen (1996; codiert als **4.1996**)



Die Kinderbibel. Das Buch der Bücher auf 2 CD-ROMs, hrsg. vom Hänssler-Verlag, Holzgerlingen (1997; codiert als **5.1997**)



Erlebnisreise Bibel. Interaktive Geschichten aus dem Alten Testament für Kinder, hrsg. vom Gütersloher Verlagshaus (1998; codiert als **7.1998**)



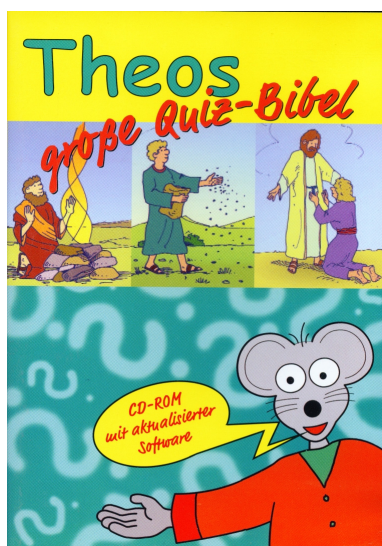
Moses. Der Prinz von Ägypten, hrsg. vom WG-Verlag und Lizenzen AG (1999; codiert als **8.1999**)



Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament. Erzählt von Elmar Gunsch. Acht wunderschöne Spielgeschichten für Kinder von 4 bis 10 Jahren, hrsg. von SIMOPT s.r.o., Berlin (1999; codiert als **9.1999**)



Gott spricht zu seinen Kindern. Texte aus der Bibel, hrsg. vom Hilfswerk Kirche in Not/Ostpriesterhilfe (2002; codiert als **14.2002**)



Theos große Quiz-Bibel, hrsg. vom Verlag Katholisches Bibelwerk (2002; Relaunch 2007; codiert als **15.2002**)



JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer!, hrsg. von der Stiftung Marburger Medien (2005; codiert als **17.2005**)

Fünf Webseiten:

- Rahel Gebhardt (2000): www.kids-web.org (codiert als **12.2000**)
Die Bibelcomics von RAHEL GEBHARDT sind ein Teilbereich ihrer Webseite www.kids-web.org. In gedruckter Form erscheinen sie in der von RAHEL GEBHARDT seit 1999 herausgegebenen christlichen Kinderzeitschrift „Kids-News“.



Abbildung 25: Startseite/Verzeichnis der Bibelcomics

- Peter Baumann (2003, Hrsg.): Die coolste KiBi. Online-Leseprobe zur gedruckten Ausgabe, Online-Ressource: www.combib.de/kinderbibel1¹⁷ (codiert als **16.2003**)

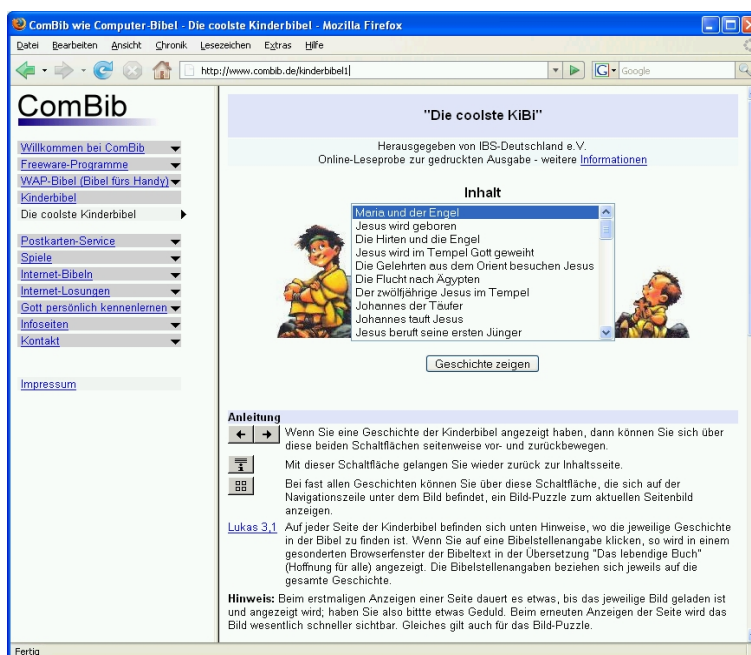


Abbildung 26: Die coolste KiBi, Startseite/Verzeichnis der Geschichten

¹⁷ Texte und Bilder basieren auf „Die coolste KiBi“. Mit Bildern von Dennis Jones, hrsg. von der International Bible Society Deutschland e.V.

- Kirche in Not/Ostpriesterhilfe (2006, Hrsg.): Kinderbibel online, Online-Ressource¹⁸: www.kirche-in-not.de/kinderbibel¹⁹ (codiert als **21.2006**)



Abbildung 27: Startseite, Auswahl der Sprachen

- Rainer Holweger (1998–2008ff)²⁰: Online-Bibel-Spiele, Online-Ressource: www.ekd.de/spiele/spiele.html

Die Codierung bezieht sich auf einzelne Spiele und ihre Erscheinungsjahre. Berücksichtigt werden nur solche Spiele, die biblische Inhalte auf erzählende Art und Weise darstellen:

Salomo-Quiz (www.ekd.de/salomo; codiert als **11.2000**)

Jakobs Weg (www.ekd.de/jakobsweg; codiert als **11.2005**)

Jona – ein Prophet geht baden (www.ekd.de/spiele/jona; codiert als **11.2008**)

¹⁸ Unter der URL <http://freunde-von-net.org/Kidsnet/kinderbibel.html> findet sich eine frühere Version eines anderen Trägers, die aus den gescannten Seiten der Kinderbibel und den Seiten des Malbuches besteht.

¹⁹ Texte und Bilder basieren auf der Kinderbibel „Gott spricht zu seinen Kindern“. Texte von Eleonore Beck, Illustrationen von Schwester Miren-Sorne Gomez, hrsg. von Kirche in Not/Ostpriesterhilfe (1989).

²⁰ Die Serie der Online-Spiele der EKD begann 1996 (im „Lutherjahr“) mit einem Quiz zu Martin Luther und wurde 1997 (im „Melancthonjahr“) mit einem Quiz zu Melancthon fortgesetzt. 1998 absolvierte der Theologiestudent Rainer Holweger ein Praktikum in der Internetabteilung der EKD und schuf mit dem Psalterquiz das erste biblische Online-Angebot auf den EKD-Seiten (vgl. Schnell 2000, 4.–7.), dem weitere folgten: P@ulus-Online-Spiel (1999; Relaunch 2008), Salomo-Quiz (2000; Relaunch 2008), Jesus fr@gen (2000), Arche-Typen (2001), Prost Mahlzeit (2003), Jakobs Weg (2005), „Jesus fr@gen“ für Kids (2005), Jona – ein Prophet geht baden (2008). Weitere Informationen über Rainer Holweger finden sich auf seiner privaten Webseite, www.holy-art.de.

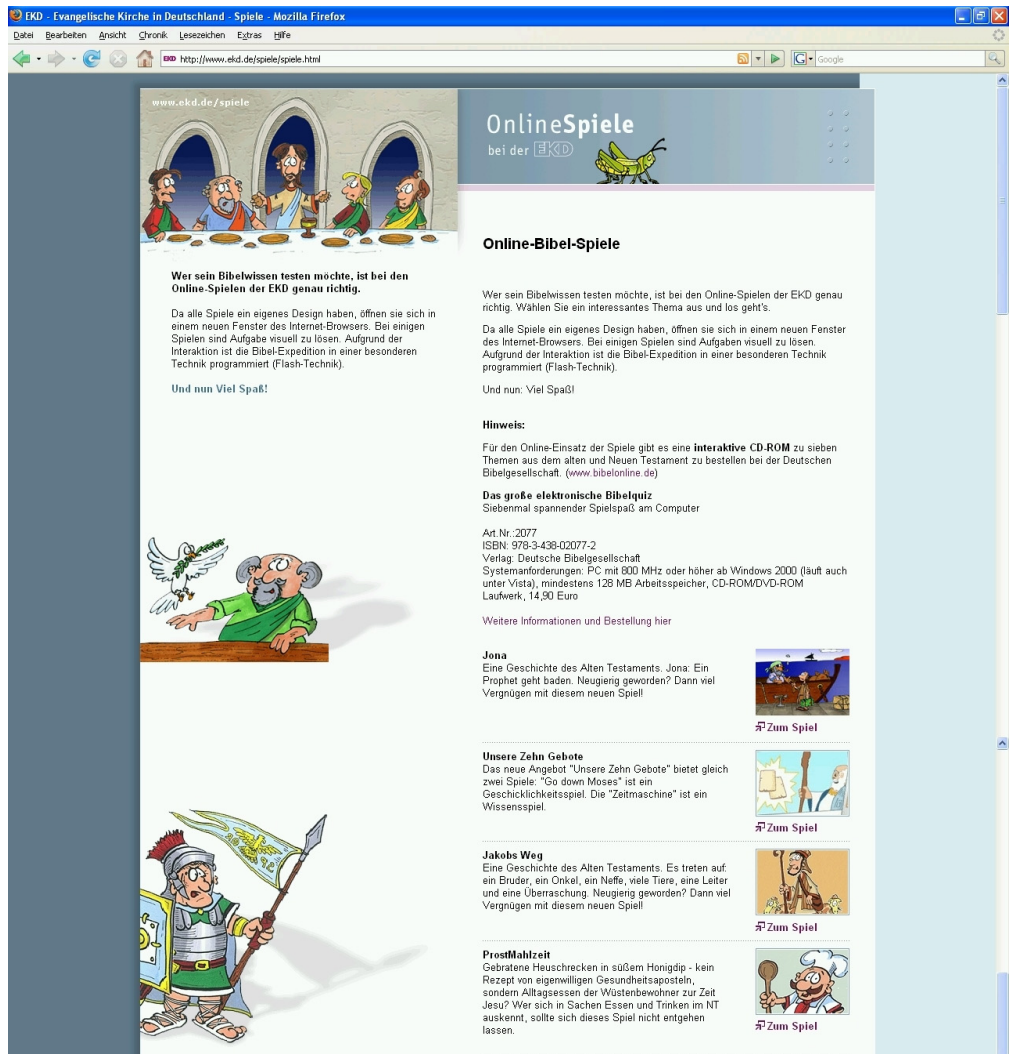


Abbildung 28: Ausschnitt der Startseite

Auch erhältlich als: Rainer Holweger (2008): Das große elektronische Bibelquiz. Siebenmal spannender Spielspaß am Computer, Stuttgart (dbg).²¹

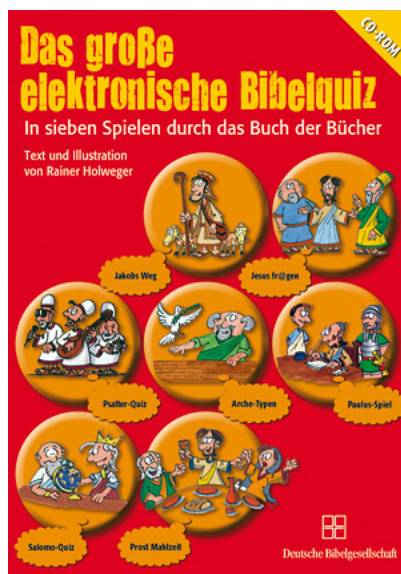


Abbildung 29: CD-ROM-Cover

²¹ Für diese CD-ROM wird keine eigene Codierung vergeben, da sie lediglich bestehende Anwendungen zusammenfasst.

- EKD (2005, Hrsg.): Kirche Entdecken,
Online-Ressource: www.kirche-entdecken.de (codiert als **19.2005**)

Innerhalb des Internetangebots der EKD für Grundschul Kinder bis 10 Jahre gibt es zwei Bereiche, in denen biblische Geschichten präsentiert werden: Im Zimmer von Benjamin, der Kirchenmaus, werden sechs biblische Erzählungen als animierte Bildergeschichten präsentiert. Sie sind vergleichsweise frei gestaltet; im Vordergrund steht das Bemühen, „dass sich die Kinder mit den Erzählfiguren identifizieren“ (Rosenstock 2008, 314). Das Schreiberzimmer hingegen enthält 22 Geschichten, die nahe am Bibeltext erzählt werden.²²



Abbildung 30: Schreiberzimmer



Abbildung 31: Zimmer von Benjamin der Maus

²² Die biblischen Geschichten im Schreiberzimmer basieren auf: Jeromin, Karin / Pfeffer, Rüdiger (1999): Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder erzählt, Stuttgart (DBG). Jeschke, Mathias / Pfeffer, Rüdiger (2006): Komm lass uns feiern, Stuttgart (DBG). Die Geschichten im Zimmer von Benjamin der Maus entstammen der evangelischen Zeitschrift für Kinder „Benjamin“ (Württemberg).

Die Anwendung ist auch als CD-ROM erhältlich: Kirche entdecken. Kira und Benjamin führen auf einer spannenden Entdeckungsreise durch Kirchenraum und Bibel (2007), hrsg. von der Deutschen Bibelgesellschaft.

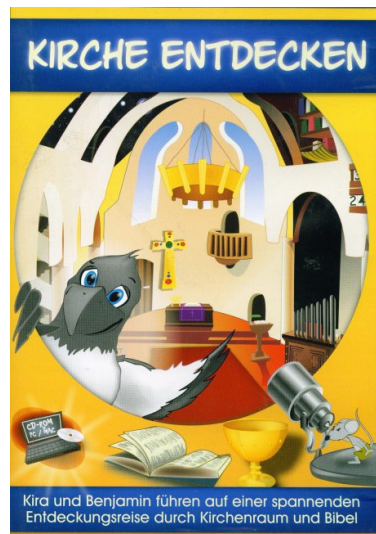


Abbildung 32: CD-ROM-Cover

2.1.3 Nähe der Kinderbibeln zu bestehenden Softwaregenres

In diesem Abschnitt soll aus den im Abschnitt 2.1.2.3 ermittelten Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet ein eigenes Genre konstituiert werden. Dies erscheint notwendig, müssen doch die bisherigen Versuche, Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet existierenden Genres zuzuordnen, als gescheitert angesehen werden: Zuordnungsversuche von WALTER VOGEL, MARTIN KÜSELL und CHRISTIAN BRENNER fielen unterschiedlich aus, nicht nur von Anwendung zu Anwendung, sondern auch im Hinblick auf ein- und dieselbe Anwendung: „Die interaktive Reise durch das Leben Jesu“ (1995), zeitlich gesehen eine der ersten Anwendungen dieses Genres, ordnet VOGEL (1997, 127ff) den *Bibelprogrammen* zu, KÜSELL (1999, 172ff) bezeichnet dieselbe Anwendung als *Edutainment*, BRENNER (2003, 249ff) versieht sie mit dem Etikett *Infotainment*. Jede dieser Einordnungen ist für sich nachvollziehbar: VOGEL denkt *inhaltlich*, wenn er bei seiner Klassifizierung der „Religionsprogramme“ (Vogel 1997, 121) u.a. zwischen *Bibelprogrammen* und *Sonstigen Programmen* unterscheidet. KÜSELL hat neben dem inhaltlichen Aspekt (= biblische Geschichten) einen *formal-medialen* Aspekt im Auge, wenn er betont, dass Edutainment erst durch das Medium CD-ROM möglich wurde und in seiner Untersuchung Anwendungen auf Diskette außen vor lässt. BRENNER differenziert die von ihm untersuchten „Multimediaprogramme für den RU“ (Brenner 2003, 242) in *Infotainment*, *Edutainmentprogramme*, *Lernsoftware* und *Bibelquiz und Multimediabibel* (eine Zusammenstellung, die sich heute den Vorwurf der Beliebigkeit gefallen lassen muss) und begründet seine Einordnung der Anwendung in das Genre *Infotainment* von der *Autorenintention* her, indem er auf das Fehlen eines übergreifenden, definierten Lernziels der Anwendung verweist, das seiner Meinung nach für Edutainmenttitel konstitutiv ist (vgl. Abschnitt 2.2.3.5). Auch bei der Einordnung weiterer CD-ROMs ist die Vielfalt groß. Dies ist nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, dass

- keine allgemein akzeptierte Systematik existiert, die einen Überblick über die gesamte Software-Landschaft ermöglichen würde, sondern aus unterschiedlichen Blickwinkeln jeweils spezifische Raster konstruiert werden;

- keine allgemein akzeptierte Terminologie existiert, sondern unterschiedliche Bezeichnungen „quasi synonym“ verwendet werden (vgl. z.B. Mader 1999, 76ff, zu *Lernsoftware*), was vor allem der Eindeutschung englischsprachiger Begrifflichkeiten zu schulden ist (z.B. *Living Book* und *interaktive Spielschicht*);
- keine allgemein akzeptierten Definitionen der einzelnen Bezeichnungen existieren, die Voraussetzung für eindeutige Zuordnungen wären.

Wenn im Folgenden ein weiterer Versuch unternommen wird, die drei zuerst identifizierten Kinderbibeln auf CD-ROM bzw. im Internet existierenden Genres zuzuordnen, dann nicht, um sie in bestehende Schemata einzuordnen, sondern um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Genres herauszuarbeiten. Auf diese Weise sollen die speziellen Merkmale des zu konstituierenden Genres ermittelt werden. Darüber hinaus vermögen benachbarte Genres potenziell wertvolle Impulse zur Entwicklung des Genres beizutragen. Als Referenzanwendungen bei diesem Vorhaben dienen die drei im Abschnitt 2.1.2.2 ermittelten Kinderbibeln: „Kinder entdecken die Bibel“, „Gott spricht zu seinen Kindern“ und „Jakobs Weg“. Drei Genres, denen sie versuchsweise zugeordnet werden, wurden ausgewählt:

- „Bibelsoftware“, weil die drei Anwendungen Kinderbibeln sind;
- „Edutainment“, weil sie faktisch unterhaltsam sind, aber zugleich einen didaktischen Anspruch haben (sollten);
- „Spielgeschichten“, weil im Mittelpunkt der Anwendungen narrative Elemente stehen.

2.1.3.1 Bibelsoftware

Erläuterung des Genres Bibelsoftware

VOGEL zählt zu „Bibelprogrammen“ digitalisierten Bibeltext auf unterschiedlichen Distributionsmedien, Bibelquiz-Programme, Lexika zur Bibel, „usw.“ (Vogel 1997, 121). BRENNER (2003, 278ff) bezeichnet mit dem Begriff „Computerbibeln“ ausschließlich Software, die den Text der Bibel in verschiedenen Übersetzungen zugänglich macht. Die Vielfalt solcher Programme ist groß; insbesondere im wissenschaftlichen Bereich gibt es ausgefeilte Programme, die die hebräischen und griechischen Texte zugänglich machen. Im Consumer-Bereich liegt der Schwerpunkt auf bestimmten Übersetzungen, die mit einfachen Recherchefunktionen ausgestattet werden. Allein die Deutsche Bibelgesellschaft bietet 44 „Bibelsoftware“-Produkte für Theolog/innen und Religionspädagog/innen auf unterschiedlichen Datenträgern an (Stand: Oktober 2008).

Für den nicht-wissenschaftlichen Gebrauch bieten sich vor allem die unzähligen kostenfrei nutzbaren Webseiten an. Sie präsentieren nicht nur unterschiedliche Übersetzungen der Bibel, sondern warten darüber hinaus mit vielfältigen Funktionen²³ auf, die im Folgenden am Beispiel bekannter Webseiten vorgestellt werden:

- Das Katholische Bibelwerk macht unter alt.bibelwerk.de/bibel die Einheitsübersetzung zugänglich. Die Basisfunktion digitaler Bibeln, das „Aufschlagen“ beliebiger Bibelstellen, ist hier übersichtlich umgesetzt (vgl. Abbildung 33).

²³ Einige der im Folgenden aufgeführten Funktionen werden nur nach der (kostenfreien) Anmeldung zur Verfügung gestellt.

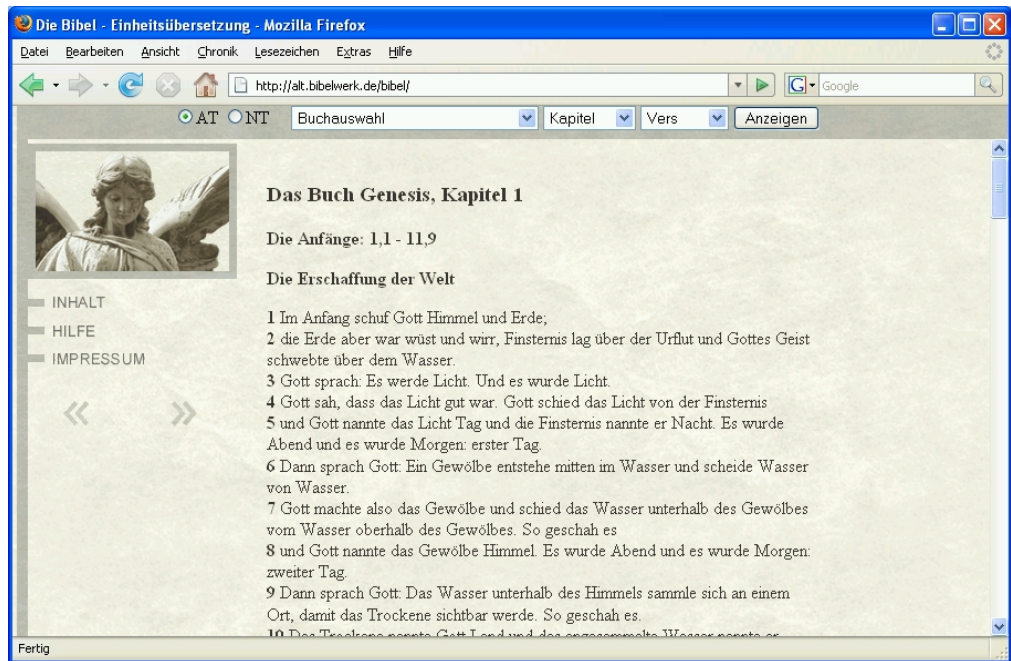


Abbildung 33: Startseite

- Die Deutsche Bibelgesellschaft ermöglicht unter www.die-bibel.de, Einsicht in die für die evangelischen Kirchen wichtige Lutherübersetzung (1984) und einige andere Übersetzungen zu nehmen. Im Unterschied zum Angebot des Katholischen Bibelwerks kann man bei der Deutschen Bibelgesellschaft den Bibeltext nach Stichworten durchsuchen. Ein spezielles Angebot dieser Webseite ist das integrierte Lexikon (vgl. Abbildung 34), in dem zentrale Begriffe und Namen aus der Lutherbibel erläutert werden.

Abbildung 34: Worterklärungen in www.die-bibel.de

- www.bibleserver.com ist eine Einrichtung der CINA (Christliche Internet-Arbeitsgemeinschaft) und hält neben verschiedenen deutschen und fremd-

sprachigen Übersetzungen auch die Texte der hebräischen Bibel, das griechische Neue Testament und die Septuaginta sowie die lateinische Vulgata vor. Der Bibleserver verfügt über eine Reihe nützlicher und angenehmer Funktionen:

- Anzeigen unterschiedlicher Übersetzungen einer Bibelstelle oder unterschiedlicher Bibelstellen nebeneinander (vgl. Abbildung 35)
- Anzeigen populärer, zumeist englischsprachiger, Kommentare zum Text
- Vorlesefunktion
- Verwenden und Verwalten eigener Lesezeichen, Notizen und Verlisten mit Farbmarkierung und Import/Export-Möglichkeit
- Verschicken von eCards mit frei wählbaren Bibelversen und Fotohintergründen



Abbildung 35: Synopse von Lk 6 in der revidierten Lutherübersetzung (1984) und in der Ausgabe „Hoffnung für alle“

- Noch mehr Bibelausgaben bzw. -versionen, nämlich 186 Ausgaben in 70 Sprachen enthält www.diebibel.de, darunter z.B. den Luthertext von 1545 und den Text der Elberfelder Übersetzung von 1871. Diese Webseite stellt die Übersetzungen nicht selbst bereit, sondern versteht sich als Frontend, das andere Online-Bibeln abfragt. Dieses Angebot enthält außer der Anzeige von Bibelstellen keine eigenen Funktionen. Für eine Stichwortsuche verlinkt sie zu den entsprechenden Suchwerkzeugen der Anbieter der einzelnen Bibeltexte.
- Die Volxbibel ist ein von MARTIN DREYER, dem Begründer der Jesus-Freaks, initiiertes WikiProjekt; das heißt, jede/r kann unter wiki.volxbibel.com am Text dieser Bibel mitschreiben. Entsprechend umgangssprachlich fallen die „Übersetzungen“ aus, aber das gehört zum Konzept dieser Webseite (vgl. Abbildung 36). Um Texte zu verändern, muss man (nach erfolgter Anmeldung) lediglich auf den Karteireiter „Bearbeiten“ klicken. Dies führt jedoch nicht dazu, dass sich die Übertragung im Stundentakt ändert. Im Bereich „Diskussion“ werden verschiedene Übertragungsmöglichkeiten gegeneinan-

der abgewogen.²⁴ Von Zeit zu Zeit erscheinen aktualisierte gedruckte Ausgaben der Volxbibel.

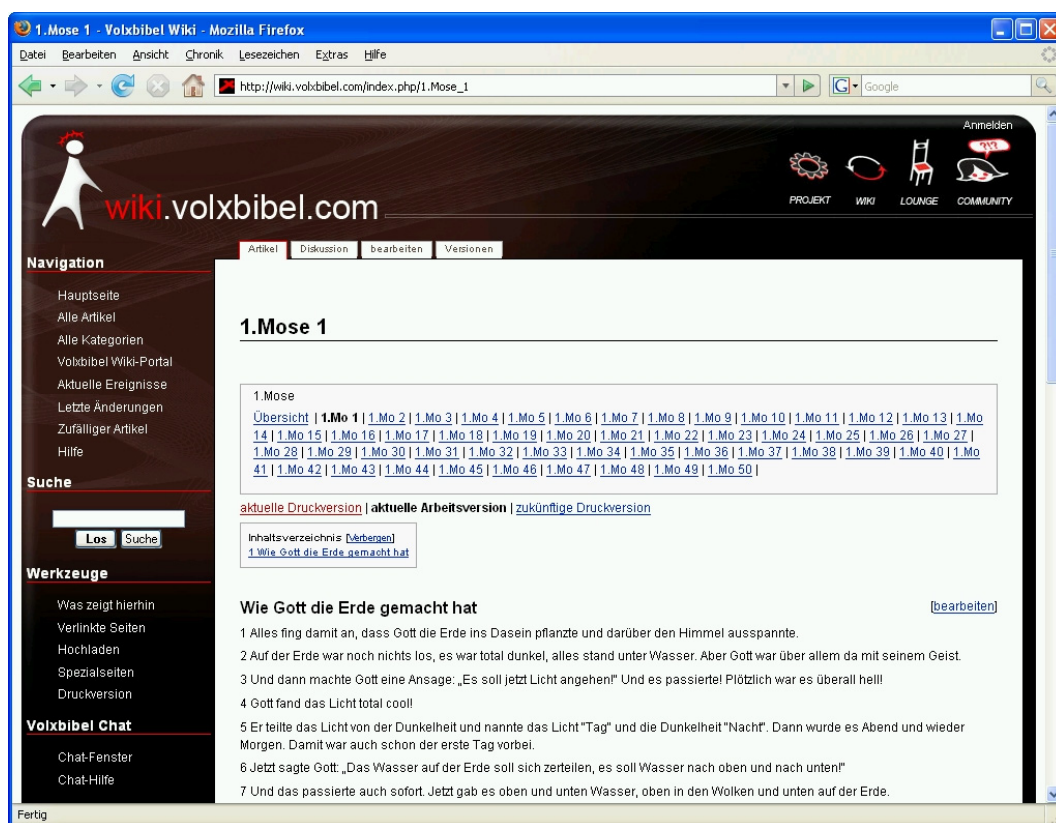


Abbildung 36: Volxbibel, Genesis 1

- www.ebible.com ist ein englischsprachiges Bibelportal, das verschiedene Übersetzungen zugänglich macht. Die Besonderheit dieses Bibelportals ist die Möglichkeit, Anmerkungen zu einzelnen Versen zu teilen, d.h. jedes registrierte Mitglied kann einzelne Bibelverse mit Tags und Kommentaren versehen, die wiederum von anderen Usern eingesehen werden können. Auf diese Weise – so das offensichtliche Ziel der Betreiber – konstituiert sich im Laufe der Zeit eine Community von Bibelleser/innen.

Einordnung der Kinderbibeln

Die Einordnung von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet in das Genre *Bibelsoftware* könnte auf der Basis ihres Hauptinhalts, der biblischen Geschichten, erfolgen. Sie ist also gegenwärtig vor allem inhaltlich begründet. Während „Jakobs Weg“ nur einen Geschichtenzyklus enthält, präsentieren „Kinder entdecken die Bibel“ und „Gott spricht zu seinen Kindern“ eine große Menge unterschiedlicher Texte und bilden eher die Vielfalt der Bibel bzw. des Neuen Testaments ab. Sie könnten daher eher zur Bibelsoftware gerechnet werden als „Jakobs Weg“. Ein

²⁴ Vgl. z.B. die Diskussion unter <http://wiki.volxbibel.com/index.php/Diskussion:Amen> zur Übertragung von „Amen“. Folgende Vorschläge wurden nach ausführlicher Diskussion von den Usern zusammengetragen: 1.) Word up, yeah, yessss; 2.) So passt es; 3.) Enter; 4.) Ich sage ihnen mal was; 5.) Bis zum nächsten Mal; 6.) yo, so isses; 7.) so passt es; 8.) so ist das; 9.) so ist es; 10.) genau; 11.) da geh ich voll mit; 12.) das gibt mir Kraft/Mut/Gewissheit. Man einigte sich, diese Übertragungen kontextabhängig zu verwenden und jeweils um „Amen“ in eckigen Klammern zu ergänzen (Stand: 11.8.2008).

wesentlicher Unterschied zwischen den Referenzanwendungen und dem Genre Bibelsoftware besteht aber darin, dass die Referenzanwendungen keine Übersetzungen, sondern Übertragungen der biblischen Urtexte enthalten.

Von den vorgestellten Funktionen der Bibelsoftware finden sich in existierenden Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet nur wenige: Für das Auswählen der Geschichten steht sowohl in „Kinder entdecken die Bibel“ als auch im Online-Angebot von Kirche-in-Not ein Inhaltsverzeichnis bereit. In „Jakobs Weg“ werden die sechs Abschnitte erst dann über die obere Navigationsleiste zugänglich, wenn die zugehörigen Aufgaben erfolgreich bearbeitet wurden. Eine Stichwortsuche sucht man allerdings vergebens. Auch kann nicht unter verschiedenen Übertragungen ausgewählt werden. „Jakobs Weg“ enthält immerhin einige zusätzliche Abschnitte aus der Lutherbibel. Lesezeichen und Notizen kann man in keiner der Kinderbibeln anlegen, auch eine Textmarkerfunktion ist unüblich. Doch verfügt „Kinder entdecken die Bibel“ über eine Vorlesefunktion, die Kinderbibel von Kirche-in-Not erlaubt den Versand von eCards (wenngleich sie dort nicht so genannt werden) und „Jakobs Weg“ enthält Kommentare, die die biblischen Inhalte erläutern. Weiterführende Nutzeraktivitäten, wie sie für das Web 2.0 kennzeichnend sind, sind in den Anwendungen nicht möglich: Weder können die Kinder anderen Kindern Anmerkungen und Kommentare zu den einzelnen Geschichten hinterlassen (vgl. www.ebible.com), noch besteht die Möglichkeit, die Geschichten zu verändern (Volxbibel).

Impulse

Ob Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet dem Genre Computerbibeln grundsätzlich zugeordnet werden könnten, ist fraglich. Zweifelsohne stehen in ihnen ausgewählte biblische Inhalte im Mittelpunkt, die auf kindgemäße Art und Weise zugänglich gemacht werden. Doch liegt weder der ganze Inhalt des Alten und/oder Neuen Testaments vor, noch werden Übersetzungen der biblischen Texte präsentiert. Allerdings sind auch manche Textfassungen der o.g. Beispiele eher Übertragungen als Übersetzungen, nicht zuletzt der Text der Volxbibel. Gleichwohl könnten die bislang in Kinderbibeln nicht implementierten Funktionen von Bibelsoftware, vor allem die, die die Nutzer aktiv in die Auseinandersetzung mit den biblischen Texten einbinden, zu wichtigen Impulsen für die Ausgestaltung des Genres werden.

2.1.3.2 Edutainment

Erläuterung des Genres Edutainment

Der Begriff *Edutainment* bezeichnet weder eine bestimmte programmtechnische Umsetzung oder formal-mediale Eigenschaften von Software, noch legt er eine bestimmte inhaltlich-thematische Ausrichtung fest. Er beschreibt einzig und allein einen speziellen, vom Softwareautor vorgesehenen Zweck einer Anwendung und ihre Wirkung auf den Nutzer.

Anwendungen, die nur der Belustigung, der Unterhaltung und dem Zeitvertreib dienen und im Übrigen zweckfrei sind, werden als *Entertainment-Software* bezeichnet.²⁵ Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um verschiedene Formen

²⁵ Entscheidend ist die Übersetzung des Begriffes „entertainment“. Während „Unterhaltung“ positiv besetzt ist, hat „Belustigung“ eine negative Konnotation. Eine Differenzierung in

von Computerspielen. Software, die im Hinblick auf den Zuwachs an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beim Nutzer konzipiert ist und didaktische Ziele verfolgt, wird als *Educational-Software* bzw. *Lernsoftware* bezeichnet.²⁶ Die Verbindung von didaktischen und belustigenden Anteilen in einer einzigen Anwendung wird mit dem in den 90er Jahren geprägten Begriff „Edutainment“ (ein Kunstwort aus „Education“ und „Entertainment“) bezeichnet (vgl. Fritz 1997a). *Edutainment-Software* ist „interactive multimedia software that specifically attempts to entertain while it teaches“ (Brown 1995, 5), sie verspricht die Verbindung von Belustigung und Lernen und erhebt den Anspruch, dass mit ihr spielend, d.h. auf spielerische Art und Weise gelernt werden kann (vgl. Abbildung 37).²⁷

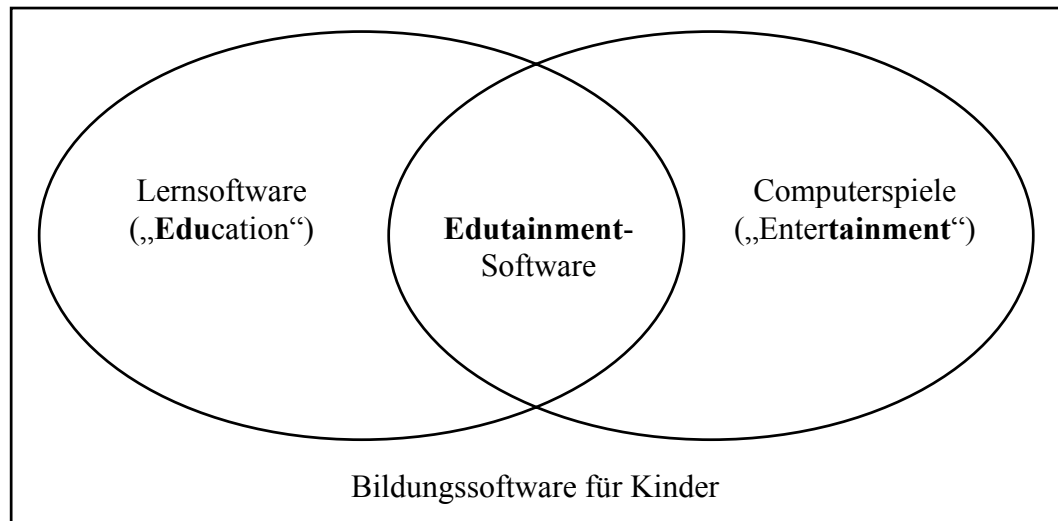


Abbildung 37: Edutainmentsoftware zwischen Entertainment und Education

Die Abgrenzung von Edutainmentprogrammen zu Lernsoftware sieht JÜRGEN FRITZ, der im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung seit Jahren Computerspiele begutachtet, im Fehlen klarer, definierter und explizierter „Lernziele, die mit dem Programm erreicht und überprüft werden sollen“ (Fritz 1997a). CHRISTIAN BRENNER betont aber zu Recht, dass „die Lernidee“ (Brenner 2003, 259; Hervorh. DS) zumindest implizit vorhanden sein muss. Im Gegensatz zu Computerspielen lassen Edutainmentprogramme die „spezifische Spieldynamik“ vermissen, die deren Hauptunterhaltungswert ausmacht (vgl. ebd.). Dennoch ist Edutainment-Software nicht „nicht Fisch, nicht Fleisch“, sondern erhält ihren Wert durch den Mix aus belustigenden und didaktischen Anteilen – der in den konkreten Anwendungen unterschiedlich ausfallen kann: So offenbart das Programm „Matheblaster“, in dem z.B. Additionsaufgaben quasi vom Himmel fallen und durch rechtzeitige Eingabe der Lösung auf der Tastatur davor bewahrt werden können, am Boden zu zerschellen, seine Lernidee und die einzelnen Lernziele sehr

Lexika konnte nicht festgestellt werden. Im Folgenden werden die beiden Begriffe im Bewusstsein ihrer jeweiligen Konnotation verwendet.

²⁶ Der deutsche Begriff ist dabei der treffendere, da der englische Begriff „education“ eher mit „Bildung“ wiedergegeben wird. In der Regel weisen als *Educational Software* bezeichnete Programme aber erkennbare didaktische Zielsetzungen auf. Demgegenüber ist *Bildungssoftware* der übergeordnete Begriff. Er bezeichnet Software, die grundsätzlich dazu geeignet ist, Bildungsprozesse zu unterstützen – wozu z.B. auch ein Programm wie WORD gehört (vgl. Baumgartner 2002, 435).

²⁷ Die Umkehrung von „spielend lernen“ ist indes wenig sinnvoll, da Kinder in jedem Computerspiel etwas lernen können (und seien es so elementare Dinge wie die Hand-Auge-Koordination oder so fragwürdiges Wissen, wie Details über Pokemon-Charaktere). Entsprechend könnten alle Computerspiele mit dem Siegel „Edutainment“ versehen werden.

deutlich – und verfügt dennoch über einen Belustigungsfaktor. In der Simulations-Software „Sim-City“ geht es darum, eine Stadt anzulegen, zu entscheiden, wo Straßen verlaufen, Industrie-, Einkaufs- und Wohngebiete auszuweisen und darauf zu reagieren, wenn ganze Wohngebiete leer stehen (weil in der Nähe z.B. keine Schulen oder Einkaufsmöglichkeiten sind oder Straßen verstopft sind). Dass bei der Beschäftigung mit dieser als Spiel angelegten Software ein Lernzuwachs im Hinblick auf gesellschaftliches Zusammenleben in Städten eintritt, ist unbestritten. Lerneffekte können als Potenzial angelegt sein oder klar erkennbar angestrebt werden, der Belustigungswert kann Hauptintention sein oder lediglich die Motivation darstellen, sich mit den Lerninhalten zu beschäftigen. Die folgende Grafik soll verdeutlichen, dass die Grenzen zwischen Computerspiel, Edutainmentprogramm und Lernsoftware fließend sind und die Gewichtung von Belustigung und Lernen in Edutainment-Software unterschiedlich sein kann (Abbildung 38).

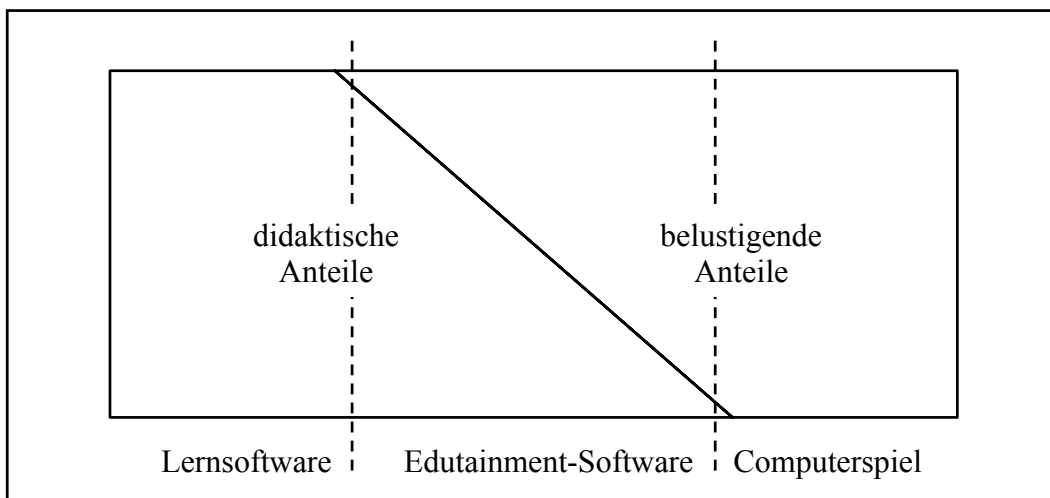


Abbildung 38: Gewichtung der didaktischen und belustigenden Anteile

Einordnung der Kinderbibeln

In einem ersten Schritt muss geklärt werden, ob die Referenzanwendungen die in Edutainment-Software üblichen belustigenden und didaktischen Elemente enthalten. Notwendig ist an dieser Stelle die Frage, was genau unter didaktischen und belustigenden Anteilen zu verstehen ist. Was das didaktische Potenzial betrifft, so fallen auf den ersten Blick die bibelwissenschaftlichen Erläuterungen des hervorgehobenen Bildschirmcharakters Adam in „Kinder entdecken die Bibel“ ins Auge, außerdem das in derselben Anwendung enthaltene Lexikon. „Jakobs Weg“ enthält zahlreiche informative Zusatzangebote, die das Verstehen der Geschichten unterstützen, ferner kleine Wissensfragen zu den einzelnen Erzählabschnitten. Gleichwohl verweigert BRENNER den von KÜSELL untersuchten multimedialen Kinderbibeln, zu denen auch das erwähnte „Kinder entdecken die Bibel“ gehört, das Etikett Edutainment auf Grund des Fehlens eines didaktischen Konzeptes grundsätzlich (Brenner 2003, 234.259). Dabei übersieht er, dass Kinderbibeln per definitionem eine implizite didaktische Zielsetzung haben, nämlich das Verstehen der Bibel zu fördern. Beispiele für implizite didaktische Zielsetzungen in Kinderbibeln auf unterschiedlichen Niveaus sind: Die Kinder sollen ... die Geschichten kennen lernen ... wichtige Details aus der Geschichte (z.B. Namen und Orte) benennen können ... die Geschichten nacherzählen können ... die Gefühlslage der Protagonisten oder die Motive für ihre Handlungen angeben können ... den „Sitz im Leben“ der Geschichten kennen, sich selbst vor dem biblischen Text verstehen

etc. Didaktisches Potenzial ist demnach aber schon dann vorhanden, wenn die biblischen Geschichten in einer Art und Weise präsentiert werden, die das Verstehen der Bibel in den angeführten Kategorien ermöglicht. Dazu gehört vor allem ein mit Illustrationen versehener Erzähltext. In diesem Sinne ist allen drei Anwendungen bereits auf Grund des Vorhandenseins illustrierter Übertragungen biblischer Texte grundsätzlich didaktisches Potenzial zuzusprechen.

Was die „Entertainment“-Anteile von Kinderbibeln betrifft, könnte ähnlich argumentiert werden: Da die biblischen Geschichten selbst eine fesselnde Lektüre sind oder sein können, haben sie auch Unterhaltungswert. Zur Abgrenzung von dieser durchaus berechtigten Sichtweise, die aber zur Einordnung von Kinderbibeln in das Genre Edutainment nichts beizutragen vermag, soll im Folgenden pointiert nach den *belustigenden* Anteilen der Anwendungen gefragt werden. Es sind unterschiedliche Arten und Niveaus von Belustigung denkbar, z.B. eine humorvolle bis flapsige Ausdrucksweise des Erzählers, Kommentators oder der biblischen Personen selbst einerseits und humorvoll gezeichnete Illustrationen andererseits. Des Weiteren können überraschende optische oder akustische Gimmicks am Rande der biblischen Geschichten als belustigend empfunden werden. Auch eigenständige Spiele dienen der Belustigung. Offensichtliche belustigende Elemente enthält das Relitainment-Angebot „Jakobs Weg“ in den Formulierungen und Zeichnungen HOLWEGERS. „Kinder entdecken die Bibel“ bietet zur Belustigung ein Memory-Spiel an. „Gott spricht zu seinen Kindern“ enthält keine belustigenden Elemente.

Eine erste Zwischenbilanz ergibt, dass zwei der drei Anwendungen sowohl didaktische als auch belustigende Elemente enthalten und somit auf den ersten Blick dem Genre „Edutainment“ zugeordnet werden könnten. Kritisch angefragt werden muss in einem zweiten Schritt jedoch, ob jedes Computerspiel dadurch zur Edutainment-Software wird, dass man ihm z.B. ein Multiple-Choice-Quiz beigibt, und ob die Beschäftigung mit Lerninhalten unterhaltsamer wird, wenn in einer Lernsoftware außer den verschiedenen Lernsequenzen auch ein virtueller Flipper angewählt werden kann. Deutlich wird in dieser Überspitzung das Charakteristikum von Edutainment, dass belustigende und didaktische Komponenten nicht *nebeneinander* auf derselben CD-ROM vorliegen dürfen, sondern dass beides *ineinander* greifen muss. So gesehen kann „Kinder entdecken die Bibel“ nicht auf Grund des Memory-Spiels als Edutainment-Software bezeichnet werden. Um begründen zu können, dass multimediale Kinderbibeln im Allgemeinen und die genannte Anwendung im Besonderen dem Genre Edutainment-Software zugeordnet werden kann, ist es vielmehr notwendig, ihr konzeptionelles Zentrum, d.h. die Präsentation ausgewählter biblischer Texte, hinsichtlich des in ihr angelegten didaktischen und belustigenden Potenzials zu untersuchen. Danach kann die Anwendung „Jakobs Weg“ als Edutainment bezeichnet werden, da sie im Unterschied zu „Kinder entdecken die Bibel“ so gestaltet ist, dass unterhaltende und didaktische Elemente sich in der Präsentation der Geschichten verbinden.²⁸

In einem dritten und letzten Schritt ist die verbleibende Anwendung „Jakobs Weg“ hinsichtlich der Koexistenz von belustigenden und didaktischen Anteilen in ihrer Darstellung der biblischen Geschichte zu befragen. Zu fragen ist, ob belustigende Elemente das Verstehen der Bibel behindern und ob didaktische Elemente den Belustigungswert herabsetzen. KÜSELL bemängelt diesbezüglich bei den von

²⁸ An dieser Stelle ist anzumerken, dass auch andere Anwendungen mit biblischem Bezug wie das oben vorgestellte Programm „Mini Mike’s biblische Abenteuer“ dem Genre Edutainment zugeordnet werden können.

ihm untersuchten CD-ROMs mit einer gewissen Ironie, „dass amüsante, manchmal auch witzige Ideen nicht zwangsläufig einen leichteren Zugang zur biblischen Tradition eröffnen“ (Küsell 1999, 173). Synergieeffekte wären im Sinne des Edutainment zwar wünschenswert, sind aber nicht zwingend notwendig; mancher Gag darf auch einfach „nur“ amüsieren. Problematisch wird es erst, wenn belustigende Elemente zu einem falschen oder verzerrten Verständnis einer biblischen Geschichte führen, wenn z.B. die Geschichte von David und Goliath auf einen First-Person-Ego-Shooter reduziert wird. In „Jakobs Weg“ ist dies nicht der Fall. Durch die erzählende Grundform und die durchgehende inhaltliche Anbindung an die biblischen Texte bleibt der didaktische Charakter gewahrt. Die Erzählweise und die Illustrationen tragen ein humoristisches Moment in die Geschichten ein, ohne dass dies zu Lasten der Inhalte ginge. Umgekehrt erschlagen die belehrenden Inhalte die Leichtigkeit nicht; weiterführende Erläuterungen sind explizit ausgelagert und werden bei Bedarf über Links zugänglich. Darüber hinaus hat HOLWEGERS Anwendung auch Unterhaltungswert, da sie Aspekte der Lebenswelt ihrer Nutzer berücksichtigt (vgl. Abschnitt 2.1.1.4).

Fazit: Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet können dann dem Genre Edutainment zugeordnet werden, wenn sie die biblischen Geschichten in einer Art und Weise präsentieren, die einerseits eine Brücke zwischen Bibel und Kind schlägt, aufrecht erhält und/oder sogar gestaltet, andererseits die Rezipienten auf eine Art und Weise unterhält, die nicht ein abwegiges oder verzerrtes Verstehen der biblischen Geschichten begünstigt. Nicht als Edutainment bezeichnet werden können solche Kinderbibeln, bei denen belustigende und didaktische Elemente getrennt voneinander vorliegen, oder die entweder keine belustigenden oder keine didaktischen Programmbestandteile haben. Die Entscheidung, ob eine konkrete Anwendung als Edutainment bezeichnet werden kann, hängt darüber hinaus letztlich von der Disposition des einzelnen Rezipienten ab: Zwar kann sichergestellt werden, dass die Darstellung der Geschichten der Bibel gerecht wird und Verstehenspfade angelegt werden – ob diese Maßnahmen den Rezipienten ansprechen und ihn „abholen, wo er steht“, muss sich im Einzelfall erweisen. Zwar können überraschende Gimmicks oder eine spannende Rahmenhandlung in die Präsentation integriert werden – ob aber die Darstellung als unterhaltend empfunden wird, kann nur subjektiv und individuell vom jeweiligen Rezipienten entschieden werden.

Ob eine Kinderbibel über eine den angegebenen Kriterien genügende Präsentation der biblischen Geschichten hinaus weitere unterhaltende oder didaktische Komponenten enthält (z.B. kurzweilige Spiele oder informierende Lexika), ist für ihre Titulierung als Edutainment-Software unerheblich – solange sichergestellt ist, dass die biblischen Geschichten das konzeptionelle Zentrum der Anwendung darstellen. Dominiert in einer Anwendung beispielsweise der Lexikonteil, und ist er unterhaltsam gestaltet, z.B. durch die Einbindung multimedialer Elemente, wäre das Programm dem Genre *Infotainment* zuzuordnen. In diesem Fall würde es sich aber nicht mehr um eine Kinderbibel handeln, da sich der Fokus von den Geschichten entfernt hätte. Die papierernen Pendanten wären „Sach(bilder)bücher zur Bibel“ (Tschirch 1995, 32), „Bibellexika für Kinder“ (ebd.) oder „Bibelkundliche Sachbücher“ (Stangl 1996, 82).

Impulse

Das Edutainmentprinzip ist grundsätzlich im religiösen Bereich populär. ROLAND ROSENSTOCK berichtet von den hohen Zugriffszahlen auf das Edutainmentangebot der EKD für Grundschul Kinder im Internet, www.kirche-entdecken.de (vgl. Ro-

senstock 2008, 308). Bereits MATTHIAS SCHNELL weist in einem Beitrag über „Relitainment“ in Anlehnung an „Edutainment“ darauf hin, dass es „spielerische[r], multimediale[r], sinnlich erfahrbare[r] Umsetzungen der christlichen Botschaft [bedürfe], gerade wenn auch jüngere oder der Kirche fernstehende Menschen erreicht werden sollen, die in diesem Medium zu Hause sind“ (Schnell 2000, 3.; vgl. Kap. 5.3.5). Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet sollten das Potenzial von Edutainment bedenken. Die Herausforderung besteht darin, didaktische und belustigende Anteile zu einem stimmigen Ganzen zusammenzufügen.

2.1.3.3 Spielgeschichten

Erläuterung des Genres „Spielgeschichten“

Die Narration ist eines der wesentlichen Konstruktionsprinzipien virtueller Spielwelten. JÜRGEN FRITZ (2003, 5.13) weist darauf hin, dass historisch gesehen zunächst zwischen solchen Spielen, die eine schnelle Reaktion erfordern („Action-Spiele“), und solchen, die Ansprüche an Denkvermögen und Kreativität stellen („Denk-Spiele“) – sog. *Knöpfchen- und Köpfchenspiele* – unterschieden werden muss. Spielgeschichten fügen den auf spielerische Interaktivität angelegten Spielwelten als weitere Komponente die erzählende Dimension hinzu. Ähnlich wie Edutainment-Software belustigende und didaktische Elemente vereint, enthalten Spielgeschichten interaktiv-spielerische und narrative Elemente (vgl. Abbildung 39).

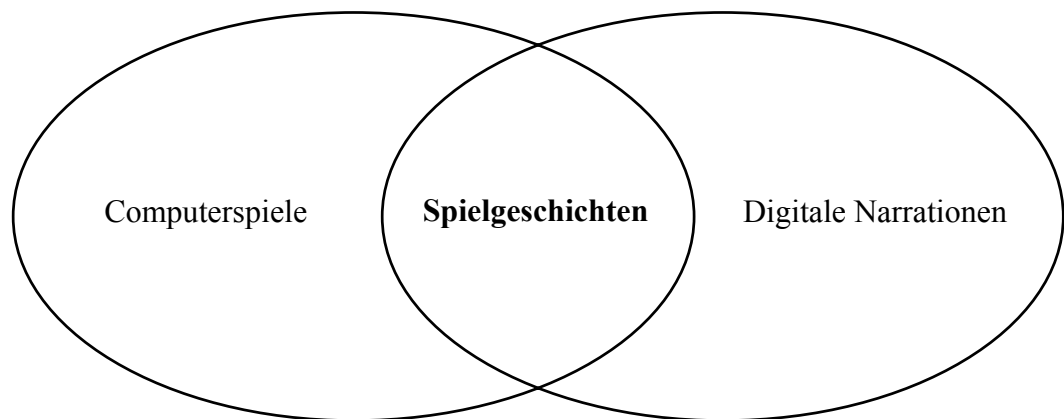


Abbildung 39: Spielgeschichten zwischen Spiel und Narration

Zu den Urvätern der Spielgeschichten gehören einerseits das *Adventure*, ein Genre, das vermutlich im gleichnamigen Computerspiel von WARREN ROBINETT aus dem Jahr 1978 seinen Ausgang nahm. „Adventure“ unterschied sich von anderen Jump-and-Run-Spielen durch eine Rahmenerzählung, die die einzelnen Level miteinander verband und auch die Gestaltung von Verpackung, Handbuch und Werbung bestimmte. Das narrative Element schuf auf diese Weise eine Atmosphäre, die Einfluss auf den eigentlichen Spielprozess nahm. Andererseits bot die Firma Brøderbund in den frühen 90er Jahren sogenannte *Living Books* an, in deren Zentrum audiovisuelle Erzählungen standen, die um interaktiv-spielerische Elemente erweitert wurden. Das erste *Living Book* erschien 1992 unter dem Titel „Just Grandma and me“ und war eine Adaption des gleichnamigen Kinderbuches von MERCER MAYER.

Durch die unterschiedliche Gewichtung der erzählenden und spielerischen Elemente (vgl. Abbildung 40) haben sich drei Arten von Spielgeschichten herauskristallisiert, für die unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden. Eine umfassende Darstellung der wichtigsten Merkmale dieser Unterarten hat DANIEL AMMANN (2002b; 2004) geleistet. Sie wird im Anschluss an die Auflistung wiedergegeben.

- *Interaktive Bildergeschichten* (vgl. Ammann 2004, 1) / *Living Books* (Bröderbund 1992)
- *Spielabenteurer* (ebd., 2) / *Adventures* (Robinett 1978), bei überwiegend didaktischer Ausrichtung: *Sachgeschichten und Lernabenteurer* (Ammann 2002b) / *Lernadventures* (Klett 1996)
- *Geschichtenspielwelten* (Ammann 2004, 3) / *Geschichtenspiele* (Dolle-Weinkauff 2002; Ammann 2002b) / *Virtuelle Spielplätze* (Bünger 2002)

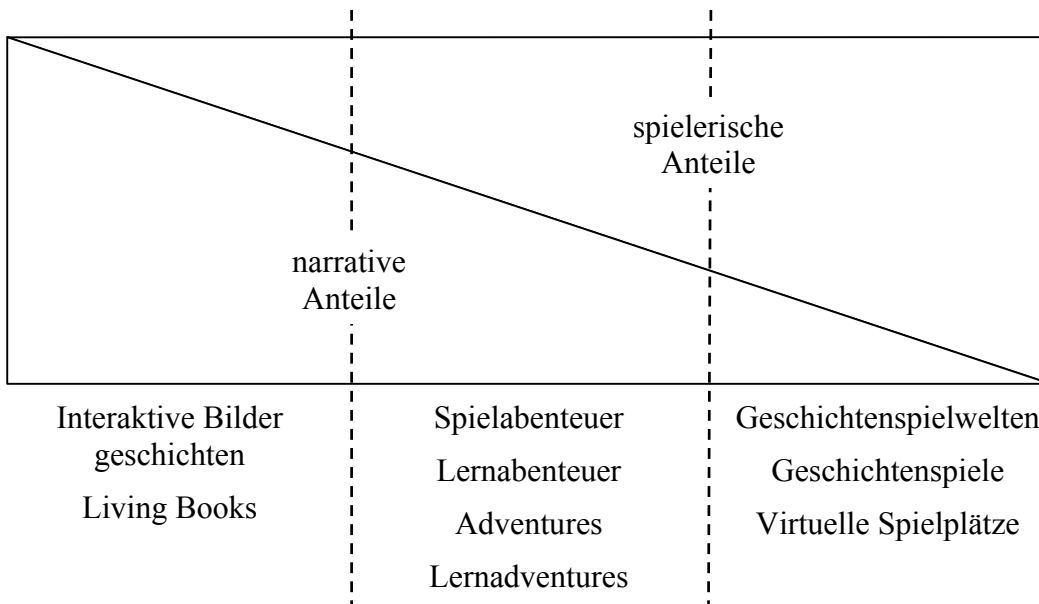


Abbildung 40: Verteilung der narrativen und spielerischen Anteilen in den unterschiedlichen Formen von Spielgeschichten

Interaktive Bildergeschichten

Interaktive Bildergeschichten stellen die Geschichte selbst in den Vordergrund, die in einem Vorlesemodus, der auch Kinder ab ca. 4 Jahren anzusprechen vermag, oder in einem Spielmodus, der unterschiedliche Formen aktiver Beteiligung ermöglicht, präsentiert wird. Die einzelnen Bildszenen enthalten versteckte Animationen und Soundeffekte, auf Wunsch können die Texte zum Mitlesen eingeblendet werden, wobei nicht selten das gerade von der Erzählerstimme gelesene Wort optisch hervorgehoben wird. Häufig stehen sogar mehrere Sprachen zur Auswahl. Die einzelnen Szenen sind in der Regel linear angeordnet, allenfalls existiert eine gut überblickbare Hypertextstruktur. Die einzelnen Erzählpassagen sind durch „Vor- und Zurückblättern“ anwählbar. Einfache Denk- und Geschicklichkeitsspiele mit lockerem Bezug zur erzählten Geschichte werden innerhalb der Bildszenen angeboten oder als Bindeglieder eingestreut.

Spielabenteuer

Spielabenteuer versuchen, erzählende und spielerische Anteile der Anwendung auszubalancieren. Sie sind entweder als lineare Abfolge von Spiel- und Erzähl-etappen oder in Form eines frei „begehbaren“ Spielfeldes innerhalb einer festgelegten Rahmenhandlung gestaltet. Der Nutzer agiert dabei in der Rolle des Protagonisten. Im Vergleich zur interaktiven Bildergeschichte treten die erzählenden Elemente zurück, dafür ist der Bezug der spielerischen Elemente zur Geschichte bzw. zur Rahmenerzählung ausgeprägter. Manche Spielabenteuer enthalten typische Elemente aus Actionspielen, z.B. Rennsimulationen oder komplexe Reaktionsspiele, oft mit Energiebalken, Highscore-Liste und mehreren Spiellevels. Oft werden ursprünglich separate Spielaufgaben miteinander verknüpft, insbesondere, wenn gewonnene Objekte in der Inventarleiste abgelegt werden und in einer anderen Aufgabe angewendet werden müssen.

Geschichtenspielwelten

In Geschichtenspielwelten dominieren die spielerischen Elemente, die in der Art eines Magazins oder einer virtuellen Spielekiste zusammengefasst sind. Auf einen umfassenden Handlungsbogen im Sinne einer Rahmenerzählung wird verzichtet, narrative Einschübe sind aber nicht ausgeschlossen. Der Bezug zur literarischen Vorlage wird in erster Linie über die aus den Büchern, Hörspielen, Filmen etc. vertrauten Figuren und Schauplätze hergestellt.

Mit der dargestellten unterschiedlichen Gewichtung erzählender und spielerischer Elemente gehen unterschiedliche inhaltliche Formen des Spielerischen, unterschiedliche Interaktionsformen auf unterschiedlichen Niveaus sowie unterschiedlich komplexe Navigationsstrukturen, die die Erzähl- bzw. Spieloberfläche konstituieren, einher:

In seiner einfachsten Form besteht das Spielerische darin, innerhalb des Bildes, das die Geschichte illustriert, mit der Maus nach Hotspots zu suchen, die Animationen oder den Fortgang der Geschichte auslösen. Darüber hinaus bieten viele Anwendungen Denk- und Geschicklichkeitsspiele an, die in einem eher assoziativen Bezug zur Geschichte stehen. Vor allem die Spieladventures sind dadurch gekennzeichnet, dass die spielerischen Elemente inhaltlich enger mit der Geschichte verbunden sind. Darüber hinaus haben Adventures als Genre selbst den Charakter von Spielen, d.h. die gesamte Anwendung wird vom Nutzer als Spiel wahrgenommen.

AMMANN (2002a, 16) stellt dar, wie unterschiedliche Interaktionsniveaus es dem Rezipienten erlauben, mehr oder weniger stark in den Fortgang der Erzählung einzugreifen: Keine Einflussnahme besteht auf den untersten Interaktionsstufen: Rezipienten können technische Grundeinstellungen (z.B. Lautstärke der Hintergrundmusik) vornehmen (*Personalisierungsstufe*) oder zeitunabhängig bestimmte Inhalte und Zusatzinformationen aufrufen (*Abrufstufe*). Eine einfache Einflussnahme auf der *Rückmeldestufe* besteht z.B. darin, über eine Multiple-Choice-Auswahl den Fortgang der Erzählung in die eine oder andere Richtung zu lenken. Dies ist schon von den papierernen Spielgeschichten her bekannt. Auf der nächsthöheren *Eingabestufe* besteht die Möglichkeit, selbst Inhalte für eine Erzählung (die ab diesem Interaktionsniveau besser als Erzählwelt bezeichnet wird) zu produzieren und innerhalb einer vorgegebenen Programmstruktur zu platzieren (vgl. Mitschreibprojekte im Internet, z.B. unter www.story4all.de). Die *Kontrollstufe* schließlich ist dadurch gekennzeichnet, dass die Nutzer des Angebots Beiträge

ihrer Dialogpartner moderieren und deren Handlungsspielraum (d.h. Interaktivitätsgrad) bestimmen können (z.B. in Multi-Player-Online-Rollenspielen wie *World of Warcraft*).

Im Hinblick auf die steigende Komplexität der den Spielwelten zu Grunde liegenden Navigationsstrukturen unterscheidet AMMANN (ebd., 18ff) die Strukturen der Achse, der Dolde, des Baumes, des Labyrinths und des Rhizoms (zur Erläuterung vgl. Kap. 3.4.2.2).

Einordnung der Kinderbibeln

Eine Zuordnung der Kinderbibeln zu Spielgeschichten liegt nahe, weil es zum Wesen der biblischen Geschichten gehört, dass sie erzählt werden. Übersehen werden darf jedoch nicht, dass Spielgeschichten auch spielerische, interaktive Elemente enthalten. „Gott spricht zu seinen Kindern“ und „Jakobs Weg“ enthalten erzählende, aber keine spielerischen Elemente und können daher nicht als Spielgeschichten bezeichnet werden. Anders verhält es sich bei „Kinder entdecken die Bibel“, bei der erzählende und spielerische Elemente zusammenkommen (vgl. 2.1.1.6): Das spielerische Element wird dadurch realisiert, dass jeweils am Ende der Erzählabschnitte auf jeder Seite ein oder mehrere Hotspots auf dem Bild freigegeben werden, die der Nutzer finden und anklicken kann. Die Klicks lösen kurze Animationen aus, die mit Geräuschen unterlegt sind, oder veranlassen die Personen, noch einmal Kernsätze aus dem jeweiligen Erzählabschnitt in der Ich-Form wiederzugeben (vgl. Abbildung 41).



Abbildung 41: Die Auferweckung der Tochter des Jairus; Audio als Sprechblase

Die Anwendung kann als Spielgeschichte bezeichnet und dem Untergenre „Living Books / Interaktive Bildergeschichten“ zugeordnet werden. Die Tatsache, dass das Spielerische sich auf das Auffinden von Hotspots beschränkt, die Interaktionsangebote nicht über die bei AMMAN (ebd., 16ff) spezifizierte zweite Stufe hinaus

gehen und die Erzählstruktur keinerlei Verzweigungen aufweist, identifiziert die Anwendung in medialer Hinsicht als elementar. Die Frage, ob es sinnvoll ist, multimediale Kinderbibeln auch in Form von Adventures oder Geschichtenspielswelten zu konzipieren und mit komplexeren Spielen, Interaktionsformen und Strukturen zu versehen, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Fazit: Multimediale Kinderbibeln können dann dem Genre Spielgeschichten zugeordnet werden, wenn sie die biblischen Geschichten in einer Art und Weise präsentieren, die sowohl narrative als auch spielerische Elemente zum Zuge kommen lässt. Nicht als Spielgeschichten bezeichnet werden können solche Programme, bei denen spielerische und erzählende Elemente inhaltlich unabhängig voneinander sind, oder die entweder keine spielerischen oder keine narrativen Programmbestandteile haben. Unter „spielerischen Elemente“ versteht AMMANN (2004, 6) „einfache Denk- und Geschicklichkeitsspiele mit lockerem Bezug zur Geschichte“, wobei er von den vorfindlichen Realisierungen ausgeht und eine inhaltlich-beschreibende Perspektive einnimmt. Beschreibt man spielerische Elemente hingegen im Hinblick auf ihre *Wirkung*, so bezeichnen sie Programmbausteine, die dem Nutzer eine *lustvolle aktive Betätigung* ermöglichen. Dies betont die Interaktivität spielerischer Elemente als Unterscheidungskriterium zu den narrativen Bestandteilen der Anwendung.

2.1.3.4 Zusammenfassung und Perspektiven

Als Anknüpfungspunkt für die unterschiedlichen Verortungsansätze wurden die biblischen Geschichten selbst gewählt, die im konzeptionellen Zentrum multimedialer Kinderbibeln stehen: Wenn die dargebotenen Geschichten Teil der Bibel sind, können multimediale Kinderbibeln zur Bibelsoftware gezählt werden. Wenn die Art und Weise, in der die Geschichten präsentiert werden, eine erzählende ist, können multimediale Kinderbibeln den Spielgeschichten zugeordnet werden. Wenn die Geschichten dargeboten werden, um Menschen für die Bibel zu begeistern (in didaktischer wie in unterhaltender Hinsicht), können multimediale Kinderbibeln als Edutainment-Software bezeichnet werden. Zugleich können Kinderbibeln von den dargestellten Genres Impulse empfangen: Bibelsoftware zeigt, welche Werkzeuge die softwaregestützte Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten unterstützen. Edutainmentsoftware erinnert an das Unterhaltungsbedürfnis vieler Menschen und zeigt Wege, wie sich Didaktik und Belustigung verbinden lassen. Spielgeschichten demonstrieren die Verknüpfung von narrativen und spielerisch-interaktiven Elementen.

Angesichts der Tatsache, dass ein und dieselbe Anwendung in drei unterschiedlichen Genres verortet werden kann, liegt es nahe, konzeptionelle und/oder systematische Verknüpfungen zwischen Bibelsoftware, Edutainment-Software und Spielgeschichten zu versuchen.

Was die Verknüpfung von Spielgeschichten und Edutainment-Software betrifft, hat JÜRGEN FRITZ bereits 1997 Vorarbeit geleistet und fünf Unterformen von Edutainment-Software benannt (vgl. Fritz 1997a):

- *Teach-Tale-Tainment*: „lehrorientierte (teach) und erzählerorientierte (tale) Software mit einem spielerischen und unterhaltsamen Charakter“
- *Tooltainment*: „niederschwellige Anwendungsprogramme ohne professionellen Anwendungsbezug, die dem Ziel dienen, die computerorientierte Kreativität in der Herstellung von Objekten (z.B. Grafiken, Texte, Filme) zu entwickeln“

- *Infotainment*: „unterhaltsame Informationssysteme zu vielfältigen Themenbereichen“
- *Simtainment*: Simulationsspiele, „die lernrelevante Inhalte bzw. Kenntnisbereiche aufweisen“
- *Skilltainment*: „Spielprogramme, bei denen auch allgemeine Kenntnisse und Fähigkeiten gefördert werden“

Die Unterform „Teach-Tale-Tainment“ unterteilt FRITZ noch einmal in Teachtainment und Taletainment, wobei er Taletainment mit Living Books gleichsetzt. Wenn er anmerkt, dass in Taletainment-Anwendungen „[das Lernen] im Vergleich zu den Teachtainments [...] hier so ganz nebenbei [erfolgt] und [...] daher nicht so aufdringlich wie die sattsam bekannten Mathe- und Deutschtrainer [wirkt]“, gesteht er auch Living Books eine didaktische Komponente zu, die – im Unterschied zum Teachtainment – aber eher auf zufällige und aneignungsorientierte Lernprozesse zielt und auf keinen Fall auf gezielte Vermittlung.

Folgt man der Systematik und Terminologie von FRITZ, kann darüber hinaus die Meinungsverschiedenheit von KÜSELL (1999), der die von ihm untersuchten CD-ROMs als Edutainment-Software bezeichnet, und BRENNER (2003, 234, Fußnote 16), der sich explizit auf KÜSELL bezieht und derselben Software den Edutainmentcharakter abspricht und die Anwendungen stattdessen den Genres Living Books und Infotainment zuordnet, weitgehend beigelegt werden.

Bezüge man den Bereich der Bibelsoftware an dieser Stelle mit in die Überlegungen ein und kreuzte die Bibelprogramme mit den Living Books bzw. den Taletainmentprogrammen, so ergäbe sich ein Genre, das als *Bibletale-Tainment* oder *Living Bible* bezeichnet werden könnte (vgl. Abbildung 42), das wären Anwendungen, die auf unterhaltsame Art und Weise biblische Inhalte präsentieren. Inhaltlich gesehen wären sie ein Teilbereich von *Relitainment* (vgl. Kap. 5.3.5).

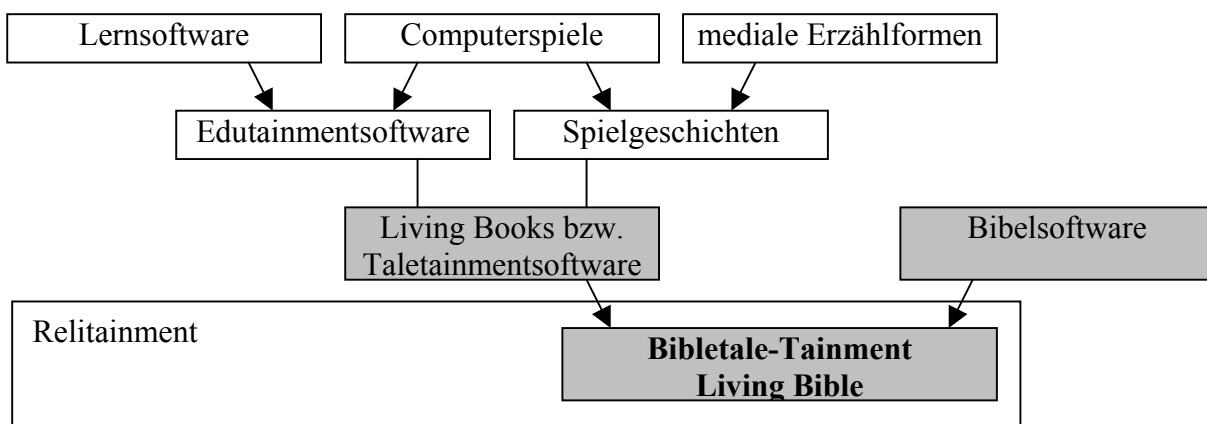


Abbildung 42: Bibletale-Tainment als Unterform von Relitainment

2.2 **Diskussion der Genrebezeichnung „multimediale Kinderbibel“**

Die vielfältigen Begriffe, die für die im Abschnitt 2.1.2.3 aufgeführten CD-ROMs und Webseiten in der Literatur oder in den Titeln der Anwendungen selbst verwendet werden, heben zumeist die *mediale* Verwandtschaft dieses speziellen Genres mit Computerprogrammen im Allgemeinen (z.B. „Religionsprogramm“), mit Bibelsoftware (z.B. „Computerbibel“) oder anderen Softwaregenres (z.B. „Edutainment“) hervor.

Die vorangegangenen Abschnitte dieser Arbeit gingen hingegen von der *inhaltlichen* Verknüpfung des zu umreisenden Genres mit der Gattung „Kinderbibel“ aus. Dieser Gattungsbegriff, der die Adressaten und die Inhalte hervorhebt, reicht als solcher zur Bezeichnung des Genres jedoch nicht aus: Genauso wie z.B. auch die medialen Eigenarten von Bibelcomics für Kinder von der übergreifenden Bezeichnung „Kinderbibel“ nicht erfasst werden, bleiben auch bei den CD-ROMs und Webseiten wesentliche – vor allem mediale – Merkmale unberücksichtigt. Zu diesen Merkmalen zählen z.B. die Multicodalität, die Multimodalität, die Hypertextualität und die Interaktivität der Anwendungen. Diese Eigenschaften von Software werden für gewöhnlich mit dem Schlagwort „Multimedia“ bezeichnet. Im Bestreben, eine Genrebezeichnung zu finden, die gleichermaßen die inhaltlichen wie die formal-medialen Aspekte berücksichtigt, wird daher vorgeschlagen, den Oberbegriff „Kinderbibel“ mit dem Attribut „multimedial“ zur Bezeichnung „multimediale Kinderbibel“ zu verbinden.

2.2.1 **Inhaltliche und formal-mediale Aspekte**

Die Definition von Gattungen und Genres erfolgt im Printbereich mit Hilfe von inhaltlichen und formalen Kategorien (vgl. Ammann 2002, 12). Die Gattung Kinderbibel z.B. zeichnet sich im Vergleich zu anderen Kinderbüchern inhaltlich durch den expliziten biblischen Bezug aus – unterscheidet sich aber von der Erwachsenen-Bibel formal z.B. durch die hinzugefügten Illustrationen. Dass im Rahmen eines solchen Kategoriengefüges oft tiefgehend differenziert werden muss, zeigt die von CHRISTINE REENTS angelegte Zusammenstellung konkreter Erscheinungsformen von „Kinderbibeln“ (vgl. Kap. 1.2.1.1). Das Bilden von Subgattungen wie „Erzählbücher zur Bibel“, „Biblische Sachbücher“ oder „Bibelcomics“ innerhalb der Gattung „Kinderbibel“ ist unausweichlich – aber auch weitgehend unproblematisch. Das gilt selbst dann, wenn die ursprüngliche Beschränkung auf das Medium Buch aufgehoben wird: Verknüpfung zwischen den unterschiedlichen Subgattungen der Kinderbibel und „klassischen“ medialen Formen wie z.B. Film oder Hörspiel können begrifflich unkompliziert bezeichnet werden („Bibelfilm für Kinder“ oder „Biblisches Hörspiel für Kinder“).

Die im Rahmen von Subgattungen mögliche Vielfalt und Präzision erlaubt Differenzierungen, die durchaus kompatibel mit den im Abschnitt 2.1.2.3 aufgeführten CD-ROMs und Webseiten sind. So stellten im Abschnitt 2.1.2 die von REINMAR TSCHIRCH u.a. benannten Merkmale der „Kinderbibel im engeren Sinn“ die Grundlage für die Auswahl des Untersuchungsgegenstands dar: In einer Gruppe zusammengefasst wurden solche CD-ROMs und Webseiten, in deren Zentrum eine Auswahl biblischer Texte stehen, die kindgerecht, d.h. narrativ und mit Illustrationen versehen, präsentiert werden. Die grundsätzliche Zuordnung der im Abschnitt 2.1.2.3 aufgeführten CD-ROMs und Webseiten zur Gattung „Kinderbibel“ und ihre Verknüpfung mit diesem Begriff ist auf Grund der Auswahlkriterien der „Kinderbibel im engeren Sinn“ gerechtfertigt. Dennoch muss konstatiert

werden, dass die Bezeichnung „Kinderbibel“ im Hinblick auf die genannten CD-ROMs und Webseiten zwar zutreffend ist, aber doch wesentliche Merkmale nicht erfasst, die sowohl in den medialen Unterschieden zu den Kinderbibeln in Buchform als auch inhaltlich begründet sind.

So führt der oben benannte Lösungsansatz, aus dem Printbereich bekannte Gattungs- oder Subgattungsbezeichnung sprachlich um das Trägermedium zu ergänzen (vgl. ebd., 12f), im Softwarebereich in medialer Hinsicht zu unbefriedigenden Ergebnissen: Eine Bezeichnung wie „Kinderbibel-CD-ROM“ stellt angesichts der rasanten Entwicklung im Bereich der Datenträger in absehbarer Zeit eine unübersehbare Einschränkung dar. Ähnlich problematisch verhält es sich in inhaltlicher Perspektive: Die von CHRISTINE REENTS angelegte Zusammenstellung konkreter Erscheinungsformen von „Kinderbibeln“ muss im Hinblick auf die CD-ROMs und Webseiten als defizitär angesehen werden, nicht, weil die CD-ROMs und Webseiten von REENTS nicht als eigene Subgattung genannt werden, sondern weil sie in sich oftmals Elemente aus mehreren der REENTSSchen Subgattungen vereinen: Gängig ist beispielsweise die Verknüpfung einer multimedialen Präsentation einer Geschichte (ein Element der *frei gestalteten Erzählungen auf biblischer Basis*) mit einem Lexikon (ein Element der *Sachbücher zur Archäologie*). Von daher ist es weder möglich, die CD-ROMs und Webseiten einer der Untergruppen der Gattung „Kinderbibel“ zuzuordnen, noch scheint wegen der Überschneidungen die Benennung einer weiteren Subgattung angemessen.

Aufgrund der benannten Schwierigkeiten war in dieser Arbeit zur Verdeutlichung der Verwandtschaft zwischen dem Untersuchungsgegenstand und den traditionell „papierenen“ Kinderbibeln und zugleich zu ihrer pragmatischen Abgrenzung bislang von „Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet“ die Rede. Diese an MARTIN KÜSELL anknüpfende und seine Wortwahl zugleich erweiternde Begrifflichkeit (vgl. Abschnitt 2.2.3.2) ermöglicht gegenwärtig zwar eine deutliche Unterscheidung, ist aber aus den o.g. Gründen unbefriedigend. Dieser Abschnitt befasst sich daher mit der notwendigen Aufgabe, eine eigene, inhaltlich und formal-medial angemessene Bezeichnung für das in den vorangegangenen Abschnitten umrissene Genre zu benennen.

Eine solche Bezeichnung sollte

- den medialen Unterschied zu den traditionell papierenen Kinderbibeln markieren und zugleich die inhaltliche Verwandtschaft und den durch die biblischen Geschichten gegebenen narrativen Grundzug nicht verleugnen,
- unabhängig von der technischen Entwicklung der Distributions- und Speichermedien sowie der Anzeigegeräte für digital vorliegende Inhalte sein,
- gleichermaßen bisherige wie auch zukünftige Realisierungen inklusive der technischen Innovationen und ihrer Auswirkungen auf Kinderbibeln im Allgemeinen abzubilden vermögen,

Im Folgenden sollen nach einer überblicksartigen Darstellung der Produktbezeichnungen in erster Linie die in der wissenschaftlichen Literatur im Zusammenhang mit den im Abschnitt 2.1.2.3 vorgestellten Produkten verwendeten Bezeichnungen (die sich natürlich auch an anderer Stelle finden) vorgestellt werden. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche produktspezifischen inhaltlichen und medialen Eigenschaften und welche Autoren- oder Beurteiler-Perspektive zur jeweiligen Begriffsbildung geführt hat. Im Anschluss daran soll diskutiert werden, ob sich eine oder mehrere der verwendeten Bezeichnungen zur übergreifenden Beschreibung der ausgewählten Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet eignen,

und inwieweit sie den unterschiedlichen Anforderungen von Seiten der Religionsdidaktik, der Verlage und der Konsumenten, die an einen solchen Begriff gestellt werden, gerecht werden.

2.2.2 Produktbezeichnungen

Im Folgenden sollen die Bezeichnungen existierender Produkte dahingehend untersucht werden, ob und wie sich in ihnen die elektronische Form der Kinderbibel niederschlägt. Da die Produktbezeichnung angesichts der mitunter mit Texten überladenen CD-Cover bzw. Startseiten im Internet nicht immer eindeutig abgegrenzt werden kann, berücksichtigen die folgenden Angaben alle Bezeichnungen und Hinweise, die auf dem Cover bzw. der Startseite angegeben sind. Vermutete Haupttitel werden durch Fettdruck hervorgehoben, zusammengehörende Elemente werden innerhalb eines Absatzes aufgeführt.

Gott spricht zu seinen Kindern

Texte aus der Bibel

JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer!

Stiftung Marburger Medien

Elberfelder Kinderbibel

Teil 1. Von der Schöpfung bis zum Ende der Wüstenwanderung

Drei Produkte lassen im Titel nicht erkennen, dass es sich um elektronische Medien handelt. Bezeichnenderweise werden die ersten zwei CD-ROMs kostenlos abgegeben. Möglicherweise verzichten sie daher auf die in erster Linie werbewirksame Hervorhebung der elektronischen Gestalt im Titel. Dass es sich bei den Kinderbibeln um CDs und nicht um Bücher handelt, wird unabhängig vom Titel schon bei oberflächlicher Betrachtung deutlich.

Die Geschichte der Arche Noah

deutsch. english. español. français
Edition B.I.M.

Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament

Acht wunderschöne Spielgeschichten für Kinder von 4 bis 10 Jahren
Erzählt von Elmar Gunsch
[kleine Abbildungen der Flaggen von Deutschland und Großbritannien]

Zwei weitere Produkte gehören zum Genre „Spielgeschichten“. Der Hinweis auf die für dieses Genre typische Mehrsprachigkeit und das Stichwort „Spielgeschichten“ scheinen in den Augen der Herausgeber den medialen Charakter ausreichend deutlich zu machen.

Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament

CD-ROM-Version

Theos große Quiz-Bibel

CD-ROM mit aktualisierter Software

Klick-Bibel 1

Mit Wido die Feste des Jahres feiern
PC-CD-ROM

Klick-Bibel 2

Widos Bibelgeschichten für jeden Tag
PC-CD-ROM

Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie

Jesus wird geboren
Trickfilm. Infos. Spiele. Malbuch. Rätsel
Von Tom Klengel, Andrea Klimt, Katarina Angerer und Herbert Schoger
Konfessionsübergreifend
Mit Einheitsübersetzung
KSH Systems. Österreichisches Katholisches Bibelwerk

Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie

Jesus, unser Freund
Trickfilm. Infos. Spiele. Malbuch. Rätsel
Von Tom Klengel, Andrea Klimt, Katarina Angerer und Herbert Schoger
Konfessionsübergreifend
Mit Einheitsübersetzung der Bibel!
Für PC & CD-Player
KSH Systems. Österreichisches Katholisches Bibelwerk

Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie

Jesus ist auferstanden
Trickfilm. Infos. Spiele. Malbuch. Rätsel
Von Tom Klengel, Andrea Klimt, Katarina Angerer und Herbert Schoger
Konfessionsübergreifend
Mit Einheitsübersetzung und Neues Leben Bibel!
Für PC & CD-Player
KSH Systems. Österreichisches Katholisches Bibelwerk. hänsler

Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu

Bibel-CD-ROM. Volume 1
Bibellesebund

Die Kinderbibel. Das Buch der Bücher auf 2 CD-ROMs

Interaktive CD-ROM
hänsler

Neun Produkte enthalten das Kürzel „CD“ bzw. „CD-ROM“ im Titel. Diese Kennzeichnung des Offensichtlichen macht dann Sinn, wenn die Produkte auch über das Internet gefunden und vertrieben werden sollen. Das betrifft gegenwärtig sieben der genannten CD-ROMs.

David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer

Für Kinder ab vier Jahren

Erlebnisreise Bibel

Interaktive Geschichten aus dem Alten Testament für Kinder
Mit dreistündigem Hörspiel

Noah's Arche

Animierte Geschichten. Spiele. Rätsel. Viele Stunden interaktiver Spaß für Kinder
ab 4
für Mac & Windows
Bibellesebund. Mit der Bibel leben

Helden der Bibel

Animierte Geschichten. Spiele. Rätsel. Viele Stunden interaktiver Spaß für Kinder
ab 4
für Mac & Windows
Bibellesebund. Mit der Bibel leben

22 Bibelgeschichten

Animierte Geschichten. Spiele. Rätsel. Viele Stunden interaktiver Spaß für Kinder ab 4
für Mac & Windows
Bibellesebund. Mit der Bibel leben

Sieben CD-ROMs weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Kinderbibel *interaktiv* ist. Das Attribut wird bei je einem Produkt mit „Geschichten aus dem Alten Testament“, „Bibelabenteuer“, „Reise durch das Leben Jesu“ verbunden und weist damit auf die Möglichkeit hin, mit biblischen Inhalten in Interaktion zu treten. Ein Produkt weist sich rein formal als „interaktive CD-ROM“ aus. Die CD-ROMs der Bibelkids-Reihe verbinden Interaktivität mit dem „Spaß“, den Kinder ab 4 Jahren mit ihnen haben können. Diese CD-ROMs wenden auch den Terminus „animiert“ auf die biblischen Geschichten an und weisen explizit darauf hin, dass ihr Angebot für „Mac & Windows“ geeignet ist. Andere Angebote hingegen betonen, dass ihre Software nur auf „PCs“ (im Unterschied zu „Macs“) gestartet werden kann, wobei die Firma KSH-Systems das Kürzel „PC“ nicht in diesem Sinn verwendet, sondern vielmehr deutlich machen will, dass ihre Kinderbibel eine Hybrid-CD ist, die nicht nur im Computer, sondern auch in einem „CD-Player“ lauffähig ist.

Mose

Die Multimedia Bibel – Volume 2

König David. Hirte, Krieger & Dichter

Die Multimedia-Bibel – Volume 3

Multimedia Bibel für Kinder

Von Abel bis Babel

Die Erschaffung der Welt. Adam und Eva im Paradies. Kain und Abel. Die Arche Noah. Der Turm zu Babel

Multimedia Bibel für Kinder II

Vom Beduinenzelt zur Pyramide

Abraham und sein Sohn Isaak. Jakob und Esau. Josef und seine Brüder

Zwei Reihen mit je zwei CD-ROMs verwenden den Begriff „Multimedia“, jeweils in Kombination mit „Bibel“. In beiden Fällen ist „Multimedia Bibel“ Teil der Bezeichnung für die Reihe.

"Die coolste KiBi"

Herausgegeben von IBS-Deutschland e.V.

Online-Leseprobe zur gedruckten Ausgabe

Kinderbibel online**Online-Bibel-Spiele****Kids-Web**

Drei Kinderbibeln, die als Webseiten aufgerufen werden können, zeigen das Stichwort „online“. Bei der „coolsten KiBi“ steht es jedoch nur im Kleingedruckten, die Kinderbibel der Organisation „Kirche in Not“ verzichtet auf der Startseite auf jeglichen Titel; erst beim Anklicken der roten Buchreihe erscheint eine Informationsseite, die mit „Kinderbibel online“ überschrieben ist. Kids-Web.org enthält das Stichwort „Web“, das auf eine Internetanwendung verweist.

Fazit: Auf den CD-Covern bzw. Startseiten der Produkte werden eine Reihe von Begriffen, Attributen und Kürzeln verwendet, die auf die elektronische Form aufmerksam machen, in der die einzelnen Kinderbibeln vorliegen. Im Einzelnen sind dies

1. CD bzw. CD-ROM
2. Software
3. PC
4. Mac & Windows
5. Spielgeschichten
6. animiert
7. interaktiv
8. Multimedia
9. online bzw. web

Die ersten vier Zusätze weisen auf die mediale Besonderheit des Angebots hin, der fünfte Zusatz ist ein Softwaregenre, die übrigen vier bezeichnen Eigenschaften der Software selbst. Der Terminus „animiert“ bezieht sich auf die auf der CD-ROM enthaltenen biblischen Geschichten, „interaktiv“ zum Teil auf die Geschichten, zum Teil auf das Gesamtangebot, „Multimedia“ verweist als Bestandteil von Reihentiteln auf ein Merkmal des Gesamtangebots. „Online“ gibt den Hinweis darauf, dass die Kinderbibel im Internet zugänglich ist. Einige Produkte geben in der Produktbezeichnung keinen Hinweis darauf, dass es sich um elektronische Medien handelt.

2.2.3 Bezeichnungen in der wissenschaftlichen Literatur

2.2.3.1 Bibelprogramm

WALTER VOGEL stellt in seiner Dissertation „Religion digital. Computer im Religionsunterricht“ (1997) zahlreiche Softwareprodukte vor, die in einem Zusammenhang mit Religion stehen – VOGEL spricht von *Religionsprogrammen*, „deren Intention darin liegt, spezielle Botschaften einer Glaubensgemeinschaft zu vermitteln“ (Vogel 1997, 121) – und untersucht sie hinsichtlich ihrer Eignung für den Religionsunterricht. Dabei nimmt er folgende Einteilung vor:

- „1. Bibelprogramme (z.B.: Bibel auf Diskette oder CD-ROM, Bibelquiz, Lexikon zur Bibel usw.)
2. Sonstige Programme (weitere Religionsprogramme für den Religionsunterricht)
3. Spezielle Religionsprogramme für die Unterrichtsvorbereitung“ (ebd., 121)

Dass „Bibelprogramme“ als inhaltlich motivierte Bezeichnung neben Hilfsprogrammen für die Unterrichtsvorbereitung und „sonstigen Programmen“ deutlich hervortreten, liegt daran, dass 1997 „die meisten Softwareprodukte Bibelprogramme oder Bibelquizspiele [sind], so daß sie hier eine eigene Gruppe bilden.“ (ebd., 121) Unter dem Oberbegriff „Bibelprogramme“ werden unterschiedliche Softwareprodukte mit biblischem Bezug zusammengefasst: „Sie reichen von einfachen Quizspielen bis hin zu aufwendigen CD-Produktionen, die den Inhalt des gesamten Neuen und Alten Testaments in deutscher, lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache enthalten, inklusive historischer Karten, Zeittafeln, Konkordanzen usw.“ (ebd., 47)

Unter der Gruppenbezeichnung „Bibelprogramm“ führt VOGEL neben wissenschaftlichen elektronischen Bibelausgaben (wie z.B. „Elbikon“ oder „Bible-Works“), Lexika (z.B. „Lexikon zur Bibel“) und Bibelquiz-Programmen (allen voran das von ihm selbst entwickelte „Quizzer“) auch drei CD-ROMs, die den Anspruch haben, eine Auswahl biblischer Geschichten kindgemäß aufbereitet zu haben (vgl. ebd., 123ff): „Das Bibelschloß“ (1990), „Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament“ (1995), „Die interaktive Reise durch das Leben Jesu“ (1995).

Auf den ersten Blick verwundert es, dass VOGEL einige weitere Programme, die biblische Geschichten oder Personen im Titel tragen, unter „sonstige Programme“ einträgt. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass es sich bei „Noah & Co.“, „Exodus“, „Josua“ und „Verteidiger des Glaubens. Die Abenteuer des König Davids“ um einfache Jump-and-run-Spiele (vgl. Abschnitt 2.1.1.11) handelt, die sich „nur dadurch von herkömmlichen Spielen dieser Art unterscheiden, daß die handelnden Personen biblische Namen tragen.“ (ebd., 164f) Dass der offensichtlich nur lose biblische Bezug die Zuordnung zur Kategorie „Bibelprogramme“ wenig adäquat erscheinen lässt, ist nachvollziehbar. Dem Programm „Die Geschichte der Arche Noah“²⁹ (1996) hingegen attestiert VOGEL, dass es einen „kindgerechten Zugang zu dieser biblischen Geschichte“ darstellt, „David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer“ (1996) bezeichnet er als „interaktives Bilderbuch“ und hält es für „Kinder[...] ab dem 4. Lebensjahr“ (ebd., 166) geeignet. Wenn auch diesen Programmen die Einordnung in die Kategorie „Bibelprogramme“ verwehrt wird, wird VOGELS spezielle Perspektive deutlich, die ihn zu einer Engführung nötigt, die im Hinblick auf die Sache m.E. nicht vertreten werden kann: Als Ausschlusskriterium wird die mangelnde Eignung der Programme für den Religionsunterricht genannt, „da Kinder im Volksschulalter noch nicht über die nötigen Computerkenntnisse verfügen.“ (ebd., 166)

Unabhängig von VOGELS Einteilung ist klar, dass „Bibelprogramm“ ein zu wenig differenzierter Begriff ist, der zwar grundsätzlich Software mit biblischen Geschichten für Kinder umfassen kann, aber darüber hinaus z.B. auch auf elektronische Bibelausgaben für die wissenschaftliche Arbeit oder Lexika hinweist und daher als Sammelbezeichnung für die im Abschnitt 2.1.2.3 vorgestellten Produkte nicht geeignet ist. Hält man sich Zusammenstellungen biblischer Inhalte auf Webseiten wie z.B. www.combib.de vor Augen, erscheint darüber hinaus auch der Teilbegriff „Programm“ unangemessen, da es sich hierbei nicht um Software handelt, sondern um Inhalte, die für die Anzeige in Webbrowsern codiert sind.

2.2.3.2 CD-ROM zur Bibel für Kinder und Jugendliche

In seinen weitsichtigen Analysen von sechs CD-ROMs mit biblischen Geschichten (1995–1998, vgl. Kap. 1.3.2.1) für den Evangelischen Buchberater (Ausgabe 4/1999), der ersten ausführlicheren Abhandlung ihrer Art, enthält sich MARTIN KÜSELL eines Vorschlags für eine Bezeichnung des Genres und spricht stattdessen von „CD-ROM[s] zu biblischen Themen“ oder „CD-ROM[s] zur Bibel auch für Kinder und Jugendliche“ (Küsell 1999, 172.173).

Seine zurückhaltenden Paraphrasierungen des Begriffs „Kinderbibel“ können durch ein vorsichtiges Herantasten an das 1999 noch sehr junge Phänomen begründet werden, der Zusatz „CD-ROM“ verweist auf das in jener Zeit übliche

²⁹ Fälschlicherweise nennt Vogel als Titel „Arche Noah“.

Distributionsmedium für Software dieser Art und die ihm vorliegenden Rezensionsexemplare. Dass KÜSELL gut daran tat, nicht vorschnell z.B. von „Kinderbibel-CD-ROMs“ zu sprechen, zeigt sich schon wenige Jahre später, als – vermutlich mit der 2003 ins Internet gestellten Digitalisierung der papierenen „coolsten KiBi zwischen Alfdorf und Texas“ – die erste Auswahl biblischer Geschichten in Text und Bild auf Internetseiten angeboten wurde, die, obgleich sie den CD-ROM-Produktionen vom Wesen her verwandt war, nicht mehr unter einer Bezeichnung wie „Kinderbibel-CD-ROM“ hätte gefasst werden können.

2.2.3.3 Computerbibel und Computerkinderbibel

Eine Computerbibel ist für CHRISTIAN BRENNER zunächst einmal eine Bibel. In seiner 2003 erschienen Dissertation „Der Computer als Medium im Religionsunterricht?“ fasst er unter dieser Bezeichnung folglich lediglich die von VOGEL unter „Bibelprogramme“ geführten elektronischen Bibelausgaben zusammen. Bibelquizprogramme und Lexika, die bei VOGEL noch zu den Bibelprogrammen zählten, werden in eigenen Kategorien erfasst (vgl. unten: Edutainment und Infotainment) – übrigens auch spezielle Computerbibeln für Kinder.

Quasi „durch die Hintertür“ schleichen sich aber zumindest die Lexika wieder ein, da sie auf die eine oder andere Weise Bestandteil der Bibelausgaben sind. So sind für die Programmoberfläche „Elbiwin“ als Textbibliotheken außer verschiedenen Bibelübersetzungen auch ein elektronisches evangelisches Gesangbuch und verschiedene Lexika erhältlich (vgl. Brenner 2003, 282f), die den Übersetzungen formal-technisch gesehen gleichgestellt sind. Die Existenz der Programmbibliotheken von Elbiwin sind ein konkretes Beispiel für die Tendenz in der Softwareentwicklung, Inhaltsbereiche in einer offenen Softwarearchitektur *modular* zu entwickeln, um die einzelnen Bausteine in immer neuen Zusammenstellungen, die potenziellen Nutzern attraktiv erscheinen könnten, anbieten zu können. Eine solche dynamische Architektur aber erschwert nicht nur im Hinblick auf Computerbibeln, sondern generell die Kategorisierung von Software unter Verwendung traditioneller Genrebezeichnungen.

Wenngleich seltener technisch, so doch hinsichtlich ihres „Look and Feel“ sind auch die meisten *Computerbibeln für Kinder* modular aufgebaut: Außer einem Präsentationsmodul enthalten sie oftmals zumindest ein Lexikon- und ein Spielmodul. Diese inhaltliche Vielfalt der Computerbibeln für Kinder nehme ich jedoch als weniger verwirrend als bei den Computerbibeln für Erwachsene wahr, da „traditionelle“ gedruckte Kinderbibeln in pädagogischer Absicht von jeher den (redaktionell bearbeiteten) biblischen Text um Abbildungen, Erläuterungen und verschiedene Beigaben ergänzen. Diese Vielfalt der Bausteine kommt in besonderer Weise in der dreiteiligen CD-ROM-Reihe der Firma KSH-Systems in Wien zum Ausdruck. „Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie“ (2005–2007) enthält über die als Trickfilm aufbereitete biblische Geschichte hinaus nicht nur ein Lexikon und ein Spielmodul, sondern auch einen Lesetext, einen Hörtext, den Text der Einheitsübersetzung, ein Malbuch, Bastelanleitungen sowie – je nach CD-ROM – unterschiedliche thematische Anhänge.

In einem Beitrag über die Entstehung dieser CD-ROMs bezeichnet die an der Entwicklung der Reihe maßgeblich beteiligte Theologin ANDREA KLIMT ihr Produkt als *Computerkinderbibel* (Klimt 2005, 369ff). KLIMTs Aufnahme der traditionellen Gattungsbezeichnung „Kinderbibel“ in die neue Begrifflichkeit zeigt an, dass wichtige Eigenschaften der Gattung auf das Softwaregenre übertragen wer-

den. Dazu gehören nicht nur die inhaltliche Vielfältigkeit, sondern auch und vor allem das erkennbare Anliegen des Autorenteam, überhaupt biblische Inhalte für Kinder verständlich aufzubereiten. Was den ersten Teil des zusammengesetzten Begriffs betrifft, so bezieht sich wie bei der Computerbibel das Präfix „Computer-“ auf das technische Gerät, das zum Rezipieren dieser Kinderbibel notwendig ist. Diese Begrifflichkeit hat zwei Vorteile: Erstens verweist die Bezeichnung eindeutig auf *in digitaler Form vorliegende* biblische Geschichten, zweitens wird das Problem der unerwünschten Aufnahme der unterschiedlichen Distributionsmöglichkeiten (CD-ROM, Internet ...) in die Bezeichnung elegant umgangen.

Die Problematik des Präfixes „Computer-“ im Begriff „Computerkinderbibel“ liegt darin, dass Computer- und Unterhaltungsindustrie immer stärker zusammenwachsen, so dass einerseits der Begriff „Computer“ einen Bedeutungswandel durchläuft und nicht mehr vorrangig mit dem klassischen, grauen „Personal-Computer“ assoziiert wird und andererseits der dritte und letzte Teil der von KLIMT mitverantworteten CD-ROM-Reihe über Geburt, Leben, Passion und Sterben Jesu selbst Audio- und Videodaten enthält, die auch von einer Stereoanlage oder einem DVD-Player ausgelesen und wiedergegeben werden können. Nimmt man an, dass spätere Produktionen im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit unterschiedlichen Abspielgeräten nicht hinter dieser CD-ROM zurückstehen werden, so scheint die begriffliche Fokussierung auf das Abspielgerät Computer für diese CD-ROM im Besonderen und das sich entwickelnde Genre im Allgemeinen unangemessen.

2.2.3.4 Digitale Kinderbibel und interaktive Kinderbibel

In seinem 2003 publizierten Beitrag „Kinderbibeln digital. Interaktiver Umgang mit alttestamentlichen Texten durch neue Medien“ versucht WINFRIED BADER gezielt, Kinderbibeln und digitale Medien zusammenzudenken. Mit einleitenden Fragen steckt er das Arbeitsfeld weiträumig ab und weist zugleich auf die Unübersichtlichkeit der Bezeichnungen für das noch nicht näher definierte Genre hin: „Sind Kinderbibeln Kinderbücher? Sind Computerbibeln Software? Sind digitale Kinderbibeln Computerspiele? Sind multimediale Bibeln Wissens-CDs? Sind Kinderbibel-CDs Lernsoftware?“ (Bader 2003, 173) BADER selbst verwendet zunächst die Bezeichnung „digitale Kinderbibel“. Diese ist unauffällig neutral, da sie als „kleinster gemeinsamer Nenner“ die Form beschreibt, in der die biblischen Inhalte auf distribuierbaren Datenträgern oder im Internet vorliegen.

Die durch das Attribut „digital“ angestrebte Allgemeingültigkeit bringt jedoch m.E. folgendes Defizit mit sich: Gegenwärtig liegen fast alle Daten in digitaler Form vor, nicht zuletzt auch die Druckvorlagen für traditionelle Kinderbibeln, so dass „digital“ nicht als unterscheidendes Attribut taugt. BADER möchte mit diesem Attribut vermutlich zum Ausdruck bringen, dass das Kind die biblischen Inhalte in einer quasi körperlosen Form rezipiert, so wie man ein PDF-Dokument am Bildschirm lesen kann anstatt es auszudrucken. Konsequenterweise dürfte dann auch eine auf den Webseiten des CLV-Verlags downloadbare PDF-Datei, die als Druckvorlage für „Das große Erzählbuch zur biblischen Geschichte“ von ANNE DE VRIES dient, als digitale Kinderbibel bezeichnet werden. Auch eine Hör-Kinderbibel, ein „Audio-Book“, wäre dann eine digitale Kinderbibel.

BADER selbst erkennt im selben Beitrag, dass der Begriff „digitale Kinderbibel“ über seine formale Schwammigkeit hinaus nicht auf das inhaltlich Wesentliche

hinweist. Er nimmt an einigen Stellen eine inhaltliche Profilierung des Genres vor, indem er von einer „interaktiven Kinderbibel“ (184) spricht oder nach den Arbeitsschritten fragt, die „zu einer guten digitalen und interaktiven Umsetzung von biblischen Stoffen führen“ (183). Bader denkt dabei offensichtlich an Computerspiele, für die Interaktivität unabdingbar ist. Interaktivität erst ermöglicht dem Spieler die aktive Teilnahme am Geschehen, die sich darin zeigt, dass der Spieler mit einem Eingabegerät wie z.B. Maus oder Tastatur eine virtuelle Person bewegt und handeln lässt und dadurch die Software zu einer adaptiven Reaktion herausfordert, welche wiederum Auslöser für weitere Aktionen des Spielers ist. Das Vorhandensein von Interaktionsmöglichkeiten gilt als wichtigstes Unterscheidungskriterium zu Angeboten wie z.B. Filmen. Während letztere von sich aus lediglich ein vergleichsweise passives Rezipieren erlauben, ermöglichen Interaktionsangebote eine aktive Auseinandersetzung mit den präsentierten Inhalten. (vgl. Kap. 3.2) Eine solche Funktionalität ist im Hinblick auf biblische Inhalte wertvoll, da ihr Wert in der Verbindung mit dem Denken und Fühlen des Lesers bzw. Spielers liegt. Problematisch ist, dass zahlreiche existierende Kinderbibeln auf CD-ROM die Möglichkeiten der Interaktivität gerade nicht auf die biblischen Geschichten anwenden. Stattdessen machen die beigegebenen Spiele den interaktiven Teil aus. Da aber im Prinzip die Möglichkeit eines interaktiven Umgangs mit biblischen Texten wünschenswert erscheint, soll der Begriff „interaktive Kinderbibel“ als Bezeichnung für das Genre im Auge behalten werden.

2.2.3.5 Edutainment und Infotainment

Von den Computerbibeln für die Zielgruppe „Erwachsene“ (vgl. Abschnitt 2.2.3.1) unterscheidet BRENNER die „Multimediaprogramme“, zu denen er auch Software für Kinder zählt. In (religions)pädagogischer Perspektive verweist BRENNER außerdem auf didaktisch begründete Unterkategorien, u.a. „Edutainment“ und „Infotainment“.

Edutainment ist eine Mitte der 90er Jahre aufkommende, aus den Begriffen „Education“ und „Entertainment“ zusammengesetzte Bezeichnung für Software mit einem mehr oder weniger stark gerichteten Lernanspruch, die ihre didaktische Idee auf eine vergnügliche Art und Weise umsetzt (vgl. Abschnitt 2.1.3.2). Die Bezeichnung erwies sich schnell als werbewirksam, und auch BRENNER selbst ordnet seine eigene, parallel zur Dissertation entstandene Software „Abenteuer Bibel NT“ in die Kategorie „Edutainment“ ein. Zugleich kritisiert er KÜSELLS Vorstoß, der im Titel seines Aufsatzes „Zwischen Verkündigung und Edutainment ...“ (Küsell 1999) die von ihm untersuchten CD-ROMs mit biblischen Geschichten scheinbar pauschal mit dem Etikett „Edutainment“ versehen hat (Brenner 2003, 234). BRENNER hingegen bezeichnet solche CD-ROMs (konkret: „Die Bibel – Geschichten aus dem Alten Testament“ (1999) und „Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu“ (1995)) als „Infotainment“.

Infotainment versteht er als „eine unterhaltende Form der Informationsvermittlung. Es handelt sich weitgehend um multimedial gestaltete Programme, die einen strukturierten Informationspool zur Beschäftigung mit einem bestimmten Thema [...] bieten. Dabei zielen die Programme in ihrer Gestaltung nicht darauf ab, den Nutzer zu einem definierten Lernziel zu führen, sondern wollen ihn zur Beschäftigung mit den Inhalten anregen.“ (Hervorh. DS) Interessanterweise stoßen wir in dieser Definition auf die Unterscheidung zwischen Software zum Zwecke des (unterhaltsamen) Lernens (Edutainment) und Software zum Zwecke der (unterhaltsamen) Bildung (Infotainment). Mit Blick auf die z.T. verwerflichen pädagogischen Verzweckungen von Kinderbibeln in den letzten Jahrhunderten (z.B.

als moralisches Lehrbuch) ist eine Einordnung von Kinderbibel-CD-ROMs in die bildungsoffeneren Kategorie „Infotainment“ zu begrüßen.

Kritisch angefragt werden muss aber die Terminologie, konkret, ob biblische Geschichten zu Recht als Bestandteil eines Informationspools bezeichnet werden. Für JÜRGEN FRITZ haben Infotainmentprogramme „einen deutlichen Sachbuch-Charakter“ (Fritz 1997a), was eine gewisse auf Eindeutigkeit basierende Verfügbarkeit suggeriert, die biblischen Texten wenig angemessen ist. Auf der anderen Seite stellen viele digital vorliegende Zusammenstellungen biblischer Geschichten genau das dar: Geschichten in Text, Bild und Ton und ggf. Zusatzinformationen zu Zeit und Umwelt der Bibel ohne Hinweise auf ein „Mehr“ an Sinn und Inhalt unter der multimedial schillernden Oberfläche. Von daher ist die Einordnung treffend, zugleich aber ein Fingerzeig für die Autoren zukünftiger Softwareprodukte für Kinder rund um die Bibel mit didaktischem Anspruch.

Als schwierig erweist sich auch der Begriffsbestandteil „-tainment“, der konstant bleibt und in Kombination mit wechselnden Präfixen unterschiedliche Formen unterhaltender Software bezeichnet. Unklar ist dabei, welches Gewicht dem Unterhaltungsfaktor zukommt. Folgt man der grammatikalischen Anlage der auf -tainment endenden Begriffe, so dominiert das Entertainment und es werden hier unterschiedliche Formen von Unterhaltungssoftware benannt. Diese Auffassung ist jedoch umstritten. So fordern GÜNTER MADER und WALTER STÖCKL, „daß [bei Edutainment-Software] das lehrende Element überwiegen sollte“ (Mader/Stöckl 1999, 78), wobei sie eine populärwissenschaftliche Quelle anführen, in der ERIC BROWN für den englischsprachigen Software-Markt schreibt: „Edutainment software is interactive multimedia software that specifically attempts to entertain while it teaches“ (zit. nach ebd.). Der ebenfalls im populärwissenschaftlichen Bereich tätige Spezialist für deutschsprachige Kinder- und Lernsoftware, THOMAS FEIBEL, beurteilt hingegen die Bedeutung des Begriffs von der Herkunft der bezeichneten Produkte her. Diese werden von den Schulbuchverlagen ergänzend zu den reinen Lernsoftware-Titeln für den Nachmittagsmarkt konzipiert. Um gleichermaßen den Ansprüchen der (zahlenden) Eltern und der konsumierenden Kinder gerecht zu werden, sei ein ausgewogenes Produkt notwendig (vgl. Feibel 1998).

Bezeichnend ist, dass in dieser übergreifenden Lern- bzw. Bildungsbegrifflichkeit ein ergänzender, auf den Inhalt verweisender Begriffszusatz wie z.B. „Bibel“ keinen Platz hat. Ein Genre mit dem angenommenen Namen „Bibliotainment“ hingegen wäre eine Bezeichnung für Software, die biblische Inhalte mit unterhaltenden Elementen verbindet. Grundsätzlich würde der Begriff auf die bisherigen Erscheinungsformen passen, die sämtlich die biblischen Geschichten mit kurzweiligen Spielen garnieren oder zumindest Comicfiguren mit dem Ziel der Erheiterung auf der Softwareoberfläche darstellen.

So treffend die Bezeichnung für gegenwärtige Phänomene scheint, so bedenklich ist doch, dass grundsätzlich Belustigung und biblische Inhalte als mehr oder weniger „gleichberechtigte Partner“ auftreten. Eine solche Konstellation ist bei Kinderbibeln in Buchform nicht zwingend erforderlich – wenngleich gelegentlich vorhanden, z.B. in den von Rüdiger Pfeffer illustrierten Bibelcomics. Kritisch anzumerken ist, dass in Bibliotainment-Software den biblischen Geschichten selbst der Unterhaltungswert abgesprochen wird, wobei hier nicht die kurzweilige Unterhaltung im Stil eines Bibelmemorys gemeint ist, sondern die tiefe Freude und Befriedigung, die sich nach einer ausführlichen, persönlichen Auseinandersetzung mit einem biblischen Text einstellen kann. Hinzu kommt, dass die angebotene Belustigung als „leichte Kost“ sich in jedem Fall negativ auf die biblischen Inhalte als „schwere Kost“ auswirkt, wenn man annimmt, dass Rezipienten sich

zuerst mit dem leicht Zugänglichen befassen (vgl. Kap. 1.3.3, aber auch Kap. 5.3.5). Im Hinblick auf zukünftige religionspädagogisch verantwortete Zusammenstellungen biblischer Geschichten auf Webseiten oder anderen Datenträgern ist es daher notwendig, von einer solchen Bezeichnung (und der damit verbundenen Konzeption, vgl. Abschnitt 2.1.3.2) Abstand zu nehmen.

2.2.3.6 Kinderbibel im Internet, Online-Kinderbibel und Kindercomputerbibel

Im Abschnitt 2.2.3.2 wurde MARTIN KÜSELL Anerkennung ausgedrückt dafür, dass er in seinen Rezensionen auf eine Genrebezeichnung verzichtete und stattdessen von „CD-ROMs zur Bibel [...] für Kinder und Jugendliche“ sprach. Dabei wurde die Gefahr der Aufnahme unbeständiger Distributionsarten in eine Genrebezeichnung erläutert. Und in der Tat trat neben die CD-ROM das in den 90er Jahren vorherrschende Medium zur Verbreitung von Software, das Internet, das mit dem Aufkommen der Breitbandanschlüsse um die Jahrtausendwende auch größere Softwarepakete zum Download bereitstellte bzw. Programme ohne den Umweg des Downloads online nutzbar machte. Diese Entwicklung führte auch zur Entwicklung von Webseiten, auf denen einzelne biblische Geschichten oder ganze Sammlungen, die mit Recht als Kinderbibeln bezeichnet werden können, dargestellt werden.



Abbildung 43: Bricktestament, Inhaltsverzeichnis

In den Tagungsbänden des „Internationalen Forschungskolloquiums Kinderbibel“ werden „Kinderbibeln im Internet“ zuerst im Jahr 2005 von REINHARD MÜHLEN erwähnt (Mühlen 2005a, 359), der sich auf die URL www.thebricktestament.com bezieht.

Beim „Brick Testament“ handelt es sich um ein im Jahr 2001 gestartetes künstlerisches Projekt des Amerikaners BRENDAN POWELL SMITH, der den biblischen Text (der als Konglomerat unterschiedlicher rechtfreier Übersetzungen vorliegt) mit Fotos versieht, die aus Legosteinen nachgebaute biblische Szenen zeigen (vgl. Abbildung 43). Dabei stehen die Fotografien eindeutig im Vordergrund, d.h. der Text begleitet die Fotos.

Die große Anzahl der Fotografien auf dieser Webseite (mehrere tausend Abbildungen) regte MÜHLEN dazu an, OberstufenschülerInnen daraus eine Auswahl zur Gestaltung einer Kinderbibel für jüngere SchülerInnen ihrer Schule treffen zu lassen, die auf Papier ausgedruckt wurde. In einem weiteren Schritt ließ MÜHLEN die SchülerInnen selbst mit Lego Ausschnitte aus der Josefsgeschichte bauen und fotografieren und die Ergebnisse auf einer eigenen Webseite zu einer „Online-Kinderbibel“ (Mühlen 2005b, 159ff) zusammenstellen, die unter der im Beitrag angegebenen URL www.online-kinderbibel.de leider nicht mehr verfügbar ist und auch im Internet-Archiv (www.archive.org) nicht dokumentiert wurde, was vermuten lässt, dass diese Seite nur für kurze Zeit online war. (vgl. Mühlen 2005b, 163)

Beide Bezeichnungen, „Kinderbibel im Internet“ und „Online-Kinderbibel“, sind problematisch: Zwar sind sie einerseits für die Phänomene, die MÜHLEN mit ihnen bezeichnet, durchaus treffend, und es ist zu vermuten, dass es auch in absehbarer Zukunft Kinderbibeln gibt, die online einsehbar sind. Doch werden andererseits die Kinderbibeln auf CD-ROM und anderen Datenträgern, die im Moment sowohl hinsichtlich ihrer Anzahl als auch ihrer Qualität den online verfügbaren Kinderbibeln weit überlegen sind, von diesen Begriffen nicht erfasst. Da gegenwärtig vor allem aus wirtschaftlichen Gründen immer noch Kinderbibeln auf CD-ROMs und anderen Datenträgern auf den Markt kommen, sind die beiden Begriffe als Genrebezeichnungen sowohl im Hinblick auf die Vergangenheit als auch auf die Gegenwart inkompatibel.

Wenngleich die Begrifflichkeiten unadäquat erscheinen, soll doch ein wichtiger Impuls, der von den Phänomenen ausgeht, nicht übersehen werden. Während sich auf CD-ROMs fast ausschließlich Kinderbibeln kommerzieller Anbieter finden, stehen im Internet überwiegend Kinderbibelseiten zum Aufruf bereit, die von Privatleuten oder im Auftrag von Non-Profit-Organisationen auf der Basis papierener Kinderbibelausgaben erstellt wurden: MARIE-LUISE LUDEWIG (Detmold) scannte Bilder aus einem ererbten Exemplar der von JULIUS SCHNORR VON CARLSFELD illustrierten Bilderbibel ein (10/2000)³⁰, nach gleichem Muster verfahren PETER BAUMANN mit der „coolsten KiBi“ (2003)³¹, N.N. (X.)³² mit dem „Großen Bibel-Bilderbuch“ mit Bildern von KEES DE KORT (6/2005) und letztlich auch die Ostpriesterhilfe mit einer Online-Version ihrer eigenen, 1989 vorgestellten Kinderbibel (2006)³³.

³⁰ www.kinderbibel.de. 2005 wich diese Seite einer Amazon-Werbeseite für Kinderbibeln, ebenfalls betrieben von Marie-Luise Ludewig.

³¹ www.combib.de/kinderbibel1/inhalt.html.

³² Anbieter möchte anonym bleiben, da er vor dem Publizieren der Scans keine Rechte eingeholt hatte.

³³ www.kirche-in-not.de/kinderbibel/.

Diesen auf einem einfachen Digitalisierungsprozess beruhenden Kinderbibeln stehen solche Projekte gegenüber, bei denen Texte und/oder Abbildungen im Rahmen privater künstlerischer Projekte oder innerhalb des Religionsunterrichts selbst erstellt wurden. Am bekanntesten und umfangreichsten ist das schon erwähnte „Brick Testament“ von BRENDAN POWELL SMITH, der im Oktober 2001 die ersten sechs Geschichten aus dem Buch „Genesis“ online stellte, dessen Lego-Bibel mittlerweile aber auf 367 Geschichten mit rund 4000 Fotografien angewachsen ist (Stand: Juni 2008)³⁴. MARKUS BOMHARD (Eschborn-Niederhöhnstadt) verfolgt ein ähnliches Konzept mit Playmobilfiguren (2007)³⁵.

Während Umfang und künstlerischer Anspruch dieser Projekte von Professionalität zeugen, versteht sich das vermutlich erste Produkt dieser Art im deutschsprachigen Raum als Laien-Kinderbibel: Im Schuljahr 1998/99 stellte HARTMUT NÜBLING, Lehrer und Rektor an der Grundschule Denzlingen, gemeinsam mit seiner Klasse das „Abrahambuch der Klasse 2c“ ins Internet.³⁶ Es besteht aus zehn von den Schülern geschriebenen Texten, die – mit selbstgemalten Bildern versehen und um ein kleines Lexikon und zwei Dankgebete erweitert – zu einer fortlaufenden Geschichte verbunden wurden. Im Januar 2000 begann die Leipzigerin RAHEL GEBHARDT Bibelcomics, die sie unter Verwendung unterschiedlicher Cliparts für ihre 1999 gestartete Zeitschrift „Kids-News“ gestaltete, auf einer Webseite zu präsentieren.³⁷ Ihr erstes Bibelcomic „Onesimus“ und einige andere sind heute nicht mehr online; gegenwärtig verzeichnet ihr Projekt 26 biblische Comicgeschichten.

Was 1999 und 2000 noch als Pionierleistung bezeichnet werden konnte, ist heute zumindest in technischer Hinsicht einfacher zu bewerkstelligen. Die mit dem Schlagwort „Web 2.0“ beschriebene Weiterentwicklung des Internets zu einer kommunikativen Plattform, die es jedem Surfer ermöglicht, eigene Inhalte nicht nur in Form eines Forumsbeitrags, sondern z.B. auch als eigene Webseite, als Podcast, im Rahmen eines Wikis oder Blogs zu publizieren, könnte der Entwicklung von Online-Kinderbibeln eine ganz eigene Dynamik geben.

Für die Zielgruppe der Erwachsenen existiert die auf Wiki-Technologie basierende Plattform der Volxbibel (vgl. Abschnitt 2.1.3.1). Unabhängig von der Frage, ob hier noch von einer Bibel gesprochen werden kann, wird bei diesem Projekt das Potenzial der Web 2.0-Technologien für die inhaltliche Gestaltung von Online-Bibeln deutlich. Der besondere Charakter einer solchen Bibel liegt darin, dass die Übertragung des Bibeltextes in „heutiges Deutsch“ von Menschen vorgenommen wird, die die Sprache der potenziellen LeserInnen selbst sprechen, da sie zu ihnen gehören. Diese Entsprechung erhöht einerseits die Verständlichkeit der Inhalte, andererseits birgt sie die Gefahr inhaltlicher Verzerrung.

Eine andere Form der Beteiligung der Leser bietet www.ebible.com an (vgl. ebd.). Auffällig ist das in der URL der Bibel vorangestellte „e“, das sich seit der Jahrtausendwende in zahlreichen Zusammensetzungen wie eCommerce oder eLearning findet, um anzuzeigen, dass es sich um eine elektronische Form des Handelns, Lernens – oder eben der Bibel handelt. Da diese Art der Begriffsbildung ausschließlich mit der netzbasierten Kommunikation zusammenhängt, eignet sich ein

³⁴ www.thebricktestament.com.

³⁵ www.playmo-bibel.de.

³⁶ Einsehbar unter <http://www.gsdenzlingen.em.bw.schule.de/klasse2c/seite0.htm> (20.12.2008).

³⁷ Zunächst auf den Seiten der „vereinigten Pfingstgemeinden international“, www.vpgi.de, später auf www.kids-web.org.

analoger Begriff wie „eKinderbibel“ aus den oben genannten Gründen nicht als Gattungsbegriff.

An Kinder richtet sich eine spezielle Software von DIETER BREUKSCH. Gemeinsam mit dem medienpädagogischen Arbeitskreis der ev.-luth. Kirche in Schwaben entwickelte er die „Computerbibel – von Kids für Kids“ (CoBi), eine Art Autorensoftware, in die Kinder ihre eigenen Texte und Bilder eintragen können, um auf diese Art und Weise eine individuelle Bibel zusammenzustellen. 2006 wurde das Projekt mit der Webseite www.kicobi.de („Kindercomputerbibel“) gekoppelt, die seitdem stets die neuesten Texte und Bilder von Kindern zeigt, die diese über die CoBi-Software hochladen.

Inwieweit der besondere sprachliche Charakter des Volxbibel-Projektes und der kommunikative Ansatz der eBible auch für ein Kinderbibel-Projekt sinnvoll sein kann, muss gegenwärtig offen bleiben. Projekte wie www.kikobi.de oder das „Abrahambuch der Klasse 2c“ zeigen aber, dass unabhängig davon eine produktionsorientierte Herangehensweise an die Bibel auch für Kinder einen attraktiven Zugang darstellt. So dokumentiert der online zugängliche Werkstattbericht des „Abrahambuches der Klasse 2c“, dass die Präsentation der eigenen Arbeit vor Eltern und Lehrkräften Teil des Gesamtprojektes war, was auf die Schüler vermutlich motivierend wirkte. Plattformen wie das 2001 präsentierte www.primo-lo.de und zahlreiche Schulhomepages machen deutlich, dass die dokumentierende Präsentation von Ergebnissen des Unterrichts im Internet vielen Lehrern und Schülern attraktiv erscheint. Der mit dem Web 2.0 aufgekommene Boom der Text-, Bild-, Audio- und Videoblogs zeugt darüber hinaus vom Präsentations- und Mitteilungsbedürfnis vieler Menschen. Speziell im biblischen Bereich wird ein inhaltlicher Austausch der Lesenden im Hinblick auf das Verstehen der Bibel zumindest als wertvoll, in einigen bibeldidaktischen Konkretionen gar als unverzichtbar angesehen.

Dieses besondere Potenzial von Online-Kinderbibeln als Produktionsumgebung einerseits und Kommunikationsplattform andererseits sollte bei der Begriffsfindung berücksichtigt werden.

2.2.3.7 Multimedia-Bibel und multimediale Kinderbibel

Eine eigene Kategorie neben den „Computerbibeln“ bilden bei BRENNER die „Multimedia-Bibeln“, von denen er exemplarisch die „Stuttgarter Multimedia Bibel“ aufführt. Diese auf CD-ROM angebotene Software bereichert den Luthertext um das Jerusalemer Bibellexikon, Sach- und Worterklärungen sowie Fotos, Karten und Videosequenzen an, die den historischen Kontext und den geografischen Hintergrund der biblischen Texte beleuchten. Darüber hinaus bietet das Programm dem Benutzer im „Tourenbereich“ eine Arbeitsumgebung an, in der er eigene Touren durch den Bestand der auf der CD-ROM vorhandenen Medien kreieren kann.

Das Attribut „multimedial“ wurde im Zuge seiner inflationären Verwendung im Medienmarketing zum „Breitbandbegriff“ (Weidenmann 2002, 45) und zum verkaufsfördernden Attribut insbesondere so genannter „Multimedia-CDs“. Auf den ersten Blick scheint die Bezeichnung „Multimedia-Bibel“ schon deshalb gerechtfertigt, weil das Programm zahlreiche audiovisuelle Medienangebote enthält. „Multimedia“ ist jedoch ein schillernder Begriff, dessen Bedeutungsgehalt vielfältig ist.

Exkurs: „Multimedia“

Der Begriff „Multimedia“ hat einen technischen Ursprung: *Medien* sind „Träger oder Vehikel [...] für kommunikative Inhalte“ (Weidenmann 2002, 46). *Multiple Medien* bzw. *Multimedia* bezeichnet eine Anhäufung unterschiedlicher Medien. Landläufige Beschreibungen, wie sie z.B. bei Wikipedia zu finden sind, bezeichnen Multimedia daher als „Inhalte und Werke, die aus mehreren der folgenden digitalen Medien bestehen: Text, Fotografie, Grafik, Animation, Audio und Video“³⁸. Ungeachtet der Tatsache, dass zum einen der Medienbegriff in dieser Definition unreflektiert verwendet wird und sich selbst innerhalb von Wikipedia als inkompatibel erweist („digitale Medien“ bezeichnen in Wikipedia – in alter Tradition – technische *Geräte*, vgl. Artikel *Digitale Medien*. Recherchezeit wie Fußnote 38), und zum anderen die angeführten „digitalen Medien“ eine unsystematische Vermischung verschiedener Kategorien darstellen (vgl. Weidenmann 2002, 47), kann doch der Aspekt der integrierten Darstellung in digitaler Form vorliegender Inhalte auf einer einzigen Benutzerplattform als Kennzeichen von Multimedia als gesellschaftlicher Konsens angesehen werden, der in seiner allgemeinen Formulierung auch wissenschaftlich bestehen kann. Konsensfähig ist weiterhin die Annahme, dass diese Benutzerplattform in erster Linie über einen Personal-Computer zugänglich ist (vgl. Weidenmann 2002, 47; Kerres 2002, 20).

Träger multimedial aufbereiteter Inhalte sind typischerweise Speichermedien wie z.B. Festplatten, Disketten, CD/DVD-ROMs oder Flashspeicher. In besonderer Weise ist Multimedia mit der CD-ROM verbunden, deren Speicherkapazität – mit 700 MB ein Vielfaches der 1,44 MB ihrer Vorgängerin, der 3,5'-Diskette – groß genug für die bei der multiplen Informationscodierung anfallenden Daten war und so die Popularität von Multimedia erst möglich machte. 1995 wurde „Multimedia“ gar zum Wort des Jahres gewählt. Im Zuge dieser Entwicklung wurde auch der Begriff „Multimedia-CD“ geprägt. Später wurde Multimedia auf online verfügbare Angebote ausgeweitet, wozu Technologien wie das von Macromedia entwickelte und 2006 vom Konkurrenten Adobe übernommene *Flash* beitrugen, die es Ende der 90er Jahre (Flash 1 erschien 1997) ermöglichten, Audiodaten, Text, Pixelbilder und Vektorgrafiken in einer Datei integriert und auf einem Zeitstrahl miteinander verknüpft im Internet darzustellen, welches bis dahin von Texten und Pixelbildern dominiert war. Die Einbindung von Multimedia in Webseiten wurde innerhalb weniger Jahre für die Menschen in den Industrienationen eine Selbstverständlichkeit, wozu nicht zuletzt die schnell gestiegene Akzeptanz des Internets sowie die rasche Verbreitung der Breitbandanschlüsse in der Bevölkerung beigetragen haben. Inzwischen ist der Begriff „Multimedia“ „alltäglich und normal geworden“ (Klimsa 2002, 5).

Ausgehend von den Merkmalen existierender Multimedia-CD-ROMs und multimedialer Webseiten wurden im gesellschaftlichen Bewusstsein weitere Attribute von „Multimedia“ verankert. Dazu zählen vor allem die *Adaptivität*, die *Hypermedialität* und die *Interaktivität*.

Adaptivität bezeichnet die Fähigkeit einer multimedialen Anwendung, sich an die formalen und inhaltlichen Bedürfnisse des Nutzers anzupassen. So bietet beispielsweise das Angebot „BasisB“ der Deutschen Bibelgesellschaft den Nutzern unterschiedliche *Skins* an, die es ihnen ermöglichen, die Typografie und

³⁸ Artikel Multimedia. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 15. November 2006, 07:30 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Multimedia&oldid=23824340> (abgerufen: 23. November 2006, 11:34 UTC).

Farbgestaltung der Software den eigenen Vorlieben anzupassen. Andere Programme gehen z.B. auf die Rezeptionsvorlieben des einzelnen Users ein und präsentieren Informationen wahlweise in Form eines Lesetextes, eines Hörtextes – optional mit piktorialer Unterstützung. In inhaltlicher Hinsicht wird Adaptivität z.B. auf der Webseite www.amazon.de sichtbar, die das Stöber- und Kaufverhalten des einzelnen Nutzers analysiert und ihm auf der Basis dieser Daten Angebote unterbreitet, die ihn interessieren könnten. Der Web 2.0-Dienst iGoogle erlaubt es dem User, sich eine personalisierte Webseite zu gestalten, die beim Aufrufen des Webbrowsers angezeigt wird und z.B. Informationen zu bestimmten Themenfeldern enthält.

Die einem Buch eigene Linearität einer Folge von Texten oder auch die eines einzelnen Textes wird insbesondere im WWW durch Hyperlinks im Text aufgebrochen. Diese als **Hypertextualität** bezeichnete Eigenschaft des WWW ermöglicht den Aufbau größerer verzweigter bzw. netzartiger Strukturen. Letztlich ist das WWW selbst ein Beispiel für eine solche Netzstruktur. Beschränken sich Links und Sprungadressen nicht auf Schriftzeichen sondern beziehen Bilder, Audio- und Videodateien mit ein, spricht man von *Hypermedialität*. Als hypermedial werden z.B. multimediale Lexika bezeichnet, die zu Stichworten und Themen nicht nur eine schriftliche Erläuterung präsentieren, sondern darüber hinaus typischerweise Hörbeispiele, Videos, Grafiken und Fotografien vorhalten.

Ein weiterer konstitutiver Bestandteil multimedialer Programme ist die **Interaktivität**, die Software vor allem von audiovisuellen Inhalten in Film und Fernsehen unterscheidet, welche vergleichsweise passiv rezipiert werden (vgl. ausführlicher Kap. 3.2).

„Multimedia“ ist – so kann zusammenfassend gesagt werden – ein Wort, das über seine originäre technische Bedeutung hinaus als werbewirksamer Begriff eine Vielzahl von Assoziationen hervorruft, die auf Erfahrungen der Nutzer mit konkreter Software zurückgeführt werden können, die mit dem Attribut „multimedial“ versehen wurde. Dazu gehören insbesondere Adaptivität, Hypermedialität und Interaktivität. BERND WEIDENMANN merkt im Gegenzug an, dass im wissenschaftlichen Diskurs insbesondere im Bildungsbereich die Vielfalt der Assoziationen, die sich bei Nennung des Begriffes „Multimedia“ einstellt, eher hinderlich sei. Notwendig sei eine differenziertere Begrifflichkeit. WEIDENMANN'S Vorschlag, (1.) von *Multicodierung* zu sprechen, wenn die auf einer gemeinsamen Plattform versammelten Inhalte in mindestens zwei Zeichensystemen codiert sind (z.B. Schriftzeichen und Bildzeichen), (2.) von *Multimodalität*, wenn mindestens zwei Sinnesmodalitäten (vormals: Sinneskanäle) stimuliert werden, erscheint plausibel. (Weidenmann 2002, 47f) Diese Unterscheidung ermöglicht es insbesondere, sich über Zusammenhänge zwischen multipler Codierung und multisensualer Wahrnehmung zu verständigen, d.h. die Beziehung zwischen Software und Nutzer zu beschreiben.

Die Erläuterungen des Begriffes „Multimedia“ verdeutlicht, dass die Stuttgarter Multimedia-Bibel nicht nur hinsichtlich der in ihr enthaltenen multipel codierten Informationen und der Möglichkeit, diese mit unterschiedlichen Sinnesmodalitäten wahrzunehmen, als multimedial bezeichnet werden darf, sondern auch auf Grund ihrer explorativ angelegten, durch Hyperlinks zugänglich gemachten Wissensbasis sowie der in ihr enthaltenen Interaktionsmöglichkeiten.

Betrachtet man die von STRZEBKOWSKI aufgestellten Kriterien für didaktische Interaktionen (vgl. Kap. 3.2), so wird deutlich, dass die Multimedia-Bibel – wie

übrigens auch die Computerbibel im Allgemeinen – eine Reihe spezieller Werkzeuge enthält, die den aktiven Umgang mit dem biblischen Text fördern. Dazu gehören insbesondere Funktionen, die es ermöglichen, unterschiedliche Übersetzungen derselben Textstelle oder Parallelstellen zu einer Textstelle wie in einer Synopse nebeneinander anzuzeigen, sowie digitale Konkordanzen. Weitgehend uneingelöst bleiben STRZEBKOWSKIS Forderungen, dass Interaktionen „expressive und kreative Tätigkeiten zulassen und fördern“ sollen und „zum einsichtsvollen, bedeutungsvollen und entdeckenden Lernen führen“ sollen (Strzebkowski 2002, 234). In bibeldidaktischer Perspektive zielen solche Interaktionsangebote darauf, ein Verstehen der Bibel als Ganzes und der biblischen Inhalte zu fördern – bis hin zur Ermittlung der individuellen Bedeutung eines Textes für die eigene Person.

Die Zielsetzung, die Inhalte unter der Oberfläche der biblischen Texte zu erfassen, verfolgen auch manche papierernen Kinderbibeln, vorzugsweise mit Hilfe symbolhaltiger, mehrdeutiger Illustrationen. Auf der Suche nach einer angemessenen Bezeichnung für digital vorliegende biblische Geschichten für Kinder wäre die Verknüpfung des Begriffs „Interaktivität“ mit dem traditionellen Begriff „Kinderbibel“ zu „interaktive Kinderbibel“ eine Lösung, die darauf verweist, dass (Kinder)Bibeln mehr enthalten als oberflächlich spannende Geschichten. Diese Begrifflichkeit würde zugleich an BADER anknüpfen, der betont, dass Interaktivität eine *für die kindlichen Nutzer wichtige* Eigenschaft einer Computer-Kinderbibel sei (vgl. Abschnitt 2.2.3.4). Der Exkurs zum Begriff „Multimedia“ machte indes deutlich, dass das Attribut „multimedial“ u.a. Interaktivität einschließt. Wenngleich die Möglichkeit der Implementierung von Interaktions- und Kommunikationsangeboten möglicherweise das entscheidende Merkmal, der entscheidende Mehrwert von Kinderbibeln auf CD-ROM und im Internet sind, fokussiert die Bezeichnung „interaktive Kinderbibel“ doch zu stark auf einen Teilbereich von Multimedia. Die Bezeichnung „Multimediale Kinderbibel“, die den übergeordneten Begriff „Multimedia“ enthält, ist daher vorzuziehen. Hinzu kommt, dass bestimmte Formen, z.B. Slideshows auf Webseiten, die typischerweise aus Bild, Text und Ton bestehen, aber außer den Steuerungsinteraktionen keine speziellen Interaktionsangebote enthalten, nicht abgedeckt werden würden.

2.2.4 Plädoyer für „multimediale Kinderbibel“

Das Sichten der wissenschaftliche Literatur und der am Markt befindlichen Produkte hat eine Auswahl unterschiedlicher Bezeichnungen zu Tage gefördert, die einerseits – jede für sich – kompatibel mit der speziellen Perspektive des Autors oder mit einem bestimmten Produkt ist, auf das sich der Autor bezieht. Andererseits wurde deutlich, dass keine der Bezeichnungen alle bislang existierenden Produkte zu umfassen vermag. Führt man sich die Anforderungen an die Genre-Bezeichnung noch einmal vor Augen, so wird klar, dass jede erdenkliche Bezeichnung einen Kompromiss darstellen wird. Die Genre-Bezeichnung soll ...

- den medialen Unterschied zu den traditionell papierernen Kinderbibeln markieren und zugleich die inhaltliche Verwandtschaft und den durch die biblischen Geschichten gegebenen narrativen Grundzug nicht verleugnen,
- unabhängig von der technischen Entwicklung der Distributions- und Speichermedien oder Anzeigegeräte für digital vorliegende Inhalte sein,
- gleichermaßen bisherige wie auch zu erwartende zukünftige Realisierungen inklusive der technischen Innovationen und ihrer Auswirkungen auf Kinderbibeln im Allgemeinen zu umfassen vermögen.

Ausgeschlossen werden konnten auf Grund der genannten Anforderungen die vorgefundenen oder abgeleiteten Bezeichnungen Computerkinderbibel, Internetkinderbibel, Online-Kinderbibel, eKinderbibel, digitale Kinderbibel, Infotainment und Bibliotainment. Die ersten vier Begriffe sind an bestimmte Anzeigegeräte oder Distributionsarten gebunden, die Bezeichnung „digitale Kinderbibel“ ist zu allgemein gehalten, um eine Abgrenzung zu eBooks oder Audio-CDs gewährleisten zu können, „Infotainment“ fehlt der biblische Bezug; außerdem kündigt der Wortbestandteil „Info“ geradezu ein Gegenprogramm zum Narrativen an. „Bibliotainment“ räumt dem Unterhaltungsfaktor einen unangemessen großen Raum ein. Bemerkenswert erscheint die Bezeichnung „interaktive Kinderbibel“, die die Abgrenzung zu gedruckten Kinderbibeln impliziert, gleichermaßen Kinderbibeln auf CD-ROMs und anderen Datenträgern sowie im Internet umfasst, unter Berücksichtigung einfachster Formen von Interaktivität (Steuerungsinteraktionen, vgl. Kap. 3.2) auch zu historischen Realisierungen kompatibel ist und in technischer wie inhaltlicher Hinsicht visionär darauf hinweist, dass *die Kinderbibel selbst* mit Hilfe von didaktischen Interaktionen das Kind dazu anregen und dabei unterstützen könnte, sich mit den biblischen Inhalten auseinander zu setzen. Wenn an dieser Stelle dennoch keine Empfehlung für diese Bezeichnung abgegeben wird, dann deshalb, weil Interaktivität zum einen in den meisten der bislang existierenden Produktionen nicht den Umgang mit dem biblischen Text, sondern die getrennt vom Text vorliegenden Spiele bezeichnet, und zum anderen als Teilbereich von „Multimedia“ angesehen werden kann. Im Folgenden werden die Argumente zusammengetragen, die für das Begriffspaar „multimediale Kinderbibel“ als Genre-Bezeichnung sprechen, deren Verwendung hier vorgeschlagen wird. Als alternative Bezeichnung ist auch „Multimedia-Kinderbibel“ denkbar, wodurch – im Unterschied zu „multimediale Kinderbibel“ eine stärkere Gleichgewichtigkeit der Bezugsgrößen zum Ausdruck gebracht würde. Welche Verhältnisbestimmung aus heutiger Sicht wünschenswert und welche effektiv in den Realisierungen zum Ausdruck kommen wird, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Der Hauptbegriff „Kinderbibel“ weist zunächst auf die verwandtschaftlichen Beziehungen des Genres zur gedruckten Kinderbibel hin. Dies kommt nicht nur in zahlreichen Titeln, von „Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament“ (1995) bis zu „Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie“ (2006), zum Ausdruck. Darüber hinaus weisen die vorliegenden Realisierungen die von REINMAR TSCHIRCH u.a. zusammengestellten Merkmale auf, sind also grundsätzlich kindgemäß aufgemacht, z.B. im Hinblick auf Sprache und Bilder, und präsentieren biblische Inhalte in Auswahl. Darüber hinaus könnte der Bezeichnungsbestandteil „Kinderbibel“ im Hinblick auf künftige Realisierungen dazu beitragen, dass zum einen die im multimedialen Bereich verbreiteten kurzweiligen Spiele und weitere Formen der Belustigung gegenüber den biblischen Inhalten deutlich zurücktreten, und zum anderen Erkenntnisse der Kinderbibelforschung und daraus folgende Innovationen im Bereich der gedruckten Kinderbibeln prinzipiell bei der Konzeption multimedialer Kinderbibeln berücksichtigt und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit überprüft werden. Im Gegenzug vermögen auch die multimedialen Kinderbibeln und die ihnen zu Grunde liegenden technischen Innovationen den papierenen Kinderbibeln wertvolle Impulse zu geben.

Hinzu tritt das Attribut „multimedial“, das die Kinderbibel näher kennzeichnet. Auf Grund der populären Verwendung und Verortung des Begriffes „Multimedia“ im Bereich der sog. Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wird

generell ausgeschlossen, dass es sich bei einer multimedialen Kinderbibel um ein gedrucktes, papierenes Buch handelt. „Multimedial“ impliziert vielmehr, dass die Inhalte dieser Kinderbibel ausschließlich in digitaler Form auf Datenträgern (z.B. CD/DVD-ROM oder Flashspeicher) oder in Datennetzen (z.B. WWW) vorliegen und Interessierten durch Distribution (z.B. in Form einer CD-ROM) bzw. Abruf on-demand (z.B. auf einer Webseite) zugänglich gemacht werden können. Erwartungsgemäß sind die Inhalte in Form von Schriftzeichen, statischen und bewegten Bildern, Sprache, Geräuschen und Musik und ihren Kombinationen (z.B. als Trickfilm) codiert und für die Darstellung auf einem Bildschirm bzw. durch Lautsprecher optimiert und können mit Hilfe der visuellen und auditiven Sinnesmodalitäten wahrgenommen werden. Die multiple Codierung kann dabei sowohl die biblischen Inhalte selbst, als auch etwaige Beigaben, z.B. Lexika, betreffen. Wenngleich die digitalen Daten mancher multimedialen Kinderbibel auch mit Hilfe eines DVD-Players oder einer Stereoanlage ausgelesen werden können, kann doch das interaktive Potenzial einer solchen Kinderbibel erst mit Hilfe eines Rückkanals ausgenutzt werden, der mit Hilfe von Eingabegeräten eines Personal-Computers (typischerweise Maus und Tastatur) genutzt werden kann. Interaktivität ist in Form kurzweiliger Spiele in fast allen multimedialen Kinderbibeln enthalten; didaktische Interaktionsangebote sind in religionspädagogischer Sicht für künftige Realisierungen wünschenswert.

Defizitär ist die Bezeichnung „multimediale Kinderbibel“ im Hinblick auf Kinderbibeln, die sich als „social software“ verstehen und das Potenzial der Technologien des 2005 von TIM O'REILLY in seinem wegweisenden Aufsatz als „Web 2.0“ bezeichnete Internet nutzen und Kommunikationsangebote und Individualisierungsfunktionen offerieren. Wenngleich solche Konzepte schon in den 90er Jahren, zur „Blütezeit“ von Multimedia, gefordert wurden, wurden sie doch noch nicht in dem Maße realisiert, dass sie als unverzichtbare Komponente multimedialer Anwendungen in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion wahrgenommen worden wären. An dieser Stelle wird die Problematik der Verwendung eines Schlagwortes wie „Multimedia“ deutlich, das zwar alle Erscheinungsformen eines Hypes wiederzugeben vermag, mit dem Abklingen des Hypes aber neuen Schlagwörtern (z.B. „Web 2.0“) weichen muss, die sich mit den jeweils aktuellen Trends verbinden. Zweifelsohne bauen die technischen Entwicklungen aufeinander auf, und ihre jeweiligen Meilensteine werden integriert aber nicht abgelöst – doch ist zu erwarten, dass in diesem schnelllebigen Bereich in immer kürzeren Abständen Innovationen zu erwarten sind, die mit gegenwärtigen Bezeichnungen nicht mehr adäquat erfasst werden können. Kinderbibeln als Virtual-Reality-Umgebung oder als Inhalt elektronischen Papiers könnten schon jetzt realisiert werden. Zurzeit aber scheint „multimediale Kinderbibel“ zumindest sämtliche historischen und aktuellen Produktionen abzudecken und auf inhaltliche und didaktische Potenziale zu verweisen, deren Einlösung noch nicht absehbar ist. Sollten die Errungenschaften des „digitalen Zeitalters“ in Zukunft noch weitere Bereiche unserer Lebenswirklichkeit erfassen und maßgeblich beeinflussen, werden Attribute wie „multimedial“ oder „digital“ in der Umgangssprache möglicherweise überflüssig und es genügt (wieder) der Begriff „Kinderbibel“, um alle existierenden Erscheinungsformen adäquat zu bezeichnen.

2.3 Komponenten multimedialer Kinderbibeln

Das Ziel dieses Abschnitts besteht darin, das Genre „multimediale Kinderbibel“ grundlegend darzustellen. Dazu wird in einem ersten Schritt zwischen den Komponenten, der Software „an sich“ und verschiedenen Formen von Begleitmaterialien, unterschieden. Danach werden die vom Kind wahrnehmbaren Bestandteile der Software ermittelt und ihr Zusammenwirken anhand der Darstellung einer exemplarischen multimedialen Kinderbibel verdeutlicht. Die einzelnen Bestandteile werden danach in einem dritten Schritt mit Hilfe von Beschreibungen und Beispielen möglichst allgemeingültig umrissen und voneinander abgegrenzt, um die terminologische Grundlage für einen Austausch über multimediale Kinderbibeln im Allgemeinen und Interaktionsangebote im Besonderen zu schaffen. Die Interaktionsangebote, die im Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen stehen, werden nochmals untergliedert. Den Abschluss bildet eine vorläufige Definition des Genres „multimediale Kinderbibel“.

2.3.1 Software und Begleitmaterialien

Um zu einer grundlegenden Beschreibung zu gelangen, muss auf oberster Ebene zwischen der Software an sich und Begleitmaterialien wie Verpackung, CD-Cover oder Handbuch unterschieden werden. Bei Cross-Media-Angeboten ist an dieser Stelle ein Hinweis auf die Produktfamilie und ggf. Merchandisingartikel angebracht. Diese Komponenten sind nicht als fakultativ für die Zugehörigkeit zum Genre „multimediale Kinderbibeln“ anzusehen, sind aber im Gesamtzusammenhang nicht bedeutungslos. Folgende Begleitmaterialien können ermittelt werden:

	1 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament (1995)	2 Die interaktive Reise durch das Leben Jesu (1995)	3 Die Geschichte der Arche Noah (1996)	4 David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer (1996)	5 Die Kinderbibel. Das Buch der Bücher auf 2 CD-ROMs (1997)	6 Die Multimedia-Bibel: Mose; König David; Hirte, Krieger und Dichter (1998)	7 Erlebnisreise Bibel. Interaktive Geschichten aus dem Alten Testament (1998)	8 Moses. Der Prinz von Ägypten (1999)	9 Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament (1999)	10 Bibelkids: Noah's Arche; Helden der Bibel; 22 Bibelgeschichten (1999)	11 www.ekd.de/spiele/spiele.htm Relitainment: Salomo-Quiz (2000), Jakobs Weg (2005), Jona – ein Prophet geht baden (2008)	12 www.kids-web.org (2000)	13 Multimedia Bibel für Kinder: Von Abel bis Babel (2001); Vom Beduinenzelt zur Pyramide (2002)	14 Gott spricht zu seinen Kindern (2002)	15 Theos große Quiz-Bibel (2002)	16 www.combib.de/kinderbibel1 (2003)	17 JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer! (2005)	18 Klick-Bibel 1–2. Mit Wido die Feste des Jahres feiern; Widos Bibelgeschichten für jeden Tag (2005)	19 www.kirche-entdecken.de (2005)	20 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie: Jesus wird geboren (2005); Jesus, unser Freund (2006); Jesus ist auferstanden (2007)	21 www.kirche-in-not.de/kinderbibel (2006)	22 Elberfelder Kinderbibel. Von der Schöpfung bis zum Ende der Wüstenwanderung (2007); Das Neue Testament (2008)
Begleitmaterial																						
CD-Case, Hülle o.ä.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-	x	x	-	x	-	x
Cover und Back	x	x	x		x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-	x	-	x	-	x	
Kurzinformationen	x	x	x		x	x	x	-	x	x	x	-	x	-	x	-	x	x	-	-	-	
Booklet	x	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Produktfamilie																						
Printausgabe	x	-	-		x	-	?	-	-	-	-	x		x	x	x	-	x	x	(x)	x	x
CD-ROM/DVD-ROM	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x
Webseite	-	-	-		-	-	-	-	-	-	x	x	-	x	x	x	x	x ³⁹	x	x	x	-
Videofilm(e)	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	(x)	-	-
Malbuch	-	-	-		-	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-
Postkarten/eCards	-	-	-		-	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	x	x	-
Puzzles	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-
Stoffpuppe	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-

Obligatorisch ist die Auslieferung von Kinderbibel-CD-ROMs in einem CD-Case oder einer Hülle, die i.d.R. mit einem Cover und einem Back versehen sind. Erläuternde Informationen auf der Innenseite des Covers oder in einem eigenen Booklet sind bei gut der Hälfte der Produkte zu finden. Was die Produktfamilie betrifft, so sind eine Reihe von Softwareprodukten aus gedruckten Pendants hervorgegangen, in einem Fall (20.2005–2007) folgte die Printausgabe auf die digitale Form. Die meisten neueren Kinderbibeln haben eine eigene Webseite, die verschiedene Funktionen wahrnimmt. Diverse Merchandising-Artikel sind für einige der Kinderbibeln erhältlich. Die Klick-Bibel (18ab.2005) ist Teil einer ganzen Produktfamilie rund um die Figur „Wido Wiedehopf“. Der Vogel führte ursprüng-

³⁹ In www.kirche-entdecken.de.

lich nur durch die Kinderbibel „Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder erzählt“, erst nach und nach entstanden weitere Produkte:

- eine Hand- und eine Fingerpuppe
- zwei Trickfilme:
 - Wido Wiedehopf erzählt die Ostergeschichte
 - Wido Wiedehopf erzählt die Weihnachtsgeschichte
- Notenmaterial für die Lieder in den Trickfilmen
- eine weitere Kinderbibel:
 - Komm, lass uns feiern. Die Bibel für Kinder mit Fragen zum Leben
- Malbücher zu den Kinderbibeln:
 - Komm, mal mit mir
 - Komm, mal mit mir 2. Ein Ausmalbuch mit Geschichten von Jesus
- CD-ROMs:
 - Klick-Bibel 1 - Mit Wido die Feste des Jahres feiern
 - Klick-Bibel 2 - Widos Bibelgeschichten für jeden Tag
- Arbeitshilfen für Kinderbibeltage
- Hörbuch mit den Texten der Kinderbibel und den Liedern der Zeichentrickfilme

Deutlich ist, dass die „Mitglieder“ dieser Produktfamilie aufeinander verweisen und auf diese Weise letztlich den Bekanntheitsgrad der Marke „Wido Wiedehopf“ und die Verkaufszahlen erhöhen.

2.3.2 Bestandteile der Software

2.3.2.1 Fakultative, optionale und typische Bestandteile

Zur Beschreibung der Software werden an dieser Stelle die unverzichtbaren und optionalen sowie die typischen Bestandteile existierender multimedialer Kinderbibeln ermittelt. Hilfreich dabei sind

- die von allen multimedialen Kinderbibeln vorgenommene Untergliederung des eigenen Angebots, die meist im Hauptmenü sichtbar ist,
- die Seitenbasiertheit der meisten multimedialen Kinderbibeln, die im Hinblick auf das Bildschirmgeschehen statische optische Eindrücke bedingt, die auf zusammengehörende Bereiche schließen lassen (ein Film hingegen ist in Szenen eingeteilt, die dynamische optische Eindrücke hervorrufen),
- die Navigationsstrukturen, die bestimmen, auf welche Art und Weise die einzelnen Bereiche der Software miteinander verbunden sind.

Folgende Bestandteile können auf diese Weise in den verschiedenen Kinderbibeln ermittelt werden⁴⁰:

Intro	Hauptmenü	Verzeichnisse
Impressum	Interaktionsangebote	Beigaben
Präsentation der biblischen Inhalte	Benutzerverwaltung	

In einem zweiten Schritt wird nach Komponenten gesucht, die keinen eigenen Bereich darstellen, sondern an unterschiedlichen Stellen der Software auftauchen. Dazu gehören:

⁴⁰ Zur genaueren Beschreibung der einzelnen Bestandteile vgl. den Abschnitt 2.3.2.3.

andere Zugangsformen (zu Inhalten)
 Hervorgehobene Bildschirmcharaktere
 Hilfestellungen zur Programmbedienung

Steuerungsinteraktionen
 Kommunikationsangebote

Manche Bestandteile kommen innerhalb einer Anwendung sowohl als eigenständige Seite als auch als „beweglicher“ Bereich vor. Das trifft insbesondere auf das Hauptmenü, die Benutzerverwaltung und die Hilfestellungen zur Programmbedienung zu. Die folgende tabellarische Übersicht listet die ermittelten Bestandteile multimedialer Kinderbibeln auf und informiert über die Häufigkeit ihres Vorkommens in der Gesamtmenge der Realisierungen.

	Anzahl des Vorkommens	1 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament (1995)	2 Die interaktive Reise durch das Leben Jesu (1995)	3 Die Geschichte der Arche Noah (1996)	4 David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer (1996)	5 Die Kinderbibel. Das Buch der Bücher auf 2 CD-ROMs (1997)	6 Die Multimedia-Bibel: Mose; König David; Hirte, Krieger und Dichter (1998)	7 Erhebtreise Bibel. Interaktive Geschichten aus dem Alten Testament (1998)	8 Moses. Der Prinz von Ägypten (1999)	9 Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament (1999)	10 Bibelkids: Noah's Arche; Helden der Bibel; 22 Bibelgeschichten (1999)	11 www.ekd.de/spiele/spiele.htm Reliainment: Salomo-Quiz (2000), Jakobs Weg (2005), Jona – ein Prophet geht baden (2008)	12 www.kids-web.org (2000)	13 Multimedia Bibel für Kinder: Von Abel bis Babel (2001); Vom Beduinenzelt zur Pyramide (2002)	14 Gott spricht zu seinen Kindern (2002)	15 Theos große Quiz-Bibel (2002)	16 www.combib.de/kinderbibel1 (2003)	17 JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer! (2005)	18 Klick-Bibel 1-2: Mit Wido die Feste des Jahres feiern; Widos Bibelgeschichten für jeden Tag (2005)	19 www.kirche-entdecken.de (2005)	20 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie: Jesus wird geboren (2005); Jesus, unser Freund (2006); Jesus ist auferstanden (2007)	21 www.kirche-in-not.de/kinderbibel (2006)	22 Elberfelder Kinderbibel. Von der Schöpfung bis zum Ende der Wüstenwanderung (2007); Das Neue Testament (2008)
Hauptmenü	22	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Präsentation der biblischen Inhalte	22	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Steuerungsinteraktionen	22	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Impressum	21	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Verzeichnisse und andere Zugangsformen	20-21	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	(x)	x	x	
Interaktionsangebote	19	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	-	x	
Beigaben	17	x	x	-	-	x	x	x	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	
Hilfestellungen	15	x	x	-	x	x	x	-	-	x	x	x	-	x	-	x	x	-	x	x	x	-	x
Intro	11	x	x	-	-	-	x	x	-	-	x	-	-	x	-	x	-	x	x	x	x	-	-
Hervorgehobener Bildschirmcharakter	11	x	x	x	-	-	x	-	x ⁴¹	-	x	-	-	x	-	x	-	x	x	x	x	-	-
Kommunikationsangebote	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	
Benutzerverwaltung	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

⁴¹ Schlange als Erzählerin im Film

Offensichtlich gehören zu den fakultativen Komponenten multimedialer Kinderbibeln außer der Präsentation der biblischen Inhalte ein Hauptmenü sowie Steuerungsinteraktionen. Darüber hinaus verfügt nahezu jede multimediale Kinderbibel über ein Impressum, Verzeichnisse und z.T. andere Zugänge zu Informationen sowie Interaktionsangebote. Typischerweise enthalten die CD-ROMs technische Hilfestellungen, Beigaben, ein Intro und einen hervorgehobenen Bildschirmcharakter. Kommunikationsangebote oder eine Benutzerverwaltung werden nur in Einzelfällen angeboten.

2.3.2.2 Das Zusammenspiel der Bestandteile am konkreten Beispiel

Exemplarisch wird im Folgenden die „Multimedia Bibel für Kinder II. Vom Beduinenzelt zur Pyramide“ (2002) dargestellt, die bis auf die Kommunikationsangebote alle der aufgezählten Komponenten enthält (vgl. dazu das Strukturschema auf S. 169). Dadurch soll eine erste Idee vom Sinn und Zweck der einzelnen Bestandteile und ihrer Verknüpfung miteinander vermittelt werden. Zur besseren Orientierung sind die Bezeichnungen der Bestandteile fett ausgezeichnet.

Die Reihe „Multimedia Bibel für Kinder“ besteht bislang aus zwei CD-ROMs. Die erste trägt den Untertitel „Von Abel bis Babel“ (13.2001), die zweite, hier vorgestellte, heißt „Vom Beduinenzelt bis zur Pyramide“ (13.2002) und enthält Geschichten aus den Vätergeschichten und der Josefsnovelle, die in drei fortlaufende Erzählungen zusammengefasst sind: „Abraham und Isaak“, „Jakob und Esau“ und „Josef und seine Brüder“. Die Software wurde von der Multimedia-Abteilung Wydawnictwo-Emaus unter dem Patronat des Franziskaner-Ordens in Wroclaw (Breslau) erstellt und vom katholischen Bibelwerk für Deutschland adaptiert.

Nach dem Einlegen der CD-ROM öffnet sich zunächst die **Benutzerverwaltung**. Dort erscheint zum ersten Mal der hervorgehobene **Bildschirmcharakter**, ein kleiner Engel, der das Kind durch die Anwendung begleitet. Nach dem Eingeben von Namen und Alter und dem Auswählen eines einfachen Avatars in Form einer Tierfigur startet das **Intro**.

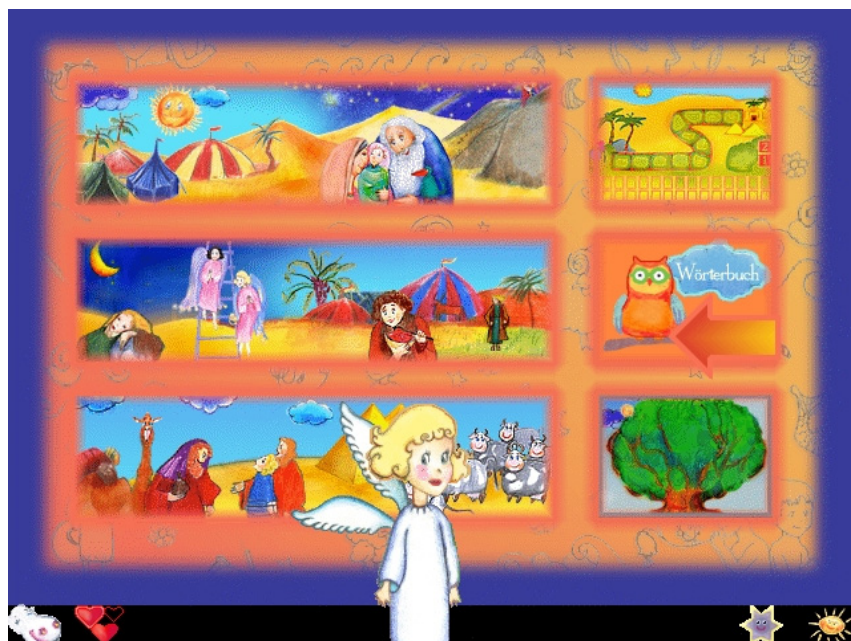


Abbildung 44: Geschichtenauswahl

Im **Intro** (vgl. Abbildung 44) begrüßt der Bildschirmcharakter die Kinder und gibt eine erste **Hilfestellung** zur Programmbedienung:

„Hallo! Willkommen im wunderbaren Reich der Bibel. Gleich wirst du die Geschichte einer Familie kennen lernen, die Gott zu einer besonderen Aufgabe auserwählt hat. Bist du bereit? Klick' einfach auf ein Bild, und du gelangst zu einer der wunderbaren biblischen Geschichten! Na, dann fangen wir also an. Los geht's!“

Nach dieser Vorrede verschwindet der Engel und das **Hauptmenü** wird freigegeben. Das Hauptmenü verweist einerseits auf die drei Geschichtenzyklen, andererseits auf ein Lexikon, einen Stammbaum und Bibelquizangebote. Letztere haben nochmals eigene **Verzeichnisse**. Die Geschichtenzyklen werden nicht weiter untergliedert, so dass das Hauptmenü hinsichtlich der Geschichtenzyklen zugleich als Verzeichnis fungiert. Zum Hauptmenü gehört auch eine Sonne in der rechten oberen Ecke, die auf Anforderung eingeblendet wird und weitere Schaltflächen enthält (vgl. Abbildung 50).

Das Lexikon (Abbildung 45) und der Stammbaum (Abbildung 46) sind **Beigaben** zum eigentlichen Inhalt der CD-ROM, den Geschichten. Beigaben präsentieren zusätzliche Informationen. Mitunter verfügen sie über eigene **Steuerungsinteraktionen**, über die die Informationen zugänglich werden. Im Fall des Stammbaumes muss das Kind auf ein Bild klicken, um die Informationswiedergabe auszulösen. Beim Lexikon kann das Kind einen Begriff aus einer Liste auswählen.



Abbildung 45: Lexikonartikel „Bund“

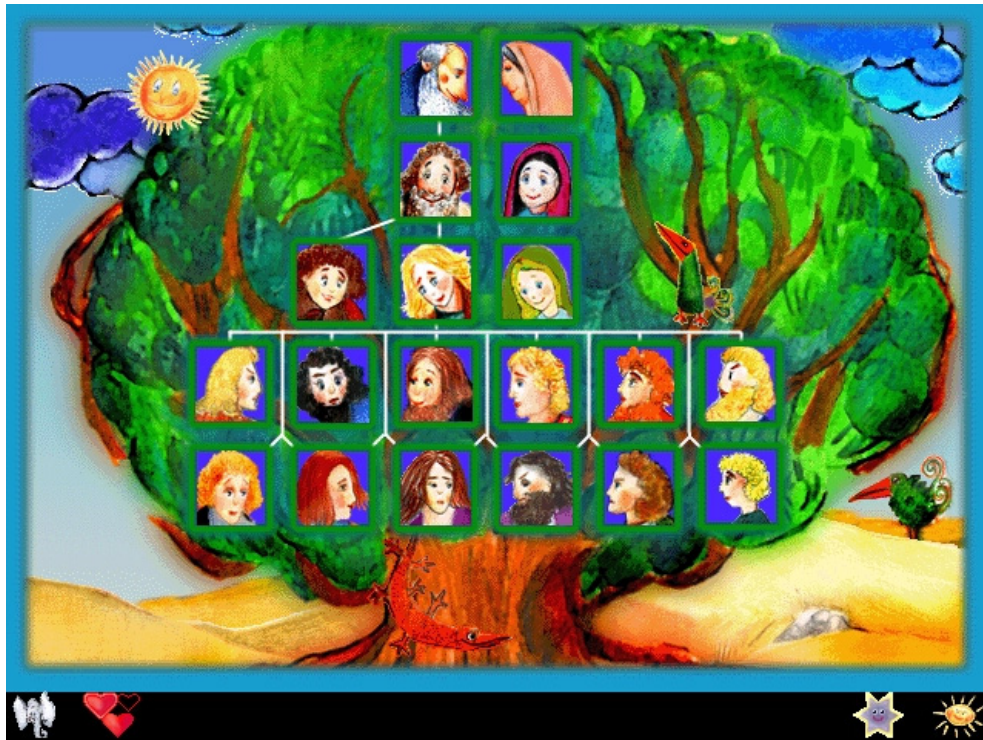


Abbildung 46: Stammbaum

Die Bibelquizangebote (Abbildung 47) sind **Interaktionsangebote**. In diesen Bibelquizangeboten bewegt das Kind seinen Avatar auf einem Spielfeld vorwärts, indem es Multiple-Choice-Quizfragen per Mausclick korrekt beantwortet. Bei falschen Antworten zieht der Avatar rückwärts. Das Kind kann bei jeder Frage zwischen zwei Schwierigkeitsgraden wählen. Bei manchen Fragen erhält das Kind für die korrekte Antwort zusätzlich ein kleines Bildchen, das am unteren Bildschirmrand abgelegt wird und den Fleiß des Kindes dokumentiert.

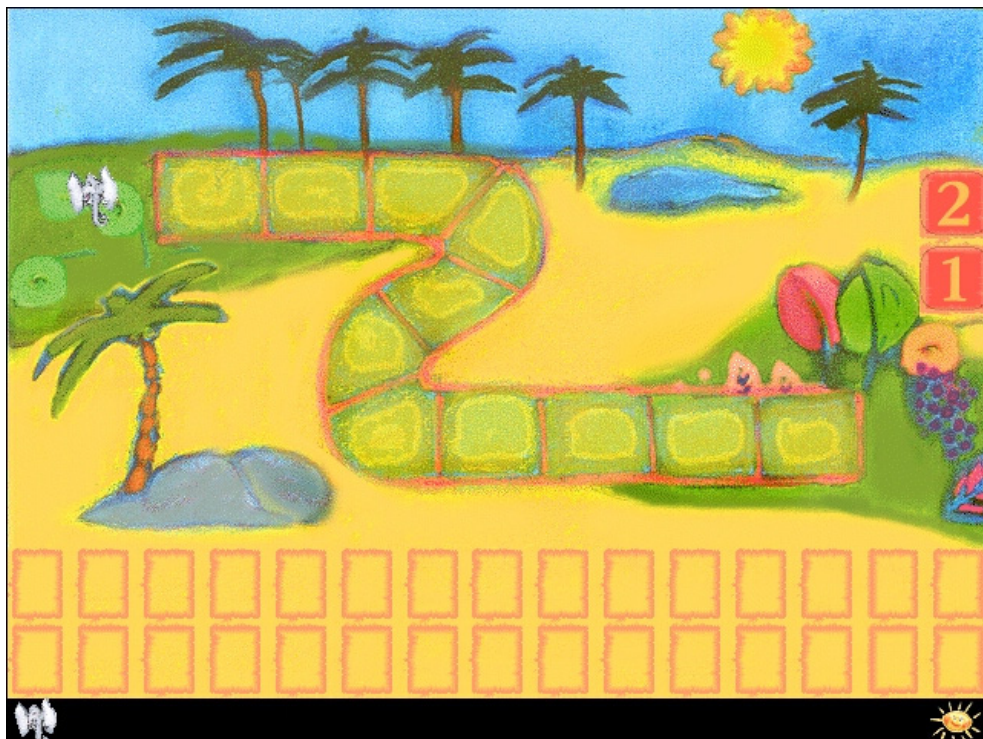


Abbildung 47: Quiz zu Abraham

Klickt das Kind auf eine Geschichtenschaltfläche, gelangt es nicht direkt zur **Präsentation der biblischen Geschichte**. Vorgeschaltet wird eine kurze Einführung oder Zusammenfassung des **Bildschirmcharakters**, die als Beigabe zu verstehen ist, z.B.:

„Um Gott zu gehorchen, wollte Abraham seinen Sohn opfern. Doch ein Engel hielt ihn davon ab.“

Die eigentliche **Präsentation der biblischen Geschichten** findet in dieser Kinderbibel als Sequenz bebildeter Szenen statt, zu denen eine Stimme aus dem Off erzählt (Abbildung 48). Mitunter werden einzelne Bestandteile eines Bildes, z.B. Personen, erst nach und nach eingeblendet. Einige Bilder enthalten auch kleine Animationen. Mit Hilfe von **Steuerungsinteraktionen** am rechten und linken unteren Bildschirmrand bewegt sich das Kind in der Geschichte vorwärts und rückwärts.



Abbildung 48: Die „Beinahe-Opferung“ Isaaks

Viele Szenen bieten dem Kind optionale **Interaktionsangebote** an. Dies sind vor allem Quizfragen, in denen das Geschehen aus der Perspektive einer der beteiligten Personen oder auch eines Gegenstandes beschrieben wird. Aufgabe des Kindes ist es, den gesuchten Sprecher anzuklicken. Für korrekte Antworten werden dem Kind Punkte gutgeschrieben.

Nach dem Ende einer Geschichte wird das Kind direkt zu einem **Verzeichnis** weiterer **Interaktionsangebote** geleitet (Abbildung 49), die sich inhaltlich auf die zuvor rezipierte Geschichte beziehen. Darunter finden sich zahlreiche Spiele wie Memory oder Puzzle, aber auch didaktische Interaktionsangebote wie Lückentexte oder Fragen zu den Gefühlen der Protagonisten der Geschichten. Darüber hinaus werden Gestaltungswerkzeuge angeboten, mit denen das Kind z.B. Collagen kreieren kann.



Abbildung 49: Engel vor Interaktionsauswahlmenü

Zurück zum **Hauptmenü** geht es über das Sonnensymbol am rechten unteren Bildschirmrand. Klickt das Kind darauf, so wird rechts oben eine Sonne eingeblendet, die vier weitere **Steuerungsinteraktionen** bereithält und Teil des **Hauptmenüs** ist (Abbildung 50). Mit der Steuerungsinteraktion im unteren linken Teil der Sonne kann das Kind den Engel zu Hilfe rufen, der Hilfestellung zu der Stelle des Programms leistet, an der sich das Kind gerade befindet. Direkt daneben befindet sich eine Tür, „durch die“ das Kind das Programm verlassen kann (nicht ohne vorher den Abspann zu betrachten, der auch das **Impressum** enthält). Die Schaltfläche über der Tür führt zum Bereich der inhaltsbezogenen **Interaktionsangebote**. Links oben schließlich ist eine Schaltfläche, über die das **Hauptmenü** aufgerufen werden kann. Diese Sonne kann auf allen Seiten des Programms aufgerufen werden. Auf den Seiten, die keine Menüseiten sind, zeigt sie anstelle des Tür-Symbols eine „Drucken“-Schaltfläche, mit der die aktuelle Seite ausgegeben werden kann. Prinzipiell ist es aber immer möglich, zum **Hauptmenü** zu navigieren und von dort aus das Programm zu beenden.

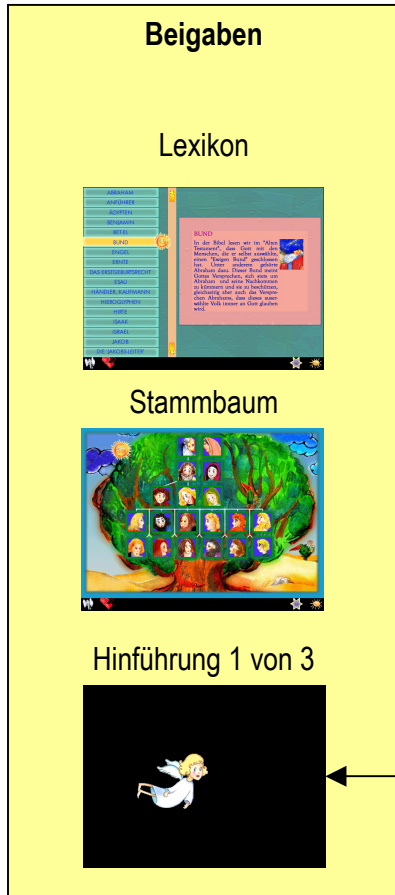


Abbildung 50: Detail: Navigationssonne in der rechten oberen Bildschirmecke



„Multimedia Bibel für Kinder II“:

Bestandteile und Struktur (vereinfacht)



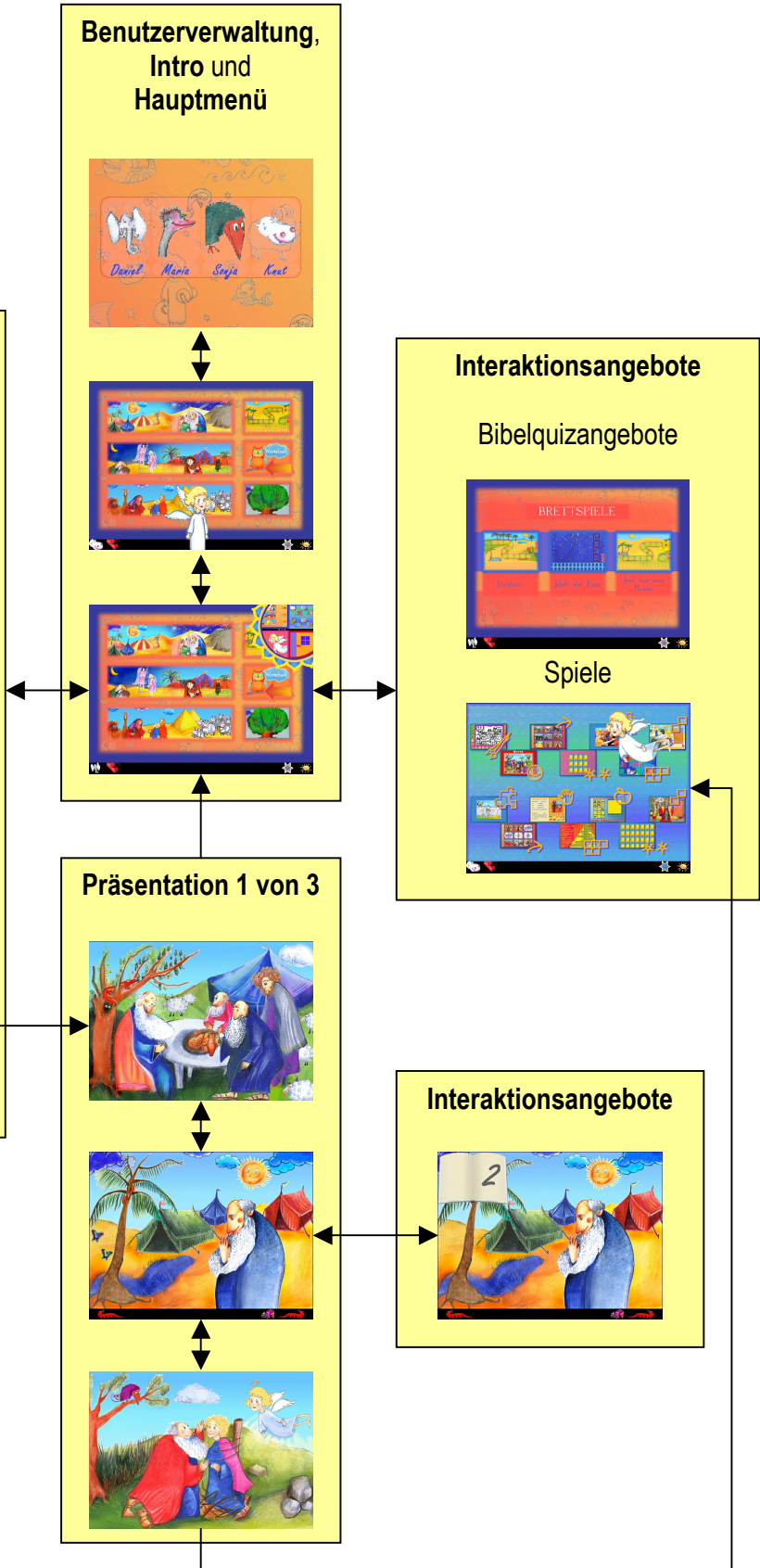
Der Engel ist der **hervorgehobene Bildschirmcharakter**. Er gibt auch **Hilfestellung** zur Softwarebedienung.



Wesentliche **Steuerungsinteraktionen** werden ggf. eingeblendet



Impressum im Abspann



2.3.2.3 Abgrenzung der einzelnen Bestandteile voneinander

Zwischen den einzelnen Komponenten multimedialer Kinderbibeln trennscharf zu unterscheiden, ist mitunter diffizil. Daher soll an dieser Stelle auf entscheidende Merkmale hingewiesen werden, anhand derer die Bestandteile identifiziert werden können.

Nach dem Einlegen einer CD-ROM oder beim Aufrufen der URL einer multimedialen Kinderbibel erscheint das **Intro**, das das Kind an die eigentliche Anwendung heranführt. Typische Elemente von Introsequenzen sind das Einblenden des Titels der Anwendung oder eines Titelbildes, die Begrüßung des Kindes, die Einführung eines besonderen Bildschirmcharakters und das Abspielen eines Titelsongs.

Dass eine **Benutzerverwaltung** existiert, merkt der Anwender daran, dass er sich beim Aufrufen der Software mit einem selbst gewählten Namen anmelden kann. Die Verwaltung macht es möglich, dass (von einem Administrator) Zugangsrechte für bestimmte Bereiche der Software gewährt werden können, dass jedes Kind Aussehen und ggf. Funktionalität der Anwendung seinen eigenen Vorlieben anpassen kann, dass jedes Kind mit seinem Namen angesprochen werden kann, dass jedes Kind einen Avatar bekommt, dass Punkte gezählt und Spielstände aufgerufen werden können.

Das **Hauptmenü** erscheint in vielen Anwendungen als eigene Seite nach dem Abspielen des Intros. Mitunter ist es auch als horizontale oder vertikale Leiste am Bildschirmrand realisiert, die fixiert ist oder nach Bedarf ein- und ausgeblendet wird. Das Hauptmenü verzweigt zu den einzelnen Bestandteilen der multimedialen Kinderbibel, z.B. zur Präsentation der biblischen Geschichten, zu den Beigaben oder den eigenständigen Interaktionsangeboten. In der Regel enthält es auch eine Schaltfläche zum Beenden der Anwendung.

Bestimmte Komponenten multimedialer Kinderbibeln, insbesondere die biblischen Inhalte, die Interaktionsangebote und die Beigaben, verfügen in der Regel über eigene **Verzeichnisse** und z.T. weitere Zugangsformen zu ihren Inhalten, die die zur Verfügung stehenden Geschichten, Interaktionsangebote oder Beigaben auflisten. Gelegentlich findet eine weitere Untergliederung statt, die es z.B. ermöglicht, innerhalb einer bestimmten Beigabe (z.B. Ausmalvorlagen) gezielt bestimmte Seiten anzuwählen. Mitunter fallen das Verzeichnis der Geschichten und das Hauptmenü zusammen.

Steuerungsinteraktionen dienen der Navigation durch die Anwendung (z.B. „Umblättern“ zur nächsten Bildschirmseite) und der Steuerung bestimmter Medien (z.B. Starten und Stoppen eines Films oder Ausdrucken einer Malvorlage). Zur Steuerung einer Anwendung muss das Kind in der Regel mit der Maus auf Schaltflächen oder bestimmte Piktogramme klicken. Manche Anwendungen erfordern die Steuerung mit Hilfe von Tasten (z.B. das Bewegen einer Figur).

Die **Präsentation der biblischen Geschichte(n)** obliegt einer spezifischen Softwarekomponente, die unterschiedliche Medien (z.B. Texte, statische und animierte Bilder, gesprochene Sprache, Musik und Geräusche) zu einer selbst ablaufenden oder manuell zu bedienenden Präsentation zusammenführt. Je nach Ausgestaltung

kann diese Darbietung eher den Charakter einer Buchseite, einer vertonten Diashow, eines Trickfilms oder eines Computerspiels haben.

Virtuelle **Bildschirmcharaktere** sind hervorgehobene Figuren außerhalb der biblischen Geschichten, die den Eindruck erwecken, mit Hilfe von Sprache, Mimik und Gestik mit dem Kind kommunizieren zu können. Auf verschiedenen Ebenen der Anwendung sind sie eine Schnittstelle zwischen Kind und Software: Sie begrüßen das Kind, erläutern die Funktionen, helfen bei der Orientierung im Angebot oder kommentieren die biblischen Geschichten.

Als **Beigaben** werden solche Bestandteile multimedialer Kinderbibeln bezeichnet, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können und aus der Perspektive des Nutzers der Software eigenständige Komponenten mit einem zusätzlichen inhaltlichen Angebot sind (z.B. Bibeltexte, Ausmalvorlagen oder Bastelanleitungen zum Ausdrucken, Gebete, zusätzliche Geschichten, Kommentare oder Bilder, die den Transfer zwischen der „Welt der Bibel“ und der Lebenswirklichkeit der Kinder befördern wollen).

Interaktionsangebote sind Bereiche der multimedialen Kinderbibel, die so gestaltet sind, dass das Betätigen von Maus oder Tastatur durch das Kind eine Zustandsänderung der Software bewirkt, die für das Kind wiederum auffordernden Charakter hat, erneut aktiv zu werden. Beispiele für Interaktionsangebote sind Spiele (z.B. Memory, Geschicklichkeitsspiele, ...), Kreativangebote (z.B. Umrisszeichnungen, die durch Anklicken „ausgemalt“ werden können, Generatoren für Bilder oder Postkarten, ...) oder kurze Lernsequenzen (z.B. Multiple-Choice-Quiz, Zuordnungsaufgabe, Reihenfolgeaufgabe ...). Im Unterschied zu den Steuerungsinteraktionen zielen Interaktionsangebote auf die Auseinandersetzung der Kinder mit den Inhalten der Software. Diese Differenzierung ermöglicht die Abgrenzung der Interaktionsangebote von anderen Bestandteilen multimedialer Kinderbibeln:

- In *Beigaben* dienen interaktive Elemente der Steuerung und Auswahl und haben keine inhaltliche Bedeutung.

Offensichtlich wird die Unterscheidung zwischen Beigaben und Interaktionsangeboten am Beispiel der in vielen multimedialen Kinderbibeln enthaltenen Ausmalvorlagen: Ausmalvorlagen, die ausgedruckt und mit Stiften angemalt werden können, sind Beigaben, wohingegen Ausmalvorlagen, die mit Hilfe der Software koloriert und danach ausgedruckt werden können, Interaktionsangebote sind. Etwas diffiziler ist die Differenzierung bei lexikalischen Angeboten: Lexika, in denen über eine Stichwortliste Erläuterungen zugänglich werden, sind solange als Beigaben zu bezeichnen, wie die interaktiven Elemente lediglich der Auswahl eines Informationsangebots dienen. Erst wenn Erläuterungen auch untereinander durch Querverweise verbunden sind und interaktive Elemente zur inhaltlichen Erschließung eines Themenbereichs beitragen (z.B. Hyperlinks oder Lesezeichen), kann von einem Lexikon als Interaktionsangebot gesprochen werden. Davon unabhängig ist der Einsatz von Interaktionsangeboten auf einzelnen Seiten eines Lexikons, das als solches aber zu den Beigaben zu zählen ist.

- In *Präsentationen* können interaktive Elemente entweder der Steuerung dienen oder integraler Bestandteil der Darstellung der biblischen Geschichte sein. Bestandteil der Darstellung sind interaktive Elemente dann, wenn das Kind auf der Ebene der Geschichte tätig wird, beispielsweise indem es von einer Meta-Ebene aus Akteure oder Gegenstände in der Geschichte anklickt, um Einfluss auf die Darstellung zu nehmen, oder selbst in der Rolle einer Figur innerhalb der Geschichte agiert.

Kommunikationsangebote ermöglichen den computerunterstützten zwischenmenschlichen Austausch. Zu unterscheiden sind der Austausch des Nutzers mit den Autoren der Anwendung über eMail-Links oder Gästebücher und die Kommunikation unter den Nutzern (z.B. in Foren oder per eMail).

Hilfestellung bei der Bedienung der Software leisten mitunter virtuelle Bildschirmcharaktere. Meist existieren aber Hilfetexte, auf die von den entsprechenden Seiten aus verlinkt wird.

Das **Impressum** ist auf CD-ROMs meist in Form eines Abspanns realisiert, der – wie bei einem Film – auf die an der Produktion Beteiligten hinweist. Seltener ist es ein eigener Punkt im Hauptmenü. Auf Webseiten findet sich hingegen an unauffälliger Stelle ein Link auf eine Impressumseite.

2.3.3 Definition „Multimediale Kinderbibeln“

Sehr kurz und allgemein können multimediale Kinderbibeln wie folgt definiert werden:

Multimediale Kinderbibeln sind interaktive elektronische Medien für Heranwachsende, die ausgewählte biblische Inhalte unter Verwendung multipler Codierungen erzählend darbieten.

Diese Definition stellt zum einen die Verwandtschaft mit den papierernen Kinderbibeln dar, indem sie darauf verweist, dass Kinderbibeln nicht alle biblischen Texte, sondern nur eine Auswahl enthalten, und diese nicht in einer Übersetzung, sondern in einer Übertragung mit erzählendem Charakter darbieten. Zur Präsentation der biblischen Inhalte werden multiple Codierungen verwendet, in der Regel verbale und piktoriale Codierungen wie in der papierernen Kinderbibel.

Zum anderen weist sie auf einen wesentlichen Unterschied hin, der sich am Attribut „interaktiv“ festmachen lässt. Dabei muss zwischen Steuerungsinteraktionen und didaktischen Interaktionen differenziert werden. Erstere enthält jede multimediale Kinderbibel.

Die Definition kann um einen Hinweis auf weitere Bestandteile multimedialer Kinderbibeln ergänzt werden, die sich um die biblischen Inhalte als das konzeptionelle Zentrum herum gruppieren. Dabei muss zum Ausdruck kommen, dass ihr Vorhandensein optional ist:

Durch den optionalen Einsatz weiterer Bestandteile wie didaktische Interaktionsangebote und Kommunikationsangebote, Beigaben und hervorgehobene Bildschirmcharaktere fördern multimediale Kinderbibeln das Verstehen der biblischen Inhalte und/oder belustigen die Rezipienten.

Als problematisch erweist sich der Umgang mit dem „Ist“- und dem „Soll“-Zustand multimedialer Kinderbibeln hinsichtlich der verfolgten Intentionen der Autoren und Herausgeber. Zwar wird die bibeldidaktische Intention als die einzig angemessene Intention angesehen, gleichwohl steht bei vielen existierenden multimedialen Kinderbibeln die Belustigung im Vordergrund – was an sich kein Grund sein darf, ihnen die Zugehörigkeit zum Genre zu verwehren. Akzeptabel erscheint vor diesem Hintergrund der Hinweis auf beide Intentionen. Dennoch

sollte im Hinblick auf zukünftige Produkte auf das Primat der bibeldidaktischen Intention hingewiesen werden:

Belustigende Elemente in den Bestandteilen multimedialer Kinderbibeln sollten so gestaltet und ggf. dosiert werden, dass sie das Verstehen der biblischen Inhalte nicht be- oder sogar verhindern. Umgekehrt sollten didaktische Elemente unterhaltsam gestaltet sein. Idealerweise befördern belustigende Elemente das Verstehen der Bibel und das Verstehen der Bibel trägt zur Unterhaltung des Rezipienten bei.

Klärungsbedürftig ist an dieser Stelle noch die negative Konnotation des Begriffes „Belustigen“ im Unterschied zum positiv besetzten „Unterhalten“:

„Gut unterhalten“ fühlt sich ein Rezipient, wenn ihm deutlich wird, dass die von ihm rezipierten biblischen Inhalte etwas mit seinem eigenen Leben zu tun haben. Demgegenüber kann Belustigung unabhängig von den biblischen Inhalten eintreten.

Teil II

Ratschläge erfahrener Brückenbauer

3 Interaktivität

Unter den im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten Komponenten multimedialer Kinderbibeln stehen die Interaktionsangebote in Zentrum des Interesses dieser Arbeit.

Im Hinblick auf die Untersuchung konkreter Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln in Kap. 7 wird in diesem Kapitel zunächst Interaktivität als das wechselseitige Agieren und Reagieren von Mensch und Software definiert. In didaktischer Hinsicht ist die Interaktivität von Software der bedeutsamste Unterschied zwischen „fernsehunterstütztem“ und computerunterstütztem Lernen. Differenziert wird zwischen Steuerungsinteraktionen, die der Navigation und der Bedienung eines Programms dienen, und didaktischen Interaktionen, die den handelnden Umgang mit den Inhalten eines Programms ermöglichen. Was die Bezüge zwischen biblischen Inhalten und didaktischen Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln betrifft, so erstreckt sich das Spektrum zum einen von solchen Interaktionsangeboten, die sich auf spezifische biblische Inhalte beziehen, zu solchen, die einen eher allgemeinen Zugang zu biblischen Inhalten ermöglichen. Zum anderen sind Interaktionsangebote, die eine Außenperspektive auf biblische Inhalte ermöglichen, von solchen zu unterscheiden, die eine Innenperspektive anbieten. Unterschieden werden spezifische, übergreifende, immanente und unabhängige Interaktionsangebote.

Die auf dem Behaviorismus, Kognitivismus oder Konstruktivismus basierenden Lernprogramme halten gemäß der zu Grunde liegenden Lerntheorien je unterschiedliche didaktische Interaktionskonzepte vor. Von zahlreichen Mediendidaktikern werden diese Konzepte in eine Rangfolge gebracht, wobei angenommen wird, dass die Wertigkeit eines didaktischen Angebots mit der zunehmenden Handlungsfreiheit des Lernenden steigt. In dieser Bewertung spiegeln sich die gegenwärtig verbreitete Geringschätzung der behavioristischen und die Hochschätzung der konstruktivistischen Lerntheorie wider. Demgegenüber bemisst der pragmatische Ansatz den Wert eines Interaktionsangebots nach den didaktischen Erfordernissen einer Lernsituation. Hinsichtlich der Konzipierung multimedialer Kinderbibeln würde sich der pragmatische Ansatz so auswirken, dass ausgehend von den didaktischen Erfordernissen der unterschiedlichen Aspekte des Bibelverstehens und der konkreten Verstehenssituationen eine Bandbreite von empfehlenswerten didaktischen Interaktionen benannt werden könnten, wobei potenziell Interaktionsangebote aller Lerntheorien zum Zuge kommen könnten.

Ausgehend von der Annahme, dass Interaktionsangebote als digitale Freiarbeitsmaterialien angesehen werden könnten, werden Überlegungen von CHRISTINE LEHMANN und HORST KLAUS BERG zum selbstständigen Lernen und zu Freiarbeit im Religionsunterricht für die (religions)didaktische Qualifizierung von Interaktionsangeboten fruchtbar gemacht. Insbesondere werden Kriterien für Freiarbeitsmaterialien auf Interaktionsangebote angewandt.

3.1 Definition „Interaktion“

Der lateinische Ursprung des Begriffes *Interaktion* liegt in den beiden Wörtern *inter* [zwischen] und *agere* [handeln]. Interaktion ist – zunächst in sozialwissenschaftlicher Perspektive – „die gegenseitige Beeinflussung, die wechselseitige Abhängigkeit und das ‚Miteinander-in-Verbindung-Treten‘ zwischen Individuen und sozialen Gebilden“ (Haack 2002, 128). Ausgehend von diesem ursprüng-

lichen Verwendungszusammenhang fand der Begriff Interaktivität weitere Anwendungen, u.a. in den 1980er Jahren auf den Bereich der Mensch–Maschine-Interaktionen. Diese vor allem auf Computeranwendungen bezogene Verwendung wurde mit der zunehmenden Popularität vernetzter Rechner erneut differenziert: CLAUDIA DE WITT und THOMAS CZERWIONKA weisen darauf hin, dass „Interaktivität [...] im Umfeld der Neuen Medien entweder technikorientiert oder sozialorientiert verwendet werden [kann]“ (de Witt/Czerwionka 2007, 120). Danach können auch Kommunikationsprozesse, die sich der sog. Neuen Kommunikationstechnologien (Internet, eMail, Chat etc.) bedienen, als Interaktionen bezeichnet werden.

Diese Arbeit versteht Interaktivität im engeren Sinn der Mensch–Maschine-Interaktion und verwendet für die mit dem sozialorientierten Interaktionsbegriff bezeichneten vermittelten Kommunikationsprozesse zwischen Menschen den Begriff computervermittelte Kommunikation. Diese Trennung erleichtert es, im Verlauf der Arbeit die unterschiedlichen Möglichkeiten von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Auslegungsprozessen herauszuarbeiten.

Die Interaktivität von Software wird darin gesehen, dass ein Mensch den Ablauf eines Programms durch Aktivitäten mit einem Eingabegerät (gegenwärtig vor allem Maus und Tastatur) beeinflussen kann. Die in der ursprünglichen Verwendung des Begriffes wichtige Wechselwirkung findet auch zwischen Mensch und Software statt und wird darin sichtbar, dass der durch menschliche Aktivität erzeugte, deutlich wahrnehmbare neue Softwarestatus den Menschen zu erneuter Aktivität herausfordert bzw. nötigt.

3.2 Steuerungsinteraktionen und didaktische Interaktionen

In technischer Hinsicht markiert die Interaktivität digitaler Computerprogramme den wesentlichen Unterschied zu analogen Medien wie Film- oder Tonbändern, deren inhaltliches Angebot darauf angelegt ist, so rezipiert zu werden, wie es der physikalischen Anordnung der Informationen entspricht, nämlich linear (vgl. Kerres 2002, 23). In digitalen Medien hingegen ist der Rezeptionsvorgang unabhängig von der physikalischen Anordnung der Informationen auf den unterschiedlichen Datenträgern. Die Digitalität der Informationen ist aber nicht nur die Voraussetzung für Interaktivität, sondern auch für Multimedia: Der Begriff Multimedia wird vom traditionellen Begriff des Medienverbundes dadurch abgegrenzt, dass die Inhalte von Multimedia zwar – wie beim Medienverbund – durchaus auf unterschiedliche Speicher- und Präsentationstechnologien verteilt sein können¹, aber „integriert präsentiert werden, z.B. auf einer einzigen Benutzerplattform“ (Weidenmann 2002, 47). Als Benutzerplattform aber ist insbesondere eine durch Computersoftware erzeugte Programmoberfläche anzunehmen. Wenn aber sowohl Interaktivität als auch Multimedialität ohne Digitalität nicht realisierbar sind, wird auch ROLF SCHULMEISTERS Feststellung glaubwürdig, dass das, „was Multimedia von allen anderen Medien unterscheidet, [...] offenbar der hohe Grad der Interaktion [ist]“ (Schulmeister 2002a, 46).

Didaktiker erkannten bald, dass in der Möglichkeit, mit dem Computer zu interagieren, ein wesentliches didaktisches Potenzial des Mediums liegt. ROBERT STRZEBKOWSKI bezeichnet Interaktivität als „eine der bedeutendsten, wenn nicht die fundamentalste Eigenschaft“ (Strzebowski 2002, 231) didaktischer Multime-

¹ Z.B. auf Audio-CD und Festplatte als Speichertechnologien, Bildschirm und Lautsprecher als Präsentationstechnologien.

diaanwendungen, was gerade im Hinblick auf die vergleichsweise passiven Rezeptionssituationen im Umgang mit analogen Film- und Tonbändern einleuchtet. In gewisser Weise wurde von dieser Erkenntnis ausgehend seit den 1990er Jahren die insbesondere zur Zeit der Reformpädagogik geführte allgemeinpädagogische Diskussion um den didaktischen Wert *handlungsorientierten Lernens* auf medien-
didaktischer² Ebene nachvollzogen.

Der eher unscharfe Begriff des handlungsorientierten Lernens bezeichnet keine Unterrichtsmethode und erst recht keinen eigenen Ansatz, sondern kann mit HERBERT GUDJONS als Unterrichts*prinzip* verstanden werden. Als Prinzip hat Handlungsorientierung eine lange Tradition; es kam bereits bei PESTALOZZIS Lernen mit Kopf, Herz und Hand zur Anwendung, aber auch DIESTERWEG und FRÖBEL setzten auf handlungsorientiertes Lernen. Unter den neueren didaktischen Ansätzen sind das exemplarisch-genetische Lernen (WAGENSCHHEIN), das entdeckende Lernen (BRUNER), der offene Unterricht, die freie Arbeit, der erfahrungsbezogene Unterricht und der Projektunterricht zu nennen (vgl. Gudjons 1997). Wesentliche Merkmale sind in der gegenwärtigen Diskussion

- die ganzheitliche Beteiligung des Lernenden am Lernprozess, u.a. gleichermaßen kognitive wie emotionale Beteiligung und Ansprache möglichst vieler Sinne,
- die Selbsttätigkeit des Lernenden, d.h. er entdeckt selbst, plant, erprobt und verwirft immer wieder seine Ergebnisse,
- die Produktivität des Lernenden, d.h. er stellt im Laufe des Lernens ein vorzeigbares materielles oder geistiges Produkt her,
- das interesselgeleitete Lernen, d.h. die Themen und Aufgabenstellungen des Lernens erwachsen aus den Interessen des Lernenden.

Ein verbreitetes Missverständnis handlungsorientierten Lernens zeigt sich, wenn (z.B. im Unterricht) geistige Aktivität zugunsten einseitig manueller („handelnder“) Betätigung vernachlässigt wird und aktionistische Beschäftigung Lernen geradezu verhindert. In der Mediendidaktik wurde entsprechend schon früh zwischen *physikalischer* und *kognitiver* Interaktion unterschieden (Giardina 1992, 62). Das bedeutet, dass die manuelle Betätigung, die im Klicken mit der Maus und in der Benutzung der Tastatur ihren Ausdruck findet, zunächst von den Denkprozessen in der Auseinandersetzung mit den in der Anwendung präsentierten Inhalten zu unterscheiden ist. Die logische Folgerung, dass nicht alle Mensch-Maschine-Interaktionen didaktisch bedeutsam sind, führte zur Unterscheidung von zwei Kategorien von Interaktionen (vgl. Baumgartner/Payr 1994, 149):

Steuerungsinteraktionen, die die Handhabung eines Programms und die Navigation ermöglichen (z.B. Speichern von Lernständen, Einstellen der Lautstärke der Tonausgabe, Umblättern von Bildschirmseiten)

Didaktische Interaktionen, die den Umgang und die Auseinandersetzung mit den (Lern)Inhalten ermöglichen (z.B. Beeinflussen von Simulationen, Korrigieren von Texten, Lösen eines Multiple-Choice-Quiz).

ROBERT STRZEBKOWSKI listet eine Reihe von Beispielen für Steuerungsinteraktionen und didaktische Interaktionen auf (Strzebkowski 2002, 233).³ Als typische Steuerungsinteraktionen nennt er:

- Einflussnahme auf den Ablauf des Programms
- Auswahl der Inhalte und der Präsentationsformen
- Steuerung der Wiedergabe von zeitbasierten Inhalten wie Ton oder Video
- Auswahl des eigenen Lernwegs

² Der Begriff der Mediendidaktik wurde mit dem Aufkommen von Multimedia vor allem auf die didaktischen Prozesse im Zusammenhang mit den sog. Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bezogen (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, 19).

³ Die Wiedergabe der folgenden Beispiele folgt – abgesehen von einigen Zusammenfassungen und Auslassungen – wörtlich der Darstellung Strzebkowskis.

Didaktische Interaktionen hingegen können z.B. folgende sein:

- Steuerung von interaktiven Animationen, Modellen und Simulationen – auch per Eingabe von Parametern
- Eingabe komplexer Antworten auf komplexe Fragestellungen
- Komplexe Suchanfragen
- Modifikation oder Anpassung vorhandener Daten und Lernwege (z.B. durch Markieren relevanter Daten oder Seiten oder im Fall von Hypermedia-Programmen durch Erstellung individueller Links zwischen verschiedenen Informationen)
- Kreation neuer multimedialer Daten und Lernwege
- Nutzung eines elektronischen Notizblocks

Didaktische Interaktionsangebote sollen dem Lernenden eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen, wobei der Fokus nicht auf der manuellen Betätigung, sondern auf der kognitiven Aktivität des Lernenden liegt. Gleichwohl impliziert Interaktivität, dass der Lernende durch manuelle Betätigung der Maus oder der Tastatur den Ablauf eines Programms oder die Darstellung des Lerngegenstandes derart beeinflussen kann, dass ihm daraus Impulse zu erneuter Aktivität erwachsen. STRZEBKOWSKI folgt in seinem Definitionsansatz weitgehend einem konstruktivistischen Lernparadigma, wenn er formuliert, dass didaktische Interaktionsangebote sich dadurch auszeichnen, dass sie „bei den Lernenden [...] [kognitive Aktivität] und intensive Elaborationsprozesse auslösen, expressive und kreative Tätigkeiten zulassen und fördern, zum einsichtsvollen, bedeutungsvollen und entdeckenden Lernen führen“ (Strzebkowski 2002, 234). Es wird später deutlich werden, dass es weitere praxisrelevante Formen didaktischer Interaktion gibt, die von anderen Lerntheorien abgeleitet werden (vgl. Abschnitt 3.6). Ergänzt werden die lerntheoretischen Hauptrichtungen um den von CLAUDIA DE WITT und MICHAEL KERRES in die Diskussion gebrachten, quer verlaufenden Ansatz des Pragmatismus im Sinne JOHN DEWEYS, der zum Ausgangspunkt für einen mediendidaktisch verantwortbaren Umgang mit der Bibel wird. Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass die Übergänge zwischen Steuerungsinteraktionen und didaktischen Interaktionen oft fließend sind: Beispielsweise kann sich ein Programm die vom Lernenden im Lernprozess aufgerufenen Darstellungen der bildenden Kunst zu Bibelstellen „merken“ und diese später automatisch auf einer Seite zusammenstellen und den Lernenden zu Vergleichen auffordern oder dazu Fragen stellen.

3.3 Formen didaktischer Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

Wesentliches Merkmal didaktischer Interaktionsangebote ist – insbesondere im Unterschied zu Steuerungsinteraktionen – der inhaltliche Bezug. Da die biblischen Inhalte im Zentrum multimedialer Kinderbibeln stehen, sollen Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln nach ihren Bezügen zu diesen Inhalten weiter untergliedert werden. Das Sichten der Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln zeigt, dass sie vier Arten von Verhältnissen zu biblischen Inhalten eingehen können. An fiktiven Beispielen unterschiedlich gestalteter Multiple-Choice-Abfragen kann dies anschaulich werden:

(Inhalts)spezifische Interaktionsangebote sind einem bestimmten Inhalt, z.B. einer biblischen Geschichte, zugeordnet.

(Inhalts)immanente Interaktionsangebote sind Bestandteil der Präsentation eines Inhalts, z.B. einer biblischen Geschichte.

(Inhalts)übergreifende Interaktionsangebote sind mehreren Inhalten, z.B. mehreren biblischen Geschichten, zugeordnet.

(Inhalts)unabhängige Interaktionsangebote haben zwar mit der Bibel zu tun, beziehen sich aber nicht auf einen oder mehrere ihrer Inhalte.

Beispiel: eine Multiple-Choice-Abfrage zu den Inhalten der Geschichte von David und Goliath

Beispiel: eine Multiple-Choice-Abfrage, bei der das Kind unter mehreren Steinen einen auswählen muss, der gegen Goliath zum Einsatz kommt

Beispiel: eine Multiple-Choice-Abfrage über alle Davidsgeschichten

Beispiel: eine Multiple-Choice-Abfrage, bei der das Kind zwischen alt- und neutestamentlichen Büchern differenzieren soll

Die grafische Darstellung der Unterscheidung von spezifischen, immanenten, übergreifenden und unabhängigen Interaktionsangeboten (vgl. Abbildung 1) zeigt zwei Bewegungen an: Zum einen vom Allgemeinen zum Besonderen, zum anderen von der Außen- zur Innenperspektive. Dies ist bedeutsam, weil sich dadurch je spezifische Potenziale im Hinblick auf das Verstehen der Bibel ergeben. Diese werden in Kap. 7 herausgearbeitet werden.

Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln:

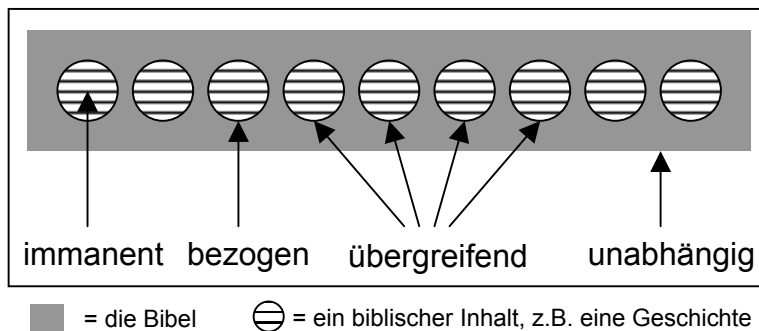


Abbildung 1: Vielfalt der Bezüge von Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln zu biblischen Inhalten

Während sich inhaltspezifische und inhaltsübergreifende Interaktionsangebote an den im folgenden Abschnitt aufgeführten lerntheoretischen Hauptrichtungen orientieren, entstammen die inhaltsimmanenten Interaktionsangebote der Welt der Computerspiele. Ihre Funktionsvielfalt soll daher an dieser Stelle gesondert dargestellt werden: Inhaltsimmanente Interaktionsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie in die Präsentation eines narrativen (biblischen) Inhalts integriert sind, dergestalt, dass das Interagieren des Kindes mit der Software den Inhalt beeinflusst. Sie knüpfen an einen Inhalt nicht nur an, sondern sind unmittelbar an seiner Entwicklung beteiligt. Das Konzept der Verbindung von interaktiven und narrativen Elementen ist von den Genres *interaktive Spielgeschichte* („Living Book“, vgl. Kap. 2.1.3.3) und *Adventure* (vgl. ebd.) her bekannt.

Inhaltsimmanente Interaktionsangebote beruhen zum Teil auf Prinzipien, die auch in inhaltspezifischen und -übergreifenden Interaktionsangeboten Verwendung finden, zum Teil beruhen sie auf eigenen Interaktionsprinzipien. Während die aus Spielgeschichten und Adventures bekannten Interaktionsprinzipien von vorneherein an den Erfordernissen der Einpassung eines Interaktionsangebots in eine erzählte Handlung orientiert sind, erfahren die aus anderen Zusammenhängen bekannten Interaktionsprinzipien diesbezüglich eine Anpassung. Auf der Grundlage dieser beiden Arten von Prinzipien können konkrete Interaktionsangebote gestaltet werden, die unterschiedliche Aspekte des Verstehens unterstützen. Zwei gängige ursprüngliche und drei typische, angepasste inhaltsimmanente Interaktionsprinzipien, die in Living Books und Adventures zur Anwendung kommen, sind:

- Das Suchen von Gegenständen und Informationen, wobei Hinweise auf den Fundort im Gespräch mit virtuellen Charakteren der Geschichte gewonnen werden können.
- Das direkte Handeln in der Geschichte, indem mit der Maus Gegenstände bewegt oder Dialoge mit virtuellen Charakteren geführt werden.
- Das Wählen zwischen zwei Gegenständen oder Wegen, wodurch Umwege generiert werden⁴ (Basis: Multiple-Choice-Prinzip).
- Das Kombinieren gesammelter Gegenstände auf eine bestimmte Art und Weise, um eine Reaktion der Software auszulösen (Basis: Zuordnungsprinzip).
- Das Durchführen von Aktionen in der richtigen Reihenfolge, um eine Reaktion der Software auszulösen⁵ (Basis: Reihenfolge-Prinzip)

3.4 Didaktische Interaktionen in den lerntheoretischen Hauptrichtungen

Aus dem großen didaktischen Wert, der den didaktischen Interaktionen beigemessen wird, ergibt sich die für die Mediendidaktik zentrale Fragestellung, wie sie beschaffen sein müssen, damit sie die kognitive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten optimal unterstützen können. Antworten in Form von Lernmodulen und ganzen Programmen gestalteten und gestalten Mediendidaktiker vorwiegend unter Berufung auf die „klassischen“ lerntheoretischen Ansätze *Behaviorismus*, *Kognitivismus* und *Konstruktivismus*. Im Folgenden werden zunächst die Prinzipien dieser lerntheoretischen Hauptrichtungen dargestellt und auf das interaktive Lernen mit den Neuen Medien bezogen.

⁴ In nicht-biblischen Spielen wird dieses Interaktionsprinzip auch dazu verwendet, unterschiedliche Handlungsstränge zu präsentieren.

⁵ Oft besteht eine Abhängigkeit unter den Reaktionen der Software: Mausklicks auf sensitive Stellen lösen in diesem Fall nur dann eine Reaktion der Software aus, wenn das Kind zuvor eine bestimmte andere Aktion durchgeführt hat, bestimmte Orte oder das nächste „Level“ lassen sich nur dann betreten, wenn zuvor bestimmte Handlungen vollzogen wurden.

3.4.1 Behaviorismus⁶

3.4.1.1 Die psychologischen Grundlagen

Der Anfang des 20. Jahrhunderts aufkommende psychologische Forschungsansatz des Behaviorismus spricht sich dafür aus, allein das von außen beobachtbare Verhalten von Lebewesen als Quelle psychologischer Erkenntnis zuzulassen. Damit wendet sich der Behaviorismus gegen die verbreitete Methode der *Introspektion* (Selbstbeobachtung), die – so die Behavioristen – zu allzu spekulativen Ergebnissen führt. Die betonte Ablehnung der Möglichkeit, ins Innere der Organismen zu schauen, fand im Bild der *black box* ihren Ausdruck: Danach ist ein Organismus wie eine Maschine, die zwar funktioniert, deren genaue Arbeitsweise man aber nicht ergründen kann, da man nicht in sie hineinsehen kann. Auf ihre Funktionsweise kann nur sekundär aus Input und Output geschlossen werden. Übertragen auf Organismen werden die innerpsychischen Vorgänge mit Hilfe von Reiz-Reaktions-Verknüpfungen beschrieben. Dabei entsprechen die von außen auf einen Organismus einwirkenden Reize dem Input und die Reaktionen des Organismus auf diese Stimuli dem Output. Dem Behaviorismus geht es darum, Gesetzmäßigkeiten im Verhältnis von Reiz und Reaktion zu erkennen und auf diese Weise das Verhalten von Organismen zu verstehen.

Der Behaviorismus begnügte sich allerdings nicht damit, zu erklären, auf Grund welcher Stimuli bestimmte Verhaltensweisen auftreten; interessanter schien es, vorhandene Verhaltensweisen mit neuen Stimuli zu verknüpfen sowie bei Tieren und Menschen neue Verhaltensmuster gezielt auszubilden. Lernprozesse dieser Art wurden durch Anwendung der von BURRHUS FREDERIC SKINNER entwickelten Methode des *operanten Konditionierens* bewirkt. Hierbei wird die Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens dadurch beeinflusst, dass der Lernende mit den Konsequenzen seines Verhaltens konfrontiert wird. Das Erleben von Konsequenzen aber befördert Lernprozesse. Das Grundprinzip der operanten Konditionierung ist die Bekräftigung erwünschten Verhaltens, dessen Auftretenswahrscheinlichkeit dadurch erhöht wird. Die Mittel der Bekräftigung werden dabei als *Verstärker* bezeichnet. In Experimenten mit Tieren wurden in der Regel Futtergaben zur Befriedigung biologischer Bedürfnisse als sog. „primäre“ Verstärker genutzt. Bei Menschen haben sich sog. „sekundäre“ Verstärker wie Lob, Geld oder soziale Anerkennung als wirksam erwiesen. Umgekehrt wird die Auftretenswahrscheinlichkeit unerwünschten Verhaltens durch *Bestrafung* (in Tierversuchen z.B. leichte Elektroschocks oder Wasserspritzer) verringert. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, erwünschtes Verhalten dadurch zu befördern, dass eine (angedrohte) Bestrafung ausbleibt, bzw. unerwünschtes Verhalten dadurch zu löschen, dass eine (versprochene) Belohnung bzw. Verstärkung nicht gegeben wird. Nach den Prinzipien des operanten Konditionierens werden bis heute Tiere dressiert, und auch das für viele Erziehungsmethoden wichtige Prinzip der Konsequenz beruht auf den Erkenntnissen SKINNERS.

⁶ Die im Folgenden wiedergegebenen allgemeinen Informationen zum Behaviorismus beruhen – wenn nicht anders vermerkt – auf Exzerpten von „Werner Stangls Arbeitsblättern“ (<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at>). Werner Stangl ist Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Linz und publiziert auf seiner Webseite seit 1996 (z.T. didaktisch aufbereitete) Sachinformationen zu unterschiedlichen Feldern der Psychologie.

3.4.1.2 Die Anwendung auf das Lernen

SKINNER selbst stellte ausgehend von seinen Erfahrungen mit dem operanten Konditionieren Ende der 1950er Jahre Überlegungen zu *teaching machines* und der „Programmierten Instruktion“ als einem Lehr-Lern-Modell für den Schulunterricht an (vgl. Skinner 1958). Das Prinzip der Programmierten Instruktion bestand darin, Lernprogramme zu gestalten, mit denen Schüler/innen eigenständig, d.h. vor allem in ihrem eigenen Tempo, arbeiten konnten. Zur Konzipierung von Lernprogrammen war es notwendig, zunächst so exakt wie möglich die angestrebten Lernziele zu bestimmen und danach den zu ihrem Erreichen notwendigen Lernstoff ähnlich dem aus dem operanten Konditionieren bekannten *chaining*⁷ in kleine Einheiten zu zergliedern und so anzuordnen, dass die einzelnen Teile aufeinander aufbauten. Die fertige Lernsequenz wurde schließlich als Büchlein⁸ gedruckt, mit dem die Schüler/innen arbeiten konnten. Das erwünschte Schülerverhalten bestand darin, dass die Schüler/innen eine rezipierte Einheit korrekt wiedergeben können sollten, die unmittelbar nach der erbrachten Leistung verabreichte positive Verstärkung bestand in der Erlaubnis, die nächste Lerneinheit in Angriff nehmen zu dürfen. Damit diese „Lernkette“ nicht unterbrochen wurde, waren die Lerneinheiten vom Schwierigkeitsgrad her so gestaltet, dass sie von den Schüler/innen auch wirklich bewältigt werden konnten.

Viele Mediendidaktiker der Gegenwart kritisieren die Lernprogramme SKINNERscher Prägung vehement: MICHAEL KERRES und CLAUDIA DE WITT geben zu bedenken, dass das Ziel eines Lernprogramms nicht darin bestehen könne, „die richtigen Reaktionen auf bestimmte Fragen zu erlernen“ (Kerres/de Witt 2002, 2). Denn wenn dem so wäre, „wären Personen nie in der Lage, auf immer neue, unerwartete Situationen schnell, flexibel und (manchmal auch) kreativ zu reagieren“ (Kerres/de Witt 2002, 3). WERNER STANGL weist – stellvertretend für viele – auf die „voreilige[...] Gleichsetzung von Feedback und Verstärkung“ hin und fasst zusammen:

„Schon Foppa (1968) hatte kritisiert, daß die behavioristische Konzeption von Feedback nur auf einer vagen Analogie zwischen Konditionieren und Lernen beruht. Auch Kulhavy (1977) hielt es für wenig plausibel, warum Feedback bei einer programmierten Unterweisung ein äquivalenter Ersatz für Futterpillen sein sollte – es sei denn, man ginge davon aus, Studenten hungerten nach Wissen (was jedoch in einem gewissen Widerspruch zur tagtäglichen Beobachtung vieler Lehrender stünde). Insbesondere waren es aber empirische Befunde, die eine rein behavioristisch orientierte Lernkonzeption in Frage stellten. So konnten Anderson, Kulhavy und André (1971) nachweisen, daß eine Versuchsgruppe, die ausschließlich nach einer falschen Antwort (negatives) Feedback bekam, deutlich mehr von einer computerbasierten programmierten Unterweisung profitierte als eine Gruppe, die ausschließlich nach einer richtigen Antwort bestätigendes (= verstärkendes) Feedback erhielt. Dieses Ergebnis lieferte einen ersten eindrucksvollen Beleg

⁷ Umfangreiche Verhaltensabläufe werden schritt- bzw. abschnittsweise erlernt und erst später zusammengefügt.

⁸ Wirkliche *Lernmaschinen*, in die die Lernprogramme eingespeist werden konnten, waren für den Schulgebrauch unerschwinglich. In technologischer Hinsicht existierten sie bereits: Sidney Leavit Presseys z.B. ließ 1928 eine Maschine für Intelligenztests patentieren, an der Probanden Multiple-Choice-Aufgaben mit bis zu vier Antwortalternativen per Knopfdruck bearbeiten konnten. Und auch Skinnersche Lernprogramme liefen auf ihnen.

dafür, daß Feedback nicht in erster Linie durch Verstärkung korrekter Antworten wirksam wird.“⁹

Trotz aller negativer Kritik muss im Hinblick auf Formen didaktischer Interaktivität zunächst festgehalten werden, dass sich in der Anwendung der Programmierten Instruktion die *Aktivität* des einzelnen Schülers im Vergleich zu unterweisenden Unterrichtsformen erhöht hat. KERRES und DE WITT registrieren diesbezüglich mit Erstaunen, dass (nicht näher genannte) zeitgenössische Kritiker der Programmierten Instruktion vorwarfen, sie impliziere ein passives Lernen. Sie führen demgegenüber ins Feld, dass SKINNER sich umgekehrt gerade für aktives Lernen eingesetzt habe; mit Bedacht hätte er von der *operanten* und nicht von der *respondenten* Konditionierung gesprochen, um deutlich zu machen, dass das aktive Verhalten des Organismus und nicht sein Reflex auf Umwelteinflüsse im Mittelpunkt stehe (vgl. Kerres/de Witt 2002, 3). KERRES und DE WITT vermuten, dass die Kritik sich vor allem an den technischen Lehrmaschinen entzündete. Diese „[sahen] technisch sehr eingeschränkte Möglichkeiten für ‚Aktivitäten‘ der Lernenden vor [...]“: Mit den Multiple-Choice-Fragen, über deren Auswertung der weitere Verlauf des Programms gesteuert wird, reduziert sich die Aktivität des Lernenden auf die Auswahl von Antwortalternativen per Tastendruck“ (Kerres/de Witt 2002, 3).

In dem skizzierten Gegensatz zwischen KERRES/DE WITT und den von ihnen benannten Kritikern kommt die oben getroffene Unterscheidung zwischen manueller Betätigung und kognitiver Aktivität zum Ausdruck (vgl. Abschnitt 3.2): Die im Umgang mit den papierernen Lernprogrammen von SKINNER vorgesehene Umblätter-Aktivität kann in der Terminologie von PETER BAUMGARTNER und SABINE PAYR als *Steuerungsinteraktion* bezeichnet werden, die per se keine didaktische Relevanz hat. Zugleich ist aber deutlich geworden, dass Lernprogramme so gestaltet werden können, dass kognitive Aktivität – also eine Auseinandersetzung mit den Lerninhalten – zur erfolgreichen Bearbeitung des Lernprogramms notwendig ist. Ausschnitte aus HORST HEINEMANN'S Lernprogramm „Wie lesen wir das Neue Testament?“ (1970), das in Kap. 5.1.2 vorgestellt wird, zeigen, dass für die Entscheidung, ob eine Bildrede eine Beispielgeschichte oder ein Gleichnis darstellt, durchaus geistige Auseinandersetzung gefordert wird.

Einen *interaktiven* Umgang mit den Lerninhalten im Sinne der didaktischen Interaktionen jedoch ermöglichten die Lernprogramme sensu SKINNER nicht. Dazu wäre es notwendig, der konkreten Umblätter-Aktivität inhaltliche Bedeutung zuzuschreiben, dergestalt, dass es für den Lernfortschritt förderlich wäre, zu *blättern* anstatt z.B. abzurollen oder zu falten. Hinderlich ist zweifelsohne die Buchform; manche Freiarbeitsmaterialien hingegen zeigen, dass sich sehr wohl lernförderliche Verknüpfungen zwischen manueller Tätigkeit und geistiger Anstrengung herstellen lassen.

3.4.2 Kognitivismus

3.4.2.1 Die psychologischen Grundlagen

In etwa gleichzeitig mit dem Behaviorismus entwickelte sich – ursprünglich ausgehend von der Gestaltpsychologie – der Kognitivismus. Kognitivisten lehnen das mechanistisch anmutende behavioristische Reiz-Reaktions-Schema ab. Anders als

⁹ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Computerlernen.shtml>.

der Behaviorismus betonen sie, dass empfangene Reize zunächst einer Verarbeitung und Bewertung unterzogen werden. Von diesen kognitiven Prozessen – und nicht von den Stimuli – hängen sodann die konkreten Handlungen ab.

Im Unterschied zu Behavioristen, die das äußerlich sichtbare Verhalten betrachten, sind die Kognitivisten an den Vorgängen innerhalb der *black box* interessiert: Sie erforschen die komplexen Denkprozesse, also die *kognitiven* Prozesse, die während des Lernens ablaufen, und versuchen, die ihnen zu Grunde liegenden Regeln zu beschreiben. Dabei kommen unterschiedliche Forschungsrichtungen zur Anwendung: Die Wahrnehmungspsychologie z.B. wird herangezogen, um zu beschreiben, wie Reize in den Fokus der Aufmerksamkeit des Menschen rücken, Vertreter wie ROBERT M. GAGNÉ, JEROME S. BRUNER oder DAVID AUSUBEL versuchen, die Prozesse der Informationsverarbeitung im Gehirn sowie Speicherung und Abruf zu beschreiben.

3.4.2.2 Die Anwendung auf das Lernen

Nach kognitivistischem Verständnis ist Lernen „die Verarbeitung von objektiv vorhandenen externen Fakten, bei der sich komplexe mentale Modelle und Wissensstrukturen bilden“ (de Witt/Czerwionka 2007, 56). Eine gelungene Verarbeitung dieser Fakten macht einen erfolgreichen Lernprozess aus. Der Lernprozess besteht aus verschiedenen Phasen: Lerninhalte werden zunächst von einem Experten codiert und präsentiert, z.B. in Form eines Vortrags. Sie werden vom Lernenden wahrgenommen, im Kurzzeitgedächtnis entschlüsselt und mit Vorwissen abgeglichen und verbunden. Auf diese Weise gelangen die Inhalte ins Langzeitgedächtnis. Ob die abgespeicherten Inhalte bei Bedarf abgerufen werden können, hängt von der Qualität ihrer Anbindung an andere Inhalte ab. Lernprozesse können dadurch unterstützt werden, dass die einzelnen Phasen der Informationsverarbeitung optimiert werden. Dies geschieht z.B. dadurch, dass

- Wissensinhalte nicht isoliert, sondern in Kontexten dargeboten werden;
- unterschiedliche Codierungen der Inhalte (gesprochene Sprache, geschriebener Text, Bilder, Musik ...) verwendet werden;
- Hilfen für die Verknüpfung des neuen Wissens mit vorhandenen kognitiven Strukturen gegeben werden;
- eine Sequenzierung der Inhalte mit strukturierenden Übersichten kombiniert wird;
- versucht wird, im kognitiven und sozial-moralischen Lernbereich konkrete Aufgabenstellungen stets knapp oberhalb des gegenwärtigen Wissensstandes anzusiedeln, so dass sie als herausfordernd empfunden werden (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, 57).

Darüber hinaus wird dem Lernenden eine (im Vergleich zur Programmierten Instruktion) stärkere Einflussnahme auf den Lernprozesses zugestanden:

- Die Reihenfolge, in der bestimmte Themen bearbeitet werden, kann frei gewählt werden,
- Programmteile, die bereits erworbenes Wissen enthalten, können übersprungen werden,
- Programmteile, die Vertiefungswissen präsentieren, können zusätzlich bearbeitet werden.

Der Einfluss des Kognitivismus auf die Gestaltung von Lernsoftware zeigte sich zuerst in der Tutoriellen Instruktion. Diese geht davon aus, dass Wissenserwerb und Informationsverarbeitung nach bestimmten Regeln ablaufen. Sind diese be-

kannt, ist es möglich, Wissenserwerb zu optimieren. Die Lernumgebung wird unter Berücksichtigung dieser Regeln auf die Vermittlung des Lerngegenstandes hin zugeschnitten. Im Zentrum der Lernumgebung steht der Tutor, der die Rolle eines Vermittlers inne hat, der die Inhalte präsentiert und erklärt, die Lernenden anleitet und ihre Lernfortschritte kontrolliert (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, 57). Die Aktivität der Lernenden beschränkt sich darauf, die Erläuterungen – die auf Grund der vorangegangenen Strukturierung durch den Programmator in der bestmöglichen Form vorliegen – nachzuvollziehen und abzuspeichern. In begrenztem Maße kann der Lernende Einfluss auf den Lernprozess nehmen, indem er z.B. Teile überspringt oder ausführlichere Erläuterungen erfragt. In der Praxis münden die einzelnen erläuternden Abschnitte in der Regel in eine Nachfrage, die sicherstellt, dass die dargestellten Inhalte verstanden wurden. Hierin macht sich das Erbe der Programmierten Instruktion bemerkbar. Verbreitet ist die „Tutorielle Instruktion“ noch heute in Lehrfilmen („Tutorials“) zu Anwendersoftware wie Microsoft Word oder Adobe Photoshop, in denen bestimmte Funktionen oder der Aufbau eines komplexen Programms erläutert werden, aber auch in Kindersoftware.¹⁰

Die rasanten Fortschritte der Computertechnologie führten zu Versuchen, den Prozess der Gestaltung eines Tutorials an die Software selbst zu delegieren. Die „Intelligenten Tutoriellen Systeme“ der 1980er Jahre sollten mit dem Lernenden einen Dialog führen, in dessen Verlauf nicht nur Lerninhalte dargeboten und dann abgefragt werden sollten, sondern „in Echtzeit“ Analysen der Antworten des Lernenden stattfinden sollten. Diese Analysen wiederum sollten die Basis für die Gestaltung des nächsten Lernschritts durch die künstliche Intelligenz bilden. Durch diese „Vermenschlichung“ der Technik trug man der gesellschaftlichen Wahrnehmung des Computers als *Dialogpartner* Rechnung. Als Urheber dieser Wahrnehmung freilich entlarven MICHAEL KERRES und CLAUDIA DE WITT die Informatik(industrie): Deren Marketingleistung „bestand darin, die Begrifflichkeit für originär zwischenmenschliche Phänomene auf technische Systeme zu übertragen und damit das technische System semantisch aufzuwerten und zu überhöhen“ (Kerres/de Witt 2002, 6). Die „Intelligenten Tutoriellen Systeme“ sollten schließlich die Versprechen der „Tutoriellen Instruktion“ einlösen und mit dem Lernenden sinnvolle Dialoge führen, in denen die Software auf die individuellen Lernbedürfnisse des Lernenden eingeht. Es zeigte sich jedoch, dass die Künstliche Intelligenz mit dieser komplexen Aufgabe überfordert war.

Kognitivistisch beeinflusst sind auch die Hypermedia-Umgebungen, und zwar dahin gehend, dass ihre Netzstruktur das Prinzip der assoziativen Verknüpfung einzelner Informationen nachbildet. Die Strukturierung von Informationseinheiten in Netzen ist das wesentliche Kennzeichen von Hypertext- bzw. Hypermedia-systemen¹¹. Sie unterscheiden sich dadurch z.B. von der linearen Strukturierung von Inhalten in einem Buch. Die einzelnen Informationseinheiten werden dabei als Knoten (*nodes*) bezeichnet, die Verbindungen zwischen ihnen als Verknüpfungen (*links*). Mit Hilfe der Verknüpfungen kann – je nach Linkdichte – in beliebiger Reihenfolge auf die einzelnen Knoten zugegriffen werden. Jede Verknüpfung hat einen Ausgangs- und einen Zielpunkt, die als Ausgangs- bzw. Zielanker be-

¹⁰ In multimedialen Kinderbibeln übernehmen mitunter hervorgehobene Bildschirmcharaktere die Tutorfunktion, indem sie die Bedienung der Software erläutern (Wido Wiedehopf in 18ab.2005) oder inhaltliche Erklärungen abgeben (Adam in 1.1995).

¹¹ Der Unterschied zwischen Hypertext und Hypermedia liegt primär in der unterschiedlichen Codierung der in den Informationseinheiten vorliegenden Informationen: Hypertext enthält Texte, Hypermedia enthält weitere Medien, z.B. Bilder und Klänge.

zeichnet werden. Als Anker können Texte oder Teile von ihnen, statische oder bewegte Bilder oder Teile von ihnen oder auch ganze Dokumente fungieren. Das World Wide Web ist das populärste Beispiel eines Hypermediasystems.

Hypermedia-Umgebungen können verschiedene Formen annehmen, insbesondere Dolden, hierarchische Baumstrukturen, Labyrinth oder Rhizome (Ammann 2002a, 18f).

Als *doldenförmig* können Organisationsstrukturen beschrieben werden, bei denen eine Bildschirmseite (meist die Startseite) im Mittelpunkt der Anwendung steht. Von ihr gehen sternförmig mehrere Stränge ab, die in sich abgeschlossen sind.

Hierarchische Baumstrukturen zeichnen sich dadurch aus, dass von einer Startseite ausgehend mindestens zwei neue Seiten verlinkt werden, welche wiederum zu mindestens zwei abermals neuen Seiten verlinken usw. Die auf diese Weise entstehenden Stränge sind voneinander unabhängig.

In *Labyrinthen* sind Start- und Zielseite vorgegeben. Dazwischen sind mehrere untereinander unsystematisch verlinkte Seiten. Eine Hauptbewegungsrichtung ist nicht auszumachen.

Rhizome sind eine freie Form des Labyrinths, d.h. Start- und Zielseiten sind nicht festgelegt. Das World Wide Web hat die Organisationsstruktur eines Rhizoms.

Didaktisch gesehen eignen sich lineare Strukturen dazu, Lernende in neue Sachverhalte einzuführen oder vorstrukturierte Informationen zu vermitteln. Mehrere lineare Strukturen können in Form einer Dolde von einer Startseite abgehen. Hierarchische Baumstrukturen eignen sich zur Abbildung „unterschiedlicher Ebenen der Abstraktheit, Feinkörnigkeit und Bedeutsamkeit der Inhalte eines Gegenstandsbereichs“ (Tergan 2002, 102). Netzstrukturen wie z.B. Rhizome eignen sich dazu, die Vielfalt inhaltlicher Beziehungen zwischen Informationsknoten zu repräsentieren (vgl. ebd.). In der Praxis existieren oft Mischformen. Typisch ist eine rhizomartige Aufbereitung eines Sachgebiets, durch das bei Bedarf thematische Schneisen in Form geführter Touren (*guided tours*) geschlagen werden. Mitunter werden mehrere Rhizome doldenförmig um eine Startseite angeordnet.

Hypermediasysteme nehmen in didaktischer Hinsicht für sich in Anspruch, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen (vgl. ebd., 100): „Das Arbeiten mit [...] Hypertext/Hypermediasystemen entspricht einem aktiven Aufsuchen, Explorieren, kognitiven Verarbeiten, Umstrukturieren und (falls vom System unterstützt) Kreieren von Informationsknoten unter Nutzung einer interaktiven grafischen Benutzerschnittstelle. Beim Zugriff auf Informationsknoten sind dabei unbegrenzte thematische Zentrierungen und Fokiwechsel durch die Benutzer entsprechend deren vorherrschenden Zielsetzungen, Interessen und Strategien möglich“ (ebd.).¹² Eine besondere Herausforderung an Autor/innen besteht darin, in Hypermedia-Umgebungen die Übersichtlichkeit zu gewährleisten, an Lernende, die Übersicht zu behalten.

¹² Dass der Begriff des selbstgesteuerten Lernens in der Multimediadidaktik im Vergleich zu den Ausführungen Christine Lehmanns zum selbständigen Lernen didaktisch vergleichsweise unreflektiert anmutet, wird im Abschnitt 3.7.1 deutlich werden.

3.4.3 Konstruktivismus

3.4.3.1 Die psychologischen Grundlagen

Der radikale Konstruktivismus ist eine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Während der Kognitivismus sich auf die Annahme stützt, dass Menschen eine objektive, gegebene Wirklichkeit wahrnehmen und verarbeiten, vertritt der konstruktivistische Ansatz die Auffassung, dass Wirklichkeit nicht vorgegeben ist, sondern erst im Moment der Wahrnehmung und Interpretation durch das Individuum konstruiert wird: Die vom Individuum mit Hilfe der Sinne aufgenommenen physikalischen Reize aus der Umwelt werden anhand vorhandener, individueller kognitiver Strukturen interpretiert und bilden so eine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, 60).

3.4.3.2 Die Anwendung auf das Lernen

Konstruktivistische Lerntheorien betonen, dass auch das Lernen eine Konstruktionsleistung ist. Es werden nicht Lerninhalte von außen an den Lernenden herangebracht, sondern es entsteht Wissen im Lernenden, indem Impulse aus der Umwelt verarbeitet werden. Dieses dynamisch generierte Wissen ist auf seinen Konstrukteur zugeschnitten und kann anderen Lernenden nicht als solches übermittelt werden. Es kann nur wiederum zum Impuls werden, der bei anderen Lernenden eigene Konstruktionsprozesse auslöst. Lernprozesse bedürfen also einerseits der Aktivität des Lernenden und andererseits der Impulse von außen. Letztere können aus der Umwelt stammen oder aus Kommunikationssituationen erwachsen. Darüber hinaus ereignet sich Lernen nur dann, wenn beides zusammenkommt: Nur die Impulse, die durch die aktive Interaktion mit der Umwelt oder die aktive Kommunikation mit Anderen entstehen, wirken sich auf Lernprozesse aus. Andere Stimuli sind unwirksam. Voraussetzung für Lernprozesse ist, dass Lernenden der Freiraum für eigene Konstruktionen zugestanden wird.

Während der Behaviorismus sich – abgesehen vielleicht von HEINEMANNs Programmierem Religionsunterricht – in der religionspädagogischen Theoriebildung nicht niedergeschlagen hat, finden sich zum Konstruktivismus Überlegungen u.a. von NORBERT AMMERMAN, GERHARD BÜTTNER, HANS MENDEL und VEIT-JAKOBUS DIETERICH. Letzterer unterscheidet im Hinblick auf eine am Konstruktivismus orientierte Religionspädagogik drei Welten:

- Als *Realität* bezeichnet er die die Menschen umgebende, äußere Welt. Die können sie zwar erleben, aber nicht unmittelbar erkennen, obschon sie zugleich die Basis und die Umwelt ihres Erkennens bildet (vgl. Dieterich 2006, 125).
- Als *Wirklichkeit* bezeichnet DIETERICH die „Welt der Erkenntnis“ (ebd.). Sie existiert nur im Kopf des einzelnen Menschen und stellt eine innere und individuelle, zugleich aber auch eine soziale und kulturelle Welt dar.
- Die dritte Welt ist „die Welt des religiösen Erlebens und Erkennens, die *Ereigniswelt*“ (ebd.; Hervorh. DS). Sie ist nicht „einfach erfahrbar oder erkennbar“, sondern „vielmehr das, was dem Menschen widerfährt“ (ebd.).

Mit ERNST VON GLASERSFELD unterscheidet DIETERICH weiterhin zwei Arten von Lernen, die die *Wirklichkeit* konstituieren: Das eine Lernen betrifft Informationen, die „auf menschlicher Übereinkunft oder Konvention“ beruhen, das andere die, die „auf Denkopoperationen“ basieren (ebd., 126). Die erste Sorte können, ja *müssen* sich Lernende gleichsam wortgetreu einprägen, die zweite Sorte müssen sie

selbstständig konstruieren. Auf die Religionspädagogik bezogen formuliert DIETERICH folgendes Beispiel:

„Wo das Wort vom Reich Gottes steht und wer es gesagt hat (u.a. Mk 1,14f.), das kann einfach auswendig gelernt werden, was aber Jesus und was Reich Gottes bedeutet, das können die Schülerinnen und Schüler zwar ebenso lernen, nachplappern und bei der Klassenarbeit im Sinne der Lehrkraft wiedergeben, wirklich begreifen aber nur in einem eigenständigen Konstruktionsprozess“ (ebd., 127).

DIETERICH resümiert:

„Der Religionsunterricht kann nur eine Grundlage (im Sinne von Kenntnis) geben. Die Erkenntnis müssen die Schülerinnen und Schüler selbstständig konstruieren. Der Religionsunterricht hat hier die Aufgabe, Anregungen durch geeignete ‚Lernumwelten‘ zu schaffen und Widerstand zu leisten gegen nicht ‚viable‘ Lösungen“ (ebd., 129).

Was die *Ereigniswelt* betrifft, so ist seit langem klar, dass der Glaube unverfügbar ist und die Religion nicht lehrbar. „Das Ereignis selbst [...] (und damit auch seine Anerkennung) muss den Schülerinnen und Schülern (auf den beiden Ebenen des Erlebens und Erkennens) – unverfügbar – widerfahren“ (ebd.).

Dass sich ein zentraler Inhaltsbereich jeglicher Vermittlung entzieht, stellt für DIETERICH einen besonders einleuchtenden Grund für zukünftige Überlegungen zu einer konstruktivistischen Religionsdidaktik dar. Einen zweiten Grund sieht er darin, „dass die kritischen Fragen der Heranwachsenden in besonders klarer Weise auf die Unabgeschlossenheit und prinzipielle Unabschließbarkeit theologischer Überlegungen [...] hinweisen, etwa die Frage einer Achtjährigen auf die Behauptung, alles komme von Gott: ‚Und woher kommt Gott?‘“ (ebd.). Ein dritter Grund schließlich besteht in dem in curricularer Hinsicht offenen Raum, der dem Religionsunterricht vielfach gewährt wird, und seinem Auftrag, der u.a. darin besteht, die Fähigkeit zur Wahrnehmung und theologischen Reflexion der Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit zu befördern (vgl. ebd., 130). Diese Einschränkungen und Chancen müssen im Folgenden immer mitgedacht werden.

Computerprogramme, die Lernprozesse nach konstruktivistischem Verständnis anbahnen und unterstützen wollen, enthalten keine vorbereiteten, den Stoff zergliedernden Lernsequenzen, die „träges“ Wissen (Wissen ohne direkten Bezug zur Lebenswelt des Lernenden) präsentieren und abfragen. Sie bemühen sich im Sinne des Ansatzes des *situierten Lernens* (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, 61ff) vielmehr darum, eine authentische, hinsichtlich ihrer Komplexität nicht reduzierte Situation (die z.B. den Charakter eines Problems, eines Dilemmas oder einer Aufgabenstellung haben kann) darzustellen. Es wird angenommen, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit komplexen, realitätsnahen Aufgabenstellungen Wissen erwerben, das sich nicht als träge erweist, sondern unmittelbar auf die Realität angewandt werden kann. Für die Gestaltung solcher Lernsituationen gelten folgende Grundsätze (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, 62):

- Ausgangspunkt sind komplexe Problemstellungen aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden. Angenommen wird, dass in der Bearbeitung der Aufgabe ausgebildete Problemlösekompetenzen bei der Bewältigung realer Aufgaben zum Tragen kommen.
- Die Authentizität des Ausgangsproblems lässt einen Anwendungskontext entstehen. Lernende können bestehendes Wissen aus diesem und über diesen Kontext zur Lösung des Problems heranziehen.
- Mitunter werden multiple Perspektiven auf eine Problemstellung angeboten, was der späteren Übertragbarkeit der erworbenen Problemlösekompetenzen zu Gute kommen soll. Den gleichen Zweck verfolgt die Herausarbeitung unterschiedlicher Anwendungskontexte.
- Lernende sind angehalten, das in praxisnahen Aufgabenstellungen erworbene Wissen eigenständig zu abstrahieren. Dadurch soll seine Übertragbarkeit sichergestellt werden, die beim direkten Erwerb abstrakten Wissens nicht gegeben wäre.
- Der Austausch mit anderen Lernenden und die Beratung mit Expert/innen wird unterstützt.

Die für die Bewältigung notwendigen Informationen und Werkzeuge sind in der Software enthalten bzw. online verfügbar. Zum Einsatz kommen eine Reihe von Software-Genres wie Simulationen, Hypermedia-Umgebungen und Werkzeugprogramme sowie komplexe Lernumgebungen, die typische Elemente dieser Genres miteinander kombinieren. In der Praxis des situierten Lernens wird deutlich, dass die Position des radikalen Konstruktivismus nicht durchgehalten werden kann. Im sog. „gemäßigten Konstruktivismus“ werden Elemente kognitivistischer und konstruktivistischer Lerntheorien miteinander vermischt.

3.5 Taxonomie der Lerntheorien in der Mediendidaktik

CLAUDIA DE WITT und MICHAEL KERRES beklagen die starke Fixierung der meisten Mediendidaktiker auf die beschriebenen lerntheoretischen Ansätze (vgl. Kerres/de Witt 2002, 13). Eines der Hauptprobleme in diesem Zusammenhang bestünde darin, dass fortwährend „nach dem einen richtigen Paradigma“ (ebd.) des Lehrens und Lernens gesucht werde. Dabei würde versucht, das jeweils ältere Lernparadigma zu überwinden. „Opfer“ dieser Verdrängungsstrategie sei vor allem der älteste lerntheoretische Ansatz, der Behaviorismus. WERNER STANGL schreibt dazu auf seinen Webseiten:

„In Bezug auf die behavioristischen Theorien ist es heute im Zeitalter nach der ‚kognitiven Wende‘ oder auch des ‚Konstruktivismus‘ fast zur Mode geworden, alle Lehrensätze oder Lernverfahren, die als behavioristisch charakterisiert werden, allein dadurch als indiskutabel zu bezeichnen.“¹³

KERRES/DE WITT erläutern – aus entgegengesetzter Perspektive – die Entwicklung des hohen Stellenwerts des Konstruktivismus in der *scientific community* (pikanterweise werden in dieser Entwicklung gerade behavioristische Mechanismen sichtbar):

¹³ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Behaviorismus.shtml>.

„Der Konstruktivismus bot eine sozial akzeptierte Orientierung, indem er eine Richtung aufzeigte, die positive Sanktionen versprach. Die Orientierung am ‚Konstruktivismus‘ fiel nicht schwer, das ‚Bekenntnis‘ blieb ungefährlich, weil es keine Gegner (mehr) gibt und es sichert die soziale Anerkennung innerhalb der *scientific community*, notfalls mithilfe der Versicherung, man würde der ‚gemäßigten‘ Variante des Konstruktivismus zuneigen“ (Kerres/de Witt 2002, 12f).

Manche Mediendidaktiker neigen dazu – ob bewusst oder unbewusst – die dargestellte Rangfolge der lerntheoretischer Ansätze auf die typischerweise in den zugehörigen Software-Genres vorkommenden Interaktionsangebote zu übertragen. Auslöser hierfür ist vermutlich das bereits eingangs skizzierte Verständnis von didaktischer Interaktivität als eine den Lerninhalt betreffende kognitive Aktivität des Lernenden, die durch manuelle Handlungen mit Maus und Tastatur am Lerngegenstand stimuliert wird (vgl. Abschnitt 3.2). In der Folge klassifizieren viele Mediendidaktiker unterschiedliche Beispiele für Interaktivität nach der Art und Weise der Maus- und Tastatur-Handlungen und bringen sie in eine Stufenfolge, die abbildet, *wie viel Handlungsfreiheit* ein Interaktionsangebot dem Lernenden ermöglicht (vgl. Haack 2002, 128; Schulmeister 2002, 194). *Handlungsfreiheit* aber lässt das Konzept des selbstgesteuerten Lernens durchscheinen, welches zu fördern sich in unterschiedlichen Ausprägungen alle drei der zuvor genannten lerntheoretischen Richtungen auf die Fahnen geschrieben haben. Gleichwohl ist klar, dass selbstgesteuertes Lernen im konstruktivistischen Sinne eine andere Qualität hat als im behavioristischen. Somit kommen die für behavioristisch inspirierte Lernprogramme typischen Interaktionsformen regelmäßig auf den unteren Stufen zu stehen, während „konstruktivistische“ Interaktionsformen auf den oberen Stufen zu finden sind. Zwei Beispiele mögen dies belegen:

JOHANNES HAACK unterscheidet in Abhängigkeit von der „aktive[n] Rolle des Benutzers“ und den „Freiheitsgrade[n] der Auswahl“ fünf „Stufen der Interaktion“ (Haack 2002, 128f). Seine Rangfolge lässt deutlich die behavioristische und kognitivistische Lerntheorie durchscheinen – wobei die kognitivistischen Konzepte („Intelligente Tutorielle Systeme“, „Hypermedia-Systeme“) den beiden obersten Stufen zugeordnet werden:

0. Rezipieren, Lesen, Zuhören und Anschauen von Lernstoffen in einer vom Programmator festgelegten Reihenfolge;
1. Zugreifen auf bestimmte Informationen, Auswählen, Umblättern;
2. Ja/Nein- und Multiplechoice-Antwortmöglichkeiten und Verzweigen auf entsprechende Zusatzinformationen;
3. Markieren bestimmter Informationsteile und Aktivierung entsprechender Zusatzinformationen;
4. freier Eintrag komplexer Antworten auf komplexe Fragestellungen mit intelligentem tutoriellem Feedback (sokratischer Dialog);
5. freier Dialog mit einem Tutor oder mit Lernpartnern mithilfe von Multimedia- und Hypermedia-Systemen. [...]

ROLF SCHULMEISTER geht es insbesondere darum, einen qualitativen Kategorienrahmen zu schaffen, mit dessen Hilfe die Interaktivität multimedialer Lernsysteme international verständlich angegeben werden kann. Zu diesem Zweck entwirft er ein Stufenmodell (!), dessen Niveaus sich daran orientieren, „wieviel Handlungsfreiheit der Autor [einer Lernanwendung; DS] den Benutzern einräumt“ (Schul-

meister 2002, 194). Ausgehend von der Skala EL SADDIKS, die die Interaktivität für Methoden der Visualisierung beschreibt (El Saddik 2001, 16), unterscheidet SCHULMEISTER folgende „sechs Stufen der Modellierung von Multimedia-Komponenten, die nach dem Interaktivitätsniveau differenziert werden“ (Schulmeister 2002, 194ff):

1. Objekte betrachten und rezipieren

Auf dieser Stufe gibt es eigentlich *keine* Interaktivität, da der Lernende keinerlei Einfluss auf Repräsentation oder Inhalt der Objekte hat (z.B. in einer Powerpoint-Präsentation). Hier wird Interaktivität mit Navigation verwechselt.

2. Multiple Darstellungen betrachten und rezipieren

Für einige Multimedia-Komponenten existieren mehrere Varianten, die der Lernende auswählen kann. Ein „Platzhalter“ kann mit verschiedenen Inhalten gefüllt werden (eine Oberfläche, die z.B. aus einer Datenbank mit Inhalten versorgt wird).

3. Die Repräsentationsform variieren

Das Multimediaobjekt bleibt inhaltlich unverändert, durch Klicken und Ziehen kann aber z.B. ein Bild skaliert oder ein 3D-Objekt gedreht werden.

4. Den Inhalt der Komponente modifizieren

Der Inhalt einer Komponente ist nicht vorgefertigt, sondern wird erst auf Anforderung durch den Lernenden erzeugt. Der Inhalt hängt von den eingegebenen Parametern ab.¹⁴

5. Das Objekt bzw. den Inhalt der Repräsentation konstruieren

Es stehen Werkzeuge zur Verfügung, mit denen der Lernende selbst Objekte kreieren, Ideen visualisieren oder Modelle entwerfen kann.

6. Den Gegenstand bzw. Inhalt der Repräsentation konstruieren und durch manipulierende Handlungen intelligente Rückmeldung vom System erhalten

Durch seine konstruierenden Aktionen schickt der Lernende der Software Informationen, die sie versteht. Die Software vermag daraufhin mit bedeutungsvollen Rückmeldungen zu reagieren.

SCHULMEISTER zieht folgende Bilanz: Mit zunehmendem Interaktivitätsniveau wüchse der Anteil proaktiven Handelns des Lernenden, d.h. selbstinitiierte und –gestaltete, aktive Lernprozesse würden realisierbar. Die unteren Stufen hingegen hätten eher reaktiven oder coaktiven Charakter und engten dadurch die Spielräume aktiven Lernens ein.

War bei HAACK die lerntheoretische Zuordnung nur implizit vorhanden, so äußert SCHULMEISTER explizit: „Diese Abstufung hat den Charme, dass sie mit der historischen Abfolge der psychologischen Lerntheorien kompatibel ist: Die reaktiven unteren Stufen der Interaktivität nehmen leicht behavioristischen Charakter an, während die höheren Interaktivitätsniveaus eher kognitive Konzepte voraussetzen und befördern, wie beispielsweise das Entdeckende Lernen oder konstruktivistische Lernparadigmen“ (Schulmeister 2002, 198).

Die beiden Taxonomien didaktischer Interaktivität sind nach dem Grad der Handlungsfreiheit entstanden, die der Programmator dem Lernenden zugesteht. Fraglich ist jedoch, ob der Grad der Handlungsfreiheit zu Recht als Klassifizierungs- und damit implizit als *Wertungsmaßstab* herangezogen wird. SCHULMEISTER selbst

¹⁴ Schulmeister spricht auf dieser Stufe von „entdeckendem Lernen“ mit Hilfe konkreter Manipulation des Inhalts.

beschleicht augenscheinlich gegen Ende seines Beitrags dieses Gefühl: Zunächst attestiert er „selbst der obersten Stufe der Interaktivität, die sich ja durch Feedback an den Lernenden auszeichnen soll“ (Schulmeister 2002, 199) einen deutlichen Abstand zu zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion, die didaktisch in jedem Fall vorzuziehen sei. An dieser Stelle ist anzumerken, dass menschliche Kommunikation und Interaktion noch kein Garant für Handlungsfreiheit im Lernprozess sind; zahlreiche Unterrichtsgespräche zeugen vom Gegenteil. So resümiert denn auch SCHULMEISTER einsichtig, dass es weiterer Untersuchungen bedarf, ob und inwieweit höhere Interaktionsniveaus (und die damit einhergehende größere Handlungsfreiheit) zu einer höheren Motivation der Lernenden und zu effizienteren Lernprozessen führen (vgl. ebd.).

SCHULMEISTER weist im Zusammenhang mit seiner Taxonomie auf eine weitere Gesetzmäßigkeit hin: „Mit dem Ansteigen des Interaktivitätsniveaus wird der *Ereignisraum* vielfältiger, der *Darstellungsraum* wird variantenreicher und der *Bedeutungsraum* wächst“ (Schulmeister 2002, 198, Hervorh. DS).

Der *Ereignisraum* ist der Bereich der Software, der die technischen Abläufe kontrolliert, also die Eingaben des Benutzers weiterleitet und die Ausgaben der Software koordiniert. Je höher das Interaktivitätsniveau ist, desto *vielfältiger* sind die im Ereignisraum ablaufenden Prozesse. Der *Darstellungsraum* ist für den Benutzer in Form von Fenstern, Icons, Textwiedergabe etc. die Schnittstelle zu den in Form von Multimedia-Komponenten vorliegenden (Lern)Inhalten der Software. Je höher das Interaktivitätsniveau ist, desto *variantenreicher* sind die Formen der Darstellung. Der *Bedeutungsraum* schließlich bezeichnet die Botschaft¹⁵ des Autors einer Lernumgebung (damit sind wohl die vom Autor durch didaktische Reduktion herausgearbeiteten bedeutungsvollen Inhalte gemeint, deren Aufnahme durch den Benutzer er vorgesehen hat) sowie die „sinntragenden Mitteilungen [z.B. Rückmeldungen; DS] der Software“ (Schulmeister 2002, 198). Je höher das Interaktivitätsniveau ist, desto mehr sinntragende Informationen werden dem Benutzer übermittelt. Kurz gesagt: Die Komplexität erhöht sich auf allen Ebenen gleichermaßen.

Hierzu ist festzuhalten, dass alle Beispiele SCHULMEISTERS für Interaktionsangebote aus dem naturwissenschaftlich-technischen oder psychologischen Bereich stammen. Anders verhält es sich, setzt man als Multimedia-Komponente versuchsweise „biblischer Text“ ein und denkt über Beispiele für Interaktionsangebote auf den verschiedenen Stufen nach, wie sie z.B. in gängigen Computerbibeln zu finden sind:

1. Objekte betrachten und rezipieren	Der Lernende kann die in der Computerbibel vorhandene Textübersetzung lesen.
2. Multiple Darstellungen betrachten und rezipieren	Der Lernende kann verschiedene Versionen / Übersetzungen / synoptische Parallelen eines Textes abrufen.
3. Die Repräsentationsform variieren	Der Lernende kann die Darstellung des Textes variieren, z.B. zwischen fortlaufendem Text oder einer Darstellung, bei der mit jedem neuen Vers ein neuer Absatz beginnt, umschalten. Er kann Querverweise ein- oder ausblenden.
4. Den Inhalt der Komponente modifizieren	Beispiel 1: Der Lernende kann sich nach Wahl J oder E oder beide in der Sintflutgeschichte anzeigen lassen. Beispiel 2: Der Lernende kann durch manuelles

¹⁵ Schulmeister spricht von „symbolischen Botschaften“ (2002, 198).

	<p>Löschen einzelne Teile des Textes J oder E rekonstruieren. Ein Fortschrittsbalken zeigt an, wie viele zu löschende Elemente noch übrig sind.</p> <p>Ähnlich: Der Lernende kann Fehler in einem Text entfernen bzw. die mutmaßliche Urgestalt eines Textes durch Entfernen von Zusätzen rekonstruieren.</p> <p>Beispiel 3: Der Lernende kann männliche und weibliche Rollen in der Geschichte von Maria und Marta per Knopfdruck austauschen. Das ist auch „manuell“ als Lückentext mit Auswahlmöglichkeiten realisierbar.</p>
5. Das Objekt bzw. den Inhalt der Repräsentation konstruieren	<p>Das Werkzeug zur Erzeugung von Text ist ein Texteditor bzw. (noch elementarer) ein Eingabefeld. Es könnte in einem Interaktionsangebot darum gehen, durch Kenntnis des formalen Aufbaus von Wundererzählungen eine eigene Wundererzählung zu schreiben. (vgl. Theißen 2003, 328: „So wird anschaulich, dass die Erzähler von Wundergeschichten über ein Repertoire von Motiven verfügten, aufgrund dessen sie neue Wundergeschichten erzählen konnten. Historische Wunder Jesu konnten so eine Fülle von Erzählungen hervorrufen, die nicht historisch waren und dennoch vermittelt auf Jesus zurückgingen.“)</p> <p>Ähnlich: Der Lernende dichtet einen Psalm.</p>
6. Den Gegenstand bzw. Inhalt der Repräsentation konstruieren und durch manipulierende Handlungen intelligente Rückmeldung vom System erhalten	<p>Auf dieser Stufe kann nicht mit dem Inhalt „biblischer Text“ gearbeitet werden. Auch bei eigenen „biblischen“ Texten kann Software keine sinnvolle Rückmeldung geben, da sie einen Text nur nach formalen Kriterien begutachten kann, nicht aber nach inhaltlichen. Mögliche Rückmeldungen hinsichtlich der Rechtschreibung oder der Textlänge sind nur in Ausnahmefällen didaktisch relevant.</p>

Es zeigt sich, dass im Hinblick auf das Lernobjekt „biblischer Text“ mit der Steigerung des Interaktivitätsniveaus nicht zwingend eine Steigerung der Komplexität des Ereignis- und Darstellungsraumes einhergeht. So wird auf der vorletzten Interaktionsstufe gefordert, dass der Lerner selbst Objekte erstellen können muss. Um ein didaktisch sinnvolles, interaktives biblisches Textobjekt zu erstellen, ist aber nichts weiter nötig, als eine durchdachte Aufgabenstellung und ein Eingabefeld – die beiden Komponenten könnten letztlich in einem einfachen Word-Dokument zusammengefasst werden. Umgekehrt führt ein Objekt der zweiten Stufe zu einer ungleich höheren Komplexität. Dies liegt daran, dass Schriftzeichen bzw. Text eine Form der codalen Repräsentation von Inhalten ist, für die bereits zahlreiche standardisierte Werkzeuge existieren, die eine interaktive Auseinandersetzung ermöglichen.

Umgekehrt stößt die interaktive Auseinandersetzung mit biblischen Texten auf der sechsten und letzten Interaktionsstufe an ihre Grenzen: Gefordert wird, dass Software intelligente Rückmeldungen auf selbst erstellte Objekte geben soll. Das ist im Hinblick auf selbst erstellte biblische Texte bzw. allgemein Ergebnisse kreativer Schreibprozesse aber nur auf formaler Ebene möglich. Rückmeldungen z.B. hinsichtlich der Rechtschreibung oder der Textlänge sind aber nur in Aus-

nahmefällen didaktisch relevant. Die wichtigere inhaltliche Ebene, ob z.B. ein selbstgedichteter Psalm den vorab angelegten Kriterien genügt und der einen oder anderen Untergattung der Psalmen eindeutig zugeordnet werden kann, kann nicht bedient werden.

Zuletzt ist noch ein früher religionspädagogischer Versuch einer Taxonomie von PHILIPP WEGENAST zu nennen. WEGENAST sortiert ebenfalls auf Grund der Einflussmöglichkeiten der Lernenden, jedoch nicht Interaktionsangebote, sondern Lernsoftware-Genres, die „als Folge [...] weiterer Fortschritte in der kognitionspsychologischen Forschung entstanden“ (Wegenast 1993, 102). Seine Rangfolge ist so zu lesen, dass bei den die Liste anführenden Programmen „das Lernen [...] in erster Linie durch die Lehrenden (Programm) gesteuert [wird]“ und danach die Steuerung durch die Lernenden nach und nach zunimmt:

1. Computerverwaltete Instruktion
2. Computergestützte interaktive Instruktion
 - Tutorielle Instruktion
 - Intelligente Tutorielle Systeme
 - Übungsprogramme
 - Computerspiele
3. Computerunterstützte Simulation
4. Hypertext und Hypermedia
5. Programmierung durch den Lernenden

Bemerkenswert an WEGENASTs Sortierung ist, dass er zwar den behavioristischen Ansatz und HEINEMANNs Programmierten Religionsunterricht kategorisch ablehnt (er käme bei „0.“ zu stehen), aber des Weiteren die Genres von lernpsychologischen Theorien weitgehend unbeeindruckt¹⁶ anordnet. Auf diese Weise gelangen die vorwiegend nach behavioristischen Prinzipien aufgebauten Übungsprogramme auf einen „guten Mittelplatz“. Die Beispiele Intelligenter Tutorieller Systeme hingegen überzeugen ihn nicht – dass sie bei HAACK (s.o.) vergleichsweise gut wegkommen, beruht auf einer theoretischen Annahme ihres didaktischen Prinzips, das aber nie überzeugend umgesetzt werden konnte. Die Computerspiele, die WEGENAST vorlagen, waren einfache Edutainment-Anwendungen, die dem Lernenden gleichwohl einen gewissen Einfluss gewährt haben müssen.

3.6 Die pragmatische Sichtweise

Die Problematik einer wertenden Separation unterschiedlicher Ansätze, die in der allgemeinen Didaktik und auch in der Religionsdidaktik längst überwunden ist, äußere sich – so MICHAEL KERRES und CLAUDIA DE WITT – für die Mediendidaktik nicht nur darin, dass die „die theoretische Weiterentwicklung der Mediendidaktik mehr blockiert als befördert“ (Kerres/de Witt 2002, 13) werde, sondern vor allem dahingehend, dass eine theoriegeleitete Evolution mediendidaktischer Praxis behindert werde, in der gegenwärtig ein vergleichsweise unreflektiertes Gemisch praktischer Anwendungen der unterschiedlichen Lerntheorien vorherrsche.

¹⁶ Die auf konstruktivistischen Prinzipien beruhende „Programmierung durch den Lernenden“ kann z.B. von Wegenast nicht zugeordnet werden und wird so zum „Spezialfall ‚Programmieren des Lernens‘“ (Wegenast 1993, 104).

Impulse zu einer ganzheitlichen Sichtweise seien demgegenüber nach KERRES/DE WITT vom *Pragmatismus* im Sinne JOHN DEWEYS zu erwarten. Der Pragmatismus ist keine Lerntheorie, die ihrerseits den Konstruktivismus bedrängen könnte, es handelt sich vielmehr um einen „quer“ zu den Lerntheorien liegenden, wissenschaftstheoretischen Ansatz, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde (vgl. ebd., 15). Sein Name ist Programm: Er nimmt konkrete Handlungen in den Blick (griech. *pragma* = das Getane; das, was zu tun ist; das Handeln, das Tun und die Tätigkeit) und befördert dadurch die gegenseitige Befruchtung von Theorie und Praxis. Ausgehend von den augenfälligen Praxisproblemen sucht er in theoretischen Überlegungen nach Lösungsansätzen. Im Hinblick auf die theoretische Fundierung von Mediendidaktik liegt es ausgehend vom Pragmatismus nahe, nicht – wie bisher – Lerntheorien zum Ausgangspunkt mediendidaktischer Theoriebildung zu machen, sondern Phänomene aus der Praxis menschlichen (Er)Lebens. – Die folgenden Überlegungen KERRES/DE WITTS zielen auf eine Medienbildung, die Kontingenzerfahrungen von Menschen in einer mediatisierten Lebenswelt zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen macht, welche wiederum durch Medien unterstützt werden. Ziel von Medienbildung sei einerseits, Medien für Bildungsprozesse zu verwenden, andererseits, Menschen zu kompetenten Teilhabern an der mediatisierten Gesellschaft zu machen (vgl. ebd., 16ff). „Klassische“ Bildungsinhalte treten demgegenüber als Ausgangspunkte von Bildung zurück.

KERRES/DE WITTS oben referierte Forderung, in pragmatischer Art und Weise abhängig von der didaktischen Ausgangslage auf Erkenntnisse und Methoden *unterschiedlicher* Lerntheorien zurückzugreifen, ist ein wichtiger Impuls für die Konzipierung didaktischer Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln. Er bedeutet dass einerseits die behavioristisch inspirierten HEINEMANNschen Lernprogramme und andere auf der behavioristischen Lerntheorie beruhende Lernsoftwarebestandteile nicht voreilig abgelehnt, sondern hinsichtlich ihrer Stärken und des ihnen angemessenen didaktischen Orts in einer Bibeldidaktik der Begegnung betrachtet werden sollten. Zugleich dürfen Produkte wie die Hypermedia-Umgebung „Elektronische Bibelkunde 2.0“ (vgl. Kap. 5.1.4) oder die religionspädagogische Lernplattform rpi-virtuell, die dem kognitivistischen bzw. konstruktivistischen Paradigma zuzurechnen sind, nicht auf Grund dieser Zuordnung vorbehaltlos positiv bewertet werden. Auch hier gilt es, kritisch den angemessenen didaktischen Einsatzort zu erheben und sich der Stärken und Schwächen der Angebote bewusst zu werden.

Einen mit der pragmatischen Perspektive auf Interaktionsangebote korrespondierenden Klassifikationsversuch von Lerneraktivitäten unternimmt ROBERT STRZEBKOWSKI. Er wählt nicht wie JOHANNES HAACK und ROLF SCHULMEISTER (vgl. S. 192f) ein Stufenmodell, sondern präsentiert als Ausgangspunkt eine Zuordnung möglicher Lerneraktivitäten zu den „Funktions-/Interaktionsebenen eines Lernprogramms“ (Strzebowski 1997, 275). Die bei STRZEBKOWSKI genannten Ebenen, auf denen Lernende aktiv werden, sind:

- Computer-Lernumgebung mit einem zugrundeliegenden didaktischen Ansatz
- Navigations- und Dialogfunktionen (System)
- Informationspräsentation (Inhalt)
- Bearbeitungsfunktionen (Werkzeuge)
- Wissensdiagnostik und Transfer-Ebene
- Multimedia-Datenbasis

Die dargestellte Reihenfolge der Ebenen versteht STRZEBKOWSKI ausdrücklich nicht wertend. Sie stelle vielmehr den natürlichen Weg dar, den Lernende beim Umgang mit einem Lernprogramm beschreiten, bilden also einen didaktischen Prozess ab (vgl. ebd.): „vom Einstieg in eine Lernumgebung über die Auswahl relevanter Themenbereiche und eventuelle instruktionale Beratung hin zu den Lerninhalten und zu der Möglichkeit deren Verarbeitung oder Markierung sowie neuer Verknüpfung und Anwendung/Transfer in einer Problemsituation“ (ebd., 275f).

Lerneraktivitäten, von denen didaktische Interaktionstechniken abgeleitet werden könnten bzw. die durch Interaktionsangebote unterstützt werden könnten, finden sich vor allem auf der Ebene der Bearbeitung der präsentierten Inhalte und der Ebene der Anwendung und des Transfers. Darüber hinaus können Lernende mitunter auch auf der Ebene der Informationspräsentation auf eine didaktisch relevante Art und Weise aktiv werden. STRZEBKOWSKI führt als Beispiele innerhalb eines konstruktivistischen Lernverständnisses u.a. folgende Lerneraktivitäten an (ebd., 276ff):

Aktivitäten bei der Informationspräsentation:

- Auswahl der bevorzugten Präsentationsformen: Text, Grafik, Audio, Video, Animation, logische Bilder
- Arbeiten mit interaktiven Modellen zwecks Entdeckung und Erschließung der Zusammenhänge eines Sachverhalts

Bearbeitungsfunktionen für die präsentierten Inhalte:

- Markierung der relevanten Stellen im Programm durch ‚Lesezeichen‘ oder sog. ‚Eselsohren‘
- Exportieren (Sammeln) der Text-, Bild-, Audio- und Videodaten

Bearbeitung der multimedialen Datenbasis des Lernprogramms (im eigenen Arbeitsbereich – im multimedialen Notizblock):

- Anordnen der Informationen auf dem jeweiligen Bildschirm des eigenen Arbeitsbereichs
- Verknüpfen der verschiedenen Daten miteinander per Hyperlinks

Aktivitäten in der Anwendungs-/Transferphase:

- Informationen ergänzen
- Rollen übernehmen (als Spielfigur)

Der Impuls des pragmatischen Ansatzes, den Grabenkampf zwischen den auf unterschiedlichen lernpsychologischen Ansätzen beruhenden mediendidaktischen Ansätzen zu überwinden, ist zu begrüßen. Die Einsicht, dass unterschiedliche Ansätze ihre Berechtigung vom didaktischen Ort her erhalten, besticht.¹⁷ Im Hinblick auf das Verstehen der Bibel bietet sich beispielsweise eine *konstruktivistische* Umgebung an, wenn es um die individuelle Interpretation eines biblischen Textes geht, in einer nach *kognitivistischen* Grundsätzen aufgebauten Hypermedia-Umgebung können zum Schutz vor Fehl- oder Überinterpretationen die Ergebnisse historisch-kritischer Exegese eingesehen werden und auf *behavioristische*, kleinschrittige Art und Weise können Sachverhalte erläutert werden, die für das Verstehen des Textes in seinem historischen Kontext unverzichtbar sind. Die Qualität eines einzelnen Interaktionsangebotes bemisst sich darüber hinaus an der Gestaltung des Lernarrangements; so kann ein behavioristisch inspiriertes Interaktionsangebot problemlos Teil eines offenen Lernarrangements sein.

¹⁷ Ähnlich argumentieren auch Horst Klaus Berg, Manfred Oeming und andere, wenn sie darauf hinweisen, dass es nicht den einen, „besten“ bibeldidaktischen Ansatz geben könne.

3.7 Didaktische Interaktionen und selbstständiges Lernen

Ein wesentliches Charakteristikum didaktischer Interaktionsangebote ist, dass sie Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten ermöglichen. In diesem Abschnitt sollen zunächst Merkmale selbstständigen Lernens, insbesondere im religionspädagogischen Kontext, dargestellt werden, wie sie CHRISTINE LEHMANN (1999) erhoben hat. Dadurch soll einer vorzeitigen Verengung der didaktischen Perspektive vorgebeugt werden, die sich ergibt, wenn nur von den Interaktionstechnologien aus gedacht wird. Ferner soll die Konkretisierung selbstständigen Lernens im Freiarbeitsansatz beschrieben werden. Ausgehend von der Annahme, dass didaktische Interaktionsangebote im Zentrum digitaler Freiarbeitsmaterialien stehen könnten, sollen Kriterien für Freiarbeitsmaterialien zusammengetragen und auf didaktische Interaktionsangebote angewandt werden.

3.7.1 Selbstständiges Lernen

Was in religionspädagogischer und bildungstheoretischer Perspektive unter selbstständigem Lernen zu verstehen ist, hat LEHMANN in einem historisch fundierten Durchgang durch Konzepte religiöser Erziehung und Bildung seit MARTIN LUTHER herausgearbeitet (Lehmann 1999). Für das gegenwärtige Verständnis von selbstständigem Lernen seien zwei Aspekte entscheidend:

Zum einen müsse zwischen Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit unterschieden werden. Lernprozesse, die sich auf aktive, „tätige“ Handlungen von Lernenden stützen und deshalb mit dem Begriff „Selbsttätigkeit“ umschrieben werden können, seien nicht zwingend Prozesse *selbstständigen* Lernens. Diese bezeichneten vielmehr Bildungsprozesse auf dem Wege zur Subjektwerdung im Sinne DALFERTHS und JÜNGELS, der Entfaltung der in der Person angelegten Möglichkeiten, die *inhaltlich* durch die selbstinitiierte und selbstverantwortete Auseinandersetzung des lernenden Subjekts mit sich selbst und der Welt qualifiziert sei. Ziel dieser Auseinandersetzungen sei die Ausdifferenzierung der eigenen Subjektivität. Demgegenüber können Prozesse selbsttätigen Lernens inhaltlich vermittlungsorientiert ausgerichtet sein, d.h., der Lernende übernimmt zwar selbsttätig, aber unkritisch Inhalte, Meinungen und Verhaltensweisen, die von außen an ihn herangetragen werden. Eine solche Sichtweise des Lernens *an* Inhalten anstelle des Lernens *von* Inhalten wurde insbesondere durch die Qualifizierung des Erfahrungsbegriffs als religionspädagogische Grundkategorie durch PETER BIEHL möglich (vgl. Lehmann 1999, 150). „Mit einer Verknüpfung von Erfahrung, Emanzipation und Selbstständigkeit ist bildungstheoretisch der Weg geebnet für einen erfahrungsbezogenen, selbstständigen Such- und Lernprozeß an Inhalten. Selbstständiges Lernen stellt in diesem Kontext eine Dimension religiöser Bildung dar und kann als religionspädagogische Grundaufgabe bezeichnet werden“ (Lehmann 1999, 270).

Zum anderen vollziehe sich Subjektwerdung nicht nur in der Dimension der Individualität, sondern auch in den Dimensionen der Sozialität und Mitgeschöpflichkeit. Subjektwerdung ereigne sich in der „Welt“, sie sei abhängig von ihren Inhalten und eingebunden in gemeinschaftliche Bildungsprozesse. Das Subjekt sei aufgefordert, Elemente seines individuellen Bildungsfortschritts an die Gemeinschaft zurück zu geben, zur (gemeinschaftlichen) kritischen Betrachtung der Welt zu nutzen und sie in ihre Umgestaltung und Weiterentwicklung einfließen zu lassen.

3.7.2 Freiarbeit und Freiarbeitsmaterialien

Im Freiarbeitsansatz wird selbstständiges Lernen konkret. HORST KLAUS BERG definiert „Freiarbeit“ aus der Sicht der Schüler/innen als „eine Form des Lernens, die sich an den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Lernenden ausrichtet und einen Prozess selbstständiger Arbeit ermöglicht“ (Berg 1998, 82). Worin die individuellen Bedürfnisse bestehen und was zu einem Prozess selbstständigen und aneignungsorientierten Lernens gehört, präzisiert CHRISTINE LEHMANN (1999, 279; 2007, 274) unter Berücksichtigung des von ihr entwickelten Konzepts selbstständigen Lernens: „Unter Freiarbeit ist die Freiheit des Lernenden zu verstehen, Inhalte und Materialien entlang eigener Fragen und Interessen auszuwählen, zu bearbeiten und dabei auch über Ziele, Zeitenteilung, Arbeitsmethoden, Ergebnisdokumentation sowie Sozialpartner selbst zu entscheiden.“ Sie weist nachdrücklich darauf hin, dass Freiarbeit im Unterschied zu anderen Formen selbstgesteuerten Lernens auch die freie Wahl des *Inhalts* erlaubt. Indem Freiarbeit diese Möglichkeiten der Selbst- bzw. (im Hinblick auf konkreten Unterricht) *Mitbestimmung* hinsichtlich der eigenen Lernprozesse gewährt, „trägt [sie] im Rahmen allgemeiner Bildung dazu bei, den Prozeß der Subjektwerdung, d.h. die Entwicklung zu einem erfahrungs- und handlungsfähigen Subjekt in Individualität, Sozialität und Mitgeschöpflichkeit zu unterstützen“ (Lehmann 1999, 279).

LEHMANN sieht indes die Bedeutung des Freiarbeitsansatzes nicht auf die (Selbst)Bildung des Kindes beschränkt, sondern innerhalb der (Religions)Didaktik umfassender: „Freiarbeit als eine Dimension Offenen Unterrichts spielt in pädagogischer, allgemein- und fachdidaktischer Praxis und Theorie im Zusammenhang mit einer inneren Reform der Schule [...] eine zunehmend wichtige Rolle“ (Lehmann 1999, 279). Dass Freiarbeit mehr ist als eine Methode wird auch bei BERG deutlich, der Jahre nach seiner ersten Definition Freiarbeit als pädagogisches Konzept so umschreibt: „Es ist vor allem gekennzeichnet durch eine verändertes Menschenbild (Selbstverantwortung), durch eine veränderte Kindorientierung (Selbsttätigkeit), einen veränderten Unterrichtsanspruch (Leistung und Differenzierung), einen veränderten Lernbegriff (aktiver Umgang mit Wissen) und eine veränderte Berufsrolle der Lehrenden (Diagnose, Beratung, Förderung)“ (Berg 2002, 56).

Wenn Freiarbeit jeder Schüler/in die freie Wahl von Lerninhalten, Methoden und Sozialform lässt, kann es nicht mehr Aufgabe der Lehrkraft sein, jede Schüler/in dahingehend individuell zu beraten. Stattdessen tritt die Lehrkraft zurück und stellt ein vorbereitetes Lernarrangement bereit, an dem sich die Schüler/innen orientieren können, aus dem sie wählen können und das mögliche Sozialformen anzeigt. Schwerpunkt der Lehrertätigkeit wird die Konzeption und ständige Anpassung und Verbesserung des Lernarrangements. Wesentliches Element des Lernarrangements sind *Freiarbeitsmaterialien*. Ihre Relevanz für „neue Formen des Lehrens und Lernens“ wird z.B. in einer von LEHMANN durchgeführten Befragung von vierzig Lehrer/innen deutlich (vgl. Lehmann 1999, 31f): Auf die Frage nach notwendigen Hilfen für die Durchführung von Freiarbeit rangieren die Materialien an erster Stelle. Außerdem spiegelt sich die Mittelpunktstellung der Freiarbeitsmaterialien im reichhaltigen Angebot von Verlagen; LEHMANN berichtet sogar von der Neugründung zahlreicher kleinerer Verlage, die sich auf die Entwicklung entsprechender Materialien spezialisiert haben (vgl. Lehmann 1999, 33).

Auffallend sei die didaktische Vielfalt von Freiarbeitsmaterialien, die nach LEHMANN ab ca. 1990 einsetzt. LEHMANN kritisiert, dass die Materialien der ersten und zweiten Generation „in ihrer didaktischen Funktion häufig als Wieder-

holung und Übung angesehen“ würden (Lehmann 1999, 34) und sich ihre Methodik in Zuordnungsaufgaben erschöpfe, die Schüler/innen kaum Spielräume für eigenständige Auseinandersetzung und Gestaltung ließen. Positiv hebt LEHMANN hingegen die von RAINER OBERTHÜR auf der Grundlage der Bibeldidaktik INGO BALDERMANNs entwickelte Psalmwortkartei hervor, die selbstständige Formen der Auseinandersetzung ermögliche. Diese Kartei sei aber eine Ausnahme unter den zahlreichen didaktisch wenig reflektierten Materialien, die Verlage angesichts neuer Profitancen schnell und übereilt auf den Markt werfen (vgl. Lehmann 1999, 36).¹⁸ Angesichts vieler Materialien, die augenscheinlich Freiarbeit lediglich als Arbeitsform betrachten, „die die Methodenpalette des Unterrichts durch Selbsttätigkeit zwecks Differenzierung, Wiederholung und Übung anzureichern vermag“, warnt LEHMANN eindringlich vor einer „Instrumentalisierung von Freiarbeit für ein weithin vermittlungsorientiertes Lernverständnis“ (Lehmann 1999, 39). Materialien wie die genannte Psalmwortkartei verstünden demgegenüber Freiarbeit als „Bestandteil eines neuen, aneignungsorientierten Lernverständnisses“ (Lehmann 1999, 39) im Dienste der o.g. Subjektwerdung des Kindes.

Im Unterschied zu LEHMANN (1999) betrachtet GEORG HILGER die didaktische Vielfalt pragmatischer und stellt Materialien, die der Informationsvermittlung, der Übung oder Wiederholung dienen und „überwiegend geschlossene Aufgabenstellungen“ enthalten, gleichberechtigt neben solche, die fast lehrgangsmäßig und schrittweise ihre Themen bearbeiten, und wieder andere, die Angebote zum entdeckenden und forschenden Lernen machen wollen, Aufgabenstellungen zur selbstständigen Recherche und Informationsbeschaffung über das Material hinaus favorisieren und damit Freiarbeit in die Nähe des projektartigen Lernens rücken (vgl. Hilger/Ritter 2006, 392). PETER SEHRBROCK (1993, 78f) spricht gemäß dieser Abstufung von Übungsmaterial, Lernmaterial und Ideenmaterial und fügt als weitere Kategorie *Steinbruchmaterial* hinzu, womit er Materialien bezeichnet, die keine bestimmten thematischen Bezug haben und vielfältig eingesetzt werden können (z.B. Bibel, Ton, Kett-Material).

Didaktische Interaktionsangebote lassen sich gemäß den Vorstellungen HILGERS und SEHRBROCKs als Freiarbeitsmaterialien bezeichnen. In Formulierungen wie „Übungsmaterial“, „Lernmaterial“, „Informationsbeschaffung“ oder „schrittweises Lernen“ scheinen sogar die lerntheoretischen Hauptrichtungen durch, die den meisten Interaktionsangeboten zu Grunde liegen (vgl. Abschnitt 3.4). Gerade durch diese Parallelen wird deutlich, dass in LEHMANNs Forderung, Freiarbeitsmaterialien mögen nicht nur Wiederholung und Übung, sondern Aneignungs- und Gestaltungsprozesse ermöglichen, eine besondere Herausforderung für die Konzipierung didaktischer Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln besteht.

3.7.3 Anforderungen an bzw. Kriterien für Freiarbeitsmaterialien

Wenn didaktische Interaktionsangebote als digitale Freiarbeitsmaterialien zum Einsatz kommen können, können auch Qualitätskriterien und Anforderungen, die an Freiarbeitsmaterialien gestellt werden, auf didaktische Interaktionsangebote angewandt werden. Eine Reihe von Anforderungen, denen Freiarbeitsmaterialien

¹⁸ Zu diesen zählt sie – z.T. gerechtfertigt, z.T. vorschnell – auch drei Computerprogramme, darunter die multimedialen Kinderbibeln 1.1995 und 2.1995.

genügen sollten, formulieren CHRISTINE LEHMANN und HORST KLAUS BERG. Sie sollen im Folgenden wiedergegeben und – wo nötig – erläutert werden und versuchsweise auf didaktische Interaktionsangebote bezogen werden.

3.7.3.1 Kriterien von Horst Klaus Berg

HORST KLAUS BERG entwickelt seinen Freiarbeitsansatz in Aufnahme und Abgrenzung von der religiösen Erziehung MARIA MONTESSORIS (Berg 1997).¹⁹ Auf der Grundlage der biblischen Anthropologie, die den Menschen als Ebenbild Gottes sieht, entfaltet er vier Aspekte freien Lernens im Religionsunterricht (Berg 1997, 54ff):

1. Lernen im Religionsunterricht sollte aneignungsorientiert erfolgen, um dem Kind das Wahrnehmen der in der Gottebenbildlichkeit angelegten Freiheit zu ermöglichen.
2. Um verantwortungsvoll mit dieser Freiheit umgehen zu können, ist es notwendig, sich selbst und die „Welt“, in der die freiheitlichen Handlungen ausgeführt werden, sensibel wahrzunehmen.
3. Die freie Wahl der Arbeit nötigt Lernende dazu, sich für bestimmte Tätigkeiten zu entscheiden und macht ihnen dadurch die Freiheit ihres Willens immer wieder neu bewusst (= prozessbezogener Aspekt von Freiarbeit).
4. Beim Lernen im Religionsunterricht sollen „Schlüssel zu Welt des Glaubens“ erworben werden, die das Kind befähigen, sich zentrale Aspekte der Welt des Glaubens zu erschließen (= gegenstandsbezogener Aspekt von Freiarbeit).

Aus dem dritten und vierten Aspekt, die leitet BERG Grundsätze für die Gestaltung von Freiarbeitsmaterialien ab: Die *Wahlfreiheit* als prozessbezogener Aspekt von Freiarbeit (vgl. Aspekt 3) muss notwendigerweise in das Material selbst integriert sein (vgl. Berg 1997, 70f). In der Regel werden innerhalb eines Materials verschiedene Teilaspekte eines übergreifenden Themas behandelt. Das übergreifende Thema muss in einer Einleitung erläutert werden. Eine klare und übersichtliche Struktur erleichtert den Schüler/innen das Auswählen eines Teilaspekts. Eine variable Kennzeichnung der Einzelbestandteile als Pflicht- und Wahlmaterial ermöglicht individuelle Vertiefung, z.T. mit Materialien außerhalb des eigentlichen Freiarbeitsmaterials. Die „*Schlüssel zur Welt des Glaubens*“²⁰ (vgl. Berg 1997, 58ff) sind der gegenstandsbezogene Aspekt von Freiarbeit (vgl. Aspekt 4). Sie sind zum einen exemplarische Inhalte und Erfahrungen der biblischen Tradition. Ähnlich den Grundbescheiden (Berg 1993; vgl. Kap. 5.3.1.1) dienen „Schlüssel-Inhalte“ bzw. „Schlüssel-Überlieferungen“ und „Schlüssel-Erfahrungen“ dazu, einerseits die biblischen Inhalte untereinander zu vernetzen, andererseits Themen aus der Erfahrungswelt der Schüler/innen mit biblischen Texten zu verbinden. Zum anderen will BERG exemplarische Erschließungswege zu religiöser Sprache und Tradition, die er in seiner Bibeldidaktik als *Informationsbausteine* bezeichnet (vgl. Kap. 5.1.1), als Schlüssel verstanden wissen. Zu den Erschließungswegen zählt er insbesondere das mehrdimensionale, symbolische Wahrnehmen und Denken, das den Blick auf tiefere Schichten der Wirklichkeit freigibt, sowie das mehrschichtige, erfahrungsbezogene Verstehen religiöser Sprache. Diese Schlüssel können nicht nur auf die biblische Überlieferung angewandt werden, sondern auf

¹⁹ Zur Kritik vgl. Lehmann 1999, 233–237.

²⁰ Bei Montessori: „Schlüssel zur Welt“.

viele Beispiele aus der Wirkungsgeschichte der Bibel (z.B. aus den Bereichen Architektur, Malerei, Musik ...).

Die folgenden Kriterien basieren auf Darstellungen in BERG 1997. Sie werden versuchsweise auf didaktische Interaktionsangebote angewandt:

Ästhetisch-funktionaler Aspekt: Bereits die äußere Gestaltung des Materials sollte Heranwachsende anregen, sich näher mit seinen Inhalten zu beschäftigen. Ästhetisch ansprechend ist für BERG die Verwendung von Bildern, die die Informationen veranschaulichen, sowie eine sorgsame Verarbeitung des Materials, wie sie z.B. durch Laminieren und Präsentieren in ansprechend bemalten oder beklebten Schuhkartons (vgl. Berg 1997, 122f) erreicht werden kann (*Anregungscharakter*). Durch Letzteres wird zugleich eine gewisse Resistenz gegen Abnutzungserscheinungen erreicht; das Material eignet sich für den intensiven Gebrauch.

Die ästhetisch-funktionale Gestaltung didaktischer Interaktionsangebote umfasst einerseits eine ansprechende Farbgestaltung sowie inhaltlich *und formal* hochwertige Abbildungen, Sprache und Musik, andererseits eine intuitive Bedienbarkeit des Angebots.

Unabgeschlossenheit: Das Material sollte über sich selbst hinaus weisen, zu eigenen Gedanken und Fragen anregen.

Ein inhaltliches Verständnis dieses Kriteriums impliziert, dass Interaktionsangebote dazu beitragen sollten, dass Heranwachsende sich ihre eigenen Gedanken zur Thematik machen, Fragen entwickeln und Stellung beziehen. Gerade im Kontext von Software kann das Kriterium aber auch formal verstanden werden, dergestalt, dass Interaktionsangebote auch dazu auffordern sollten, *außerhalb der Software* zu agieren. In den meisten Softwareprodukten ist diese Möglichkeit nicht vorgesehen, was unverständlich ist angesichts der Tatsache, dass die Software sich meist mit Inhalten beschäftigt, die außerhalb des Computers bzw. des Internets liegen.

Handhabbarkeit: Das Material sollte so beschaffen sein, dass Heranwachsende sich selbstständig mit ihm beschäftigen können. Das impliziert nicht nur ausreichende Erläuterungen von Vorgehensweise und Inhalten, sondern auch die Sicherstellung und Unterstützung der freien Wahl der Inhalte. Folgende Aspekte werden bei BERG genannt:

- Arbeitsaufträge sollten klar und verständlich formuliert sein.
- Jeder Teilaspekt sollte mit einer Einführung beginnen, die den Lernenden eine Vorstellung davon vermittelt, was sie erwartet.
Auf die Gestaltung didaktischer Interaktionsangebote übertragen sollte jedes Interaktionsangebot hinsichtlich seines Potenzials (Lernchancen) und ggf. seiner Bedienung erläutert werden. Optional sollte auf zusätzliche Erläuterungen oder Tipps durch einen Bildschirmcharakter zurückgegriffen werden können oder ein Videoclip angefordert werden können, der bestimmte Vorgehensweisen veranschaulicht.
- Das Material sollte klar strukturiert sein, denn nur wenn Lernende sich schnell und unkompliziert einen Überblick über das Angebot verschaffen können, können sie sich begründet entscheiden (vgl. Berg 1997, 72). Klarheit schaffen z.B. Farbcodes und durchgehende Kopfzeilen. Hilfreich ist auch ein Poster, auf dem das Gesamtangebot sichtbar ist.

Eine übersichtliche Struktur im Verzeichnis der Interaktionsangebote ist umso wichtiger, als Lernende in multimedialen Arrangements nicht ohne Weiteres durchs Angebot blättern können. Farbcodes für ähnliche Interaktionsangebote und ein einheitlich gestalteter Kennzeichnungsbereich sind unproblematisch umsetzbar. Auf umfangreichen Webseiten ist es üblich, die vorhandenen Inhalte zur schnellen Orientierung in Form eines Diagramms auf einer eigenen Seite darzustellen („Sitemap“). Attraktiv und zudem mit einem hohen Aufforderungscharakter verbunden ist ein der Anwendung beigelegtes Poster, das neben dem Computer aufgehängt werden kann und einen Überblick über die Inhalte der Anwendung bietet.

- Als „immanente Wahl“ beschreibt BERG die wünschenswerte Eigenschaft eines Materials, in sich so zergliedert zu sein, dass die Lernenden nicht nur unter verschiedenen Inhaltsaspekten wählen können, sondern durch mehrere voneinander unabhängige Unteraspecten auch entscheiden können, wie intensiv sie ein Thema bearbeiten wollen.

Diese Anforderung betrifft Interaktionsangebote nur am Rande, da BERG in vielen seiner Materialien Inhalte und didaktische Impulse getrennt voneinander präsentiert. BERGs Anforderung könnte sich am ehesten im Hinblick auf eine zergliedernde Präsentation von Inhalten in Hypermediastrukturen bezogen werden. Gleichwohl wäre es sinnvoll, das Kriterium der „immanenten Wahl“ auch auf die Vielfalt der didaktischen Impulse und Arbeitsmethoden zu beziehen.

- Gelegenheit zu individueller Vertiefung ist dann gegeben, wenn keine oder nur wenige Festlegungen bezüglich Pflicht- und Wahlaspekten getroffen wird. Darüber hinaus sollten vertiefende Angebote innerhalb einzelner Aspekte aus dem Material ausgegliedert werden, denn: „Wird zuviel angeboten, kann ihre (der Lernenden; Erg. DS) eigene Phantasie und Kreativität durch ein Übermaß an ‚Beschäftigungsmöglichkeiten‘ lahmgelegt werden“ (Berg 1997, 74). „Insgesamt korrespondiert der Gedanke der individuellen Vertiefung mit der Idee der Verlangsamung im Religionsunterricht“ (Berg 1997, 75). Diese „Idee“ ist auch unter dem Begriff „Entschleunigung“ bekannt geworden (vgl. Hilger 1994).

Interaktionsangebote in Multimediaanwendungen haben generell einen hohen Aufforderungscharakter. Der Reiz des Interagierens mit einem Inhalt um des Interagierens Willen aber verhindert eine eingehende Beschäftigung mit dem Inhalt selbst. Viele Lernsoftwaretitel enthalten daher Restriktionen, die sich so auswirken, dass bestimmte Interaktionsangebote (zumeist solche mit betont spielerischem Charakter) erst freigegeben werden, wenn der Heranwachsende sich mit den Lerninhalten hinreichend beschäftigt hat. Eine vorläufige oder vorübergehende Beschränkung des Angebots wirkt einer oberflächlichen Auseinandersetzung, einem ziellosen Herumklicken angesichts eines Überangebots, entgegen.

- Einen eigenen Problembereich stellt die materialimmanente Fehlerkontrolle dar, die sich in vielen Freiarbeitsmaterialien findet. Sie ermöglicht den Lernenden, selbst zu ermitteln, ob ihre Arbeit objektiv gesehen erfolgreich war oder nicht, und sollte daher unbedingt vorgesehen sein.

Zu Recht beklagt BERG, dass eine solche Fehlerkontrolle nur dann Anwendung finden kann, wenn die zu überprüfenden Sachverhalte eindeutig sind (z.B. eine Aussage als korrekt oder falsch bezeichnet werden kann). Vor allem bei der interpretativen Auseinandersetzung mit

biblischen Inhalten ist dies nicht der Fall. Sollen Heranwachsende im Rahmen von Freiarbeit beispielsweise Sprechblasen mit den vermuteten Gedanken der biblischen Personen füllen, kann eine materialimmanente Fehlerkontrolle nicht realisiert werden. BERGs Lösungsansatz besteht darin, als Kontrollinstrument „Beispielkarten“ zu formulieren, denen man die ungefähre Richtung entnehmen kann, in die die Antwort gehen könnte (Berg 1997, 133). Dies aber bewährt sich nicht immer: Die Beispielantworten können erstens nicht alle sinnvoll denkbaren inhaltlichen Richtungen ausschöpfen; zudem verleitet eine „offizielle“, von der Lehrkraft gestaltete Beispielantwort, die Schüler/innen dazu, sich inhaltlich anzupassen.

Eine implementierte Kontrollfunktionalität ist typisch für didaktische Interaktionsangebote. Oftmals wird nicht nur ausgegeben, ob eine Lösung korrekt oder fehlerhaft ist, sondern darüber hinaus die richtigen und falschen Antworten gezählt, falsch gelöste Aufgaben erneut vorgelegt, die Zeit gemessen, die zum Lösen der Aufgabe verwendet wurde u.v.m. Die inhaltliche Bewertung von Texten ist nur mit großem Aufwand und dem Einsatz „künstlicher Intelligenz“ möglich (vgl. Abschnitt 3.4.2.2 zu intelligenten tutoriellen Systemen), weshalb in der Regel auf Aufgaben dieser Art verzichtet wird.

Schlüsselfunktion: Hinsichtlich der didaktischen Funktionalität eines Materials fordert BERG mit WOLFGANG KLAFKI, dass zum einen das Material grundlegende Aspekte eines Themas ansprechen müsse und zum anderen den Heranwachsenden etwas für sie Interessantes bzw. Bedeutsames daran aufgehen müsse. Darüber hinaus sollte das Material im Sinne des gegenstandsbezogenen Aspekts von Freiarbeit ein „Schlüssel zur Welt des Glaubens“ sein, also entweder exemplarische Inhalte bzw. Glaubenserfahrungen und Verhaltensweisen oder exemplarische Erschließungswege ansprechen.

Betrachtet man frühe Lernsoftwareproduktionen, drängt sich der Eindruck auf, dass Didaktiker an der Konzipierung weniger beteiligt waren. Dies wird vor allem daran deutlich, dass Interaktionsangebote eher nach dem technisch Möglichen und nicht nach dem didaktisch Gebotenen erstellt wurden. Von daher ist BERGs Anforderung uneingeschränkt auf didaktische Interaktionsangebote anzuwenden.

Unabhängig von der Fachsystematik des Religionsunterrichts fordert Berg, dass an Freiarbeitsmaterialien auch „grundlegende Tätigkeiten gelernt und geübt werden“ (Berg 1997, 99) sollen. Dazu gehören:

- sich Lern- und Arbeitstechniken aneignen und trainieren,
- Informationen selbstständig beschaffen, auswerten und verarbeiten,
- recherchieren (in Praxisfeldern),
- ein Arbeitsvorhaben selbstständig planen und durchführen,
- eigene Arbeitsweisen und Lösungswege finden und anwenden,
- die kreativen Kräfte schulen und entfalten (vgl. Berg 1997, 31ff).

Die von BERG genannten „grundlegenden Tätigkeiten“ spielen auch im Bereich des Lernens mit dem Computer eine wichtige Rolle. Entsprechend existieren spezialisierte Software-Werkzeuge, die diese Tätigkeiten unterstützen und deren fachgerechte Bedienung zu erlernen lohnenswert ist. Exemplarisch sei auf die Tätigkeit verwiesen, Informationen selbstständig zu beschaffen, auszuwerten und zu verarbeiten.

Flexibilität: Im Hinblick auf die didaktische Flexibilität der Materialien findet sich bei BERG folgendes Dilemma (vgl. Berg 1997, 99): Einerseits fordert er, ein Material solle flexibel, d.h. im Rahmen unterschiedlicher Themen und Aufgabenstellungen, einsetzbar sein. Andererseits sollte es erkennbar „in erster Linie“ auf bestimmte didaktische Erfordernisse zugeschnitten sein (Einführung in ein Thema / Anwendung und Übung bereits bekannter Inhalte, Einsichten oder Fähigkeiten /

Vertiefung oder Weiterführung eines Themas). BERGS Lösungsansatz, der in der Formulierung „in erster Linie“ zum Ausdruck kommt, ist wenig überzeugend. Einen Ausweg bieten die Forschungen zum Lernen mit den Neuen Medien an: Im eLearning-Bereich ist die Frage der Polyvalenz und Wiederverwendbarkeit von Lernmaterialien nicht nur unter didaktischen Gesichtspunkten, sondern auch hinsichtlich des finanziellen Aspekts von Interesse (vgl. z.B. Baumgartner 2005, 97), da die Produktionskosten von digitalem Content vergleichsweise hoch sind. Aus diesem Grund schlägt BAUMGARTNER vor, „Lernobjekte“ – die einer Karte eines Freiarbeitsmaterials entsprechen – während der Laufzeit der Anwendung aus einem fachlichen Objekt, das Träger der Inhalte ist, und einem didaktischen Objekt, das die instruktionale Komponente enthält, zusammenzusetzen (vgl. ebd., 105). In Abhängigkeit von den Variablen der didaktischen Situation (Persönlichkeit des Lernenden, Zielsetzungen etc.) variieren die generierten Lernobjekte. Wenngleich unklar ist, nach welchen Gesichtspunkten genau die einzelnen Lernobjekte generiert werden und ob in jedem Fall Passung gewährleistet ist, ist der Ansatz der Trennung von fachlichen und didaktischen Objekten plausibel.

3.7.3.2 Kriterien von Christine Lehmann

LEHMANN erstellt einen Orientierungs- und Problematisierungsrahmen zur Analyse und Planung von Freiarbeit. Mit diesem Instrument nimmt sie einerseits die Intentionen und Inhalte von Freiarbeit, die Schüler- und Lehrerrolle, die Arbeitsmethoden und Aufgabenstellungen in den Blick, andererseits untersucht sie anhand von Schülermaterialien, didaktischen Handreichungen und Freiarbeitssequenzen, welchen Stellenwert Freiarbeit in unterschiedlichen didaktischen Ansätzen gegenüber anderen Unterrichtsformen einnimmt (vgl. Lehmann 1999, 211).

Dem Orientierungs- und Problematisierungsrahmen liegt die Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Problemhorizont des Religionsunterrichts in didaktischer Perspektive, mit der Entwicklung der Verknüpfung von religiösem Lernen und Selbstständigkeit in historischer Perspektive, mit einem religionspädagogisch interpretierten kritischen Bildungsbegriff sowie den gesellschaftlichen Bedingungen, Orientierungen und Verarbeitungsmustern als Herausforderungen an selbstständiges Lernen im Rahmen eines Gesamtkonzepts religiöser Bildung zu Grunde. Unter diesen hebt LEHMANN die Auseinandersetzung mit selbstständigem Lernen in historischer Perspektive hervor, die zeigt, „daß *selbsttätiges* Lernen nur dann als *selbstbestimmtes* Lernen verstanden werden kann, wenn es eine kritische Durchdringung von Erfahrungen, Erlebnissen und Themen anregt und ein Lernen ermöglicht, das das eigene Fragen und Urteilen ernst nimmt“ (Lehmann 1999, 211; Hervorh. DS). Anders als BERG lehnt LEHMANN daher Formen aneignungsorientierten Lernens ab, unter deren Etikett letztlich doch Vermittlung stattfindet, wie es z.B. in der religiösen Erziehung MARIA MONTESSORIS der Fall war. Vermittlungsorientiertes Lernen laufe den Zielsetzungen von Freiarbeit zuwider, die darin bestünden, „den Prozeß der Subjektwerdung in Individualität, Sozialität und Mitgeschöpflichkeit zu unterstützen“ (Lehmann 1999, 213).

Notwendig seien sowohl Prozesse individuellen als auch gemeinschaftlichen Lernens, die sich gegenseitig ergänzen: „In Sequenzen freier Arbeit erfolgt eine Selbstdifferenzierung, die es dem einzelnen ermöglicht, die Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Fragen und Inhalten zu akzentuieren [...]. Freiarbeit fördert die Herausbildung von Individualität, indem sie zur „Selbstthematizierung“ (H. Luther) ermutigt. Gleichzeitig stellt sie aber auch ein Bindeglied in dem

Prozeß der Anbahnung von Fähigkeiten dar, die den einzelnen auf dem Weg zu einer Existenz in Sozialität und Mitgeschöpflichkeit unterstützen“ (Lehmann 1999, 213).²¹

LEHMANN nennt eine Reihe von didaktischen Funktionen, die Freiarbeit im Rahmen eines Gesamtkonzepts religiöser Bildung zufallen (Lehmann 1999, 215), welche sie sodann in konkrete Anforderungen an die o.g. Bereiche transformiert. Alle Anforderungen orientieren sich an den Bedingungen der Subjektwerdung des Lernenden und stellen dadurch die in der Bibeldidaktik oft vernachlässigte zweite Dimension des Brückenbaus, den Menschen, in den Mittelpunkt. Die folgende Auflistung gibt die allgemeiner gefassten didaktischen Funktionen wieder (ebd., 215f).²²

Freiarbeit sollte ...

- beim Lernenden Interesse und Neugier an religiösen Phänomenen sowie an grundsätzlichen Lebensfragen wach halten bzw. wecken;
- dem Lernenden Zeit einräumen, sowie Materialien bereit- und Arbeitsweisen vorstellen, die es ihm ermöglichen, sich eigener Interessen zu religiösen Phänomenen und grundsätzlichen Lebensfragen bewusst zu werden, diese ernst zu nehmen und ihnen nachzugehen;
- die individuelle Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität des Lernenden in Auseinandersetzung mit Welt und Lebenswelt vertiefen;

Didaktische Interaktionsangebote sollten nicht einseitig auf die Lerninhalte fokussieren, sondern auch die Heranwachsenden und ihre grundsätzlichen Lebensfragen in den Blick nehmen. Dazu müssen sie so beschaffen sein, dass sie die individuellen Such- und Reflexionsbewegungen der Heranwachsenden anregen und unterstützen. Dies stellt vergleichsweise hohe Anforderungen an die Programmierung, da nicht nur unterschiedliche inhaltliche Vorlieben, sondern auch Vorlieben z.B. in der Bedienung von Software berücksichtigt werden müssen.

- durch eine Förderung von Individualität die Voraussetzungen für Gespräch, Auseinandersetzung und Verständigung verbessern;

In Interaktionsangeboten sollte nicht der Heranwachsende „an sich“ thematisiert werden, sondern das konkrete Individuum, um das „Ich“ des Heranwachsenden zu stärken. Von besonderem Wert sind Produkte, die in der kreativen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten entstehen.

- den Lernenden ermutigen, in der Auseinandersetzung mit Alltags- und Grunderfahrungen Gefühle und Meinungen auszudrücken;
- den Lernenden persönlich ansprechen, ihn in Auseinandersetzung über grundsätzliche Lebensfragen sowie über Kriterien verantwortlichen Handelns

²¹ Bemerkenswert ist Lehmanns Plädoyer dafür, dass in der Primarstufe eher die Ausbildung der Individualität zum Zuge kommen müsse, in der Sekundarstufe die der Sozialität und Mitgeschöpflichkeit (vgl. Lehmann 1999, 214). Unter Rückgriff auf Lehmann ließe sich der Verzicht auf die primarstufengerechte Gestaltung digitaler Kollaborationswerkzeuge in multimedialen Kinderbibeln begründen.

²² Die einzelnen Anforderungen werden weitgehend wörtlich zitiert und um eingeschobene Anwendungen auf Interaktionsangebote ergänzt. Zum Teil wurde die Reihenfolge der Anforderungen verändert.

verwickeln und dabei zum Nachdenken über neue, ungewohnte Sichtweisen herausfordern;

Ermutigung, die eigenen Gefühle und Meinungen zum Ausdruck zu bringen, kann nur in der direkten Ansprache geschehen, die – wenn kein menschliches Gegenüber vorhanden ist – in Computeranwendungen ansatzweise von hervorgehobenen Bildschirmcharakteren geleistet werden kann. Ein Bildschirmcharakter kann z.B. neue, ungewohnte, provozierende Sichtweisen präsentieren, auch verknüpft mit dem Auftrag an den Lernenden, dazu Stellung zu nehmen. Er kann aber nicht mit dem Lernenden in eine inhaltlich tief gehende interaktive Auseinandersetzung eintreten.

Eine solche Auseinandersetzung kann nur unter Menschen geführt werden. Ausgangspunkt dafür können eigene und fremde Produkte sein, die Lernende bei der Bearbeitung von Interaktionsangeboten hinterlassen haben. Ist eine solche Webanbindung mit Speicherung der Produkte vorgesehen, so sollte von vorneherein ein „Beispielprodukt“ zugänglich sein (vgl. BERG), das aber keinesfalls den Eindruck von ausschließlicher Gültigkeit erwecken darf.

- Anregungen für eine vielfältige, ganzheitliche Auseinandersetzung mit religiösen Phänomenen und grundsätzlichen Lebensfragen geben;

„Ganzheitliche“ Auseinandersetzung weist in jedem Fall über die Software hinaus und kann nur ansatzweise von Interaktionsangeboten *begleitet* werden. Auseinandersetzung mit religiösen Phänomenen zielt z.B. auf phänomenologische Zugänge. Es kann beispielsweise dazu aufgefordert werden, eine „richtige“ Kirche in Augenschein zu nehmen, den (Kinder)Gottesdienst zu besuchen oder ein Tischgebet zu formulieren und es in der Familie auch wirklich zu sprechen.

- den Prozess des Erwerbs fachspezifischen elementaren Wissens unterstützen, d.h. Wissen vertiefen und miteinander verknüpfen helfen sowie die Herstellung von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Themen- und Fragestellungen ermöglichen;

Zusammenhänge zwischen Inhalten herzustellen ist eine der Domänen von Multimedia. Mit Hilfe von Hyperlinks lassen sich Querverbindungen aller Art unkompliziert erstellen und anzeigen. Ort für solche Verlinkungen können Verzeichnisse sein, die z.B. unterschiedliche Texte unter der Fragestellung „Wie ist Gott?“ anbieten. Möglich wäre auch, Erfahrungen der Heranwachsenden in ihrer Lebenswirklichkeit miteinander zu vernetzen. Es können aber auch Querverweise direkt in die Präsentation der Lerninhalte integriert werden. Nicht zuletzt ist ein interaktives Lexikon der Ort, wo auf inhaltlich relevante Querverbindungen mit Hilfe von Links hingewiesen werden kann.

- dem Lernenden dabei helfen, eigene Antworten auf Sinn- und Wertfragen zu finden und eine eigene Meinung zu Konflikt- und Entscheidungssituationen sowie zu religiöser und kirchlicher Praxis zu bilden;

Interaktive didaktisierte Konflikt- und Entscheidungssituationen können gut innerhalb von Adventures (vgl. Kap. 2.1.3.3) realisiert werden. Der Verlauf der Spielhandlung hängt dabei von der Entscheidung des Spielers ab, die Konsequenzen werden sichtbar.

- den Lernenden und seine Lebensfragen/-erfahrungen mit biblisch-christlicher Erinnerung so ins Gespräch bringen, dass ihm daran Bedeutsames für sein gegenwärtiges Leben aufgehen kann;

Diese Anforderung umschreibt das Ziel bibeldidaktischer Interaktionsangebote.

Diese Auflistung wird ergänzt um ausgewählte Konkretisierungen aus den Anforderungskatalogen, die beim Rezipieren der didaktischen Funktionen nicht so leicht in den Blick geraten:

- „Freiarbeit sollte zu einem Kennenlernen religiöser und kultureller Gegenstände und Traditionen sowie zur Erarbeitung eines Grundwissens über die eigene und über ausgewählte andere Religionen beitragen“ (ebd., 230).

Diese Anforderung korrespondiert in gewisser Weise mit der o.g. Forderung nach der „Förderung von Individualität“: Ist als Ziel die Förderung der Gesprächsfähigkeit des Individuums angegeben, so muss die Reflexionsfähigkeit über die eigenen, individuellen Eigenschaften gefördert werden, die den Heranwachsenden von anderen Menschen unterscheiden. Dazu können – allgemein gesehen – auch Informationen über die eigene Religionszugehörigkeit gehören.

- Freiarbeit sollte Lernenden grundlegende Methoden vermitteln, mit denen sie sich weitere Themen selbstständig erarbeiten können (vgl. ebd., 216). Darüber hinaus „[sollte] Freiarbeit [...] einen vielfältigen Umgang mit medial vermittelten Informationen und Meinungen zu relevanten Themen des Religionsunterrichts ermöglichen und pflegen“ (ebd., 229).

Interaktionsangebote sollten Vorgehensweisen bei den Methoden zur selbstständigen Aneignung neuer Themen unterstützen, die sich des Computers als Werkzeug bedienen. Dazu gehören beispielsweise

- Recherchieren
- Clustering zur Informationsaufbereitung
- Gestalten einer Präsentation

- Freiarbeit sollte unterschiedlichen Verarbeitungsweisen und Lernwegen gerecht werden (vgl. ebd., 216).

Hier geht es einerseits darum, vielfältige Sinnesmodalitäten anzusprechen. Andererseits sollten Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln unterschiedliche Techniken aktiver Betätigung einfordern, z.B. Schreiben, Malen, Gestalten, Fotografieren, Singen sowie weitere Formen, die außerhalb der Software möglich sind.

- Der Lehrende sollte die im Rahmen von Freiarbeit entstandenen Arbeitsergebnisse würdigen und in die Diskussion im Klassenverband einbeziehen (vgl. ebd., 223).

Lernsoftware als solche sind zunächst von Lehrenden und von einem Klassenverband unabhängig. Virtuelle Bildschirmcharaktere vermögen jedoch nur pauschale Würdigungen zu geben („Das hast du gut hingekriegt!“). Forum für

die Diskussion und Würdigung von Arbeitsergebnissen sind kommunikative Elemente der Interaktionsangebote, die im Internet mit den Produkten der kreativen Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den Lerninhalten verbunden sein sollten.

- „Freiarbeit sollte einen vielfältigen, reflektierten Umgang mit verschiedensten Formen von Kunst ermöglichen und pflegen“ (vgl. ebd., 229).

Der Umgang mit Kunst ist insbesondere in der Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten ertragreich (vgl. Kap. 5.3.2): Mit Hilfe von Anleitungen und speziellen Werkzeugen in Interaktionsangeboten können Beispiele aus der Wirkungsgeschichte eines Textes genau betrachtet und inklusive der Details beschrieben werden. Künstlerische Gestaltungsmittel können erfasst und unterschiedliche Beschreibungen verglichen werden. Das Kunstwerk kann „als Ausdruck des Bemühens eines Künstlers, bestimmte Erfahrungen, Fragen, Gefühle, Eindrücke in seiner Zeit darzustellen“ (ebd., 229) verstanden werden. Eigene Gedanken und Eindrücke können assoziiert werden. Eine eigenständige gestalterische Auseinandersetzung kann stattfinden, unterschiedliche Darstellungsformen können miteinander verglichen werden. Verfremdungen können erkannt und gedeutet werden.

- „Freiarbeit sollte einen vielfältigen, reflektierten Umgang mit verschiedensten authentischen Informationen und Meinungen durch Befragung und Begegnung vorbereiten“ (ebd., 230).

Diese Forderung geht über das hinaus, was Interaktionsangebote leisten können. Hilfreich ist hier, Emailkontakte zu den Autoren der Inhalte sowie zu Experten und Organisationen anzubieten, nicht nur um des inhaltlichen Austausches Willen, sondern auch, damit Heranwachsende sich in der Beschaffung authentischer Informationen üben können.

3.8 Fazit

Werden die Überlegungen CHRISTINE LEHMANNs zum selbstständigen Lernen mit den zur Verfügung stehenden Interaktionstechnologien verschränkt, so kann im Hinblick auf didaktische Interaktionsangebote konstatiert werden, dass LEHMANNs Unterscheidung zwischen Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit auch in der Mediendidaktik getroffen wird: Dort wird zunächst das aktionistische Betätigen von Tastatur und Maus von der geistigen Tätigkeit unterschieden, die durch die Verwendung von Tastatur und Maus angeregt wird. Entscheidend für das Lernen ist die inhaltsbezogene geistige Tätigkeit. Deren Qualität hängt von der Art und Weise der inhaltlichen Stimulierung ab. Interaktionsangebote, die geeignet sind, lernförderliche geistige Aktivitäten anzustoßen, werden als didaktische Interaktionsangebote bezeichnet. Von ihnen werden in der Mediendidaktik die Steuerungsinteraktionen unterschieden. Diese wiederum sind nicht zwangsläufig mit aktionistischer Tätigkeit gleichzusetzen, sondern bezeichnen ihrerseits einen bestimmten Verwendungszweck. Steuerungsinteraktionen und auf Aktionismus zielende Interaktionen werden in Abgrenzung zu den didaktischen Interaktionen als nicht-didaktische Interaktionen bezeichnet.

Mit LEHMANNs Ablehnung eines Lernens, das zwar selbsttätig, didaktisch gesehen jedoch vermittlungsorientiert ist, korrespondiert die Ablehnung vor allem der behavioristisch inspirierten Interaktionsangebote. Der von CLAUDIA DE WITT vertretene pragmatische Ansatz in der Mediendidaktik, der prinzipiell alle lerntheoretischen Ansätze gelten lässt und nach den didaktischen Situationen und Notwendigkeiten fragt, findet sich in den gemäßigten Aussagen GEORG HILGERS und PETER SEHRBROCKs zur Vielfalt der Freiarbeitsmaterialien wieder.

Im Hinblick auf das Verstehen biblischer Inhalte muss LEHMANNs Beharren auf dem selbstständigen Lernen ernst genommen werden. Wenn das Verstehen der Bibel mit PAUL RICOEUR zu einem nicht geringen Teil darin besteht, *sich selbst vor der Bibel* zu verstehen (vgl. Kap. 4.2.4.4 und 4.3.2), so sind LEHMANNs Bemühungen um entsprechende Freiarbeitsmaterialien unterstützenswert. Auf der anderen Seite betonen HORST KLAUS BERG und andere die Unverzichtbarkeit von Informationsbausteinen zur Bibel, deren Erarbeitung nach LEHMANN nicht mit dem Etikett „selbstständiges Lernen“ versehen werden können. Von daher wird vorgeschlagen, sich am pragmatischen Ansatz der Mediendidaktik zu orientieren und auch vermittlungsorientierte Interaktionsangebote zuzulassen. Gleichwohl wird mit Nachdruck auf LEHMANNs Forderungen hingewiesen, die ein unverzichtbares Gegengewicht dazu sind.

In technologischer Hinsicht ist ein Lernen mit der Bibel, das auf individuelle Konstruktionsprozesse und die Subjektwerdung des Kindes zielt, keineswegs so problematisch, wie die Taxonomien der Interaktionsangebote es suggerieren. Gerade wenn es um das kreative Arbeiten mit biblischen Texten geht, kann auf zahllose Standardsoftware-Angebote zurückgegriffen werden. Ergänzend ist zu betonen, dass gemeinschaftliche Bildungsprozesse in dem Sinn, dass Lernende synchron miteinander kommunizieren und dabei bzw. dadurch lernen, von Interaktionsangeboten *nicht* unterstützt werden. Gleichwohl ist nicht ausgeschlossen, dass Lernende eigenständige oder in Interaktionsangebote eingebettete Kommunikationsangebote nutzen. Folgt man LEHMANN, so ist die Verknüpfung von interaktiven mit kommunikativen Elementen unverzichtbar.

4 Bibelverstehen als Ziel des Brückenschlagens

Im einleitenden Kapitel wurde zur Veranschaulichung der bibeldidaktischen Perspektive auf Kinderbibeln das Bild der Brücke zwischen Kind und Bibel eingeführt. Das Ziel bibeldidaktischer Bemühungen in multimedialen Kinderbibeln besteht im Anstoßen und Begleiten von Prozessen des Verstehens biblischer Inhalte durch konkrete methodische und didaktische Maßnahmen, die in dieser Arbeit als Brücken bezeichnet werden.

In diesem Kapitel soll „Bibelverstehen“ ausdifferenziert werden; denn erst wenn bekannt ist, welche Einzelaspekte das Bibelverstehen (von Kindern) umfasst, ist es möglich, tragfähige und nutzbringende bibeldidaktische Brücken zu konstruieren. Dazu werden in einem ersten Schritt Ergebnisse qualitativer und quantitativer Forschungen zum Bibelverstehen von Kindern und Jugendlichen dargestellt. Ferner wird die Terminologie dieser Arbeit hinsichtlich der bislang verwendeten Begriffe „Kind“ und „Bibel“ präzisiert. In einem zweiten Schritt werden zunächst grundlegende Prinzipien und Bedingungen des Verstehens überhaupt beschrieben und danach ausgewählte hermeneutische Ansätze vorgestellt, die geeignet erscheinen, einen Beitrag zur Konturierung des Bibelverstehens zu leisten. Im dritten Schritt werden die zuvor herausgearbeiteten Aspekte des Verstehens auf das Verstehen biblischer Inhalte bezogen und mit Überlegungen zum Stellenwert der historisch-kritischen Exegese verschränkt. Auf diese Weise werden unterschiedliche Aspekte des Bibelverstehens herausgearbeitet.

4.1 Das Verhältnis zwischen Kind und Bibel

In diesem Abschnitt werden zunächst die qualitativen Forschungen zum Bibelverstehen seit RONALD GOLDMAN vorgestellt. Erörtert werden vor allem die unterschiedlichen Forschungsergebnisse hinsichtlich der Fähigkeit von Kindern, die bildhafte Sprache der Bibel auf der Bildebene zu verstehen. Danach werden Teilergebnisse der eher quantitativen Untersuchungen von HELMUT HANISCH/ANTON BUCHER und MARTIN BRÖKING-BORTFELDT dargestellt. Den Abschluss dieses Abschnitts bildet eine terminologische Klärung der bislang verwendeten Begriffe „Kind“ und „Bibel“.

Wenn es darum geht, Kinder und Bibel zusammenzubringen, stellt FRIEDRICH SCHWEITZER fest, dass Religionsdidaktik in ihrer Geschichte und Gegenwart immer wieder Gefahr lief und läuft, Unterricht allein von den Inhalten (z.B. der Bibel) her konzipieren zu wollen (vgl. Schweitzer 2006, 155). Vernachlässigt wurde und wird demgegenüber allzu oft die Perspektive des Kindes. Gleichwohl wurde insbesondere seit dem 20. Jahrhundert, dem „Jahrhundert des Kindes“, vielfach der Versuch unternommen, die (religiöse) Entwicklung des Kindes zu verstehen, sein (Vor)Wissen, seine Interessen und Bedürfnisse zu erheben und diese zum Ausgangspunkt religionsdidaktischer Überlegungen zu machen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind von großer Bedeutung auch für die Konzipierung bibeldidaktischer Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln, die zweifelsohne die Belange des Kindes berücksichtigen müssen, wenn sie taugliche Brücken sein wollen. Im Folgenden werden zum einen Ergebnisse der qualitativen Erforschung kindlicher Bibelrezeption vorgestellt und zum anderen die quantitativen Studien „Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen“ von HELMUT HANISCH und ANTON BUCHER (2002) sowie „Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler“ von MARTIN BRÖKING-BORTFELDT (1984)

ausgewertet. Den Schluss dieses Abschnitts bilden terminologische Überlegungen hinsichtlich der weiteren Verwendung der Begriffe „Kind“ und „Bibel“ in dieser Arbeit.

4.1.1 Ergebnisse der qualitativen Erforschung kindlicher Bibelrezeption

Die Zahl der qualitativen Untersuchungen zum Bibelverstehen von Kindern und Jugendlichen ist übersichtlich: Als „Klassiker“ aus dem englischsprachigen Bereich ist RONALD GOLDMAN zu nennen, der 1964 untersucht, wie 12-Jährige Ex 3,1–6 (Der brennende Dornbusch), Ex 14 (Durchzug durchs Schilfmeer) und Lk 4,1–13 (Versuchung Jesu) verstehen. Im deutschsprachigen Bereich führen 1990 als erste ANTON BUCHER und CHRIS HERMANS unabhängig voneinander Untersuchungen zum Gleichnisverstehen von Kindern durch. Wenige Jahre später befragen HANS-JOACHIM BLUM (1997) und HEIKE BEE-SCHROETER (1998) Schüler der Sekundarstufe (BLUM) bzw. unterschiedlicher Altersstufen (BEE-SCHROETER) hinsichtlich ihres Verständnisses von Wundergeschichten. Innerhalb der Studie „Was Kinder glauben“ von URSULA ARNOLD, HELMUT HANISCH und GOTTFRIED ORTH (1997) kommt auch das Thema Bibel zu Wort. 2002 untersucht ANITA MÜLLER-FRIESE in bewusster Abgrenzung zu BUCHER (1990a) erneut das Gleichnisverstehen von Grundschulern.¹ Wichtig im Kontext dieser Arbeit ist, dass unterschiedliche Fragestellungen und forschungsmethodische Herangehensweisen zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der kindlichen Kompetenz, biblische Inhalte zu verstehen, führen:

In den ersten Untersuchungen nehmen entwicklungspsychologische Stufenmodelle einen großen Stellenwert ein, zum einen das Modell der allgemeinen kognitiven Entwicklung von JEAN PIAGET, zum anderen das Modell der Entwicklung des religiösen Urteils von FRITZ OSER und PAUL GMÜNDER:²

GOLDMAN kritisiert „einen allzu naiven Glauben an die Selbstdurchsetzungskraft der biblischen Erzählungen“ (Fricke 2005, 181). Ausgehend von PIAGETS Stufentheorie formuliert er die These, „Kinder unter 12 Jahren würden aufgrund ihrer fehlenden formal-operatorischen Denkstrukturen biblische Geschichten konkretistisch auffassen und damit krass missverstehen“ (ebd., 179). In seiner Untersuchung findet er die These bestätigt und fordert daraufhin, „dass die Bibel kein Buch für Kinder ist, dass das, was sie in weiten Teilen lehrt, dem Verständnis des Kindes für Religion eher schaden als nützen kann, und dass zu viele biblische Stoffe zu früh und zu häufig verwendet werden“ (Goldman 1972, 18; übersetzt von Fricke 2005, 180).

BUCHER knüpft methodisch an GOLDMAN an, legt aber nicht nur die PIAGET-sche Stufenfolge, sondern darüber hinaus das Modell von OSER/GMÜNDER zu Grunde. Er kombiniert die Überlegungen PIAGETS und OSERS/GMÜNDERS zu einer eigenen Theorie des Glaubensverständnisses. Er fragt, ob Kinder der ersten bis sechsten Klasse „in der Lage sind, neutestamentliche Gleichnisse im Sinne der exegetischen Gleichnistheorien ‚als Gleichnisse‘ zu verstehen, also ‚Bildhälfte‘

¹ Im Rahmen seiner Habilitation über die Behandlung „schwieriger“ Texte im Religionsunterricht der Primarstufe hat Michael Fricke u.a. ausführlich die Geschichte der empirischen Erforschung kindlicher Bibelrezeption untersucht (Fricke 2005, 157–200). Die folgende Darstellung stützt sich in vielen Teilen auf seine Ergebnisse.

² Zu einer kompakten Darstellung von Piaget vgl. z.B. Fricke 2005, 174ff, von Oser/Gmünder vgl. ebd., 183ff oder Kuld 2007, 62f.

und ‚Sachhälfte‘ zusammenzubringen“ (Fricke 2005, 181). Wie erwartet, fallen vor allem die kognitiven Leistungen der jüngeren Kinder schwach aus. Von daher formuliert BUCHER folgende Konsequenz: „In den ersten Primarschulklassen bzw. in der Grundschule sollten Gleichnisse noch nicht als Gleichnisse thematisiert werden. Die dafür erforderlichen kognitiven Strukturen sind noch nicht formiert“ (Bucher 1990a, 66).

MICHAEL FRICKE kritisiert zu Recht die allgemeine Abhängigkeit beider Studien von den Stufenmodellen PIAGETS bzw. OSERS/GMÜNDERS, die umso schwerer wiegt, als die neuere Forschung die Gültigkeit dieser Schemata in Frage stellt. Hauptkritikpunkt an den beiden Untersuchungen aber ist die Formulierung der Interviewfragen, die nach dem Vorbild PIAGETS erfolgt, z.B.: „Liebt Gott alle Menschen auf der Welt? – Liebte er die Männer im ägyptischen Heer? Warum/warum nicht? – Warum ließ er zu, dass alle ertranken? Wie konnte er sie lieben und ertrinken lassen? [...]“ (Goldman 1964, 255; übersetzt von Fricke 2005, 180), und: „[...] Kommt in der Geschichte eine Figur vor, die für Gott dasteht, die eigentlich ihn meint, ein Bild für ihn ist? Wenn ja, dann welche und warum? Wenn nein, warum nicht? Ferner: Welche Figur steht wohl für Gott da? Und warum gerade die? [...]“ (Bucher 1990a, 46). Die Fragen GOLDMANS und BUCHERS sind vielfach suggestiv formuliert und zielen „darauf ab, das ex ante vermutete Missverstehen abzurufen und nicht darauf, den eigenen Zugang der Kinder zum Text zu erkunden“ (Fricke 2005, 181). Wollte man wirklich herausfinden, wie Kinder biblische Geschichten verstehen, so FRICKE, wären darüber hinaus nicht Entscheidungsfragen, sondern ergebnisoffene Fragen angemessen, z.B. „Was fällt dir zu der Geschichte ein?“ oder „Wenn du eine Frage zu dieser Geschichte stellen dürftest ...“ (ebd., 183).

Auch ANITA MÜLLER-FRIESE (2002) stellt in Frage, dass die Ergebnisse BUCHERS zutreffend beschreiben, wie Kinder Gleichnisse verstehen: Für fragwürdig hält sie die Fokussierung BUCHERS auf die kognitionspsychologischen Kriterien. Sie hebt demgegenüber hervor, dass „die emotionale Annäherung an ein Gleichnis [...] ebenso wichtig [sei] wie die verstandesorientierte und [...] überwiegend durch die individuellen Erfahrungen eines Kindes und seine Lebenswelt bestimmt [werde]“ (Müller-Friese 2002, 10). Für ihre eigene (Fragebogen-)Untersuchung des Gleichnisverstehens von 730 (!) Grundschüler/innen formuliert sie offenere Fragen, als BUCHER und GOLDBERG dies taten, u.a.: „Was denkst du zu dieser Geschichte?“ und „Stell dir vor, das Schaf erzählt seine Geschichte. Was würde es dir erzählen?“³ (ebd., 11). Die auf diese Weise erzielten Ergebnisse bestätigen sie in ihrer Annahme, dass BUCHERS These, „dass Kinder unter 12 Jahren ein Gleichnis nicht adäquat erfassen können“ (ebd., 19) nicht haltbar ist: „Kinder verstehen Gleichnisse [...] auf ihre individuelle und z.T. sehr spezifische Art und Weise. [...] Sie setzten [sic!] sich mit dem Text auf der Erzählebene auseinander und eignen ihn sich verstehend an. [...] Sie versetzen sich in die Lage der beteiligten Personen und bringen in dieser Identifikation eigene Erfahrungen zur Sprache. Zugleich ziehen sie Konsequenzen aus dem Text für ihr eigenes Leben oder für die heutige Zeit. Die Geschichte bleibt nicht in der Vergangenheit, sondern wird aus der Gegenwart für die Gegenwart interpretiert“ (ebd., 19).

Die Annahme ist naheliegend, dass die einander geradezu diametral gegenüber stehenden Ergebnisse von BUCHER und MÜLLER-FRIESE auf die geschlossenen

³ Ausgangspunkt der Untersuchung ist das Gleichnis vom verlorenen Schaf.

und offenen Fragestellungen zurückzuführen sind. Dies wird durch die Ergebnisse der Studien von BEE-SCHROETER, BLUM sowie ARNOLD/HANISCH/ORTH bestätigt: BEE-SCHROETER (1998) verwendet eher geschlossene Fragestellungen und gelangt zu der Einsicht, dass das Verstehen von Wundergeschichten sich auf die Textebene beschränkt und tiefere Ebenen nicht zu berücksichtigen mag. BLUM (1997) hingegen geht von offenen Fragestellungen aus und kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder Wundergeschichten sowohl „apologetisch-wörtlich“ als auch „symbolisch-übertragen“ interpretieren. BLUM folgert: „Es sind Verstehenszugänge zu suchen, die ein ‚intuitives und ganzheitliches Partizipieren anzielen‘“ (Blum 1997, 206). Teilergebnisse der Studie „Was Kinder glauben“ ARNOLD, HANISCH und ORTH (1997) zeigen: „Durch die *sensible Fragemethode* können die Kinder ihr Interesse an der biblischen Erzählung selbst ausdrücken [...]“ (Fricke 2005, 191; Hervorh. DS). Das Vermögen von Kindern, insbesondere bildhafte Sprache in Gleichnissen und Wundergeschichten zu verstehen, hängt – so scheint es – in hohem Maße davon ab, ob in den diesen Vermögen erhebenden Interviews und Fragebogenuntersuchungen geschlossene Fragestellungen oder offene Impulse verwendet werden.

Unabhängig von den unterschiedlichen Fragehaltungen, die sich aus der mehr oder weniger starken Berücksichtigung des PIAGETSchen Stufenmodells ergeben haben, wird das Stufenmodell selbst stark kritisiert (vgl. Fricke 2005, 196ff): Zwar könne es heuristische Funktion übernehmen und auf potenzielle entwicklungsbedingte Verstehensschwierigkeiten sowie auf ungenutzte Entwicklungspotenziale des einzelnen Kindes hinweisen, letztlich wird es aber der Vielfalt kindlicher Verstehensmöglichkeiten, die sich nicht auf den kognitiven Bereich beschränken, nicht gerecht.⁴ GERHARD BÜTTNER und MARTIN SCHREINER weisen in ihrem den Sonderband des Jahrbuches für Kindertheologie „Man hat immer ein Stück Gott in sich“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten“ einleitenden Beitrag demgegenüber auf Forschungen hin, die die Kontextgebundenheit kindlicher Verstehensleistung betonen (vgl. Büttner/Schreiner 2006, 10). BÜTTNERS Forschungen zur sozialen Welt des Vorschulkindes etwa ergaben u.a., „dass das Operationsniveau des kindlichen Denkens offenbar in starkem Maße davon abhängt, ob das Kind von der Sache, um die es geht, materialiter etwas versteht oder nicht. [...] Wer den Sachverhalt – etwa aus dem landwirtschaftlichen Leben zur Zeit Jesu – einfach aus Mangel an Wissen nicht versteht, für den wird die Frage einer Übertragbarkeit in einen anderen Bereich irrelevant“ (vgl. ebd.). PRZEMYSŁAW JABLÓNSKI, JAN VAN DER LANS und CHRIS HERMANS wiesen nach, dass polnische Kinder, die in einem kirchlich-katholischen Kontext aufwuchsen, der sich nicht zuletzt durch eine von religiösen Wendungen geprägte Sprache auszeichnete, biblische Gleichnisse besser interpretieren konnten als säkular geprägte Kinder aus den Niederlanden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus erinnern BÜTTNER und SCHREINER an den deutschen Psychologen WILLIAM STERN, der „schon vor 100 Jahren“ auf das „Transduzieren“ als Verstehensstrategie aufmerksam machte. Beim Transduzieren werde „nicht vom Einzelfall auf die Regel rekurriert, um diese ihrerseits wieder anzuwenden, sondern [...] vom Einzelfall auf den ähnlichen Einzelfall geschlossen [...] (,wie bei Mose‘, ,wie bei Jona‘)“ (ebd., 11). Das bedeutet zunächst, dass Kinder umso kompetenter in der Deutung biblischer Geschichten sind, je mehr Einzelfälle ihnen bekannt sind.

⁴ Vgl. auch die Kritik am Stufenmodell von Oser/Gmünder, dass lediglich auf das religiöse Urteil zielt, welches aber nicht pars pro toto für den gesamten Bereich der religiösen Entwicklung sein kann. Ein allgemeineres Modell präsentiert diesbezüglich Fowler (vgl. Kuld 2007, 63ff), das aber in den bisherigen Studien nicht als Referenzrahmen herangezogen wurde.

Es lässt aber auch erahnen, dass es „schwer ist neue Interpretationen oder neue Perspektiven zu etablieren“ (ebd.). BÜTTNER/SCHREINER weisen in diesem Zusammenhang auf einen Beitrag KARL ERNST NIPKOWS hin, in dem dieser zeigt, „dass es den Kindern vor allem darauf ankomme, ‚dass es in der Bibel gerecht zugeht‘ und sie in dieser Konsequenz dann auch bereit sind, den neuen Text im Sinne dieser Grundannahme umzudrehen“ (Nipkow 1986, 11).

Als hilfreich bei der Entwicklung textadäquater Interpretationen erwies sich die zweite Frage in MÜLLER-FRIESES Fragebogen („Stell dir vor, das Schaf erzählt seine Geschichte. Was würde es dir erzählen?“), die auf Imagination zielt. Sie führte dazu, dass die Kinder sich mit dem Schaf identifizierten und typische Situationen aus der eigenen Erfahrung in die Geschichte einlasen:

„Viele Kinder äußern aus der Perspektive des Schafes Angst, von wilden Tieren, insbesondere von einem Wolf gefressen zu werden; einige lassen das Schaf erzählen, dass es „von Bösen“ entführt worden sei. Insgesamt 139 Kinder erklären, wie es dazu kam, dass das Schaf den Anschluss an die Herde verlor: „Ich bin doch nur einmal kurz stehen geblieben“, „ich hatte etwas gehört und drehte mich, da waren alle weg“, „ich wollte die Gegend erkunden“ etc. Hier wirken offensichtlich eigene Erfahrungen von Verlieren und Verloren-Werden auf das Verstehen des Gleichnisses ein. Und wenn das Schaf sich schuldig fühlt, „weil es ein anderes Schaf gebissen hat“ (Junge, 8 Jahre, ev.), so liegt die Vermutung nahe, dass hier Geschwisterkonflikte oder Rivalitäten in Kindergruppe (sic!) die Interpretation mit beeinflussen. Die Identifikation mit dem Schaf dient offensichtlich dazu, die erzählte Geschichte mit eigenen Geschichten in Verbindung und gegenseitigen Austausch zu bringen“ (Müller 2003, 28).

4.1.2 Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen (Hanisch/Bucher 2002)

Mit Hilfe einer quantitativ angelegten Fragebogenuntersuchung erheben HELMUT HANISCH und ANTON BUCHER im Frühsommer 1999, wie Viertklässler/innen biblischen Geschichten aufnehmen und welche Bedeutung sie ihnen beimessen. An der Befragung nehmen 2402 Mädchen und Jungen im Alter von neun bis elf Jahren teil, die den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in Berlin bzw. in einem ländlichen Gebiet in Baden-Württemberg besuchen.

HANISCH/BUCHER fragen die Kinder zunächst nach biblischen Geschichten, die sie kennen, und bitten sie, ihre Lieblingsgeschichte schriftlich nachzuerzählen und anzugeben, wo und von wem sie ihnen erzählt wurde. Sodann sollen die Kinder ihr Verhältnis zu dieser Geschichte in den Blick nehmen und angeben, was ihnen an dieser Geschichte wichtig ist, ob die Geschichte etwas mit ihnen und ihrem Leben zu tun hat und wem und warum sie die Geschichte gerne weitererzählen würden. Am Ende dieses ersten Abschnitts fragen HANISCH/BUCHER die Kenntnis ausgewählter biblischer Geschichten ab, indem sie sechs Multiple-Choice-Fragen präsentieren, in denen jeweils aus drei Sätzen einer ausgesucht werden soll, der zu einer bestimmten bekannten Geschichte passt.

Im zweiten Teil des Fragebogens nehmen HANISCH/BUCHER die religiöse Sozialisation der Kinder in den Blick und fragen, welches Familienmitglied wie häufig biblische Geschichten erzählt, ob die Kinder eine Kinderbibel und/oder

Hörspielkassetten mit biblischen Geschichten besitzen und benutzen, ob sie an Gott glauben, beten oder den Kindergottesdienst besuchen. Schließlich sollen die Kinder angeben, ob sie in Zukunft weitere biblische Geschichten hören wollen und wie diese beschaffen sein sollten.

Zuletzt erheben HANISCH/BUCHER mit Hilfe eines semantischen Differenzials die Bibelkonzepte der Kinder, indem sie einzelne Aussagen zur Frage „Wie siehst du die Bibel?“ mit Hilfe von polaren Adjektive (z.B. langweilig–spannend oder wahr–erfunden) bewerten ließen.

Im Hinblick auf die Analyse und Konzipierung multimedialer Kinderbibeln sind eine Reihe von Ergebnisse interessant, die im Zusammenhang mit der Untersuchung des Einflusses von Kinderbibeln auf das Bibelwissen von Kindern stehen:

1. Den Beitrag von Kinderbibeln zur Vermittlung von Kenntnissen über biblische Geschichten sehen HANISCH/BUCHER als gering an: Es sei „illusorisch anzunehmen, sie [die Kinder] würden sich biblische Inhalte gleichsam autodidaktisch aneignen“ (Hanisch/Bucher 2002, 67). Dieser Aussage liegen zum einen die Ergebnisse auf die Frage „Kreuze bitte an, woher du die Geschichte kennst. Hier kannst du mehrere Kreuze machen“ zu Grunde: 87,7% der befragten Kinder gaben an, biblische Geschichten aus dem Religionsunterricht zu kennen, 38,1% aus Kinderbibeln, 27,8% aus dem Kindergottesdienst und 15,9% aus dem Kindergarten (Hanisch/Bucher 2002, 61). Offensichtlich erfolgt die Vermittlung biblischer Kenntnisse vor allem in didaktischen Zusammenhängen, insbesondere im Religionsunterricht (Hanisch/Bucher 2002, 61). Kinderbibeln sind zum anderen – wenngleich sie an zweiter Stelle angeführt werden – in der Vermittlung von Bibelkenntnissen weniger effektiv als der Religionsunterricht: Kinderbibel-Leser/innen können weder spontan mehr biblische Geschichten nennen noch schneiden sie beim Wissenstest besser ab als die Nichtleser (Hanisch/Bucher 2002, 67).

2. Zwar besitzen 55% der befragten Kinder eine Kinderbibel, aber drei Viertel dieser Kinder lesen seltener als einmal im Monat bzw. nie darin (50% der Gesamtstichprobe, vgl. Hanisch/Bucher 2002, 65f). Die Lektürehäufigkeit steigt jedoch an, wenn Eltern biblische Geschichten erzählen: Wenn Eltern wöchentlich oder sogar täglich biblische Geschichten erzählen, lesen mit derselben Frequenz 59% bzw. 69% der Kinder, die eine Kinderbibel besitzen, auch in ihr.

Der Aufforderungscharakter von Kinderbibeln ist offensichtlich gering. Werden Kinder jedoch an die biblischen Geschichten herangeführt, steigt auch das Interesse an der Kinderbibel als Quelle der Geschichten. Die biblischen Inhalte sind also durchaus attraktiv – sie werden rezipiert, wenn das Kind erst einmal auf sie aufmerksam gemacht wurde. Offensichtlich bedarf es dazu der Eltern – der Religionsunterricht trägt durch das Erzählen biblischer Geschichten (statistisch gesehen) nicht dazu bei, dass Kinder ihre Kinderbibeln zur Hand nehmen – obgleich auch dies mindestens ein Mal in der Woche geschieht. Von daher ist anzunehmen, dass die Eltern beim Erzählen die Kinderbibeln verwenden und ihre Kinder auf diese Weise an sie heranführen. Multimediale Kinderbibeln sollten daher so gestaltet sein und/oder so beworben werden, dass sie zunächst den Eltern ansprechend erscheinen und von ihnen gekauft werden (vgl. Kap. 6).

3. Das Lesen von Kinderbibeln führt zu keiner signifikanten Verbesserung der biblischen Kenntnisse: Weder konnten Kinderbibel-Leser/innen spontan mehr

biblische Geschichten nennen, noch erzielten sie bessere Ergebnisse im Bibeltest. Dieser Befund lässt mehrere Schlüsse zu:

(1.) Kinderbibeln sind nicht auf Wissenszuwachs hin angelegt. Im Vergleich zum Religionsunterricht unterstützen Kinderbibeln insbesondere nicht Elaborationsprozesse und stoßen sie auch von sich aus nicht an.

(2.) Die in Kinderbibeln über das Angebot des Religionsunterrichts hinaus enthaltenen Geschichten werden entweder nicht wahrgenommen oder nicht erinnert. Hier liegt eine Schwäche des Forschungsdesigns von HANISCH/BUCHER vor: Kognitionspsychologische Untersuchungen haben erwiesen, dass Menschen memorierte Fakten am besten in dem Kontext abrufen können, in dem sie erworben bzw. encodiert wurden (sog. Kontexteffekt, der mit der Encodierspezifität nach TULVING/THOMSON (1973) erklärt wird). Ein wichtiges Ergebnis der Studie von HANISCH/BUCHER ist, dass der Religionsunterricht die wichtigste Quelle für die Kenntnis biblischer Geschichten sei. Erzählt würden die Geschichten vor allem von Religionslehrer/innen. Dieses Ergebnis kam jedoch durch eine Befragung im Rahmen von Religionsunterricht zu Tage, die von Religionslehrkräften durchgeführt wurde. Es ist anzunehmen, dass die Leser/innen von Kinderbibeln sich im Klassenraum schwerer damit taten, Bibelkenntnisse wiederzugeben, die sie in der häuslichen Lektüre erworben haben, als sie es zu Hause getan hätten.

4. Hörkassetten/CDs mit biblischen Geschichten sind nach HANISCH/BUCHER kein nennenswerter sozialisierender Faktor: Obschon 24% der Kinder angaben, solche zu besitzen, hören lediglich 5% der Kinder sie mindestens einmal wöchentlich – 77% gaben an, noch nie eine solche Kassette gehört zu haben. Entgegen der von HANISCH/BUCHER angeführten Quelle (vgl. Hanisch/Bucher 2002, 67) besitzen nach der Studie „Kinder und Medien“ (KIM) selbst im Jahr 2003 nicht „die meisten deutschen Kinder“, sondern nur etwa die Hälfte der 6–13jährigen einen Kassettenrekorder (54%), eine Stereoanlage (51%), einen Walkman/Discman (41%) oder CD-Player (39%), was den Stellenwert der Aussagen mindert. Interessant ist gleichwohl, dass gut 5% der befragten Kinder angaben, sie hätten „früher“ Kassetten mit biblischen Geschichten gehört. Dies deckt sich mit Befunden der KIM-Studie (z.B. KIM 2005, 6; vgl. Kap. 6.2.2.1), wonach vor allem jüngere Kinder Hörspiele anhören, wohingegen mit zunehmendem Alter die Nutzung des Computers, insbesondere zum Spielen, zunimmt (vgl. z.B. KIM 2005, 26f.29).

5. Auffällig sind geschlechtstypische Unterschiede: Mädchen können spontan mehr biblische Geschichten nennen und mehr biblische Sätze korrekt einer Geschichte zuordnen als Jungen (Hanisch/Bucher 2002, 35). Mädchen lesen auch häufiger in ihrer Kinderbibel als Jungen (wöchentlich 17% versus 12%, vgl. Hanisch/Bucher 2002, 66); letztere Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen der KIM-Studien, wonach Mädchen generell mehr lesen (z.B. KIM 2005, 23ff). Entsprechend ist das Interesse daran, zukünftig biblische Geschichten zu hören, bei Mädchen stärker ausgeprägt, als bei Jungen (Hanisch/Bucher 2002, 74). Grundsätzlich halten 80% der Mädchen die Bibel für wichtig – gegenüber 68% der Jungen (Hanisch/Bucher 2002, 72).

6. Unabhängig von Kinderbibeln können HANISCH/BUCHER hinsichtlich der wünschenswerten Beschaffenheit biblischer Erzählungen eine Reihe von Anforderungen und Merkmalen ermitteln. Auf die Frage, wie biblische Geschichten, die sie in Zukunft gerne hören würden, beschaffen sein sollten, geben ca. 35% der Schüler/innen an, sie sollten „spannend“, „aufregend“ und „nicht langweilig“ sein. Etwa 20% der Schüler/innen ist es wichtig, dass die Geschichten „schön und

gefällig“ sind, d.h. „fröhlich, gut, lustig, schön“ (Hanisch/Bucher 2002, 76). Spezifische „Qualitäten“ erwarten ca. 11% von biblischen Geschichten: Sie sollen „gerecht“ sein, „nicht zu brutal“, „wahr“, „ehrlich“ etc. Mit deutlich weniger Nennungen folgen Wünsche nach „interessanten“, „lustigen“ und „witzigen“ Geschichten, nach Geschichten die „von Gott handeln“ oder „von Jesus erzählen“, die „lehrreich“ sind und ein Happy End aufweisen können. Analog antworten etwa 32% der Kinder auf die Frage, warum sie Geschichten anderen weitererzählen würden, dass sie dies täten, weil die Geschichten „spannend“, „schön“ oder „wichtig“ seien (Hanisch/Bucher 2002, 56).

Wie eine Geschichte „spannend“ gestaltet werden kann, leiten HANISCH/BUCHER von den schriftlichen Nacherzählungen der Kinder selbst ab, denen sie attestieren, dass sie „eine ganze Reihe von Merkmalen guten Erzählens ein[setzen]“ (Hanisch/Bucher 2002, 39f):

- „Sie formulieren parataktisch und setzen die relevanten Episoden unmittelbar und prägnant nebeneinander.
- Sie verwenden die direkte Rede.
- Sie verzichten auf ausschmückende Adjektive ebenso wie auf abstrakte Begriffe, verwenden aber reichlich konkrete Verben.
- Sie unterlassen es, biblische Gestalten zu psychologisieren.“ (Hanisch/Bucher 2002, 39f)

7. Einen Zusammenhang zwischen den biblischen Geschichten und ihrem eigenen Leben können die meisten Kinder nicht entdecken. Den Grund dafür sehen HANISCH/BUCHER in der mythisch-wortwörtlichen Auffassung der Geschichten, wie sie für die Stufe des konkret-operatorischen Denkens (Piaget) typisch ist (vgl. schon BUCHER 1990a in Abschnitt 4.1.1): Kinder verneinen einen Zusammenhang aufgrund der zeitlichen und geografischen Distanz der Geschichten. Darüber hinaus geben Kinder an, nichts mit den Personen der Geschichte zu tun zu haben („weil Abraham nicht mein Vater ist“) und sich auch nicht mit ihnen identifizieren zu können (vgl. Hanisch/Bucher 2002, 50ff). Gleichwohl ist ein Ergebnis der Untersuchung, dass 30% der Kinder eine Relevanz der biblischen Geschichten für ihr eigenes Leben erkennen. Diese Kinder begründen dies „mit den Kategorien Bekenntnis und Glaube, gleiche[n] oder ähnliche[n] Erfahrungen und moralische[n] Schlussfolgerungen, die sie aus ihrer Lieblingsgeschichte ableiten“ (Hanisch/Bucher 2002, 60).

4.1.3 Was Jugendliche von der Bibel wissen (Bröking-Bortfeldt 1984)

Während HANISCH/BUCHER (2002) Grundschulkinder befragten, besteht die Zielgruppe der Untersuchung von MARTIN BRÖKING-BORTFELDT (1984) aus 13- bis 16-Jährigen. Mit Hilfe eines 49 Items umfassenden Fragebogens erhebt BRÖKING-BORTFELDT die Bedeutung der Bibel im Leben von 750 Jugendlichen. Wenngleich der Zeitpunkt der Datenerhebung (November/Dezember 1981) vergleichsweise weit in der Vergangenheit liegt, scheinen viele ihrer Ergebnisse doch gut mit dem allgemeinen Lamento über die in den Augen Jugendlicher geringe Relevanz der Bibel zu harmonieren (vgl. dazu auch die partielle Wiederholung der Studie [11 Items] durch HORST-KLAUS BERG 1989, die die Ergebnisse von BRÖKING-BORTFELDT im Großen und Ganzen bestätigte [vgl. Berg 1993, 12ff]).

Zwei Thementeile erachtet BRÖKING-BORTFELDT hinsichtlich der Anlage seiner Untersuchung für relevant; ausgehend von den Prozessen der Identitätsfindung, die Heranwachsende im Stadium der Adoleszenz durchlaufen, sind dies zum einen die religiösen Orientierungen der Jugendlichen, zum anderen die Bedeutung

der Bibel. Von den Thementeilern ausgehend benennt BRÖKING-BORTFELDT zwölf Themenbereiche, die den konkreten Fragen zu Grunde liegen (vgl. Bröking-Bortfeldt 1984, 109–114):

1. „Anhaltspunkte über die Bedeutung der Bibel für Schüler“ (Bibel im Spannungsfeld zwischen „Bibel als Wort Gottes“ und „Bibel als ein Buch wie jedes andere“; Bedeutung der Bibel für bestimmte Personengruppen [Alte, Kranke, Glückliche, Christen ...])
2. „Verarbeitungsstand historischer Bibelinformation“ (Umgang mit einem historischen Text einerseits, Wahrnehmung der biblischen Inhalte als historische Fakten andererseits)
3. „Benutzung der Bibel“ (Häufigkeit, Ort, Wichtigkeit)
4. „Kognitionen aus der Bibel“ (Kenntnisse über Personen und Geschichten der Bibel und ihre Verknüpfung mit beschreibbaren Wirkungen und Erfahrungen der Jugendlichen)
5. „Bedeutung der Person Jesu“
6. „Gottesvorstellungen“
7. „Verursachungskontexte zur Beschäftigung mit der Bibel“ (Erhebung lebensgeschichtlicher Entwicklungsprozesse, die die Art und Weise des Umgangs mit der Bibel bestimm(t)en)
8. „Familiale Bezugspunkte zum Umgang mit der Bibel und zur Entstehung religiöser Orientierungen“
9. „Kirchliche Funktionen und Einflußnahmen“
10. „Bedeutungszumessungen und Funktionen des Religionsunterrichts“
11. „Problemlösungsstrategien im Umfeld religiöser Orientierungen“
12. „Zukunftsperspektiven von Schülern“

Im Hinblick auf die Konzipierung multimedialer Kinderbibeln sollen die zentralen Ergebnisse der ersten vier Themenbereiche dargestellt werden:

zu 1) Die meisten Jugendlichen (59%) halten die Bibel für die „Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten“ (Bröking-Bortfeldt 1984, 131) und übernehmen damit – wie BRÖKING-BORTFELDT vermutet – unreflektiert kirchlich-bekennnismäßige Bestimmungen, die ihnen seit ihrer Kindheit geläufig sind. Ein Verständnis der Bibel als „Sammlung wichtiger Erfahrungen von einzelnen Menschen oder von Gruppen“ haben hingegen nur 37% (ebd.). Auffällig ist, dass das Verständnis der Bibel als Sammlung von Erfahrungen mit dem Alter und dem Bildungsniveau steigt; während es sich bei lediglich 31% der Siebtklässler (alle Schularten) feststellen lässt, verfügen mehr als doppelt so viele Elftklässler (63%) darüber (a.a.O., 137).

zu 2) Was die Annahme der Historizität der biblischen Personen und der geschilderten Ereignisse betrifft, so wird sie eher von jüngeren als von älteren Jugendlichen, eher von Hauptschüler/innen als von Gymnasiast/innen und eher von katholischen als von evangelischen Jugendlichen vertreten (a.a.O., 144f.148).

zu 3) Ernüchternd fällt das Ergebnis nach der Häufigkeit aus, mit der Jugendliche in der Bibel lesen: 39% beschäftigen sich „nie“, 52% „nur selten“ mit der Bibel (a.a.O., 150). Jugendliche, deren Eltern eine mittlere oder höhere Schulbildung aufweisen, lesen häufiger in der Bibel als solche, deren Eltern weniger stark gebildet sind (vgl. ebd.). Immerhin vermuten 50% der Jugendlichen, die nur selten oder nie in der Bibel lesen – darunter mehr Mädchen als Jungen –, dass sie sich

zukünftig, d.h. als Erwachsene, intensiver mit der Bibel beschäftigt werden (a.a.O., 152.154).

Gelegenheiten, sich mit der Bibel zu beschäftigen, bieten vor allem der institutionalisierte Rahmen von Konfirmanden-/Kommunionsunterricht (65%), Religionsunterricht (45%) und (Kinder)Gottesdienst (36%). Demgegenüber findet in der Familie nur in seltensten Fällen (5%) eine Beschäftigung mit der Bibel statt. Bemerkenswert ist, dass 20% der Jugendlichen sich „eher selbständig und ohne Beteiligung von anderen“ mit der Bibel auseinandersetzen. Darunter sind mehr Mädchen als Jungen und mehr Schüler/innen der 11. Klassenstufe als der unteren Klassen (a.a.O., 155).

Aussagen zur Relevanz von Kinderbibeln für Jugendliche können – mit Einschränkungen – aus der folgenden Frage und den dazugehörigen Ergebnissen abgeleitet werden (vgl. a.a.O., 160):

Frage 30: Wenn du dich mit der Bibel beschäftigst, was für eine Bibelausgabe benutzt Du da vor allem? (Mehrfachnennungen möglich) n=750	
Vollständige Bibel (z.B. Luther-Bibel oder Zürcher Bibel)	43%
Die „gute Nachricht“	26%
Bibeltexte im Religionsbuch	11%
Kinderbibel	9%
Andere Ausgabe	6%
Bibel-Comics	5%
Bibelübersetzung von Jörg Zink	3%
Keine Ausgabe, weil keine Beschäftigung mit der Bibel stattfindet	24%

Auf den ersten Blick enttäuscht die Platzierung der Kinderbibeln in diesem Ranking: Lediglich neun Prozent der Befragten geben an, sich überhaupt mit Kinderbibeln zu beschäftigen – unter den 9- bis 11-Jährigen sind es immerhin 50% (vgl. Hanisch/Bucher 2002, 65). Diese Zahlen hängen natürlich von den Orten der Begegnung mit der Bibel ab, die zuvor dargelegt wurden; wenn Begegnungen mit der Bibel vor allem in Kirche und Schule stattfinden, so lässt dies den Schluss zu, dass Kinderbibeln in diesen Kontexten kaum Verwendung finden. Dies wiederum mag daran gelegen haben, dass es zum Zeitpunkt der Umfrage (1981) neben den populären Kinderbibeln von ANNE DE VRIES und ANNELIESE POKRANDT sowie der Bibel mit Bildern von KEES DE KORT, die sich allesamt an die Zielgruppe der jüngeren Kinder richteten, anscheinend keine didaktisch geeigneten bzw. ansprechende Angebote für 13- bis 16-Jährige gab. Eine Ausnahme sind die Bibelcomics: 1981 zählen zu den Bibelcomics vor allem die Hefte der aus dem Amerikanischen ins Deutsche übersetzten Serie „Die Bibel im Bild“. Wenngleich es sich bei den populären Heften der „Bibel im Bild“ eher um Bildergeschichten im Stil der Abenteuercomics handelte, übten sie doch allein wegen der von den „richtigen“ Comics bekannten Sequenzialität große Faszination auf Jugendliche aus (vgl. Wegenast 1999, 147). Zählt man mit CHRISTINE REENTS, die die Bibel-Comics zur Gattung der Kinderbibeln rechnet (vgl. Reents, Art. Schul- und Kinderbibeln, in LexRP 2001, 1010; anders: Reents, Art. Kinderbibel, in TRE 17 (1989), 176ff), sachlogisch die Prozentzahlen von Bibel-Comics und Kinderbibeln zusammen

(was statistisch natürlich nicht ganz „sauber“ ist), steigt die Verwendung von Kinderbibeln signifikant an.

zu 4) Kenntnisse über biblische Personen und Geschichten wurden in offenen Fragestellungen ermittelt. Dabei zeigte sich, dass 61% der Jungen und 44% der Mädchen keine Geschichten angeben konnten, die sie „besonders gerne hören oder lesen“ (Bröking-Bortfeldt 1984, 162). Mit abnehmendem Bildungsniveau steigt dieser Wert bis auf 65%. Bei den übrigen Jugendlichen sind aus der Hebräischen Bibel die Schöpfungsberichte, die Sintflutgeschichte und die Geschichte vom Auszug aus Ägypten am beliebtesten. Bei der Griechischen Bibel steht die Weihnachtsgeschichte an erster Stelle, danach folgen die Gleichnisse vom „verlorenen Sohn“, vom barmherzigen Samariter und vom verlorenen Schaf (ebd.). Darüber hinaus nennen einzelne Schüler/innen weitere Texte. BRÖKING-BORTFELDT bemerkt hinsichtlich der genannten Texte aus der Hebräischen Bibel, dass „[sich] eine ganze Reihe dieser Texte [...] durch einen dramatischen Handlungsablauf aus[zeichnen], z.T. mit Beschreibungen lebensgefährdender Situationen“ (a.a.O., 163). Er formuliert als „didaktische Konsequenz“, dass sich erzählende Texte den Schüler/innen besonders gut einprägen, verzichtet aber (mit gutem Grund) darauf, daraus Empfehlungen für die Behandlung von Texten im Unterricht abzuleiten. Unter den Geschichten aus der Griechischen Bibel befinden sich nicht nur erzählende, aber fast ausschließlich synoptische Texte (a.a.O., 164).

31% der Befragten bejahen die Frage, ob sie „in besonderen Situationen oder Stimmungen in der Bibel lesen“ (a.a.O., 165).⁵ Etwa 15% geben darüber hinaus bestimmte Bibelstellen an, die – so BRÖKING-BORTFELDT – „[...] vielfach Problemsituationen (Lebensgefährdung, Krankheit, Menschenverachtung) [beschreiben] und [...] Lösungswege dar[stellen]“ (a.a.O., 167). BRÖKING-BORTFELDT schließt daraus auf Verarbeitungsprozesse: „Einige Schüler sind erkennbar betroffen von der biblischen Darstellung anthropologischer Grundmuster menschlicher Existenzbedrohung [...] und interpretieren sie, indem sie persönliche Problemsituationen (Traurigkeit, Verzweiflung) mit biblischen Elementen in Beziehung setzen, Tröstungs- und Heilungsmotive aufgreifen und darin Lösungswege erkennen“ (ebd.).

4.1.4 An den Enden der Brücke – zur Terminologie

Im ersten Kapitel wurde dargelegt, dass Kinder-Bibeln nicht die Balance zwischen „Kind“ und „Bibel“ zu wahren hätten, sondern dass es darauf ankommt, Brücken zwischen ihnen zu konstruieren, die Verstehen ermöglichen. Dabei wurde zunächst die Bezeichnung „Kinderbibel“ in ihre Teilbegriffe „Kind“ und „Bibel“ aufgespalten. Für diese Arbeit sind diese Begriffe in terminologischer Hinsicht präzisierungsbedürftig; in diesem Abschnitt soll daher eine Klärung herbeigeführt werden, was genau mit den Begriffen „Kind“ und „Bibel“ bezeichnet werden soll und wie diese Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden.

⁵ In der vorangegangenen Frage werden folgende Beispiele für besondere Situationen oder Stimmungen angeführt: Trauer, Verzweiflung, Freude, Glück, „vor einem wichtigen Ereignis“, „wenn man einen wichtigen Gedanken in einem Spiel darstellen will und dazu die Bibel benutzt“ (a.a.O., 157).

4.1.4.1 Das Kind

Unter „Kindern“ werden im Hinblick auf „Kinderbibel“ als Gattungsbegriff Heranwachsende verstanden, also Menschen, die noch nicht erwachsen sind. Der Begriff „Kinder“ schließt im Zusammenhang mit Kinderbibeln also ausdrücklich auch die ein, die in der Entwicklungspsychologie als Jugendliche bezeichnet werden (vgl. Braun 1999). Wie problematisch diese Zusammenfassung in der Praxis ist, zeigen Kinderbibelverzeichnisse, die Erwachsenen Entscheidungshilfen beim Erwerb einer Kinderbibel anbieten wollen. Hauptüberschriften, die das Angebot in „Erste Bibel-Bilderbücher“, „Kinderbibeln für Grundschul Kinder“ und „Kinderbibeln für ältere Kinder und Jugendliche“ (EKHN 2006, 1) unterteilen, sind pragmatisch formuliert und in ihrer Berücksichtigung der Rezeptionsfähigkeiten und -vorlieben Heranwachsender zweifelsohne praxisdienlich, zeugen aber zugleich von einer prinzipiellen Hilflosigkeit im Umgang mit dem verwirrenden Terminus „Kinderbibel“. Im Bereich der multimedialen Kinderbibeln finden sich auf manchen CD-Covern Altersempfehlungen, z.B. „für Kinder ab 4 Jahren“ (4.1996) oder „bestens geeignet für Kinder von 4 bis 12 Jahren“ (20.2006). Diese Angaben erscheinen für die (Verkaufs)Praxis praktikabel (wobei die zweite der genannten Altersempfehlungen in besonderem Maße neugierig auf das dahinter stehende Konzept macht). Eindeutigkeit ist aber auch hier nicht gegeben, zumal nur auf den wenigsten multimedialen Kinderbibeln überhaupt Altersempfehlungen ausgewiesen werden.

Jenseits möglicher Stufenfolgen des Kindseins wie „Kleinkinder“, „Kinder“ und „Jugendliche“ (entwicklungspsychologisch) oder „Vorschulkinder“, „Grundschüler“ und „Schüler der Sekundarstufe“ (didaktisch) muss die für diese Arbeit wichtige Präzisierung der Zielgruppen multimedialer Kinderbibeln sich an den Kompetenzen orientieren, die unverzichtbar für die Nutzung unterschiedlicher Arten von Interaktionsangeboten sind. Dazu gehören zum einen Kompetenzen, die mit der Handhabung und Bedienung von Hard- und Software zusammenhängen, zum anderen Lese- und Schreibkompetenzen und schließlich Kompetenzen, die das Verstehen biblischer Inhalte betreffen. Was letztere angeht, so haben die bisherigen empirischen Forschungen zum Bibelverstehen von Kindern (vgl. Abschnitt 4.1.1) ergeben, dass sowohl JEAN PIAGETS Stufenmodell der kognitiven Entwicklung zumindest in Richtung auf die emotionale Entwicklung ergänzungsbedürftig ist (vgl. Müller-Friese 2002, 10) als auch das Modell der Entwicklung des religiösen Urteils nach FRITZ OSER und PAUL GMÜNDER zu kurz greift und durch umfassendere Modelle der religiösen Entwicklung, z.B. die „Stufen des Glaubens“ von JAMES W. FOWLER, ersetzt werden müssten (vgl. Fricke 2005, 186).

Vor diesem Hintergrund wird die Komplexität des Unterfangens deutlich, für bestimmte multimediale Kinderbibeln oder einzelne in ihnen enthaltene Interaktionsangebote konkrete Zielgruppen zu benennen. Ein solches Vorhaben wird noch dadurch erschwert, dass Forschungen gezeigt haben, dass die genannten Stufenfolgen nur heuristisch, nicht aber schematisch angewandt werden können (vgl. Fricke 2005, 196f; Büttner/Schreiner 2006, 10) und darüber hinaus nicht pauschal angegeben werden kann, welche kognitiven Entwicklungsniveaus z.B. mit Hard- und Software-Bedienkompetenzen zusammenfallen. Von daher wird folgender forschungspragmatischer Vorschlag für die Identifizierung unterschiedlicher Zielgruppen unterbreitet:

- Der Begriff „**Heranwachsende**“ wird im Hinblick auf FOWLERS Entwicklungsstufen des Glaubens verwendet. Er bezeichnet Menschen, deren Glaubensentwicklung maximal bis zum Übergang von der dritten zur vierten Stufe fortgeschritten ist.

JAMES W. FOWLERS Stufenmodell lehnt sich an das Modell der Selbst-Konstruktion von ROBERT KEGAN an, das die Entwicklung des „Selbst“ im Sinne der „Perspektive, die ich von mir auf andere und von anderen auf mich hin einnehme“ (Kuld 2007, 64), beschreibt. Analog erklärt FOWLER Glauben als einen Vorgang der Bedeutungsbildung: „Glaube ist [...] eine Struktur, das heißt: eine bestimmte Weise, das Leben zu erkennen, zu werten und mit Sinn zu erfüllen – oder biblisch gewendet: zu glauben, zu lieben, zu hoffen“ (ebd., 63).

Die vierte Stufe, die – entwicklungspsychologisch gesehen – frühestens mit dem frühen Erwachsenenalter beginnt, ist dadurch gekennzeichnet, dass sich der Fokus der Bedeutungsbildung weg von der Stärkung der eigenen Identität hin zum Verstehen des Selbst als Teil eines sozialen Systems bewegt. Da Interaktionsangebote – im Unterschied etwa zu Kommunikationsangeboten – in der Regel auf die Auseinandersetzung des Einzelnen mit einem biblischen Inhalt zielen, steht das eigene Selbst auch inhaltlich in den meisten Fällen im Zentrum der Reflexionen. Von daher ist die oben angegebene Begrenzung des Begriffs „Heranwachsende“ nach „oben“ zu verstehen.

Das bedeutet, dass grundsätzlich auch Erwachsene Kinderbibeln mit persönlichem Gewinn rezipieren können, und trägt der historischen Entwicklung der Kinderbibel Rechnung, wonach sich die ersten Kinderbibeln auch an erwachsene Laien wandten (vgl. Kap. 1.2.1.1).

- Als „**Kinder**“ werden diejenigen bezeichnet, die mindestens eigenständig in multimedialen Kinderbibeln mit Hilfe der Maus navigieren können. Ob „Kinder“ lesen und schreiben können, Texte tippen und Suchmaschinen bedienen können oder formale Denkopoperationen vornehmen können, wird begrifflich zunächst nicht unterschieden. Aus den Beschreibungen der konkreten „Interaktionsangebote für Kinder“ wird aber ersichtlich, welche Kompetenzen zu ihrer Nutzung notwendig sind. Ist die Voraussetzung bestimmter Kompetenzen offensichtlich⁶, z.B. die Notwendigkeit der Kompetenz, mit Hilfe der Tastatur Text eingeben zu können, wenn das Interaktionsangebot darin besteht, ein „Elfchen“ zu dichten und typografisch zu gestalten, wird nicht eigens darauf hingewiesen.
- Von „**Jugendlichen**“ wird die Rede sein, wenn der Leser auf Bezüge zu den Ergebnissen der „JIM“-Studie zu Mediengewohnheiten von 12- bis 19-Jährigen (vgl. Kap. 6.2.2), zum Ansatz des Theologisierens mit Jugendlichen (vgl. Kap. 5.3.1.6) oder zur Untersuchung von MARTIN BRÖKING-BORTFELDT zur Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-Jährige (vgl. Abschnitt 4.1.3) aufmerksam gemacht werden soll.

Praktisch gesehen sind „Jugendliche“ in der Terminologie dieser Arbeit also eine Teilmenge der „Kinder“, die wiederum eine Teilmenge der „Heranwachsenden“ sind.

4.1.4.2 Die Bibel

In der Bibelhermeneutik geht es meistens darum, die Bibel als Text zu verstehen. Das ist unmittelbar einsichtig, da die hebräischen und griechischen Texte der Bibel die Urkunden des christlichen Glaubens sind. Seit MARTIN LUTHER gilt vor allem für den Protestantismus, dass der biblische Text die Referenz aller Auslegungen ist.

⁶ Die leichte Unschärfe, die in den bei unterschiedlichen Lesern gewiss voneinander abweichenden Auffassungen des Begriffes „offensichtlich“ besteht, wird mit einem Seitenblick auf Rezeptionsästhetische Erkenntnisse, die zweifelsohne auch die Lektüre wissenschaftlicher Texte betreffen, in Kauf genommen.

Im Kontext multimedialer Kinderbibeln ist die Verwendung des Terminus „Text“ mit medialen, theologischen und didaktischen Problemen verbunden:

Zum einen präsentieren bereits papierene Kinderbibeln dem Kind nicht den biblischen Text im Wortlaut bzw. in einer Übersetzung, sondern stattdessen eine sinn-gemäße Übertragung, die um piktoriale Elemente ergänzt wird. In papierenen Kinderbibeln haben die piktorialen Elemente vielfach lediglich die Funktion, den Text der Übertragung zu illustrieren und zu ergänzen. In multimedialen Kinderbibeln hingegen werden die piktorialen Elemente zu wesentlichen Trägern des Inhalts – Schriftzeichen treten in der Präsentation zugunsten der piktorialen Bedeutungsträger zurück. Von einem Gegenüber von Kind und *Text* kann also keine Rede mehr sein. Aus medialen Gründen muss daher vom Terminus „biblischer Text“ Abstand genommen werden.

Zum anderen betonen die „an der Sache und ihrer Welt orientierten Methoden“ der Bibelauslegung, dass es nicht um den biblischen Wortlaut gehe, sondern „um die *Wirklichkeit*, die die Autoren angerührt hat, die die Texte hervorgerufen hat und auf die die Texte verweisen und die schließlich die Leser umgibt“ (Oeming 2007, 140). Diese Wirklichkeit, die *Sache*, bestimme alle Auslegung, „die Sach-gemäßheit der Auslegung“ sei „letztes Kriterium jeder Interpretation“ (ebd.), oder, um es noch stärker zuzuspitzen: „Die Bibel selbst ist nur Zeugnis der Offenbarung, nicht das Offenbarte selbst; auch die verschiedenen biblischen Stimmen ringen in all ihrer Menschlichkeit darum, die Sache, um die es geht, nämlich Gottes Offenbarung in Jesus Christus, angemessen zum Ausdruck zu bringen“ (ebd., 140f). Aus theologischen Gründen ist daher der biblische Text im Sinne von „Wortlaut“ als Ziel bibeldidaktischen Brückenbaus ebenfalls fraglich.

Ein Vergleich der Kinderbibel mit dem *Kinderatlas*, einem anderen populären Medium, das sich an die Zielgruppe „Kinder“ richtet, stützt schließlich die theologischen Bedenken und verdeutlicht, dass auch in didaktischer Hinsicht die Verwendung des unschärferen Terminus „biblischer Inhalt“ angebracht ist:

	Analogien zwischen ...	
	Kinderatlas	Kinderbibel
Adressaten	Ein Kinderatlas ist ein Atlas speziell für Kinder.	Eine Kinderbibel ist eine Bibel speziell für Kinder.
Referenz	Seine Inhalte verweisen auf den „Erwachsenenatlas“, d.h. er präsentiert Karten auf eine Art und Weise, die Kinder erfassen können.	Ihre Inhalte verweisen auf die „Erwachsenenbibel“, d.h., sie präsentiert biblische Texte auf eine Art und Weise, die Kinder erfassen können.
Wirklichkeitsbezug (des Referenzprodukts)	Ein <i>Atlas</i> verweist auf die Erde, auf der wir leben, bildet in der ihm eigenen Zeichensprache die Lage von Meeren, Ländern, Wüsten, Gebirgen, Straßen, Flüssen, Ortschaften etc. ab.	Die <i>Bibel</i> verweist auf das Leben von Menschen mit und vor Gott, bringt in der ihr eigenen Zeichensprache menschliche Grunderfahrungen wie Lieben, Hoffen, Vertrauen, Angst haben etc. zur Sprache.
Didaktik	Das tut ein Kinderatlas – unter Anwendung spezi-	Das tut eine Kinderbibel – unter Anwendung spezifi-

	fischer Maßnahmen – auch; von daher verweist er zugleich auf den Atlas und auf die Erde.	scher Maßnahmen (z.B. Illustrationen) – auch; von daher verweist sie zugleich auf die Bibel und auf die Erfahrungen, die Menschen im Leben mit und vor Gott machen.
--	--	---

Der Vergleich mit dem Medium Kinderatlas verdeutlicht nicht nur die doppelte Brückenfunktion der Kinderbibel – er führt darüber hinaus noch einmal vor Augen, dass die Bibel selbst von jeher ein didaktisches Medium ist (vgl. Baldermann) und von daher Brückenfunktion innehat. So übernimmt die Kinderbibel einerseits Aufgaben und Funktionen, die die „Erwachsenen-Bibel“ in den Augen Erwachsener hat, und bereitet andererseits das Kind quasi in propädeutischer Absicht auf den zukünftigen Gebrauch der Erwachsenen-Bibel vor.

Vorgeschlagen wird, an Stelle des Terminus '„biblischer Text“ die Bezeichnung „biblischer Inhalt“ zu verwenden. In medialer Hinsicht vermag dieser allgemeinere Begriff die unterschiedlichen Transformationen biblischer Texte in multimediale Darstellungen zum Ausdruck zu bringen. Deutlich wird dabei, dass „biblischer Inhalt“ nicht losgelöst von den vielfältigen Möglichkeiten seiner formalen Repräsentation gesehen werden darf. In theologischer und didaktischer Hinsicht vermag der Begriff „biblischer Inhalt“ die konkreten bibeldidaktischen Annäherungsversuche an die *Sache*, um die es in den biblischen Texten geht, zu berücksichtigen, d.h. der Begriff vermag zu verdeutlichen, dass der Wortlaut der biblischen Texte zwar die Referenz aller Verstehensbemühungen ist, aber nicht das Ziel des Verstehens.

Für die Terminologie dieser Arbeit bedeuten die zuletzt angestellten Überlegungen, dass Kinderbibeln nicht Verstehensbrücken zwischen „Kind“ und „Bibel“, sondern zwischen „Heranwachsenden“ und „biblischen Inhalten“ sind. Verwendet werden diese Begriffe vor allem im siebenten Kapitel, da in diesem und den folgenden beiden Kapiteln vor allem die Überlegungen anderer Autoren dargestellt werden, deren Verwendung der Begriffe „Kinder“, „Jugendliche“, „Bibel“ und „biblische Texte“ in den jeweiligen Kontexten auch passend erscheinen.

Was das Verhältnis zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und der Bibel bzw. den biblischen Inhalte betrifft, so konnte in diesem Abschnitt unter Berufung auf die Studien von HANISCH/BUCHER (2002) und BRÖKING-BORTFELDT (1984) herausgearbeitet werden, dass sowohl Kinder als auch Jugendliche sich eher selten mit den biblischen Inhalten beschäftigen. Davon unabhängig haben die meisten Kinder und Jugendliche eine positive Einstellung gegenüber der Bibel und ihren Inhalten, was eine wichtige Voraussetzung dafür ist, sich mit diesen Inhalten intensiver auseinander zu setzen. Die qualitative Forschung bestätigt diesbezüglich, dass schon Kinder unter bestimmten Bedingungen imstande sind, sogar die Relevanz der biblischen Inhalte für das eigene Leben zu erkennen. Das Vorhaben dieser Arbeit, konkrete Vorschläge für Brückenbauten zu machen, die das Verstehen der biblischen Inhalte unterstützen, wird dadurch in seiner Sinnhaftigkeit bestätigt.

4.2 Hermeneutik und Brücken des Verstehens

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die am Verstehen Beteiligten, nämlich die Heranwachsenden einerseits und die biblischen Inhalte andererseits, und ihr Verhältnis zueinander umrissen. In diesem Abschnitt geht es um das Verstehen an sich. Beschrieben werden – ausgehend von der philosophischen Hermeneutik HANS-GEORG GADAMERS – zunächst einige grundlegende Prinzipien und Bedingungen des Verstehens. Danach werden ausgewählte hermeneutische Ansätze vorgestellt, die geeignet erscheinen, einen Beitrag zur Konturierung des Bibelverstehens zu leisten.

Die Lehre vom Verstehen, die seine Bedingungen beschreibt, ist die Hermeneutik. Die Tatsache, dass es einer Lehre des Verstehens bedarf, impliziert, dass Verstehen nicht selbst-verständlich ist. DANIEL FRIEDRICH ERNST SCHLEIERMACHER bemerkt dazu treffend, dass sich das Missverstehen meist von selbst einstelle. Das Verstehen hingegen müsse willentlich gesucht werden (Schleiermacher 1959, 86). HANS-GEORG GADAMERS Schrift „Wahrheit und Methode“ hat als einer der herausragenden hermeneutischen Entwürfe des 20. Jahrhunderts „eine außergewöhnlich breite Wirkung auf die Grundlagendiskussion der geisteswissenschaftlichen Disziplinen insgesamt“ (Oeming 2007, 22) ausgeübt. Sie soll daher zum Ausgangspunkt für die Benennung grundlegender Prinzipien des Verstehens werden.

4.2.1 Abgründe als Auslöser von Verstehensbemühungen

Ausgehend von der im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Metapher der „Brücke des Verstehens“ sind *Gründe* und *Abgründe* die Voraussetzungen für Brückenkonstruktionen. Niemand baut grundlos eine Brücke, d.h. ohne tragfähigen Grund ist eine Brückenkonstruktion von vornherein buchstäblich sinnlos. Zugleich gilt aber auch, dass niemand eine Brücke baut, wenn nicht ein offen-sichtlicher Abgrund da ist, den es zu überbrücken gilt. Abgründe können unterschiedliche Formen annehmen:

HANS-GEORG GADAMER betont, dass es unumgänglich ist, das Spannungsverhältnis zwischen einem (historischen) Text und der Gegenwart des Verstehenden „nicht in naiver Angleichung zuzudecken, sondern bewußt zu entfalten“ (Gadamer 1975, 290). Verstehensprozesse bedürfen solcher Spannungen; die „Andersheit“ (ebd.) ist die Voraussetzung dafür, dass Verstehensprozesse angestoßen werden.

Dies gilt auch für Traditionen. Sie sind wie eine Straße von der Vergangenheit in die Gegenwart, die die Anhänger der Tradition weiterbauen und auf der sie stehen und weitergehen können. Tradieren ebnet den Weg, schüttet Untiefen auf und asphaltiert. Was aber, wenn Menschen an der Tradition nicht mehr mitbauen und sich abseits der festen Straße einen Weg suchen – aus welchen Gründen auch immer? Solange diese Menschen keine Notiz davon nehmen, ob die Straße, die sie verlassen haben, weitergebaut wird oder nicht, solange Traditionen „sich unbemerkt am Leben erhalten“ oder „unbemerkt abbrechen“ (vgl. Tietz 1999, 77), müssen keine Verstehensanstrengungen unternommen werden. Erst wenn offensichtlich wird, dass z.B. nur noch wenige Fußgänger die (teure) Straße nutzen oder die Straße in eine ganz andere Richtung führt als die, die die meisten Menschen eingeschlagen haben, wird Tradition frag-würdig. Tradition verliert ihre Selbst-Verständlichkeit, in der Perspektive des Subjekts ereignet sich die Unterbrechung eines vormals einheitlichen Sinnzusammenhangs. Die Gültigkeit und

die Weiterführung einer Tradition wird hinterfragt. Antworten auf die Fragen aber setzen Prozesse des Verstehens voraus.

Allgemeiner gefasst provozieren Irritationen Versuche, eine Sache oder einen Sachverhalt neu bzw. anders oder vertieft zu verstehen. Anstöße für Verstehensprozesse können irritierende Verhaltensweisen von Menschen sein, irritierende Kunstwerke oder eben auch biblische Inhalte. Unbedingte Voraussetzung aber ist die Irritation: Verhalten sich Menschen so, wie wir es erwarten, ist die Bedeutung eines Kunstwerkes offensichtlich⁷ oder scheint ein biblischer Text altbekannt, ist kein Verstehen notwendig.

4.2.2 Vor-Urteile als Ausgangspunkte des Verstehens

GADAMER geht einen Schritt weiter, wenn er Abgründe nicht nur nicht negativ konnotiert, sondern darüber hinaus im Hinblick auf Texte, die in der Vergangenheit produziert wurden und um deren rechtes Verständnis gegenwärtig lebende Menschen ringen, schreibt: „Nun ist die Zeit nicht primär ein Abgrund, der überbrückt werden muß, weil er trennt und fernhält, sondern sie ist in Wahrheit der tragende Grund des Geschehens, in dem das Gegenwärtige wurzelt. Der Zeitenabstand ist nicht etwas, das überwunden werden muß. [...] In Wahrheit kommt es darauf an, den Abstand der Zeit als eine positive und produktive Möglichkeit des Verstehens zu erkennen (Gadamer 1975, 281).

Die zeitliche Ausdehnung der Tradition, ihre Wirkungsgeschichte, muss als Quelle aller Vor-Urteile begriffen werden. Der zuvor negativ besetzte Begriff des Vorurteils wird von GADAMER rehabilitiert: „An sich heißt Vorurteil ein Urteil, das vor der endgültigen Prüfung aller sachlich bestimmenden Momente gefällt wird“ (ebd., 255). Vorurteile sind demnach nicht von vorneherein Fehlurteile, sondern beruhen auf den bewährten Sichtweisen und den überlieferten Erkenntnissen der Menschen jener Zeit, die zwischen der historischen Produktionszeit eines Textes und dem gegenwärtigen Verstehensversuch des Fragenden liegt. Diese Vorurteile prägen den Menschen, oft ohne dass er sich dessen bewusst ist. Es ist ihm nicht möglich, sich von ihnen gänzlich freizumachen. Er kann sich aus seinen eigenen lebensweltlichen Bezügen nicht „herausreflektieren“. Er kann sie sich aber umgekehrt auch gezielt aneignen. Sie sind notwendigerweise der Ausgangspunkt aller Bemühungen um das Verstehen eines Textes.

4.2.3 Der hermeneutische Zirkel als Modell des Verstehensprozesses

Das Vorurteil markiert als erstes Vorverständnis die Position des Einstiegs in den spiralförmig angelegten Prozess des Verstehens, der gemeinhin als hermeneutischer Zirkel bezeichnet wird. Bildlich gesprochen kreist der Fragende in seinen Verstehensbemühungen um das rechte Verständnis, wobei er alternierend die Hemisphären des eigenen Vorverständnisses und des Textes durchläuft. Das Charakteristische des hermeneutischen Zirkulierens besteht darin, dass sich die Hemisphären gegenseitig beeinflussen: „Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text

⁷ Hinterfragt werden muss, ob nicht überhaupt nur dann von Kunst gesprochen werden kann, wenn Irritationen hervorgerufen werden.

schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht“ (ebd., 251). Auf diese Weise bestimmt sich das Ganze aus den Teilen, die wiederum vom Ganzen bestimmt sind. Ziel des Zirkulierens ist im Übrigen nicht die Auflösung des Zirkels: „Der Zirkel von Ganzem und Teil wird im vollendeten Verstehen nicht zur Auflösung gebracht, sondern im Gegenteil am eigentlichsten vollzogen“ (ebd., 277).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, „daß die subjektiven Leistungen des Interpreten und die objektiven Gehalte der Tradition sich im Gespräch vermitteln, wobei die Interpretationsleistung des Interpreten das Nadelöhr darstellen, durch das die Tradition hindurch muß, so sie lebendig bleiben will“ (Tietz 1999, 74).

4.2.4 Modelle des Verstehens

Was genau unter Verstehen zu verstehen ist, darüber gehen die Meinungen auseinander. Fünf Verständnisse sollen skizziert werden, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Richtungen entstammen: Philosophie (Gadamer), Kulturtheorie (Assmann), Religionswissenschaft (Sundermeier), Ästhetik (Iser) und Sprachphilosophie (Ricoeur).

4.2.4.1 Gadamer: Horizontverschmelzung

Verstehen realisiert sich im hermeneutischen Zirkel „als das Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpreten“ (Gadamer 1975, 277). Dies ist so zu verstehen, dass beiden, der Überlieferung und dem Interpreten, ein eigener Horizont zukommt. Einen Horizont zu haben, heißt – im Falle des Interpreten – die Bedeutung aller Dinge innerhalb dieses Horizontes richtig einschätzen zu können. „Entsprechend bedeutet die Ausarbeitung der hermeneutischen Situation die Gewinnung des rechten Fragehorizontes für die Fragen, die sich uns angesichts der Überlieferung stellen“ (ebd., 286).

Was den Horizont der Überlieferung betrifft, so ist er für das *historische* Bewusstsein der Horizont, den der Interpret einnehmen muss, will er die Bedeutung der Überlieferung in ihrer Zeit verstehen. Diese Haltung ist indes trügerisch: „Indem man die Überlieferung vom historischen Standpunkt aus sieht [...], meint man zu verstehen. In Wahrheit hat man den Anspruch grundsätzlich aufgegeben, in der Überlieferung für einen selber gültige und verständliche Wahrheit zu finden. Solche Anerkennung der Andersheit des anderen, die dieselbe zum Gegenstande objektiver Erkenntnis macht, ist insofern eine grundsätzliche Suspension seines Anspruchs“ (ebd., 287).

Vielmehr verhält es sich so, dass der Interpret sich nicht aus dem eigenen Horizont heraus bewegt und in den historischen Horizont hinein begibt, sondern dass beide zusammen „einen großen, von innen her beweglichen Horizont [bilden], der über die Grenzen des Gegenwärtigen hinaus die Geschichtstiefe unseres Selbstbewußtseins umfaßt. In Wahrheit ist es also ein einziger Horizont, der all das umschließt, was das geschichtliche Bewußtsein in sich enthält“ (ebd., 288).

Der Fragehorizont des Interpreten ist durch seine Vorurteile bestimmt. „Sie stellen das dar, über das hinaus man nicht zu sehen vermag“ (ebd., 289). Da aber die Vorurteile selbst aus der Vergangenheit stammen und von ihrer Wirkungs-

geschichte zeugen, ist der Horizont des Interpreten von Anfang an nicht vom historischen Horizont getrennt. Verstehen vollzieht sich in der Verschmelzung dieser vermeintlich getrennten Horizonte und beginnt mit dem Vorurteil, das ja den Eintritt in den hermeneutischen Zirkel markiert. Von da an entwickelt der Interpret eine produktive Spannung, indem er sich immer wieder einen historischen Horizont entwirft, der sich von seinem Gegenwartshorizont unterscheidet, ihn sich voraus wirft, um ihn sogleich wieder einzuholen und mit seinem Gegenwartshorizont zu einem geschichtlichen Horizont zu verschmelzen (vgl. ebd., 290). Bezeichnend für die Horizontverschmelzung ist, dass in ihr Verstehen im engeren Sinn, Auslegen und Anwenden zugleich stattfinden (vgl. ebd., 291). Das gilt insbesondere für das Verstehen juristischer und biblischer Texte: „Ein Gesetz will nicht historisch verstanden werden, sondern soll sich in seiner Rechtsgeltung durch die Auslegung konkretisieren“ (ebd., 292). Ins Zentrum der Bemühungen rückt demnach die gemeinsame Sache, die mit wechselnden Situationen, in denen sie verstanden werden will, in ein Spannungsverhältnis gerät, das es durchzureflectieren gilt (vgl. ebd.). Dabei zeigt sich der „überlegene[...] Anspruch des Textes“ (ebd., 294), dem sich der Interpret öffnet und dem er verstehend zu entsprechen versucht. In diesem Sinne ist Hermeneutik – gerade im Bereich der Jurisprudenz und der Theologie – nicht bestrebt, vom Text Besitz zu ergreifen, „sondern ordnet sich selbst dem beherrschenden Anspruch des Textes unter“ (ebd., 295). Von daher ist die Äußerung GADAMERS zu verstehen, Verstehen sei eigentlich keine subjektiv geprägte Handlung, sondern ein „Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen“ (ebd., 275).

4.2.4.2 Assmann: Kulturelles Gedächtnis und Horizontdurchbrüche

JAN ASSMANN setzt dem Begriff der Tradition, der gleichermaßen „das Geschäft des Überliefers und Rezipierens sowie den Bestand des Überlieferten“ (Assmann 2000, 39) meint, den Begriff des kulturellen Gedächtnisses entgegen. Wie die Tradition umfasst das kulturelle Gedächtnis mehr als die mündlich überlieferten Erinnerungen des Einzelnen im individuellen Gedächtnis, die nur im besten Fall wenige Generationen zurückreichen. Wie die Tradition beruht das kulturelle Gedächtnis auf schriftlichen Zeugnissen (vgl. ebd., 41). Das berühmteste Beispiel eines kulturellen Gedächtnisses ist die Bibliothek von Alexandria, die sich bemühte, den Wissensbestand der damaligen Welt zu sichern (vgl. ebd., 43).

Eine Eigenart des kulturellen Gedächtnisses, die es von der Tradition unterscheidet, besteht darin, dass es nicht selektiv ist. Während Traditionen „nur“ das Bewährte überliefern und – im Sinne GADAMERS – Horizontverschmelzung ermöglichen, trifft das kulturelle Gedächtnis keine qualitativen Unterscheidungen: Es ist „komplex, pluralistisch, labyrinthisch, es umgreift eine Menge von in Zeit und Raum verschiedenen Bindungsgedächtnissen und Wir-Identitäten und bezieht aus diesen Spannungen und Widersprüchen seine Dynamik“ (ebd., 43). Das bedeutet, dass das kulturelle Gedächtnis auch solches Wissen enthält, „das jeden Bezug zu einer wie weit auch immer gefassten kollektiven Identität verloren hat“ (ebd.). GERD THEIßEN bemerkt treffend, dass in Bezug auf dieses Wissen keine Horizontverschmelzung möglich ist; es ragt als *Horizontdurchbruch* nicht assimilierbar in die Gegenwart hinein.

ASSMANN zeichnet am Beispiel des Deuteronomiums nach, wie durch die Kanonisierung eines Textes ein kulturelles Gedächtnis entsteht. Das Deuteronomium beschreibt das Bemühen Moses, „eine kollektive Identität durch symbolische

Inszenierungen zu veranschaulichen und zu stabilisieren“ (ebd., 28). Es geht darum, Erinnerung an Bindungen lebendig zu halten, die mit dem alltäglichen Leben in naher Zukunft nichts mehr zu tun haben werden. Das Volk Israel ist auf seiner Wüstenwanderung am Sinai in der Annahme des Gottesbundes eine solche Bindung eingegangen. Danach wanderte das Volk vierzig Jahre durch die Wüste und stand vor dem Einzug ins gelobte Land. Ihr Führer Mose sollte diesen letzten Schritt nicht mit ihnen gehen; das Deuteronomium ist seine Abschiedsrede, in der er dem Volk einschärft, die Bedingungen des Gottesbundes nicht zu vergessen. Die Notwendigkeit einer Erinnerungskultur ist dadurch gegeben, dass erstens nach vierzig Jahren ein Generationswechsel ansteht; die Zeitzeugen sterben aus. Zweitens erfolgt ein Übergang von der Wüste ins fruchtbare Land, womit drittens ein Wandel der Lebensform einhergeht: Aus Nomaden werden Sesshafte (vgl. ebd., 29). Zu erwarten ist, dass durch diese grundlegenden Umwälzungen die identitätsstiftenden Normen, die in einer anderen Zeit entstanden sind, verloren gehen, wenn sie nicht systematisch erinnert werden. Im sechsten und elften Kapitel des Deuteronomiums werden „nicht weniger als sieben verschiedene Verfahren kulturell geformter Erinnerung“ (ebd., 30) benannt: Auswendiglernen, Erzählen, Markieren des Körpers, Speicherung und Veröffentlichung des Gesetzes, Feiern von Festen, Poesie – und schließlich die Kanonisierung des Vertragstextes („Tora“).

„Kanonisierung bedeutet einen Eingriff in die Tradition, der die in ständigem Fluß befindliche Fülle der Überlieferungen einer strengen Auswahl unterwirft, das Ausgewählte kernhaft verfestigt und sakralisiert, d.h. zu letztinstanzlicher Hochverbindlichkeit steigert und den Traditionsstrom ein für alle mal stillstellt. Von nun an darf nichts hinzugefügt, nichts weggenommen werden“ (ebd., 32). Erst die Verschriftlichung ermöglicht das kulturelle Gedächtnis, indem sie von den „Rhythmen des Vergessens und Erinnerns“ (ebd., 33) befreit, Erinnerungsräume öffnet und es dem einzelnen ermöglicht, sich in den Erinnerungsräumen selbstständig zu orientieren.

Notwendigerweise ergibt sich durch die Stillstellung einer Tradition in einem Kanon das Problem, dass die Distanz zwischen Kanon und der tatsächlichen Lebenswirklichkeit wächst (vgl. Assmann 1999, 295). Wird die Überbrückung dieser Distanz in der Tradition durch Umschreiben und Fortschreiben gelöst, so kann beim kulturellen Gedächtnis in Form eines Kanons „diese Brücke nur noch durch einen Metatext geschlagen werden: den Kommentar“ (ebd.). Verstehen eines kanonischen Textes ist auf kommentierende Auslegung angewiesen, die sich notwendigerweise an den lebensweltlichen Gegebenheiten der Gegenwart orientieren muss, wenn sie ihren Zweck erfüllen will.

4.2.4.3 Sundermeier: Den Fremden verstehen

THEO SUNDERMEIER präsentiert einen praxisorientierten hermeneutischen Ansatz, der auf das Verstehen fremder Menschen zielt. Diese spezielle Ausrichtung einer Hermeneutik hat – so SUNDERMEIER – ihre Berechtigung angesichts vielfältiger und multidimensionaler Lebenszusammenhänge, in denen es darauf ankommt, das Differentielle nicht vorschnell zu vereinnahmen, sondern als solches verstehen zu lernen (vgl. Sundermeier 1996, 13). In Versuchen, Fremde(s) zu verstehen, sind die an sich wertungsfreien Vor-Urteile tatsächlich oft negativ besetzte Vorurteile, da der Fragende in der Regel weder unbewusst noch bewusst auf einen Traditionsstrom zurückgreifen kann. SUNDERMEIER warnt in diesem Zusammenhang ausdrücklich „vor zu schneller Identifikation [...], denn sie trübt den Blick“ (ebd.,

153). Wie aber kann vorschneller Vereinnahmung entgegengewirkt werden und der Fremde in seinem Fremdsein belassen werden? Zur Beantwortung dieser Frage verschränkt SUNDERMEIER Erkenntnisse der Ethnologie, der Kunstgeschichte, der Philosophie und der Kommunikationstheorie von JÜRGEN HABERMAS, „denn die Begegnung mit dem Fremden und das dafür notwendige Instrumentarium, das zum Verstehen führt, kann kein Wissenschaftszweig allein erstellen“ (Sundermeier 1996, 8). SUNDERMEIER arbeitet vier „Stufen zum Verstehen des Fremden“ heraus:

Das fremde Gegenüber	Subjektive Haltung	Objektive Erfassung	Handlungsebene
1. Phänomenebene	epoché	Beschreibende Analyse	Wahrnehmung in Distanz
2. Zeichenebene	Sympathie	Kontextualisierung	Teilnehmende Beobachtung
3. Symbolebene	Empathie	Vergleichende Interpretation	(Teil-)Identifikation
4. Relevanzebene	Respekt	Übersetzung/Transfer zu uns hin	Konvivenz

Abbildung 1: Stufen zum Verstehen des Fremden nach Theo Sundermeier

Von besonderem Interesse ist SUNDERMEIERS erste Stufe. Sie ist Ausdruck des Bemühens, Willkür und vorschnelle Assimilation im Umgang mit dem Fremden zu vermeiden. Bei ihrer Bestimmung lehnt sich SUNDERMEIER an die erste Stufe der kunstgeschichtlichen Interpretation an – denn auch Kunst sei per definitionem immer fremd (vgl. ebd., 38). Bei der Analyse von Kunst würden seit E. PANOFSKYS Aufsatz „Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der Bildenden Kunst“ (1932) drei Verstehensebenen unterschieden: „Auf der Sachebene werden die Formen und die Gestaltungsprinzipien erfaßt, die Bedeutungsebene erschließt komparatistisch die Typen und die Vorstellungswelt des Künstlers. Auf der Wesensebene sucht der Interpret eher intuitiv den Sinn des Werkes zu erfassen“ (ebd., 45f). Unabhängig von der Tatsache, dass ein objektives Verstehen eines Kunstwerkes nicht möglich ist, hat doch der erste Methodenschritt, der objektive Kriterien aufstellt, mit denen ein Kunstwerk beschrieben werden kann, seine Berechtigung, da er vor kurzschlüssigen Fehlinterpretationen bewahrt.⁸ Vom Analytiker wird gefordert, dass er sich auf dieser Stufe eines Urteils enthält und sich auf die äußere Erscheinung des Kunstwerkes konzentriert. Es gilt, seinen Aufbau, seine Form und Farbe beschreibend zu erfassen. Hierfür ist eine „Haltung der neutralen Distanz“ (ebd., 46) notwendig, in der der Horizont des Kunstwerkes in den Horizont des Fragenden im Sinne von THEIBENS Horizontdurchbruch hineinragt. Diese Haltung, die seit HUSSERLS Phänomenologie *epoché* genannt wird, wendet SUNDERMEIER auch auf das Verstehen fremder Menschen an.

Auf den weiteren Stufen – dem Verstehen des Fremden in seinem Kontext, der vergleichenden Interpretation und schließlich dem Transfer – gibt der Fragende diese anfängliche Distanz auf; SUNDERMEIER bleibt nicht beim Horizontdurchbruch stehen. Der Fremde bleibt nicht in dem Maße unvertraut, wie es der Horizontdurchbruch suggeriert. Ziel des Verstehensprozesses ist *Konvivenz*, „gelingendes Zusammenleben, bei dem jeder er selbst bleiben kann, niemand vereinnahmt

⁸ Vgl. dazu auch die Beiträge zum Umgang mit Kunst in unterrichtspraktisch angelegten Kompendien zum Religionsunterricht: Lange 1993; Orth 2002; Ritter/Albrecht 2006.

wird und dennoch ein Austausch stattfindet, der die Würde des anderen respektiert und stärkt“ (ebd., 183). Konvivenz ist aber nicht gleichbedeutend mit Horizontverschmelzung. „Es gibt nur Annäherungen in diesem Verstehensprozeß, deshalb kommt er nie zu einem Ende, eröffnet aber immer neue Perspektiven“ (ebd., 188). SUNDERMEIER eröffnet – das wird hier deutlich – Verstehen als einen Raum zwischen dem ASSMANNSCHEM Horizontdurchbruch und der GADAMERSCHEN Horizontverschmelzung, der die beiden Extreme ausschließt.

Die in Abbildung 1 sichtbaren drei Vorstufen zur Konvivenz stellen keine alternativen Zugänge dar, sondern können nur sequenziell erklommen werden. Verstehen setzt notwendigerweise bei der „beschreibenden Analyse“ des Fremden an und wird von dort aus vertieft. SUNDERMEIERS Fokus liegt freilich nicht auf unterschiedlichen Qualitäten des Verstehens, was durch das Stufenmodell suggeriert wird. Wichtig ist ihm die Zielperspektive: die Anerkennung von Differenz und der Schutz der Fremdheit des Fremden in der Konvivenz, die nur durch das Primat der beschreibenden Analyse erreicht werden können. Bevor eine erfolgreiche, d.h. dem Fremden und dem Fragenden angemessene, distanzverringende teilnehmende Beobachtung oder sogar (Teil-)Identifikation stattfinden kann, muss zwangsläufig die distanzierte Wahrnehmung erfolgen.

Die Forderung SUNDERMEIERS ist von der modernen Begegnungsphilosophie, die bei MARTIN BUBER ihren Ausgang nimmt, bekannt: Das Du, das dem Ich entgegentritt, ist nicht identisch mit dem Ich, sondern notwendigerweise verschieden von ihm. Voraussetzung für eine Begegnung zwischen Ich und Du ist, dass das Ich das Anderssein des Du anerkennt. Anerkennung aber erschöpft sich auch bei BUBER nicht in der Akzeptanz des Andersseins. Anerkennung bedeutet vielmehr, dass das Ich das Anderssein des Du geradezu will, weil es Voraussetzung für einen Dialog ist. Das Akzeptieren des Andersseins impliziert jedoch nicht, dass das Ich den jeweiligen Verwirklichungsstand des Du gutheißen muss: Es ist vielmehr eine grundsätzliche Haltung des beziehungs offenen Menschen, die dem „Dasein und Sosein“ des Du gilt.⁹

4.2.4.4 Iser: Leerstellen im Text

WOLFGANG ISER beschäftigt sich mit dem Verstehen literarischer Texte. Er hält hermeneutische Bemühungen, die darauf zielen, den Sinn eines literarischen Textes zu ermitteln, für wenig hilfreich. Wäre es tatsächlich möglich, die Bedeutung eines literarischen Textes zu ermitteln, so müsste diese letztlich unabhängig vom Text existieren und nachträglich in den Text hineingelegt worden sein. ISER fragt pointiert: „Wenn es wirklich so wäre, wie uns die ‚Kunst der Interpretation‘ glauben machen möchte, daß die Bedeutung im Text selbst verborgen ist, so fragt es sich, warum Texte mit den Interpreten solche Versteckspiele veranstalten [...]“ (Iser 1975a, 229).

ISER hält der bisherigen hermeneutischen Praxis ein Verstehensmodell entgegen, wonach Bedeutungen literarischer Texte erst während des Leseaktes

⁹ Wenn hier Buber und die Begegnungsphilosophen angeführt werden, dann deshalb, weil im philosophischen Begegnungsbegriff nicht nur Sundermeiers dritte und vierte Ebene des Fremdverstehens, sondern auch Ricœur's Betonung des Sich-selbst-Verstehens enthalten sind. Die bei den Begegnungsphilosophen auf theoretischer Ebene breit entfaltenen Voraussetzungen und Bedingungen der Begegnung aber enthalten wertvolle Impulse für die Konstruktion bibeldidaktischer Brücken, insofern man nicht nur Gerd Theißens Forderungen des sachlichen Bibelverstehens gelten lassen will, sondern auch Ingo Baldermanns Vorstellungen von „Begegnungen [...] zwischen den Kindern und den Worten der Bibel“ (Baldermann 1996, 9) zustimmt.

dynamisch immer wieder neu und anders vom Leser generiert werden. Auf diese Weise wird ein Text immer wieder aktualisiert. Möglich wird dies durch die besondere Struktur literarischer Texte. Literarische Texte zeichnen sich durch das Moment der „Unbestimmtheit“ (ebd., 248) aus, das die Intention eines Textes betrifft. Die Intention und die Bedeutung des Textes werden im Text selbst nicht genannt. Die Aufgabe, die Bedeutung des Textes zu ermitteln, kommt stattdessen dem Leser zu. Die Unbestimmtheit ist demnach als eine „Umschaltstelle“ (ebd.) zwischen Text und Leser zu verstehen.

Das Aussparen der Bedeutung eines Textes wird durch „Leerstellen“ (ebd., 249) im Text möglich. Leerstellen verschweigen Details der Handlung oder ihre Folgen, bildlich gesprochen werfen sie einen Schatten über die Szene, der Wesentliches ins Dunkle abgleiten lässt. Auf diese Weise wird Raum für Imagination geschaffen (vgl. ebd., 254f). „Die Leerstellen machen den Text adaptierfähig und ermöglichen es dem Leser, die Fremderfahrung der Texte im Lesen zu einer privaten zu machen. Privatisierung von Fremderfahrung heißt, daß es die Textbeschaffenheit erlaubt, bisher Ungekanntes an die eigene ‚Erfahrungsgeschichte‘ (S.J. Schmidt) anzuschließen“ (ebd., 249). Die Bedeutung eines Textes hängt demnach grundsätzlich vom Leser ab – der durch das Lesen eine individuelle Interpretation des Textes vornimmt. In der Interpretationsmöglichkeit und -notwendigkeit zeigt sich zugleich das Charakteristische literarischer Texte: Ihre Realität liegt nicht in der Welt der Objekte, sondern in der Einbildungskraft ihrer Leser (vgl. ebd., 248). Die Einbildungskraft der Leser wiederum ist nicht unabhängig vom Text, sondern kann sich nur an ihm entzünden. In diesem Sinne besteht das eigentliche „literarische Werk“ aus zwei Polen, „die man den künstlerischen und den ästhetischen Pol nennen könnte, wobei der künstlerische den vom Autor geschaffenen Text und der ästhetische die vom Leser geleistete Konkretisation bezeichnet“ (ebd., 253).¹⁰

4.2.4.5 Ricœur: Sich selbst verstehen

Für PAUL RICŒUR ist Hermeneutik die Untersuchung der Kunst des Verstehens, die durch die Interpretation von Texten möglich wird (vgl. Ricœur 1974, 27). Hermeneutik ist nach dieser Definition mehr als die Lehre der Interpretation von Texten. Verstehen wird vielmehr *durch die Interpretation von Texten möglich, liegt aber selbst außerhalb dieses Vorgangs*. Das Interpretieren von Texten ist nach RICŒURS Verständnis der Weg, *sich selbst vor dem Text* zu verstehen.

RICŒURS Verständnis von Hermeneutik beruht auf den speziellen Eigenschaften des Textes, die ihn von der mündlichen Rede unterscheiden. Entscheidend dabei ist nicht die offensichtliche Fixierung von Sprache, sondern die daraus zwangsläufig sich ergebende Loslösung des Textes von seinem Urheber. Damit einher geht notwendigerweise eine Entbindung von der Intention des Urhebers, wie sie im gesprochenen Wort, das sich an einen oder mehrere anwesende Hörer richtet, zum Ausdruck kommt: „Was der Text bedeutet, fällt nicht mehr mit dem zusammen, was der Autor sagen wollte“ (ebd., 28). Der Text ist autonom. Was GADAMER die *Sache des Textes* nennt, ist aber nicht mehr nur unabhängig vom Autor des Textes, sondern auch von den Hörern des gesprochenen Wortes. Die Hörer- bzw. Leserschaft des Textes ist potenziell außerordentlich vielfältig, und ebenso vielfältig sind die möglichen Interpretationen.

¹⁰ Nimmt man noch einmal das Bild des hermeneutischen Zirkels auf, so kreist der Verstehensprozess geradezu um das Verständnis, das sich im Zentrum der Auseinandersetzung befindet. In diesem Sinne kann man auch um das Verständnis eines Textes *ringen*.

Ein Text ist weiterhin mehr als ins Medium der Schrift überführte Rede. Er ist *Werk*, das gekennzeichnet ist durch einen komponierten Aufbau, eine Gattungszugehörigkeit und den individuellen Stil seines Verfassers. Der Urheber eines Werkes aber objektiviert sich in seinem Werk selbst (vgl. ebd., 30). Im Werk verarbeitet er interpretierend sich und seine Lebenswelt.

Hier wird RICŒURS Rezeption der HUSSERLSchen Phänomenologie erkennbar. RICŒUR findet bei HUSSERL, dass das Ich sich nicht aus sich selbst verstehen kann, sondern nur „auf dem Umweg über die objektiven Zeichen, die es in der Welt setzt“ (Gisel 1974, 6): „[...] Ich kann mir aneignen, was ich bin, indem ich die vielfältigen Ausdrucksweisen meiner Anstrengung zu existieren entziffere. Vermittelt durch die öffentlichen und privaten Zeichen meines Handelns in der Welt, vermittelt durch Werke, Kultur, politische Institutionen und Geschichte kann ich mir meine ursprüngliche Selbstsetzung aneignen“ (ebd.).

Der Charakter des Werkes besteht darin, dass es die unmittelbare Verweisfunktion der mündlichen Rede, also ihre Bezogenheit auf die Realität, in die hinein sie gesprochen wird, aufhebt. *Fiktive* Literatur geht noch einen Schritt weiter, indem sie sich auch inhaltlich von der Realität löst und ihre eigene Welt, die „Textwelt“ oder „Welt des Werkes“ schafft. Aus der Zerstörung jeglichen primären Verweises auf Realität durch Fiktion und Poesie aber erwächst die „Möglichkeit [...], daß ein sekundärer Verweisungsbezug freigelegt [wird], der die Welt nicht mehr nur als Bereich verfügbarer Gegenstände erreicht, sondern als das, was Husserl ‚Lebenswelt‘ und Heidegger ‚In-der-Welt-Sein‘ nennt“ (Ricœur 1974, 32). In dieser Möglichkeit aber liege, so RICŒUR, das tiefste Problem der Hermeneutik, denn: „Was bleibt zu interpretieren, wenn wir die Hermeneutik nicht mehr definieren können als Frage nach den *hinter* dem Text verborgenen inneren Absichten eines anderen, wenn wir die Interpretation aber auch nicht auf die Zerlegung der Strukturen [des Textes; Erg. DS] beschränken wollen?“ (ebd., 32). An dieser Stelle ist RICŒUR an seiner Pointe angelangt: „Ich würde sagen: interpretieren heißt, die Weise des *vor* dem Text entfalteten In-der-Welt-Seins darzustellen. [...] Ein Text ist zu interpretieren als ein *Entwurf von Welt*, die ich bewohnen kann, um eine meiner wesenhaften Möglichkeiten darein zu entwerfen“ (ebd.). In der Interpretation eines Textes wird die Wahrnehmung der Realität, in der der Interpret steht, verfremdet. Dadurch „werden in der alltäglichen Wirklichkeit neue Möglichkeiten des In-der-Welt-Seins eröffnet“ (ebd.). Die Interpretation der Textwelt weist auf die Möglichkeiten hin, die in der Realität des Rezipienten verborgen sind.

Was der Rezipient sich in der Interpretation der Welt des Werkes aneignet, ist ein „Entwurf von Welt“. Dieser Entwurf steht nicht als Intention des Autors *hinter* dem Text, sondern *vor* dem Text „als das, was das Werk entfaltet, aufdeckt und enthüllt. Daher heißt Verstehen *Sich-Verstehen vor dem Text*“ (ebd., 33). Verstehen heißt nicht, „dem Text die eigene begrenzte Fähigkeit des Verstehens aufzuzwingen, sondern sich dem Text auszusetzen und von ihm ein erweitertes Selbst zu gewinnen, einen Existenzentwurf als wirklich angeeignete Entsprechung des Weltentwurfs. Nicht das Subjekt konstituiert also das Verstehen, sondern – so wäre wohl richtiger zu sagen – das *Selbst* wird durch die ‚Sache‘ des Textes konstituiert“ (ebd.). Der Fiktionalität der Textwelt entspricht dabei die Möglichkeit des Rezipienten. So viel und so wenig, wie die Textwelt „real“ ist, ist auch die Möglichkeit, die der Rezipient entdeckt, bereits Realität.

4.3 Biblische Hermeneutik

In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Aspekte des Bibelverstehens herausgearbeitet. Das Arbeitsgebiet „Biblische Hermeneutik“ wird in der Regel entweder der philosophischen Hermeneutik oder aber der Exegese des AT/NT zugeordnet (vgl. Körtner 2006, 77). Daher wird im Folgenden sowohl der Einfluss der historisch-kritischen Exegese als auch der der philosophischen Hermeneutik auf die biblische Hermeneutik dargestellt.

4.3.1 Der Einfluss der historisch-kritischen Exegese

Hermeneutik, wie sie gegenwärtiger Bibelhermeneutik zu Grunde liegt, entwickelte sich nach GADAMER¹¹ „auf zwei Wegen [...] aus einem analogen Antrieb [...]: Die theologische Hermeneutik [...] aus der Selbstverteidigung des reformatorischen Bibelverständnisses gegen den Angriff der tridentinischen Theologen [...]; die philosophische Hermeneutik als ein Instrumentarium für den humanistischen Anspruch auf Wiederentdeckung der klassischen Literatur“ (Gadamer 1975 162f). MARTIN LUTHER betrieb bekanntlich in Abgrenzung vom Dogma der bisherigen katholischen Kirche die Aufwertung der Schrift, wonach sie sich selbst auslege, d.h. ihr Wortlaut einen eindeutigen, aus ihr selbst zu ermittelnden Sinn habe („*sui ipsius interpret*“, WA 7, 97). Diesen zu ermitteln habe man sich nicht der kirchlichen Lehren zu bedienen und auch nicht der allegorischen Methode; stattdessen müsse man die Schrift – vor allem das Alte Testament – wörtlich verstehen, wobei „alle Einzelheiten eines Textes aus dem contextus, dem Zusammenhang, und aus dem einheitlichen Sinn, auf den das Ganze zielt, dem scopus, zu verstehen“ seien (Gadamer 1975, 164).

Das Bestehen auf die Einheit der Schrift war freilich nun ein neues, spezifisch protestantisches Dogma. Im 18. Jahrhundert schließlich gelang es, auch dieses hinter sich zu lassen.

Voraussetzung dafür war die Entwicklung der Hermeneutik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, wozu maßgeblich J.K. DANNHAUER und JOHANN CLAUBERG beitrugen. DANNHAUER formuliert Anfang des 17. Jahrhunderts – u.a. unter Rückgriff auf die alexandrinischen Aristoteleskommentatoren und die ciceronische Rhetorik – *media interpretationis*, Interpretationsregeln, darunter „die Forderung der Textkritik, die Beachtung des für den Autor charakteristischen Sprachgebrauchs, die Bedeutung des Skopus eines Textes [...], die Untersuchung des Vorangehenden und Folgenden, also die Berücksichtigung des später so genannten hermeneutischen Zirkels“ (Bormann 1986, 114). All diese Elemente finden sich noch heute im Methodenrepertoire der historisch-kritischen Exegese.

CLAUBERGS Entwurf einer Logik sieht zunächst zwei Bestandteile vor: „einen genetischen Teil zur Formatierung der eigenen Gedanken und einen analytischen Teil zur Zergliederung fremder Gedanken“ (Bormann 1986, 115). Auf die Hermeneutik angewandt orientierte sich die aus dem analytischen Teil hervorgegangene *hermeneutica analytica* ausdrücklich an den Interpretationsregeln DANNHAUERS, wohingegen die *hermeneutica genetica* die eigenen Gedanken mit dem Ziel der Mittelbarkeit interpretiert. Indem CLAUBERG in einem abschließenden *examen analyticum* nach der Beziehung zwischen Wahrheit und hermeneutischer Bemühung fragt, trägt er das kritische Moment in die Hermeneutik ein.

JOHANN SALOMO SEMLER (1725–1791) und andere¹² erkannten die Unhaltbarkeit des protestantischen Dogmas angesichts der offensichtlichen Verschiedenheit der Autoren der kanonischen Texte. SEMLER, der von der zeitgenössischen Geschichts-

¹¹ Mit Gadamer argumentieren W. Dilthey und J. Wach, dagegen L. Geldsetzer, H.-E. H. Jaeger und M. Beetz, die die Anfänge „im Zusammenhang der logisch-methodologischen Auseinandersetzungen im Ausgang des 16. Jh.“ sehen (Bormann 1986, 112).

¹² Vgl. dazu Bormann 1986, 115f.

wissenschaft beeinflusst war, verband deren profanwissenschaftliche hermeneutische Methoden mit der evangelischen Frömmigkeit und Theologie und praktizierte und lehrte auf diese Weise historisch-kritischen Exegese. In Anlehnung an DANNHAUER erhob er „die Forderung nach einer historischen Interpretation des Literalsinns [...], die auf der Kenntnis des individuellen Sprachgebrauchs, der Autorenintention und der historischen Situation der angesprochenen Gemeinde basiert“ (Hornig 2000, 143). Dadurch grenzte er sich einerseits vom Pietismus, andererseits von der lutherischen Orthodoxie ab. Die Ablösung vom Dogma und die Anwendung profanwissenschaftlicher Methoden auf biblische Texte markieren den Beginn der modernen Bibelhermeneutik. Das historisch-kritische Methodenrepertoire wurde immer weiter ausdifferenziert und gehört heute zum wissenschaftlichen Standard der Theologie, den jeder Bibelhermeneut beherrschen muss. Vielfach wird die historisch-kritische Exegese als geradezu synonym für Wissenschaftlichkeit in der Theologie bezeichnet (vgl. Oeming 2007, 31).

Biblische Hermeneutik ist aber nicht gleichbedeutend mit historisch-kritischer Exegese. Einer der einflussreichsten Theologen des 20. Jahrhunderts, RUDOLF BULTMANN, steht den Methoden der Textanalyse aufgeschlossen gegenüber, sieht aber in den Methoden der Geschichts- und Naturwissenschaften eine Gefahr für die Grundlagen des Glaubens (vgl. Schmithals 1981, 388).¹³ Im Hinblick auf die Bibel treibt ihn die Frage, „wie [...] man die Heilige Schrift, das ursprüngliche Kerygma, gegenwärtig verstehen [kann]“ (ebd., 392) – und „unter welchen Bedingungen [...] sich das *eine* (biblische) Wort unter wechselnden geschichtlichen Bedingungen als Kerygma verständlich machen [lässt]“ (ebd., 393).

Der Stellenwert der wissenschaftlichen Exegese liegt für BULTMANN darin, dass sie die Voraussetzung für das tiefere Verstehen biblischer Texte ist. Diesbezüglich stellt BULTMANN zunächst fest, dass die *Sache*, die den Autor beschäftigt, Eingang in den Text selber gefunden haben muss. Voraussetzung jedes Textverstehens sei demnach, dass auch der Interpret ein Verhältnis zur Sache hat, die im Text – implizit oder explizit – zum Ausdruck kommt (vgl. Oeming 2007, 21). Die Sache ist das, was Interpret und Text verbindet. BULTMANN fordert diesbezüglich, der Interpret möge all sein Vorwissen über die Sache in die Interpretation des Textes hineinbringen, „damit das Verstehen facettenreich und tief wird“ (Oeming 2007, 21). Bestandteil des Wissens um die Sache ist einerseits die *Sachkenntnis*, wie sie in der Anwendung der historisch-kritischen Methoden erworben werden kann. Andererseits kann die Sache, um die es in den biblischen Texten geht, als das Verständnis des Menschen im Angesicht Gottes bestimmt werden. Das bedeutet nun, dass nur derjenige, der durch die Frage seiner eigenen Existenz bewegt ist, biblische Texte verstehen kann. Eine Aufgabe bibeldidaktischer Bemühungen besteht folglich darin, die Lernenden in eine existenzielle Perspektive einzuführen, denn sie ist die Voraussetzung für das Erschließen biblischer Texte (vgl. schon Bultmann 1952, 231). Die ergänzende – nach BULTMANN *vorbereitende* – Aufgabe bibeldidaktischer Bemühungen besteht darin, Lernenden die Aneignung von Sachwissen zu ermöglichen bzw. ihnen solches zu vermitteln.

¹³ Vor diesem Hintergrund ist auch seine „Entmythologisierung“ des Neuen Testaments zu verstehen. „Das Mythische steht im Widerspruch zum modernen wissenschaftlichen Denken. [...] Die existentielle Interpretation der mythischen Elemente des Neuen Testaments will dieses Hindernis abbauen, indem sie die existentielle Bedeutsamkeit der mythologischen Aussagen darlegt, d.h. das den Menschen als Gottes Tat treffende Wort Gottes, das im Mythos begegnet, aussagt“ (Schmithals 1981, 393).

Mit BULTMANN ist die grundlegende Einsicht präzisiert, dass es zur Interpretation biblischer Texte zweierlei bedarf: Die sachliche Kenntnis des biblischen Textes und die existenziale Sichtweise, die nach dem Verständnis des Menschen im Angesicht Gottes fragt. Diese doppelte Voraussetzung prägt das Verständnis moderner biblischer Hermeneutik: Verstanden wird der Sinn eines Textes (im ästhetischen Sinne) einerseits und seine Bedeutung (für menschliche Existenz) andererseits. „Die biblischen Schriften dienen [...] also nicht nur als *Gegenstand* von Verstehensprozessen, sondern auch als deren *Medium*“ (Körtner 2006, 75).

Im didaktischen Kontext kamen die BULTMANNschen Ideen – in Abgrenzung von der dogmatisch überfrachteten Evangelischen Unterweisung – im sogenannten hermeneutischen Ansatz zum Ausdruck, wie er vornehmlich von HANS STOCK (1959) und GERT OTTO (1961) geprägt wurde. STOCK ließ Schüler/innen mit den historisch-kritischen Methoden an die neutestamentlichen Texte herangehen, damit sie den historischen Jesus kennen lernten. In der darauf folgenden Anwendung der existenzialen Interpretation nahm er die Schüler/innen mit hinein in die BULTMANNsche Entmythologisierung der Evangelien (vgl. Noormann 2007, 138). OTTO ging noch darüber hinaus, indem er im Unterricht BULTMANNs Konzept der existenzialen Interpretation öffnete: „Da Schüler im Dialog zwischen Tradition und Situation zu selbstständigen Auslegern der Bibel heranreifen sollen, müssen *prinzipiell auch alle außerbiblischen Inhalte in den Unterricht einbezogen werden, die zur ‚Existenzerhellung‘ beitragen können* – Inhalte aus der Geschichte der Kirche ebenso wie aus Philosophie, ‚Fremdreligionen‘, Literatur und Wissenschaft“ (Noormann 2007, 138).

Aus der Perspektive der Gegenwart ist der hermeneutische Religionsunterricht zumindest fragwürdig, weil die existenziale Interpretation nur das Selbstverständnis „des Menschen schlechthin“ beleuchten konnte, nicht aber die konkrete Lebenswirklichkeit individueller Schüler. Dennoch ist die hermeneutische Aufgabe Teil des Religionsunterrichts geblieben. Wenngleich sich die Paradigmen und Methoden im Laufe des 20. Jahrhunderts veränderten, ist hervorzuheben, dass die Einsicht in die Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese stets Bestandteil des Verstehens der Bibel geblieben ist. So merkt ODIL HANNES STECK in seiner Einführung in die Exegese der Schriften des Alten Testaments an: „Daß das biblische Gotteswort auch heute lebendig und menschnah zur Sprache kommt, ist das *Ziel* aller theologischen Arbeit. Zu wachen, daß es im Vorgang dieser Übermittlung das Wort des biblischen Gottes bleibt, das gegenübertritt und sagt, was Menschen nicht schon aus sich wissen und wollen, ist die *Aufgabe* in aller theologischen Arbeit“ (Steck 1999, 1). In seiner Würdigung der historisch-kritischen Methode nennt HORST KLAUS BERG weitere Argumente dafür, trotz des verlockend reichhaltigen Angebots der neuen Auslegungswege den „Katzentisch“ der historisch-kritischen Exegese nicht unberücksichtigt zu lassen. U.a. schützt die historisch-kritische Exegese nicht nur vor einer die Fremdheit überwindenden vorschnellen Vertrautheit, sondern auch – das sei in historischer Perspektive nicht zu vergessen – vor dogmatischer Bevormundung. Sie ist prinzipiell auch gegen sich selbst kritisch, indem sie ihre Methoden verfeinert und ihre Grenzen erkennt. Als wissenschaftliche Methode sichert sie die Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit ihrer Ergebnisse und trägt auf diese Weise zum Dialog über das Verstehen der Bibel bei (Berg 1991, 89ff).

4.3.2 Der Einfluss der Hermeneutik

Steht der Ansatz RUDOLF BULTMANNs exemplarisch für die Herkunft der biblischen Hermeneutik aus den exegetischen Disziplinen, so sollen die im Abschnitt 4.2.4 skizzierten hermeneutischen Ansätze den Einfluss aufzeigen, den die (philosophische) Hermeneutik auf die Bibelhermeneutik ausgeübt hat und ausüben könnte. Für HANS-GEORG GADAMER schließt das Verstehen des biblischen Textes stets seine Auslegung und Anwendung mit ein, denn das Verstehen der Bibel kann „nicht allein die wissenschaftliche Erforschung ihres Sinnes sein“ (Gadamer 1975, 314). Die Bibel auslegend verstehen kann – gemäß der Unhintergebarkeit des Vorurteils – aber nur, wer über ein Vorverständnis der Sache verfügt, um die es in den biblischen Texten geht (GADAMER bezieht sich hier explizit auf BULTMANN). Die Sache aber definiert GADAMER als die „Gottesfrage“; nur der, den die Frage nach Gott bereits bewegt, kann auch die Bibel auslegend verstehen. Dabei genügt es ausdrücklich nicht, „zu *wissen*, daß religiöse Texte nur zu verstehen sind als Texte, die auf die Gottesfrage Antwort geben“ (ebd., 314f). Der Interpret muss selbst religiös bewegt sein, mehr noch: Verstehen kann nur der, der „die Alternative von Glauben oder Unglauben gegenüber dem wahren Gott schon anerkennt“ (ebd., 315), der also die Existenz Gottes nicht mehr in Frage stellt.

Was die Inhalte der Auslegung betrifft, so wäre es unzulässig, dass die Dogmatik auf „monarchische Art und Weise“ die Bedeutung biblischer Texte diktiert und damit festschreibt (vgl. ebd., 313). Vielmehr gilt, dass jede Auslegung „vollständig an den Sinn des Textes gebunden“ (ebd., 315) bleibt. Deutlich wird bei GADAMER das Primat der Tradition, die in Form der Wirkungsgeschichte bereits die Vorurteile des Interpreten bestimmt und letztlich dazu führt, dass er nicht unabhängig von der Tradition verstehen kann, sondern in das Überlieferungsgeschehen einrückt. GADAMERs Hermeneutik ist Ausdruck eines großen Vertrauens in die Tradition, auch in die Tradition der Bibel. Es bedarf lediglich der Auslegung, um sie für die Gegenwart fruchtbar zu machen.

An dieser Stelle soll GERD THEIBEN in die Diskussion einbezogen werden, der 2003 das Konzept einer „offenen Bibeldidaktik“ vorlegte. In der von Traditionsabbrüchen und dem damit einhergehenden Pluralismus ge(kenn)zeichneten Postmoderne kann Verstehen der Bibel nicht mehr als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen verstanden werden. THEIBEN fragt hinsichtlich des hermeneutischen Ansatzes in der Bibeldidaktik polemisch (2003, 68): „Ist dieses Vertrauen in die Tradition gerechtfertigt? [...] Müssen wir nicht oft aus Traditionen ‚aussteigen‘, weil sie in die Irre geführt haben? Gibt es nicht in der Bibel Rechtfertigungen repressiver Macht, Patriarchalismus und Antijudaismus? Ist nicht Ideologiekritik notwendig, ehe man sich vertrauensvoll in die Wirkungsgeschichte der Bibel ‚einreihen‘ kann?“

Hier greift zunächst eine „Hermeneutik des Verdachts“, die ein Misstrauen gegenüber der Bibel zum Ausdruck bringt, sie könne Elemente enthalten, die nicht anschlussfähig und also auch nicht tradierungswürdig sind. Fruchtbar ist in diesem Zusammenhang der Rückgriff auf die Untersuchungen JAN ASSMANNs, die deutlich machen, dass der biblische Kanon von Anfang an nicht nur auf Tradition, auf Weitergabe des Vertrauten, zielt, sondern in vielen Teilen den Charakter eines kulturellen Gedächtnisses hat: Der biblische Kanon bewahrt in seiner Stilllegung des Traditionsstroms Wissen auf, das ansonsten nicht tradiert und also vergessen werden würde.

Wie aber ist mit diesem Wissen umzugehen? ASSMANN betont, dass die biblischen Texte wie alle kanonische Texte der Auslegung bedürfen, damit sie in die Gegenwart hineinwirken können (vgl. Assmann 1999, 295f) und folgt damit letzt-

lich GADAMER, der die Notwendigkeit der Auslegung auch für die Tradition reklamiert. THEIßEN hingegen hebt die Fremdheit hervor, die den biblischen Texten als Teil eines kulturellen Gedächtnisses in der gegenwärtigen Postmoderne eigen ist. Die nach BULTMANN und GADAMER für das auslegende Verstehen der Bibel notwendige Voraussetzung, das Bewegtsein von der Frage nach der eigenen Existenz im Angesicht Gottes bzw. der Frage nach Gott schlechthin, ist in der Postmoderne vielfach nicht mehr gegeben: „Für säkularisierte Zeitgenossen“ sind „Glauben und Religion [...] schon lange ein Stück ‚kontrapräsentischer Erinnerung‘ – etwas, das nicht in ihre eigene Zeit passt“ (Theißen 2003, 71). Verstehen der Bibel bedeutet in einem solchen Kontext notwendigerweise nicht „Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen. [...] Nicht Glaube ist das Ziel des Bibelunterrichts, sondern Verstehen und Achtung“ (ebd., 110). Notwendig sei, dass Menschen sich über den Glauben der Christen informieren bzw. informiert werden, damit sie im Pluralismus der Religionen und Weltanschauungen dialogfähig werden bzw. bleiben. Bibelkenntnisse werden spätestens mit THEIßEN Teil der Allgemeinbildung im Sinne WOLFGANG KLAFKIS¹⁴, nicht nur, weil sie Auskunft über die Ursprünge der abendländischen Kultur inklusive des Menschenbildes geben und ihren Beitrag zum Verstehen der Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften leisten, sondern auch, weil sie unverzichtbar sind für das Zusammenleben von Christen, Andersgläubigen und Konfessionslosen. „Wenn Bildung darin besteht, dass wir den Dunstkreis der eigenen Überzeugungen verlassen, so wäre religiöse Bildung gerade für eine säkularisierte Gesellschaft echte Bildung: eine Horizonterweiterung – selbst dort, wo eine Verschmelzung der religiösen mit den gegenwärtigen Überzeugungen unmöglich erscheint“ (ebd., 71). Für die Bibeldidaktik bedeutet das: „Sobald an die Stelle der hermeneutischen Entfaltung einer Tradition die Arbeit am kulturellen Gedächtnis tritt, wird die Bibeldidaktik offen für alle“ (ebd.).

Die Anwendung von THEO SUNDERMEIERS Hermeneutik des Fremden und seiner „Stufen zum Verstehen des Fremden“ auf den Bibeltext ist geeignet, THEIßENS Ansatz zu präzisieren. Deutlich wird vor allem zweierlei: Erstens, dass THEIßENS geerdetes Verständnis von Bibelverstehen nach oben hin offen ist: Ohne den Bibeltext zu vereinnahmen, und ohne von ihm vereinnahmt zu werden, ist eine qualitative Entwicklung des Bibelverstehens möglich, d.h. es ist nicht ausgeschlossen, dass derjenige, der sich mit der Bibel in der Absicht befasst, sich unverbindlich zu informieren, im Zuge seiner Auseinandersetzung von den biblischen Inhalten existenziell ergriffen wird; zweitens, dass Bibelverstehen eine gesellschaftliche Dimension hat, die impliziert, dass nicht nur die Bibel vielen Menschen fremd geworden ist, sondern auch die Christen, die sich auf sie berufen. Das Verstehen „der Christen“ in ihren vielfältigen gegenwärtigen Erscheinungsformen bleibt stets an die Bibel als die Ur-Kunde des christlichen Glaubens rückgebunden. Verstehen der Bibel und Verstehen der Christen ist grundsätzlich zusammenzudenken. Die Stufen des Fremdverstehens können im Hinblick auf die Bibel bzw. die Christen wie folgt beschrieben werden:

1. Die Bibel mit THEIßEN auf eine analytische Art und Weise beschreiben zu können, ist mit SUNDERMEIER nur der erste Schritt des bibelfernen Menschen

¹⁴ Klafki umreißt sein Allgemeinbildungskonzept u.a. mit dieser Forderung: „Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen, ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren“ (Klafki 2007, 53).

hin zum Verstehen der Bibel. Indem sich der Mensch mit Hilfe der Bibel unverbindlich informiert, wahrt er nicht nur die Distanz zu den biblischen Inhalten, sondern auch zu den Christen.

2. Auf der zweiten Stufe geht es darum, die Bibel im Kontext christlichen Lebens und zugleich christliches Leben im Kontext der Bibel zu verstehen. Die von SUNDERMEIER auf der Handlungsebene vorgeschlagene teilnehmende Beobachtung äußert sich dahingehend, dass die anfängliche Distanz zu den Christen als Menschen aufgegeben wird. Im Hinblick auf die Bibel wird deutlich, dass es bestimmte Texte und Passagen in ihr gibt, die sich unmittelbarer auf die religiöse Praxis auswirken als andere.
3. In der vorausgegangenen Stufe wurden bestimmte Zusammenhänge zwischen christlicher Praxis und biblischer „Theorie“ deutlich. Nun werden Widersprüche und Diskrepanzen zwischen biblischem Anspruch und christlichem Alltag erkennbar und es folgt die Einsicht, dass biblische Texte nicht „eins zu eins“ in die Gegenwart übertragen werden können, sondern dass es der Auslegung ihrer Symbolwelt und der Übersetzung ihrer Grundmotive bedarf.
4. Das biblische Menschen- und Christusbild als Grundlage christlicher Kultur und als Bedingung und Grundlage des Zusammenlebens von Christen zu verstehen, ist schließlich die Voraussetzung für die Konvivenz und damit u.a. für einen „Austausch [...], der die Würde des anderen respektiert und stärkt“ (Sundermeier 1996, 183).

Die SUNDERMEIERSchen Stufen, so wie sie aus der Perspektive des Bibelfremden gefüllt wurden, führen letztlich zu dem für die offene Bibeldidaktik charakteristischen Ziel des Bibelverstehens, der Dialogfähigkeit in einer pluralen Welt. Wenn THEIBEN nach dem Dialogfähigen der Bibel in einer säkularisierten und von der Vielfalt der Konfessionen und Religionen geprägten Welt fragt (vgl. Theißen 2003, 174ff), nimmt er hingegen die christliche Perspektive ein. Für Christen wiederum geht es im SUNDERMEIERSchen Modell darum, das Bemühen Fremder um das Verstehen der Bibel und des Christseins nicht vorschnell als Bekenntnis- oder Bekehrungsbereitschaft, aber auch nicht als die Vorboten einer „feindlichen Übernahme“ zu interpretieren. Mit THEIBEN gilt es vielmehr, das Dialogfähige in der Bibel zu erkennen und auf dieser Basis denjenigen zu verstehen, der die Bibel verstehen will, und ihn in seinen Bemühungen zu unterstützen. Im Übrigen betont JOHANNES LÄHNEMANN in seinen Überlegungen zu einer interreligiösen Bibeldidaktik im Hinblick auf die Praxis des Religionsunterrichts, dass biblische Geschichten „für christliche Kinder oft den gleichen Neuheitswert wie für muslimische Kinder und Kinder aus nichtreligiösen Elternhäusern [haben]“ (Lähnemann 1999, 287).

Die Überlegungen WOLFGANG ISERS sind bedeutsam für das Verstehen derjenigen biblischen Texte, die zumindest eine strukturelle Verwandtschaft mit fiktionalen literarischen Texten aufweisen. Das trifft insbesondere auf zahlreiche Texte der Hebräischen Bibel zu, die z.T. sorgsam komponiert sind (Jona, Rut, Hiob etc.). Diese Texte wollen keine historischen Begebenheiten berichten, sondern sind auf die Aktualisierung – zunächst durch den Hörer, seit der Fixierung des Kanons auch durch den Leser – angelegt. Verstehen ist immer an die Rezeption durch einen Hörer oder Leser gebunden; die Texte können nicht „als solche“ verstanden werden. Leerstellen für die Interpretation ergeben sich weniger dadurch, dass die Autoren absichtsvoll ganze Passagen verschweigen würden, als vielmehr durch die symbolgesättigte Sprache der Bibel, die beim Leser Bilder anzuregen vermag.

MICHAEL FRICKE weist im Rahmen seiner Habilitation darauf hin, dass die Bibel selbst die Ergebnisse solcher Verstehensprozesse dokumentiert: „Sensibilisiert durch die Aussagen der Rezeptionsästhetik können wir im Bereich der innerbiblischen Auslegung wahrnehmen, dass die biblischen Autoren ‚aktive Leser‘ sind, sich alte Texte kreativ aneignen und zu neuen Texten verarbeiten, die zusammen mit den alten den Kanon bilden“ (Fricke 2005, 213). Von daher – so FRICKE – sei es in bibeldidaktischer Hinsicht nicht nur legitim, sondern zu begrüßen, wenn Kinder biblische Texte gemäß ihrem Verständnis aktualisieren (vgl. ebd., 230). Da der Anspruch der Bibel als Urkunde des christlichen Glaubens sich aber gegen allzu offensichtliche Fehl- und Überinterpretationen verwahrt, sei im Prozess der Auslegung eine ständige Rückbindung nötig, zunächst an die Verständigungs- und Lerngemeinschaft im Klassenraum, danach aber auch an die Überlieferungs- und Auslegungsgemeinschaft, die durch die Religionslehrer/in vertreten wird (vgl. ebd., 231).

Eine weniger am gesellschaftlichen Zusammenleben, sondern vielmehr am Einzelnen orientierte Perspektive nimmt PAUL RICŒUR ein, indem er als Ziel des Interpretierens von Texten das Sich-Verstehen des Individuums vor dem Text benennt. Die interpretatorischen Bemühungen zielen darauf, dass die Textwelt sich entfalten und die Sache des Textes zum Ausdruck bringen kann. Die Entfaltung der Welt des Textes ist der Dreh- und Angelpunkt des Verstehens.

Das *Wesen* der Sache des Textes ist das eigentümliche Proprium der Bibel. Um die Sache der Bibel erfassen zu können, ist es unabdingbar, die unterschiedlichen literarischen Formen biblischer Rede zu berücksichtigen, da „das ‚Glaubensbekenntnis‘, das sich in den biblischen Texten ausdrückt, [...] von den *Formen* der Rede nicht zu trennen [ist]“ (Ricœur 1974, 37). Aus diesem Zusammenhang leitet RICŒUR die Notwendigkeit „struktureller Erklärungen der Formen“ ab, die vor der Interpretation der Bedeutungen der Textwelt erfolgen müssen (vgl. ebd., 39). Auf die voraufgehende strukturelle Analyse erfolgt nicht – wie bei BULTMANN – gewissermaßen als Gegengewicht zur Analyse die Benennung existenzialer Kategorien, sondern die Entfaltung der Textwelt, die die unmittelbare Voraussetzung für das Sich-Verstehen ist (vgl. ebd., 40).

Die Sache des biblischen Textes, der Weltentwurf, heißt in der Sprache der Bibel „neue Welt, neuer Bund, Gottesherrschaft, Wiedergeburt“ (ebd.). Die neue Welt aber bezeichnet die Möglichkeit, die (auf Erden) verwirklicht werden kann (vgl. ebd., 41). Dem Leser ist aufgegeben, sich immer wieder neu angesichts des sich ihm im Interpretationsvorgang zeigenden Reiches Gottes zu verstehen. Eine besondere Herausforderung besteht darin, das Wort „Gott“ zu interpretieren. „Das Wort Gott zu verstehen heißt, dem Richtungspfeil seines Sinnes zu folgen. Unter dem Richtungspfeil seines Sinne verstehe ich seine zweifache Fähigkeit, alle aus den Einzelreden hervorgegangenen Bedeutungen zu vereinen und einen Horizont zu eröffnen, der sich dem Abschluß der Rede entzieht“ (ebd., 42). Dasselbe gilt für das Wort „Christus“. Die Bibel ist ein Sonderfall unter den Texten, „weil das neue Sein [...] nur in der Welt dieses Textes zu suchen ist [...]. Sie ist ein einzigartiger Fall, weil alle Einzelreden auf einen Namen bezogen sind, der Schnittpunkt und Maß der Unvollkommenheit aller unserer Rede von Gott ist, und weil dieser Name mit dem *Sinn-Ereignis*, das als Auferstehung gepredigt wird, unlöslich verbunden ist. Aber die biblische Hermeneutik kann nur beanspruchen, eine einzigartige Sache auszusagen, wenn dieses einzigartige Sache sich als die Textwelt, als die Sache des Textes an uns wendet“ (ebd., 42f).

Voraussetzung des Sich-selbst-Erkennens ist eine rezeptionsästhetische Sichtweise des Verstehens, die die Verstehensleistung des Rezipienten auf inhaltlicher Ebene hervorhebt und dadurch mehrdimensionale Auslegungen in den Rang des Normalen erheben.¹⁵

¹⁵ In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Verknüpfung der Erzähltheorie Paul Ricoeurs mit einem biblischen Text jüngst Martina Kumlehn im Rahmen ihrer Habilitation zur Rezeption und Didaktik des Johannesevangeliums leistete (Kumlehn 2007, 242ff).

4.3.3 Aspekte des Bibelverstehens

Die Frage nach dem Ziel des Brückenschlagens zwischen Heranwachsenden und biblischen Inhalten, das vorläufig mit „Verstehen der Bibel“ angegeben wurde, kann nun differenzierter beantwortet werden. Die exegetischen Disziplinen fordern, dass dem Verstehen biblischer Texte gleichermaßen die Auslegung wie die Anwendung der historisch-kritischen Methoden zu Grunde zu legen sei. Die Anwendung der historisch-kritischen Methoden stellt dabei ein wichtiges Korrektiv dar, das die biblischen Texte vor der Beliebigkeit der Auslegung und der dogmatischen Überfremdung schützt. Mit der Forderung nach der Beibehaltung des exegetischen Methodenrepertoires korrespondiert bei HANS-GEORG GADAMER der unbedingte Einbezug des historischen Horizonts in die Horizontverschmelzung und – wenngleich es von GADAMER nicht in diesem praxisnahen Sinn gemeint ist – die Wertschätzung der Wirkungsgeschichte eines biblischen Textes. PAUL RICŒUR hebt darüber hinaus den Wert der strukturalen Analyse der Gattung des biblischen Textes hervor.

Die historisch-kritische Betrachtung des biblischen Textes bedarf ferner der Ergänzung durch die Interpretation. Diese orientiert sich mit RUDOLF BULTMANN an der Sache des Textes und mit WOLFGANG ISER am interpretierenden Subjekt. Das verstehende Umkreisen der Sache dient nach GADAMER der Einrückung des Interpretieren in das Überlieferungsgeschehen. Für RICŒUR hingegen ist das Eintauchen in die Sache des Textes der Ausgangspunkt für das Entdecken neuer Lebensmöglichkeiten des interpretierenden Subjekts.

GERD THEIBEN stellt mit JAN ASSMANN neben die Wirksamkeit der Tradition in der Interpretation den Wert biblischer Texte als kulturelles Gedächtnis. Ziel der Bemühungen ist ein sachliches Verstehen im Sinne der Allgemeinbildung, ohne Bekenntniszwang. Verstehen in einer offenen Bibeldidaktik kann Auslegung ausblenden. Stattdessen kommen mit SUNDERMEIER die Christen bzw. das Christentum als Gegenstand des Verstehens in den Blick, wodurch Bibelverstehen eine gesellschaftliche Bedeutung erhält.

Drei Aspekte von Bibelverstehen werden sichtbar:

- Analysierendes Verstehen als Erfassen der historischen Bedeutung eines Textes
- Interpretierendes Verstehen als Einrücken in das Überlieferungsgeschehen und als Konstruieren der individuellen Möglichkeiten
- Verstehen des fremden Christentums als Fördern der Dialogfähigkeit

Die vielfältigen bibeldidaktischen Entwürfe zeigen, dass diese Akzente nicht isoliert voneinander sind, sondern ineinander greifen und einander ergänzen: Der Ansatz INGO BALDERMANNs etwa nimmt das interpretierende Verstehen der Seligpreisungen zum Ausgangspunkt für das analysierende Verstehen der Jesusgeschichten (vgl. Kap. 5.2.1.2). FRANZ W. NIEHLS dialogische Exegese analysiert zunächst die Wirkungsgeschichte eines Textes, um eine möglichst breite Basis für die anschließende Interpretation zu erhalten (vgl. Kap. 5.2.1.4). Im Bibliolog, der im deutschsprachigen Raum vor allem durch Uta Pohl-Patalong bekannt geworden ist (vgl. Kap. 5.3.3.1), nehmen die Schüler den biblischen Text schrittweise wahr, um die Textteile sogleich zu interpretieren.

Was das Bibelverstehen von Heranwachsenden betrifft, so zeigen der zweite und dritte Aspekte des Bibelverstehens, dass das Verstehen der Bibel eng mit der Existenz und dem Leben des Verstehenden verwoben ist: Das „Einrücken“ in die Tradition gibt dem individuellen Leben Halt und Sinn. Das Wahrnehmen des fremden Christentums ermöglicht lebenspraktische geistige Orientierung. Das visionäre Erkennen des Möglichen schenkt dem Leben Perspektiven. Wenn im Abschnitt 4.1 ermittelt wurde, dass Kinder und Jugendliche gemäß den Umfragen von HANISCH/BUCHER und BRÖKING-BORTFELDT vielfach der Meinung sind, die Bibel habe nichts mit ihrem Leben zu tun, liegt dies offensichtlich nicht an der

Bibel selbst, sondern daran, dass sie die Bibel nicht oder falsch verstehen.¹⁶ Demgegenüber zeigen die im selben Abschnitt dargestellten Ergebnisse qualitativer Forschungen, namentlich die Untersuchung von MÜLLER-FRIESE, dass Kinder unter bestimmten Bedingungen in der Lage sind, biblische Inhalte so zu verstehen, dass deren Bedeutung für ihr Leben deutlich wird.

Der erste Aspekt (das analysierende Verstehen), der im Wesentlichen durch den Ansatz der historisch-kritischen Exegese bedingt ist, hängt vor allem mit dem zweiten Aspekt zusammen, da das interpretierende Verstehen die Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese nicht unberücksichtigt lassen darf. Während Heranwachsende das interpretierende Verstehen und das Fremdverstehen selbst vollziehen (müssen), sind sie beim analysierenden Verstehen in der Regel auf „Vorarbeiten“ von Exegeten angewiesen, die in die Gestaltung von Verstehenshilfen (vor allem Kommentare und Lexika) eingeflossen sind.

Neben den drei Aspekten des Bibelverstehens wurden im Abschnitt 4.2 weitere hermeneutische Prinzipien benannt, die Verstehensprozessen zu Grund liegen und für alle bibeldidaktischen bzw. -methodischen Maßnahmen bibeldidaktischer Ansätze gelten.¹⁷

1. Abgründe im Sinne von Irritationen sind Voraussetzungen dafür, dass Verstehensprozesse angestoßen werden. Jeder Abgrund ist daher als Chance für den Bau einer Brücke zu betrachten, die dem Heranwachsenden einen „Blick von oben“, gewissermaßen von der Brücke herab, auf den Abgrund ermöglicht. Deshalb
 - dürfen existierende Abgründe in biblischen Texten oder in der Wahrnehmung des fremden Christentums nicht aufgefüllt und damit unkenntlich gemacht werden;
 - müssen multimediale Kinderbibeln unter Berücksichtigung der Lebenswelt der anvisierten Zielgruppe so gestaltet werden, dass Abgründe entstehen, die den zirkularen hermeneutischen Prozess in Gang bringen.

2. Vor-Urteile nehmen Einfluss auf das Verstehen. Sie beruhen auf vorangegangenen Begegnungen mit den Inhalten bzw. auf den Auswirkungen der Tradition und auf den Einflüssen der Lebenswirklichkeit. Das im Abschnitt 4.1.1 benannte Phänomen des Transduzierens verdeutlicht, dass Vor-Urteile Chancen, aber auch Risiken bergen. Deshalb
 - müssen Brückenkonstruktionen so gestaltet sein, dass sie Vor-Urteile der Heranwachsenden über biblische Inhalte oder das fremde Christentum produktiv integrieren können, um für die Verstehensprozesse der Heranwachsenden Anknüpfungspunkte bereitzuhalten;

¹⁶ Dazu hat möglicherweise eine Überbetonung des historischen Aspektes des Bibelverstehens in unterschiedlichen didaktischen Kontexten beigetragen.

¹⁷ Der Begriff „Didaktik“ im Kompositum „Bibeldidaktik“ wird in dieser Arbeit im weiteren Sinne verstanden und schließt Methodik ein. Soll explizit von einem engeren Didaktikbegriff oder nur von Methodik geredet werden, wird dies sprachlich deutlich gemacht. Didaktische Entscheidungen im engeren Sinn trifft z.B. derjenige, der die biblischen Inhalte auswählt, die Teil einer Kinderbibel sein sollen. Didaktische Entscheidungen im weiteren Sinn trifft derjenige, der nicht nur die Inhalte auswählt, sondern zugleich Entscheidungen über die Art und Weise trifft, in der sie dem Heranwachsenden dargeboten werden, und diese Überlegungen wiederum in die Auswahl der Inhalte mit einbezieht.

- müssen Brückenkonstruktionen so gestaltet sein, dass sie den Heranwachsenden die Ursachen ihrer Vor-Urteile transparent machen und sie dabei unterstützen, ihre Vor-Urteile ggf. zu revidieren.
3. Verstehen erfolgt in einem zirkulären Prozess, in dem das jeweils aktuelle Vorverständnis immer wieder mit dem Ganzen abgeglichen wird, auf das das Verstehen zielt. Deshalb
- müssen verschiedenartige Brückenkonstruktionen oder multifunktionale Brücken zur Verfügung stehen, die an unterschiedlichen Tiefen des aktuellen Vorverständnisses einen neuen (Denk)Weg anzubieten vermögen;
 - müssen verschiedenartige Brückenkonstruktionen sowohl Sachfragen klären als auch unterschiedliche Perspektiven auf den Text anbieten. Sie sind vergleichbar einem Lexikon, das ein Leser zum Verständnis eines Textes heranzieht, wenn er nicht weiterkommt, oder einem Gespräch mit einem Coach, das ihm neue Perspektiven auf einen Text eröffnet.¹⁸
 - müssen Brückenbauten so beschaffen sein, dass sie die Wiederaufnahme unterbrochener Verstehensbemühungen ermöglichen.

¹⁸ ... oder einer Fußnote, die in der Präsentation eine sachliche Erläuterung anbietet ohne dabei die Präsentation zu unterbrechen.

5 Probleme des Bibelverstehens sowie Lösungsansätze und Impulse der Bibel- und Medien- didaktik

Durch die Skizzierung unterschiedlicher hermeneutischer Ansätze und deren Verschränkung mit Anforderungen der historisch-kritischen Exegese wurden im vorangegangenen Kapitel drei Aspekte des Bibelverstehens ermittelt: das analysierende Verstehen, das interpretierende Verstehen und das Fremdverstehen. In diesem Kapitel werden Probleme („Abgründe“) beschrieben, die dem Verstehen der Bibel in seinen Einzelaspekten potenziell entgegenstehen. Bevor in Kap. 7 Anforderungen an bibeldidaktische Interaktionsangebote als Brücken des Verstehens formuliert werden, die zur Überwindung dieser Abgründe beitragen könnten, ist dieses Kapitel bestrebt, gewissermaßen den Rat von „Brückenbauexperten“ einzuholen. Als „Experten“ kommen vor allem Bibeldidaktiker und Mediendidaktiker in Frage. Da die Auswahl der konkreten Experten aber anhand der ermittelten Abgründe erfolgt, sind auch andere Fachrichtungen vertreten. Mitunter kann mancher Experte zu mehreren Abgründen Stellung nehmen.

5.1 Analysierendes Verstehen: Probleme und Lösungsansätze

Kenntnisse der Situation, die die Produktion eines Textes hervorgerufen hat, werden von der historisch-kritischen Bibelforschung als nicht hintergehbare Dimension des Bibelverstehens angesehen. Der sprichwörtliche „garstige Graben“, der sich zwischen der in der Vergangenheit liegenden Entstehungssituation und der Rezeptionssituation der Gegenwart auftut, kann von Heranwachsenden – und damit sind nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch erwachsene Laien gemeint (vgl. Kap. 4.1.4.1) – nicht ohne weiteres überwunden werden. Heranwachsende verfügen weder über die nötigen Kenntnisse der historisch-kritischen Methoden, die geeignet wären, diesen Abgrund zu überwinden, noch haben sie in der Regel Einsicht in die einschlägige Kommentarliteratur, die die Ergebnisse historisch-kritischer Exegese aufbereitet.¹ Erschwerend kommt hinzu, dass die Methoden weiteres Vorwissen und z.T. Sprachkenntnisse erfordern, die zumindest von Kindern und Jugendlichen im christlichen Kulturkreis kaum erworben werden können.² Im Zusammenhang mit multimedialen Kinderbibeln verhindern vor allem zwei Problemaspekte ein „leichtfüßiges Überspringen“ dieses Abgrundes:

Problem 1: Fehlendes historisches Wissen

Was das fehlende Wissen über die historische Produktionssituation biblischer Texte betrifft, so muss innerhalb der Arbeitsfelder historisch-kritischer Exegese im Hinblick auf Heranwachsende als Rezipienten differenziert werden: In der Regel liegt zumindest eine Übersetzung des Urtextes vor, d.h., dass wichtige Entscheidungen zur Abgrenzung der Perikope und zur Endgestalt des Textes schon von Übersetzern getroffen wurden. Das Bemühen um das Verstehen eines

¹ Ein Meilenstein im Hinblick auf die allgemeine Zugänglichkeit der Ergebnisse historisch-kritischer Exegese ist das Web-Projekt www.wibilex.de der Deutschen Bibelgesellschaft. Wibilex ist ein frei zugängliches Bibellexikon mit wissenschaftlichem Anspruch und einem (geplanten) Umfang von etwa 2000 ausführlichen Artikeln.

² Dies ist im Übrigen einer der Gründe, weshalb der hermeneutische Ansatz scheitern musste. Schüler/innen ins exegetische Methodenrepertoire einzuführen gelang nur begrenzt.

biblischen Textes in seinem historischen Kontext kann also Fragen der Textgestalt, der vorliterarischen Überlieferung und der Redaktionsgeschichte ausblenden. Problematisch bleibt gleichwohl der Mangel an Wissen über

- den historischen Ort eines Textes, d.h. über die allgemeine geschichtliche Situation, über die herrschenden gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse;
- inhaltliche Vorprägungen eines Textes, d.h. über Vorstellungen, Bilder und Motive, die damaligen Lesern geläufig waren, sowie Themen, die sie beschäftigten;
- die literarische Gattung eines Textes und ihren „Sitz im Leben“ sowie über bestimmte Begriffe, ihre Verwendung und ihr Bedeutungsspektrum;
- geografische Gegebenheiten des Umfeldes, in dem ein Text entstanden ist und in das hinein er sprechen sollte, sowie über Sachaspekte, die Namen, Personen oder Gegenstände betreffen.

Warum diese Wissensdefizite verhindern, dass Heranwachsende den historischen Sinn eines biblischen Inhalts verstehen können, kann anhand zweier Beispiele deutlich gemacht werden: Was es z.B. mit der für das Verständnis der Rut-Erzählung in ihrem historischen Kontext unverzichtbaren Tradition der Levirats-ehe auf sich hat, wissen Heranwachsende in der Regel nicht (vgl. Rut 2,20; 3,9.12f; 4,1ff). Wesentliche Zusammenhänge des Buches Rut bleiben dem Leser damit verschlossen. Auch sprachliche Besonderheiten, die Heranwachsenden nicht geläufig sind, darunter Wendungen und Einzelwörter, aber auch syntaktische Besonderheiten, behindern das Verstehen. Ein viel zitiertes Beispiel ist die Bedeutungsvielfalt des für gewöhnlich mit „erkennen“ übersetzten Verbs *aisthanomai*, die vom deutschen Sprachgebrauch deutlich abweicht. Wenn Adam seine Frau Eva erkennt und sie daraufhin schwanger wird (Gen 4,1), muss das Heranwachsende zumindest irritieren.

Problem 2: Inhaltlich unzureichende Darstellungen der biblischen Inhalte

Die biblischen Texte sind das Ergebnis langer mündlicher Tradierung und vielfältiger redaktioneller Überarbeitung. Im Bestreben, die historische Bedeutung dieser Texte zu ermitteln, wird nach dem am besten bezeugten Wortlaut der Überlieferung geforscht und werden auf der Ebene von Syntax und Wortbedeutung umfangreiche Analysen angestrebt. In multimedialen Kinderbibeln hingegen weicht die Darstellung der biblischen Inhalte oftmals in hohem Maße vom Urtext ab:

Schon die papierenen Bibeln für Kinder enthalten in der Regel nicht Übersetzungen, sondern Übertragungen des biblischen Textes. Übertragungen aber zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie sprachliche Anpassungen vornehmen, um einen von Kindern rezipierbaren Erzähltext zu gestalten. Beim sprachlichen Glätten eines biblischen Textes verändert die Autor/in – mitunter unabsichtlich und ohne es zu bemerken – nicht nur sprachliche, sondern auch inhaltliche Details, die für das Verständnis des Textes in seinem historischen Kontext wichtig gewesen wären. Auswirkungen auf den inhaltlichen Gehalt haben auch Auslassungen und Ausschmückungen: Die Geschichte von Kain und Abel verliert einen wichtigen Aspekt, wenn z.B. ANNE DE VRIES den Dialog zwischen Kain und Gott frühzeitig abbrechen lässt und das Kainsmal unterschlägt (Gen 4,13ff). Wird aber der biblische Inhalt dem Heranwachsenden bereits verfälscht präsentiert, wird es fast unmöglich, ihn in seiner historischen Bedeutung zu erfassen.

In multimedialen Kinderbibeln verschärft sich die Problematik zusätzlich durch den Wechsel der Codierung der biblischen Inhalte. Wird im Bereich der papierernen Kinderbibeln noch der Text um Illustrationen ergänzt, entfallen die Schriftzeichen bei der Umsetzung der biblischen Inhalte in ein Hörspiel oder einen Film gänzlich. Macht man sich bewusst, dass Schriftzeichen wesentlich weniger Informationsbytes enthalten, als etwa audiovisuelle Darstellungen benötigen (vgl. Hagmann 1990, Absatz 1.1), wird deutlich, dass Filmemacher einen Großteil der Inhalte eines Bibelfilms interpolieren bzw. erdichten müssen. Dadurch entsteht in besonderem Maße die Gefahr inhaltlicher Verzerrungen, die Missverständnissen Vorschub leisten. Filmbilder zur Geschichte des Kampfes von David und Goliath (1.Sam 17,1ff) beispielsweise, die die waffentechnische Unterlegenheit der Israeliten gegenüber den Philistern nivellieren, indem sie fälschlicherweise auch den Israeliten Spieße mit metallener Spitze und metallene Schwerter zugestehen, beeinflussen das Verstehen. Was monumentale Verfilmungen der Inhalte der Evangelien betrifft, nennt KARL-EUGEN HAGMANN folgendes charakteristisches Problem, das letztlich große Teile der gesamten Bibel betrifft: In Jesus Christus treffen Immanenz und Transzendenz aufeinander, die irdische Existenz Jesu ist transparent für das Sein Gottes. Die konkreten Bilder eines Films vermögen jedoch nur die Immanenz darzustellen, „allenfalls mit einer symbolischen oder offenen Filmsprache ließe sich eine Annäherung [...] an die Erfahrbarkeit Gottes unter den Bedingungen der Existenz [erreichen]“ (ebd., Absatz 1.2). Existierende Jesus- und andere Bibelfilme aber sind in der Regel dem Konkret-Immanenten verhaftet. Die konkreten, realistischen Filmbilder verstärken darüber hinaus die Sichtweise vor allem jüngerer und weniger gebildeter Heranwachsender (vgl. Bröking-Bortfeldt 1984, 137; Kap. 4.1.3), den biblischen Narrationen käme Historizität zu dergestalt, dass die in der Bibel wiedergegebenen Handlungen dem Wortlaut entsprechend stattgefunden hätten.

Bei der Lösung der benannten Probleme sind nicht nur geschickt konzipierte Interaktionsangebote gefragt, im Gegenteil: Die Probleme, die sich durch die inhaltlich unzureichende Übertragung biblischer Inhalte und allzu realistische audiovisuelle Darstellungen ergeben, betreffen in erster Linie die Präsentation der biblischen Inhalte. Dennoch müssen sie auch bei der Gestaltung von Interaktionsangeboten berücksichtigt werden, insbesondere bei der Konzipierung inhaltsimmanenter Interaktionsangebote, die Bestandteil der Präsentation biblischer Inhalte sind. Die interaktive Vermittlung von Sachwissen ist hingegen eine Aufgabe der inhaltsbezogenen und der inhaltsübergreifenden Interaktionsangebote.³ Geht man mit CLAUDIA DE WITT pragmatisch vor (vgl. Kap. 3.6), so sind es unter den mediendidaktischen Ansätzen die behavioristisch inspirierte programmierte Instruktion sowie die eher unter dem Einfluss des Kognitivismus stehende tutorielle Instruktion und die Hypermedia-Umgebungen, die als mögliche Impulsgeber in Frage kommen. Ausgehend von konkreten Umsetzungen dieser Ansätze aus dem Bereich des biblischen Lernens werden Impulse für die Gestaltung bibel-didaktischer Brücken eingeholt. Danach werden die Technologien von Geschichtenspielwelten, GoogleEarth und QuicktimeVR beschrieben, mit denen die didaktische Interaktivität der zuvor genannten Ansätze erhöht werden kann.

³ Zur Terminologie der unterschiedlichen Arten von Interaktionsangeboten vgl. Kap. 3.3.

5.1.1 Informationsbausteine

Unverzichtbar für das sachgemäße Verstehen der biblischen Überlieferung sind nach HORST KLAUS BERG „vorbereitende Kurse“ (Berg 1993, 141), die BERG als „Informationsbausteine“ (ebd.) bezeichnet. Inhalt der Informationsbausteine seien Sachinformationen „zur Einführung in die Lebenswelt der Bibel“ (ebd., 147), „zur Entstehung und zum geschichtlichen Verständnis der biblischen Schriften“ (ebd., 148) sowie „zur biblischen ‚Sprachlehre‘“ (ebd., 149).

Informationsbausteine zur Einführung in die Lebenswelt der Bibel sollten geografisches, historisches und kulturgeschichtliches Sachwissen enthalten, das geeignet ist, eine lebendige Vorstellung von biblischer Zeit und Umwelt zu vermitteln. Informationsbausteine zur Entstehung und zum geschichtlichen Verständnis der biblischen Schriften sollten den Schüler/innen verdeutlichen, dass die biblischen Texte Ausdruck spezifischer historischer Situationen sind. Sie sollten die unterschiedlichen Intentionen der Verfasser und die Situationen der Adressaten vor Augen führen. Die Notwendigkeit von Informationsbausteine zur biblischen Sprachlehre schließlich werde einsichtig angesichts eines „gegenwärtig herrschende[n] ‚eindimensionale[n] Denken[s]‘“ (ebd., 149), das dadurch charakterisiert sei, dass es

- „nur das als ‚wirklich‘ gelten [lässt], was empirisch feststellbar und messbar ist;
- nur das als ‚vernünftig‘ bestehen [lässt], was sich dem Kriterium zweckrationalen Planens und Handelns fügt;
- nur eine Sprache als verlässlich zu[lässt], die solche Wirklichkeit eindeutig beschreibt“ (ebd.).

Eindimensionales Denken aber sei wenig geeignet, die symbolisch-mehrdimensionale Sprache der Bibel zu erschließen. Von daher müssten Informationsbausteine in die Mehrschichtigkeit von Realität einführen, ins symbolische Sprechen im Allgemeinen und in die Symbolsprache der Bibel im Besonderen, in die verschiedenen Textsorten der Bibel sowie in die von Ingo Baldermann identifizierten „elementaren Strukturen“ biblischer Sprache (z.B. Klage, Lob, Verheißung).

Die „vorbereitenden Kurse“ sollten aber – so betont BERG – keinesfalls den Charakter von Lehrgängen haben. Vielmehr gelte es, passend zu den im Unterricht behandelten biblischen Inhalten einzelne Sachaspekte dieser Themenfelder „in Form kleiner Einheiten“ (ebd., 147) oder als „Vorschaltsequenzen zu biblischen Themen“ (ebd.) anzubieten. Methodisch bieten sich nach BERG für jüngere Schüler/innen Sacherzählungen („Umweltgeschichten“), Fotomaterial („Dias zur Welt der Bibel“ (ebd., 203)) und Hörspiele („Neidhart/Eggenberger 1987“) an, ferner kleinere Projekte („Basteln eines Dorfes aus der Zeit Jesu“). Für ältere Schüler/innen hingegen schlägt BERG im Abschnitt „Unterrichtsmethoden“ selbstständige Recherchetätigkeit vor. BERG skizziert drei konkrete Szenarien (Berg 1993, 201f): die „Beschaffung und Auswertung von Informationen zur Welt der Bibel, [...] zu innerbiblischen Themen und Motiven, [...] zu einem Thema mit biblischem Hintergrund“. Der Ablauf gestaltet sich jeweils so, dass die Schüler/innen im Zeitraum von drei Unterrichtsstunden zu vorgegebenen Unterthemen recherchieren und anschließend die Ergebnisse in einer Form ihrer Wahl präsentieren. Bei ihrer Recherchetätigkeit verwenden die Schüler/innen vorgegebene Materialien, die überdies vorstrukturiert sind. „Für die Hand der Schüler“ empfiehlt BERG 1993 einschlägige Lexika und Sachbücher (Berg 1993, 202).

Seit 1995⁴ publiziert BERG Freiarbeitsmaterialien (vgl. Kap. 3.7.3.1), die inhaltlich stark an das Konzept der Informationsbausteine angelehnt sind und in denen sich viele der o.g. Vorschläge wiederfinden. So enthält beispielsweise „So lebten die Menschen zur Zeit Jesu“ thematisch strukturierte Informationen auf Karteikarten, Farbfotos „zum Einkleben“, Kartenmaterial, Bastelbögen für ein Dorf zur Zeit Jesu sowie eine begleitende Geschichte, in der der Alltag zweier Freunde, des jüdischen Kindes Benjamin und des römischen Kindes Julius, erzählt wird.

5.1.2 Programmierte Instruktion

Ausgehend von seinem Ansatz des operanten Konditionierens entwickelte BURRHUS FREDERIC SKINNER die Programmierte Instruktion (vgl. Kap. 3.4.1). Die Anwendung der Programmierter Instruktion auf religionspädagogisch relevante Inhalte leistete 1973 HORST HEINEMANN im Rahmen seiner Dissertation. Seine Überlegungen mündeten in die später bei Schroedel (Hannover) erschienenen Lernprogramme „Wie lesen wir das Neue Testament?“ (1970) bzw. „Wie lesen wir das Alte Testament?“ (1977). Vorgestellt wird im Folgenden HEINEMANN'S Lernprogramm zum Neuen Testament.⁵

Das Lernprogramm enthält in drei Teilen neun Lektionen zu folgenden Themen:

Teil I: Die Jesuszeit

1. Die Jesuszeit
2. Die Formen der Bildrede I
3. Die Formen der Bildrede II

Teil II: Die Apostelzeit

4. Die Apostelzeit
5. Die Predigten der Apostel
6. Die Sammlungen der Gemeinde

Teil III: Die Evangelistenzeit

7. Das Markus-Evangelium
8. Das Matthäus-Evangelium
9. Das Lukas-Evangelium

Das Programm beansprucht nicht, Schüler/innen auf didaktische Art und Weise an die Interpretation ausgewählter biblischer Texte heranzuführen. Vielmehr werden alle Themen im Stil eines Sachbuches behandelt, im zweiten und dritten Teil werden bibelwissenschaftliche Kenntnisse vermittelt. In didaktischer Hinsicht bestehen

⁴ Gemeinsam mit Ulrike Weber realisierte Berg folgende Materialien in der Reihe „Freiarbeit Religion. Materialien für Schule und Gemeinde“, Stuttgart/München (Calwer/Kösel):
 Folge 1 (1995): Mit Jesus beginnt etwas Neues.
 Folge 2 (1996): So lebten die Menschen zur Zeit Jesu.
 Folge 3 (1998): Ostern. In Bildern Spuren der Auferstehung entdecken.
 Folge 4 (2000): Symbole erleben – Symbole verstehen.
 Die zweite Folge wird ergänzt durch das Buch „Benjamin und Julius. Geschichten einer Freundschaft zur Zeit Jesu“.

⁵ Die Bezeichnung „Lernprogramm“ ist im Kontext dieser Arbeit irreführend; tatsächlich handelt es sich dabei nicht um Software, sondern um ein Lernprogramm in Buchform.

die meisten Lektionen aus drei Teilen: Eingeleitet werden sie durch ein Quiz, in dem das zum Verstehen der Lektion notwendige Wissen vorangegangener Lektionen abgefragt und ggf. erneuert wird. Darauf folgen die in dieser Lektion zu behandelnden Inhalte und Fragen. Den Abschluss bilden Aufgaben zur Sicherung des Erlernten und zum Transfer.

Am Beispiel der zweiten Lektion („Die Formen der Bildrede I“) soll HEINEMANNs Vorgehensweise erläutert werden. Zuvor wurde dem Lernenden erklärt, dass (a) Jesus seinen Zuhörern oft ein Bild vor Augen malte, damit sie besser verstünden, was er meint, und dass (b) eine solche Redeweise Bildrede genannt wird. Diese beiden Informationen werden im einleitenden Quiz zu Beginn der zweiten Lektion abgefragt. Ziel dieser zweiten Lektion ist es, Beispielgeschichte und Gleichnis als zwei unterschiedliche Formen der bildhaften Redeweise Jesu kennen zu lernen, sie unterscheiden und auf biblische Texte anwenden zu können. Zur didaktischen Vorarbeit des Programmautors gehört es, die zu vermittelnden Informationen zu zergliedern:

- In bildhafter Rede können Sachverhalte durch eine *Beispielgeschichte* oder ein *Gleichnis* veranschaulicht werden.
- Beispielgeschichten zeichnen sich dadurch aus, dass sie dem *gleichen* inhaltlichen Bereich entnommen werden, dem auch der zu erklärende Sachverhalt angehört.
- Gleichnisse zeichnen sich dadurch aus, dass sie einem *anderen* Bereich entnommen werden.
- Um ein Gleichnis verstehen zu können, muss man einen bestimmten Punkt ausfindig machen, auf den es bei dem angeführten Bild ankommt.

Diese Informationen werden dem Lernenden schrittweise präsentiert, wobei bei den meisten Lernschritten Lücken im Text oder Multiple-Choice-Fragen den Lernprozess entschleunigen und kognitive Aktivitäten anregen. Nach jedem Informationsbaustein und jeder Textlücke bzw. Frage muss der Lernende umblättern. Auf der nächsten Seite findet er ggf. die Lösung und danach den nächsten Lernschritt. Um dem Lernenden zu erklären, was unter einem „Beispiel“ zu verstehen sei, sieht HEINEMANN folgende Schritte vor:

2. In einer Bildrede malt der Erzähler seinem Zuhörer ein Bild vor Augen. Ein ganz einfaches Bild ist das Beispiel. So kannst Du den Satz: „Inge ist 1,64 m groß“ durch ein **B e i s p i e l** erklären und sagen: „Inge ist so groß wie Petra.“

3. Mit dem **B e i s p i e l** „Inge ist so groß wie Petra“ malst Du Deinen Zuhörern ein vor Augen

[Lösung zu 3.:] Bild

4. In der einfachsten Form der Bildrede wird ein erzählt.

[Lösung zu 4.:] Beispiel

5. Erzählst Du eine ganze Geschichte als Beispiel, um Deinen Zuhörern ein Bild vor Augen zu malen, nennen wir diese Geschichte eine

- o Abenteuergeschichte
- o Kindergeschichte
- o Beispielgeschichte

[Lösung zu 5.:] Beispielgeschichte

6. Die Beispielgeschichte ist die erste Form der

- o Bildrede
- o Erzählung
- o Predigt

die wir näher kennen lernen wollen.

Zunächst führt HEINEMANN kleinschrittig in die Begrifflichkeiten und Zusammenhänge ein. In immer neuen, aufeinander aufbauenden Umschreibungen wird der Lernende dazu „stimuliert“, durch Nennung der korrekten Begriffe zu „reagieren“. Als „Verstärker“ bzw. „Bestrafungen“ fungieren die jeweils umseitig abgedruckten korrekten Antworten, die beim Lernenden Glücksgefühle bzw. Unwohlsein auslösen sollen. Auf die Einführung in die Begrifflichkeiten folgen zur Festigung zwei kurze Beispiele für Beispielgeschichten, einmal aus der (vermuteten) Lebenswelt des Lernenden, einmal aus der Bibel (Lk 12,16–20), wobei der Lernende bei gleichbleibender Methodik jeweils den Begriff „Beispielgeschichte“ ergänzen soll. Auf ähnliche Art und Weise werden sodann der Begriff „Gleichnis“ eingeführt, der Unterschied zwischen Beispielgeschichte und Gleichnis benannt sowie erläutert, dass das Verstehen eines Gleichnisses an einem bestimmten Teil des Inhaltes hängt (vgl. weiter oben die Zergliederung der Informationen). Alle Informationen müssen sogleich auf Beispielgeschichten aus der Lebenswelt und der Bibel angewandt werden. Am Ende gilt es, ausgehend von einer biblischen Bildrede (Lk 18,9–14) zu benennen, ob es sich hierbei um „eine wahre Begebenheit, die Jesus im Tempel beobachtete“, um „eine Beispielgeschichte“ oder um „ein Gleichnis“ handelt (Heinemann 1970, II.24). Wählt der Lernende eine der beiden falschen Antworten, wird er zu einer „Schleife“ weitergeleitet, in der ausführlich auf seine falsche Antwort und die möglichen Gründe dafür eingegangen und hernach erneut der Unterschied zwischen Beispielgeschichte und Gleichnis als Formen der Bildrede erläutert wird (vgl. Abbildung 1). Sodann wird der Lernende noch einmal mit der Geschichte konfrontiert.

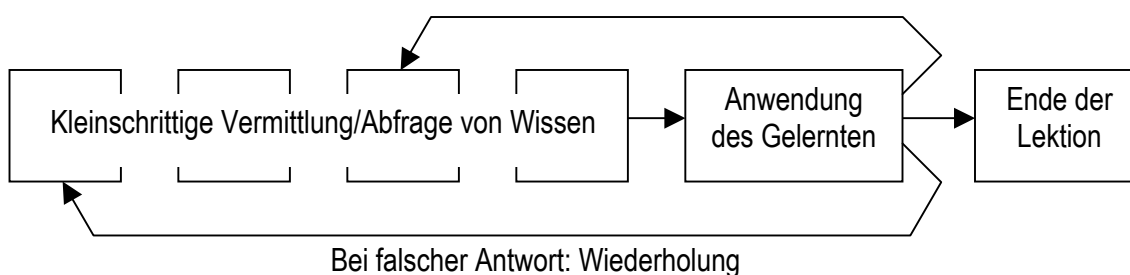


Abbildung 1: Ablaufdiagramm der Programmierten Instruktion

Am Ende der Lektion wird der Lernende aufgefordert, den Lehrer zu fragen, wie er weiterarbeiten könnte. Als Angebote zu Weiterarbeit enthält der dritte Teil weitere Aufgaben, deren Bearbeitung nicht mit Hilfe des Lernprogramms kontrolliert wird. U.a. soll der Lerner „in eigenen Worten [...] erklären, was eine Beispielgeschichte und was ein Gleichnis ist“ (ebd., II.30), zu einer konkreten Problemstellung⁶ eine Beispielgeschichte und ein Gleichnis erfinden und überlegen, ob

⁶ „[...] Denk dir eine kurze Beispielgeschichte aus, mit deren Hilfe Du [...] zeigen kannst, wie sinnlos und gefährlich es ist, in einer Auseinandersetzung durch eine Schlägerei gewinnen zu wollen“ (ebd., II.28).

Lk 12,16–20 in der deutschen Übersetzung des griechischen Wortes *parabolā* zu Recht als Gleichnis bezeichnet wird.

Bevor ausgehend von dieser Darstellung Impulse für Interaktionsangebote formuliert werden sollen, ist es notwendig, die negative Kritik wahrzunehmen, die allgemein an Lernprogrammen wie diesem und insbesondere an HEINEMANNs Programmierem Religionsunterricht⁷ geübt wurde.

Kritik wird u.a. von zwei Autoren vorgetragen – wobei nicht ganz klar wird, ob PHILIPP WEGENASTs Kritik wirklich negativ oder doch eher neutral ausfällt: Er identifiziert die behavioristische Lerntheorie als grundsätzliches Problem des Programmierten Unterrichts. Diese sei mit ihrer Fokussierung auf kleinste Bausteine menschlicher Verhaltensänderung „offensichtlich einem atomistischen Ansatz verpflichtet“ und könne daher „höhere Strukturgesetze menschlichen Denkens und Lernens kaum erfassen“ (Wegenast 1993, 100), die WEGENAST im Hinblick auf religiöse Lern- und Bildungsprozesse für unerlässlich hält – worin ihm zuzustimmen ist. Im Fazit seiner Darstellung zum Einsatz von Computerprogrammen als mögliche „Lernform der religiösen Erziehung“ resümiert WEGENAST, dass der Einsatz programmierter Medien in Lernprozessen (noch) zahlreicher Reflexionen bedarf. Etwas unvermittelt schließt er: „Was bisher auf dem Markt an religionspädagogisch gemeinten programmierten Medien angeboten wird, dient vornehmlich der Bereitstellung von Sachwissen“ (ebd., 109). Ohne dass WEGENAST sich explizit dazu äußert, kann angenommen werden, dass er letztlich in der Bereitstellung von Sachwissen eine angemessene Aufgabe von Software sieht. In seiner abschließenden Fußnote rehabilitiert er schließlich auch HORST HEINEMANN: „Ähnlich hat wohl das Anwendungsfeld des Programmierten Unterrichts *H. Heinemann* [...] verstanden“ (ebd.).

MARTIN SANDER-GAISER führt eine Reihe berechtigter Kritikpunkte an, u.a. den „information-overload“ der HEINEMANNschen Lernprogramme, die Herauslösung von Informationen aus ihrem Kontext und die prinzipielle Isolierung der Lernenden (Sander-Gaiser 2003, 36ff). Die zahlreichen Kritikpunkte und der Umstand, dass der Programmierte Religionsunterricht zu der in jener Zeit aufkommenden Erfahrungsorientierung keinen Beitrag zu leisten vermochte, trug nach SANDER-GAISER dazu bei, dass er weder den Einzug an die Schulen schaffte noch Gegenstand größerer religionspädagogischer Auseinandersetzung wurde (vgl. ebd., 37).⁸ Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle die Kritik SANDER-GAISERS an der „Trockenheit“ der Programme, die dadurch zustande komme, dass auflockernde Elemente wie Quiz, Kreuzworträtsel oder Suchspiele fehlten (Sander-Gaiser 2003, 36). SANDER-GAISER konstatiert in diesem Zusammenhang, „daß die Heinemannschen Lernprogramme das zentrale Problem der Untersuchung, nämlich einen neuen Weg zu finden, Schüler zum Religionsunterricht zu motivieren, nicht gelöst haben“ (Sander-Gaiser 2003, 37). Positive Aspekte in der Bewertung der HEINEMANNschen Lernprogramme werden von beiden Religionspädagogen nicht genannt.

PHILIPP WEGENASTs Kritik kann insofern nachvollzogen werden, als mit der Programmierten Instruktion tatsächlich nur kleinste Wissenseinheiten vermittelt werden können. Zuzustimmen ist ihm in der Einsicht, dass HEINEMANN letztlich nicht mehr erreichen wollte als die Vermittlung von Sachwissen. Dass auch Sachwissen im biblischen Unterricht seine Berechtigung hat, wird mit Verweis auf HORST KLAUS BERGs Informationsbausteine und den Stellenwert der Ergebnisse der historisch-kritischen Forschung deutlich. Kritisch angefragt werden muss allerdings, ob der in den HEINEMANNschen Lernsequenzen in Aussicht gestellte Lernzuwachs den enormen Aufwand rechtfertigt, d.h. einerseits, ob Lernende diese Informationen sich nicht mit weniger Papier hätten aneignen können, andererseits, ob z.B. die Kompetenz, sicher zwischen Beispielgeschichten und Gleichnissen unterscheiden zu können, der zentrale Erkenntnisgewinn ist, den Schüler/innen im Hinblick auf bildhafte Rede in der Bibel erwerben sollten.

SANDER-GAISER ist in seinen Kritikpunkten weitgehend zuzustimmen. Als problematisch ist allein der Hinweis auf die Motivationsfrage anzusehen. Hier setzt bereits HEINEMANN falsch an,

⁷ Eine ausführliche Diskussion über Heinemanns Versuch führen Philipp Wegenast (1993, 99f) und vor allem Martin Sander-Gaiser (2003, 32ff).

⁸ Anderes berichtet Heinemann, der in einem Beitrag von 2006 (fast 30 Jahre nach der Veröffentlichung seines zweiten Lernprogramms!) in einer Rückschau darstellt, dass zumindest Anfang der 1970er Jahre das Programm ein „voller Erfolg“ war und „von vielen Religionslehrerinnen und Religionslehrern [...] positiv angenommen und im Religionsunterricht eingesetzt [wurde]“ (Heinemann 2006, 190). Erst der damit einhergehende wirtschaftliche Erfolg hätte den Schroedel-Verlag letztlich dazu bewogen, auch zum Alten Testament ein solches Programm konzipieren zu lassen.

wenn er seine Lernprogramme als Motivationsfaktor betrachtet. Eine angemessene Sichtweise und Frage ist stattdessen, inwieweit die HEINEMANNschen biblischen Lernprogramme einen Beitrag zum Verstehen biblischer Texte leisten könnten. SANDER-GAISERS Vorschlag, auflockernde Elemente in Lernprogramme einzubeziehen, wie es bei Edutainment-Software praktiziert wird (vgl. in diesem Zusammenhang den Abschnitt zu Relitainment, 5.3.5), und die Vermutung, die Schüler hätten dann „womöglich [...] mehr Spaß an den Programmen gefunden und damit auch am Religionsunterricht“ (ebd., 37) ist diesbezüglich wenig zielführend und verkennt die Gefahr der Ablenkung.

Jenseits der berechtigten Kritik muss mit CLAUDIA DE WITT pragmatisch gefragt werden, ob es einen didaktischen Ort gibt, an dem die programmierte Instruktion mit ihren Eigenarten – insbesondere die Kleinschrittigkeit und die beständige Rückfrage – zum Tragen kommen könnte. Dabei könnten folgende Überlegungen hilfreich sein: Ein Sachverhalt wird dann in kleinen Schritten erläutert, wenn er in seiner Ganzheit nicht auf Anhieb verstanden wird. Eine wiederholte Rückfrage erfolgt, wenn der zu verstehende Sachverhalt auf mehreren, aufeinander aufbauenden Einsichten oder eine Argumentationskette auf mehreren Einzelargumenten beruht.

Beides ist im Übrigen in der HEINEMANNschen Lektion zur Bildrede nicht der Fall; auch von daher ist der sich aufdrängende Eindruck zu erklären, dass diese Vorgehensweise an dieser Stelle nicht angemessen ist. Dieser Eindruck führte dazu, dass die Methode als solche voreilig diskreditiert wurde.

Im Bereich der Traditions-, Sozial- und Motivgeschichte bestehen mitunter Zusammenhänge, die kleinschrittig erläuterungsbedürftig sind, da mehrere Faktoren zusammenspielen, beispielsweise die sachlichen Hintergründe der Geschichte vom barmherzigen Samariter, in der ein Priester und ein Levit am Verletzten vorübergingen, ohne ihm zu helfen. Dabei sollte die programmierte Instruktion nie als einzige Form der Darstellung und Erläuterung von Wissen eingesetzt werden. Vielmehr ist sie als nützliche Zugabe anzusehen, die eine Kurzerklärung bei Nichtverstehen auf Anforderung noch einmal ausführlicher darbietet.

5.1.3 Tutorielle Instruktion

Am Beispiel einer religionsdidaktischen Software können die Prinzipien der Tutoriellen Instruktion (vgl. Kap. 3.4.2.2) anschaulich werden. Im *Europäischen Bibelkurs Interaktiv* (2000) werden dem Lernenden in 21 Lektionen bibelkundliche und z.T. exegetische Informationen zu den vier Evangelien und zur Apostelgeschichte vermittelt.

Der Tutor selbst tritt in dieser tutoriell aufbereiteten Instruktion vollständig hinter die Inhalte zurück. Er ist in den Lektionen nur in Form von Lesetexten vernehmbar. Dies ist insofern bedauerlich, als zumindest eine Vorlesestimme beträchtlich zu einer angenehmen Lernatmosphäre beitragen würde. Dies wird im „Tutorial zum Tutorial“ deutlich, in einer audiovisuellen Einführung in die Software, in der der Tutor in Form einer Stimme aus dem Off die Bedienung und den Aufbau der Software erläutert. Über die Gründe für den Verzicht auf eine auditive Präsentation kann nur spekuliert werden. Vermutlich wäre die anfallende Datenmenge zu groß für eine CD-ROM und das Gesamtprojekt darüber hinaus zu teuer geworden. Jede Lektion startet von einer Einstiegsseite aus, die dem Lernenden die Wahl lässt, sich dem Thema über seine musikalische Wirkungsgeschichte, über Beispiele der bildenden Kunst oder mit Hilfe eines Sachtextes zu nähern. Auf diese Weise wird der Forderung kognitivistischer Lerntheorien nach Berücksichtigung unter-

schiedlicher Lernertypen entsprochen. Menschen, die strukturierte Informationen vorziehen, und Menschen, die sich einem Thema lieber assoziativ nähern, können unterschiedliche Lernwege beschreiten. Auch innerhalb der einzelnen Lernwege wird versucht, unterschiedliche Rezeptionsvorlieben zu berücksichtigen: Ein und dieselbe Information, z.B. der Aufbau des Johannesevangeliums, findet sich sowohl schriftlich als auch piktorial codiert (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3).

Das Wirken Jesu wird im Johannesevangelium somit in zwei deutlich voneinander abgehobenen Hauptteilen entfaltet:

1. *Kapitel 1-12* schildern Jesu Offenbarungswirken in der Welt durch Zeichen und Reden, das allerdings auf nur wenig Glauben stößt.
Man könnte diesen Teil mit dem Vers Joh 1,11 aus dem Prolog überschreiben:
"Er kam in sein Eigentum, aber die Seinen nahmen ihn nicht auf".

2. *Kapitel 13-17* zeigen Jesus mit den "Seinen, die ihn aufnahmen". Ihnen offenbart er sich in den Abschiedsreden in besonderer Weise.
Hier würde als Überschrift der Vers Joh 1,12 aus dem Prolog passen:
"Allen aber, die ihn aufnahmen, gab er Macht, Kinder Gottes zu werden".

Dann folgen die Ereignisse um Jesu Tod und Auferstehung:
In den *Kapiteln 18-19* schließt sich - eng mit den Abschiedsreden verbunden - die Passion Jesu an.

In den *Kapiteln 20-21* folgen dann als vollendender Abschluss die Ostergeschichten. Dabei wird Kapitel 21 gewöhnlich als ein "Nachtragskapitel" beurteilt: als eine Zufügung der Herausgeber des Evangeliums.

weiter

Beenden

Abbildung 2: verbale Erläuterung des Johannesevangeliums

Das folgende Schema kann Ihnen den Aufbau des Johannesevangeliums noch einmal zusammenfassend vor Augen führen.

Abstieg Rückkehr

1-12	13-17	18-19	20-21
Offenbarungswirken Jesu in der Welt (sich steigernd)	Abschiedsreden: Offenbarung Jesu vor den "Seinen"	Passion	Ostergeschichten

(nach: F. Porsch, Kleine Theologie des Neuen Testaments, Begegnung mit der Bibel, Stuttgart 1995, S. 78.)

weiter

Beenden

Abbildung 3: piktoriale Erläuterung des Johannesevangeliums

Zu beachten ist, dass die Ergebnisse von Studien über die lernförderliche Wirkung multipler Codierungen von Inhalten und des Ansprechens unterschiedlicher Sinnesmodalitäten unterschiedlich ausfallen (vgl. Weidenmann 2002, 55ff): Einige Untersuchungen stützen die Annahme, dass multiple Codierung von Inhalten und das Stimulieren unterschiedlicher Sinnesmodalitäten Lernprozesse unterstützen, andere Studien zeigen aber, dass die mehrfache Codierung von Lerninhalten auch zur „Überlastung des kognitiven Systems“ führen kann (vgl. ebd., vgl. Tergan 2002, 106f). Von daher sollten multiple Codierungen nicht grundlos vorgenommen werden, sondern da, wo es sich von der Sache her anbietet.

Im Unterschied zu den aufeinander aufbauenden Lektionen von HORST HEINEMANNs Programmierem Religionsunterricht weisen die einzelnen Lektionen zwar einen „roten Faden“ auf, enthalten darüber hinaus aber Links mit zusätzlichen Erläuterungen sowie Verzweigungen zu ganzen Exkursen oder in parallele Themenbereiche hinein. Durch diese Einbettung der Informationen in unterschiedliche Kontexte soll vermieden werden, dass Wissen isoliert bleibt und deshalb nicht behalten werden kann.

Die Kehrseite dieser informatorischen Mitbestimmungsmöglichkeiten besteht in der Gefahr, sich im assoziativen Verfolgen dieser Verlinkungen in der Anwendung zu verlieren („lost in hyperspace“). Immerhin existieren ein „Zurück“-Button, mit dem der Lernende Schritt für Schritt seinen bisherigen Lernweg rückwärts abschreiten kann, und eine „History“, die eine anklickbare Liste der bereits besuchten Seiten präsentiert (zu Navigationshilfen vgl. auch Abschnitt 5.1.4). Wünschenswert wäre außerdem eine Übersichtsseite, die die verschiedenen Exkurse und Ebenen zeigt und den Lernenden auf diese Weise bei der Strukturierung der aufgenommenen Informationen unterstützt.

Im Stil des fragend entwickelnden Unterrichts werden die Lernenden an vielen Stellen aufgefordert, durch aktive Betätigung zur Informationsdarbietung beizutragen. Aktivität ist ferner am Ende jeder Informationssequenz gefragt, wenn es darum geht, sich einer Überprüfung des erworbenen Wissens auszusetzen. In beiden Fällen kommen einfache didaktische Interaktionsangebote zum Einsatz: Der Lernende wird aufgefordert,

- einem biblischen Text Informationen zu entnehmen (z.B. herauszufinden, welche Person aus einer Geschichte auf einem Gemälde fehlt);
- per Mausklick eine Multiple-Choice-Frage zu beantworten (z.B. die Frage nach der Gattung eines Textes, vgl. Abbildung 4);
- mit der Tastatur einen Lückentext auszufüllen (z.B. zentrale Begriffe des Lukasevangeliums zu seinen Seligpreisungen, vgl. Abbildung 5);
- Begriffe oder Bilder durch Verschieben mit der Maus einander zuzuordnen (z.B. die vier Evangelisten zu Abbildungen von Löwe, Stier, Mensch und Adler, vgl. Abbildung 6) oder
- Begriffe oder Bilder durch Verschieben mit der Maus in die korrekte Reihenfolge zu bringen (z.B. die Reihenfolge der Evangelien in der Bibel, vgl. Abbildung 7).



Abbildung 4: Multiple-Choice-Angebot

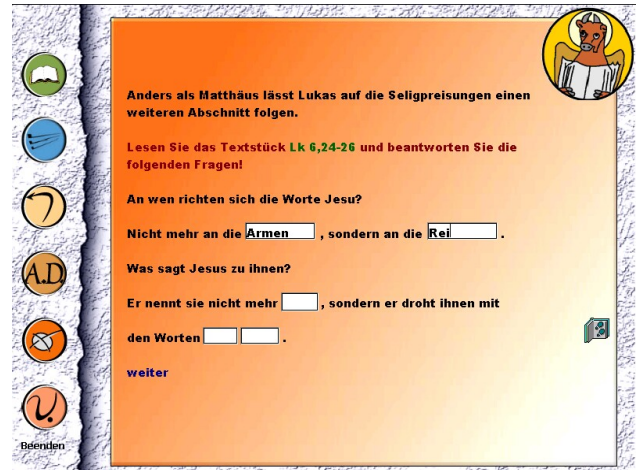


Abbildung 5: Lückentext

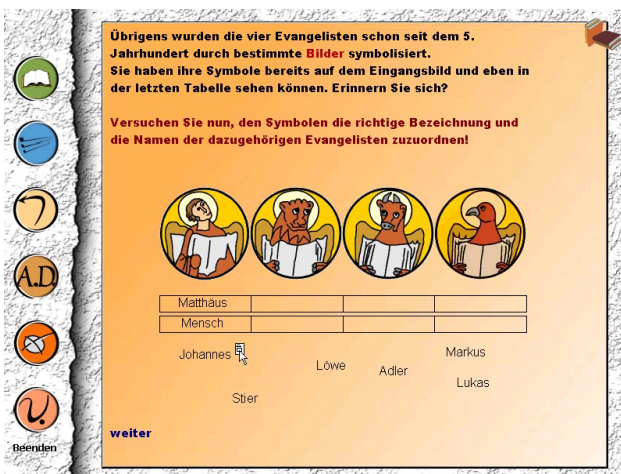


Abbildung 6: Zuordnungsübung

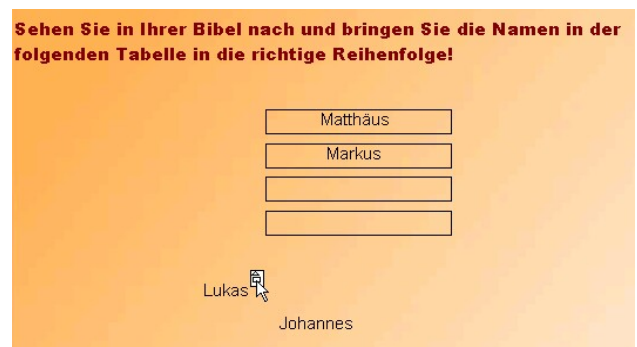


Abbildung 7: Ausschnitt: Reihenfolgeübung

Zur nächsten Informationsseite kann der Lernende erst nach Lösen der Aufgabe gelangen. Die Selbststeuerung des Lernenden und der Verzicht auf gängelnde Elemente, wie sie im HEINEMANNschen Lernprogramm enthalten sind, wird auf dieser CD-ROM dadurch verstärkt, dass dem Lernenden grundsätzlich ein Button angeboten wird, dessen Betätigung die Lösung der Aufgabe anzeigt und auf diese Weise ein unverzügliches Weiterlesen ermöglicht.

5.1.4 Hypermedia-Umgebungen

Hypermedia-Umgebungen zeichnen sich dadurch aus, dass Informationseinheiten nicht linear angeordnet sind, sondern durch vielfältige Verlinkungen netzartig⁹ miteinander verbunden sind. Durch die Links wird deutlich, wie die Einzelinformationen sich aufeinander beziehen lassen. SIGMAR-OLAF TERGAN führt eine Reihe von Begründungen für den Einsatz von Hypermedia-Umgebungen in Lehr/Lernkontexten an:

⁹ Stellt man sich die Verlinkungen (*hyperlinks*) als Seile vor und die Informationen als Knoten (*nodes*), wird der Ursprung der Bezeichnung der weltweit größten Hypermedia-Umgebung verständlich: „Internet“.

- Hypermedia-Umgebungen eignen sich dazu, solche Inhaltsbereiche abzubilden, die komplex und zugleich schlecht strukturiert bzw. schlecht strukturierbar sind. Die netzartige Struktur ermöglicht es, einzelne Knoten der Umgebung aus verschiedenen Perspektiven in Augenschein zu nehmen. Insbesondere wachsende oder allgemein dynamische Inhaltsbereiche, wie sie für gegenwärtige Inhalte charakteristisch sind, können gut dargestellt werden, da die neuen Informationen einfach assoziativ an bestehende angehängt werden, ohne dass Rücksicht auf übergreifende Strukturen genommen werden müsste (vgl. Tergan 2002, 105.108).
- Zutreffend ist die Annahme, dass Lernprozesse, die unter Verwendung von Hypermedia-Umgebungen stattfinden, die kognitive Flexibilität des Lernenden in einem Inhaltsbereich steigern. Eine diesbezügliche Optimierung ist aber abhängig von der allgemeinen kognitiven Kompetenz des Lernenden sowie von flankierenden tutoriellen Maßnahmen (vgl. ebd., 106).
- Als nicht haltbar haben sich hingegen Begründungen erwiesen, die darauf verweisen, dass in einer Hypermedia-Umgebung die kognitiven Strukturen, die im Langzeitgedächtnis des Lernenden entstehen könnten, bereits vorgebildet sind und daher die dargestellten Inhaltsbereiche leichter oder besser erarbeitet werden können. Empirische Befunde haben diese Annahme widerlegt (vgl. ebd., 105f). Gleiches gilt für die Begründung, Hypermedia-Umgebungen seien auf Grund ihrer besonderen Eignung für selbstgesteuerte Lernprozesse auch dazu prädestiniert, konstruktivistischen Wissensaufbau zu fördern (vgl. ebd.).
- Unbestritten ist, dass Hypermedia-Umgebungen gut für Prozesse selbstständigen Lernens geeignet sind. Der Lernende kann eine ihm vertraute Informationseinheit in der Hypermedia-Umgebung auswählen und von dort aus mit Hilfe von Links selbstständig und explorativ sein Wissen erweitern.

Ein religionsdidaktisches Beispiel einer Hypermedia-Umgebung ist die Anwendung *Elektronische Bibelkunde 2.0* (2006). Unter einer Programmoberfläche vereint sie

- den Text der Lutherübersetzung (rev. Fassung von 1984) inkl. Apokryphen,
- die „Apostolischen Väter“ nach der deutschen Übersetzung der „Schriften des Urchristentums“ (3 Bände, hg. v. Joseph A. Fischer, Ulrich Körtner u.a., 10. Auflage 1993ff) und
- eine elektronische Fassung der „Bibelkunde des AT“ (2., durchges. u. erw. Aufl., Neukirchen-Vluyn 1999) und der „Bibelkunde des NT“ (Neukirchen-Vluyn 1997) von Martin Rösel und Klaus-Michael Bull mit zahlreichen interaktiven Tabellen, einer interaktiven Zeitleiste sowie Abbildungen und Karten.

Ausgehend von den einzelnen Kapiteln der Bibelkunde, die in Textform vorliegen, können über mit Symbolen gekennzeichnete Hyperlinks Bibelstellen, andere Kapitel des Bibelkundetextes mit weiteren Informationen, Abbildungen, Übersichtstabellen, Karten und Einträge in einer Zeitleiste aufgerufen werden (vgl. Abbildung 8). Die Bibeltexte und die Tabellen enthalten wiederum interaktive Querverweise zu den Sach- und Worterklärungen der Lutherbibel und zu weiteren Bibelstellen.

Der modulare Aufbau erlaubt es, zu unterschiedlichen biblischen Inhalten mit Hilfe von Stichwörtern auf die immer gleichen Datenbasen zuzugreifen und ergänzende Zusatzinformationen zusammenzustellen. Die Auswahl der Datenbasen ist der Zielsetzung des Programms angemessen.

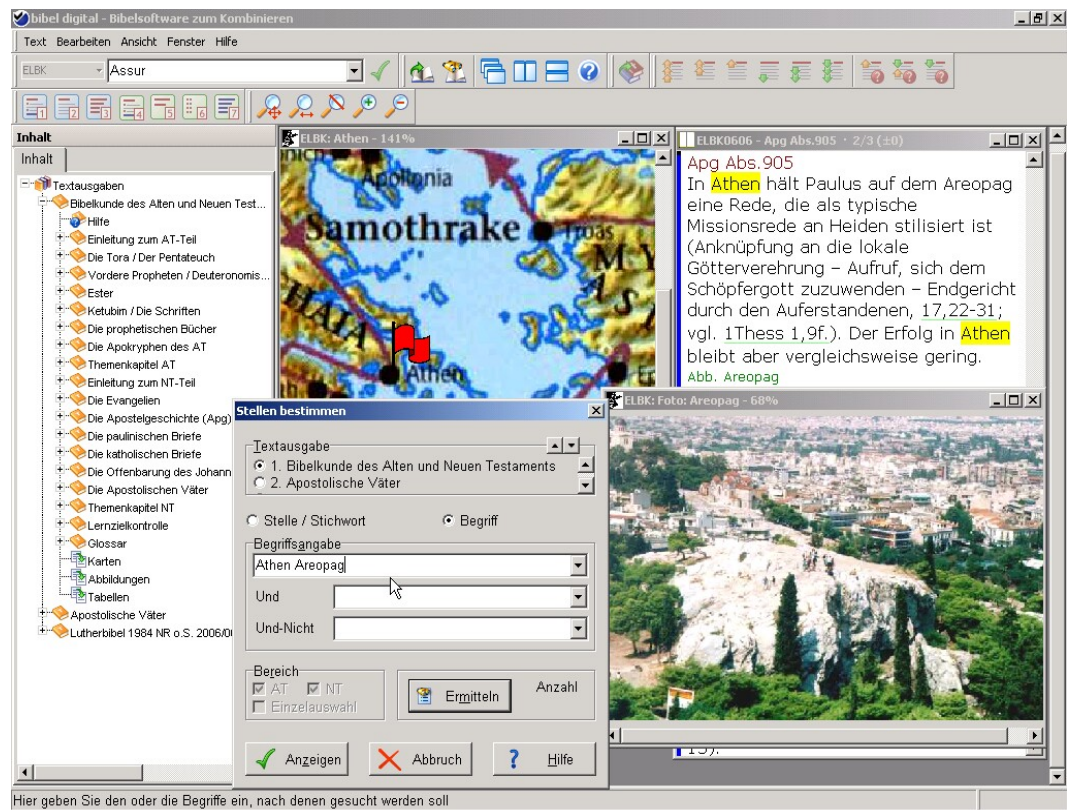


Abbildung 8: Untereinander verlinkte Informationsangebote

Der Lernende kann die elektronische Bibelkunde wie ein *Tutorial* benutzen (vgl. Abschnitt 5.1.3), indem er von den einzelnen, nach der Reihenfolge der biblischen Bücher sortierten Kapiteln ausgeht und die verlinkten Zusatzinformationen nutzt. Arbeitet er auf diese Art und Weise, macht es Sinn, die optionalen Lernzielkontrollen am Ende der einzelnen Kapitel zu nutzen. Diese beruhen auf den bereits im Zusammenhang mit der Tutoriellen Instruktion beschriebenen Interaktionen und bieten Multiple-Choice-Fragen, Lückentexte und Reihenfolge-Aufgaben.

Der hypermedialen Datenorganisation angemessener ist das assoziative Durchstöbern des Wissensgebietes und das gezielte Suchen benötigter Informationen mit Hilfe von Stichworten oder Bibelstellen. Gerade hinsichtlich der gezielten Suche weist das Programm jedoch Schwächen auf: Durchsuchen lassen sich der Text der Bibelkunde, der Luthertext und die Apostolischen Väter. Offensichtlich liegt der Suchfunktion jedoch eine unvollständige Indizierung zu Grunde; eine explizite Volltextsuche wird gar nicht erst angeboten. Das führt dazu, dass der Luthertext und die Apostolischen Väter sich nicht – wie bei einer Volltextsuche möglich – nach Stichworten durchsuchen lassen, sondern nur nach Bibelstellen. Die Suche des Bibelkundetextes nach dem Stichwort „Athen“ fördert zwei Verweise auf Karten der paulinischen Missionsreisen zu Tage, nicht aber die Stellen im Bibelkundetext, an denen die Missionsreisen behandelt werden. Besser kommt diesbezüglich „Jerusalem“ weg, für das sowohl Textstellen als auch Karten angezeigt werden. Abbildungen jedoch, z.B. die als „Straße von Jerusalem nach Jericho“ betitelte Fotografie, werden nicht aufgeführt.

Die „Elektronische Bibelkunde“ enthält eine Reihe spezifischer Navigationshilfen: Der Lernende kann sich zum nächsten thematischen Informationsblock, zur nächsten Unterüberschrift oder zum nächsten Absatz vor und zurück bewegen. Darüber hinaus kann der Lernende sich innerhalb der eigenen Fundstellen vor und zurück bewegen. In größeren Hypermedia-Systemen sind spezifische Orientie-

rungs- und Navigationshilfen wie die genannten unverzichtbar, um beim Nutzer dem Gefühl des „lost in hyperspace“ entgegen zu wirken, dem subjektiv empfundenen Orientierungsverlust, d.h. inmitten einer Hypermedia-Umgebung weder zu wissen, wo man sich befindet, noch, wo man hergekommen ist und wohin man eigentlich wollte. HOFMANN/SIMON (1995) beschreiben eine Reihe von gängigen Maßnahmen, die in Hypermedia-Umgebungen implementiert werden, um dem Nutzer die Orientierung zu erleichtern:

Grafische Browser

Zu den populärsten Maßnahmen zählt die Darstellung der Knoten und Verweise in einer zweidimensionalen Netzstruktur in einem so genannten grafischen Browser (HOFMANN/SIMON 1995, 44). Die meisten umfangreicheren Webseiten bieten solche Übersichten über ihr Angebot in Form von *sitemaps* an. Typisches Merkmal solcher Übersichtsseiten ist, dass der Nutzer per Mausclick zu den aufgeführten Knoten navigieren kann. Je größer die Anzahl der Knoten und Verweise ist, desto unübersichtlicher wird eine solche Darstellung (Hofmann/Simon ziehen die Grenze bei etwa 200 Knoten). Die Übersichtlichkeit wird verbessert, indem in einem Übersichtsfenster ein Teilbereich des Gesamtnetzwerks optisch hervorgehoben wird – von Nachteil ist, dass dadurch das Gefühl für die Gesamtmenge der im System enthaltenen Informationen verloren geht.

Nachbarschaft von Knoten

Wird – wie oben beschrieben – in einem Übersichtsfenster nur ein Ausschnitt des Hypermedia-Systems gezeigt, ist es erstrebenswert, durch die Auswahl und Anordnung der Knoten inhaltliche Bezüge sichtbar zu machen. Verbreitet ist die Positionierung eines beliebigen Knotens in der Mitte der Darstellung und um ihn herum der Knoten, auf die er verlinkt bzw. die auf ihn verlinken. Ggf. kann der Nutzer den Grad der Detaillierung variieren und sich z.B. auch die Verlinkungen der Knoten anzeigen lassen, die den zentralen Knoten umgeben (vgl. HOFMANN/SIMON 1995, 47f). Auf diese Weise wird nicht nur der inhaltliche Zusammenhang sichtbar, sondern zugleich auch die Bedeutsamkeit des Knotens im Gesamtgefüge.

Fischaugensichten („fish-eye views“)

Fischaugensichten erzeugen analog zu einer Linse mit großem Winkel (Fischauge) eine detaillierte Sicht der nahen Umgebung und eine weniger detaillierte Sicht der weiteren Umgebung. Sie sind dann sinnvoll, wenn die Knoten eines Hypermedia-Systems von vorneherein unterschiedlich bedeutsam sind. Um einen ausgewählten Knoten herum werden dann nicht nur die ihn unmittelbar umgebenden Knoten angezeigt, sondern darüber hinaus weiter entfernt liegende, insofern sie bedeutsam sind.

Leseprotokolle (Backtrack-Funktionen, „history lists“)

Diese Listen verzeichnen die bislang vom Nutzer angesteuerten oder bearbeiteten Knoten, ggf. unter Angabe der Zugriffszeit. Üblicherweise kann der Nutzer durch Anklicken der einzelnen Positionen der Liste zu den entsprechenden Knoten navigieren; in Verbindung mit einer „Zurück“-Schaltfläche ist es aber auch möglich, den eigenen „Lernweg“ Schritt für Schritt zurückzuverfolgen (vgl. HOFMANN/SIMON 1995, 49).

Lesezeichen („bookmarks“), „thumb tabs“ und „bread crumbs“

Diese Markierungen werden vom Nutzer selbst vergeben und kennzeichnen persönlich bedeutsame Bereiche der Hypermedia-Umgebung. In ähnlicher Weise

markieren *thumb tabs* solche Knoten, die der Autor einer Hypermedia-Umgebung für bedeutsam hält, wohingegen *bread crumbs* automatische Markierungen der Knoten sind, die der Nutzer bereits besucht bzw. bearbeitet hat.

Vordefinierte Pfade („paths“, „trails“) und „Guided Tours“

Vordefinierte Pfade sind an einer bestimmten Position innerhalb einer Hypermedia-Umgebung konkrete Vorschläge, in welche Richtung der Nutzer seine Explorationen fortsetzen könnte. *Guided Tours* schlagen eine bestimmte Reihenfolge vor, in der Informationsknoten besucht werden sollten, um wichtige Aspekte zu einem bestimmten Thema zu erfassen.

5.1.5 Informationswelten

Eine besondere Art der Informationsaufbereitung findet sich in der Software „Abenteuer Bibel. Neues Testament“ (2002) des Bibellesebunds e.V. Marienheide und der Deutschen Bibelgesellschaft. Der Informationspool, der die Basis dieser Software bildet, ist grafisch in verschiedene Ansichten des damaligen Jerusalems eingearbeitet (vgl. das Beispiel „Tempelvorhof“ in Abbildung 9).



Abbildung 9: Informationswelt „Tempelvorhof“

Aus der Vogelperspektive können folgende Ansichten angewählt werden:

- der Tempelvorhof (mit Informationen zu den Pharisäern, zur Schrift und den Opfertieren)
- die Kneipe (mit gemischten Informationen, Witzen und Rezepten)
- das Kino (mit Infofilmen, insbesondere zur Geografie Israels)
- die Stadtgrenze (mit Informationen zu Flora und Fauna)

- die Bibliothek (mit umfangreichem thematischem Kartenmaterial, einem Videorundflug über Israel, einem Rundgang durch Jerusalem, Stationen des Lebens, Leidens und Sterbens Jesu in Jerusalem sowie bibelwissenschaftlichen Informationen zum Neuen Testament und seinen Schriften)
- der Bazar (mit Informationen zu Handwerken und Händlern)
- die Hausgemeinde (mit Informationen zum Alltagsleben und zu den Anfängen der christlichen Hausgemeinden)

Details der jeweiligen Ansicht können angeklickt werden. Sie präsentieren Informationen in Form von Lesetexten, die zusätzlich von einer Stimme aus dem Off vorgelesen werden. Hinter einigen Details stecken auch Spiele, Videos und Nacherzählungen neutestamentlicher Geschichten. Dieselben Texte sind auch über einen alphabetischen Index zugänglich. Für einige Begriffe (z.B. „Tauben“) stehen sogar unterschiedliche Informationen in verschiedenen Kontexten (Opferpraxis/Fauna) zur Verfügung. Darüber hinaus können über ein Namenslexikon ausgewählte Bibelstellen aufgerufen werden.

Ein letzter Zugang besteht in fünf Detektivfällen, von denen vier den Spieler auf die Suche nach relevanten Informationen und Teillösungen durch die unterschiedlichen Ansichten schicken. Zu Lösungen zu kommen, erfordert dabei eine gewisse Kombinationsgabe und Ausdauer.

Der besondere didaktische Wert der Software liegt in den thematischen Ansichten. Ähnlich wie Wortfelder im Fremdsprachenunterricht fokussieren sie jeweils auf relevante Informationen zu einem bestimmten Themenbereich. Assoziativ können auf diese Weise Zusammenhänge erschlossen werden. Indem der Heranwachsende beispielsweise unterschiedliche Tiere der „Tempel“-Ansicht anklickt, erfährt er, welche Tiere bevorzugt geopfert wurden, weil sie preiswerter waren als andere. Dass die Informationen auf unterschiedliche Texte, die jeweils einen Ankerpunkt auf dem Bild haben, verteilt sind und von den Heranwachsenden eigenständig zusammengetragen werden müssen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie erinnert werden. Dass die Ansichten auch vom Lexikon aus verlinkt sind, betont ihr integrierendes Potenzial. Sie haben gleichermaßen mnemotechnische Funktion. Dass von ihnen aus auch kleinere Spiele zugänglich sind, macht sie zusätzlich attraktiv. Darüber hinaus ist der Zugang über die Detektivaufgaben als Kunstgriff zu werten, der Heranwachsende motivieren kann, die Anwendung zu durchforsten und alles genau wahrzunehmen.

Eine Informationswelt „im Kleinen“ stellt das Relitainment-Angebot RAINER HOLWEGERS zu König Salomo dar.¹⁰ Über einen fiktiven „Grundriss“ (vgl. Abbildung 10) sind die einzelnen „Lernräume“ dieser Hypermedia-Umgebung in beliebiger Reihenfolge zugänglich. Die Grundriss-Metapher hat zwar keinen inhaltlichen Bezug zum Thema, gleichwohl ist ihre Verwendung als mnemotechnische Maßnahme zu würdigen.

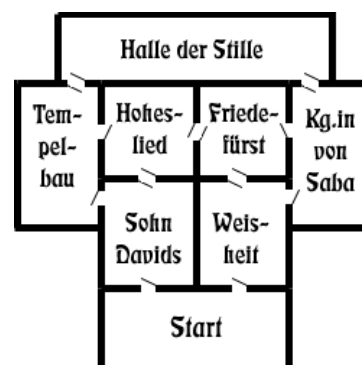


Abbildung 10: Ausschnitt: Navigationsübersicht („Lageplan“)

¹⁰ Zur Vorstellung seines Ansatzes vgl. den Abschnitt 5.3.5.

Das Grundprinzip der räumlichen Anordnung von „Informationshäppchen“ in einer Grafik findet sich in HOLWEGERS Anwendung auf einer Informationsseite zum Tempelbau. Unter der URL www.ekd.de/salomo/tempel2.html befindet sich eine interaktive Grafik des Jerusalemer Tempels. Durch Anklicken der einzelnen Bauelemente können spezifische Informationen abgerufen werden. Im Unterschied zu anderen Angeboten HOLWEGERS erfahren die Grafiken in dieser Anwendung eine didaktische Aufwertung (vgl. Abbildung 11): Sie haben nicht mehr rein illustrativen oder belustigenden Charakter, sondern transportieren Sachinformationen.

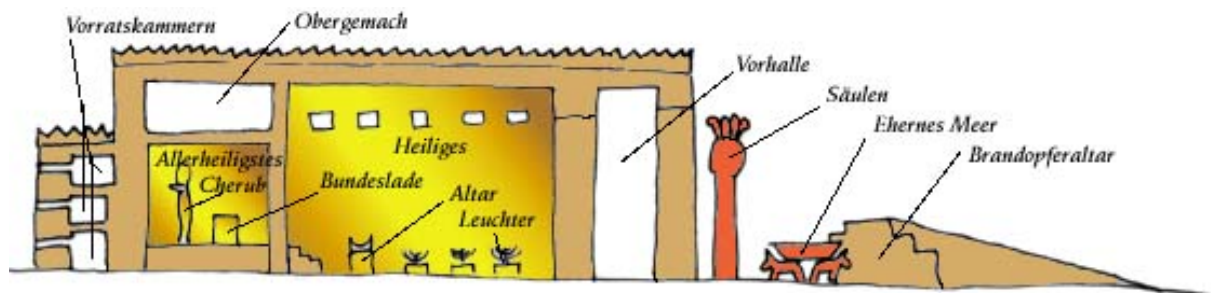


Abbildung 11: Grafik des Jerusalemer Tempels

5.1.6 GoogleEarth

Wenn es um die Zeit und Umwelt der Bibel geht, kommen immer auch geographische Karten zum Einsatz. Zahllose Bibelatlanten enthalten darüber hinaus Schnittzeichnungen, insbesondere des Tempelbezirks in Jerusalem, aber auch verschiedener Gebäudekomplexe, z.B. der Burg Antonia. Das Biblisch-Historische Handwörterbuch hält eine Fülle von Plänen biblischer Ausgrabungsstätten vor. ANDREAS MERTIN bemängelt zu Recht eine gewisse Unanschaulichkeit: „Entfernungen etwa, die nach biblischer Überlieferung Abraham zurückgelegt haben soll, bleiben abstrakt und vor allem nur bedingt mit gegenwärtiger Geographie verbunden“ (Mertin 2006, 1). Abhilfe könne, so MERTIN, eine „virtuelle Studienreise“ schaffen, die sich der Technologie von GoogleEarth bedient. Die Software, die Satellitenbilder zu dreidimensionalen Panoramen verbindet, wurde bereits 1996 von der Firma Keyhole entwickelt. 2004 übernahm der Suchmaschinenbetreiber Google das Unternehmen und stellte Software und Satellitenaufnahmen kostenfrei zur Verfügung (vgl. ebd., 2). Die Satellitenbilder können auf unterschiedliche Art und Weise erschlossen werden. Die Startansicht der Software ist die Weltraumperspektive. Zum einen ist es möglich, von hier aus durch Eingabe von geographischen Bezeichnungen wie z.B. „Jerusalem“ die Erdkugel zu drehen und die gesuchte Stelle heranzuzoomen. Gleiches geschieht bei Eingabe der Koordinaten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich ausgehend von einem zuvor besuchten Ort „auf den Weg zu machen“, in beliebiger Höhe virtuell über die Erde zu fliegen und weitere Orte gewissermaßen zu entdecken. Durch die Einstellung des Neigungswinkels entsteht dabei ein gewisser dreidimensionaler Eindruck. Weitere Funktionalitäten von GoogleEarth, die auch didaktisches Potenzial bergen, sind

- die Möglichkeit, Orte in einer Liste zu speichern, um sie später direkt aufrufen zu können, und gespeicherte Orte bzw. Koordinaten zu einem automatischen Rundflug zu verbinden, der zu einem anderen Zeitpunkt erneut gestartet werden kann;

- die Ebenen, die sich wie Overheadfolien über die Landschaftsansicht legen lassen. Sie sind thematisch untergliedert und enthalten z.B. Straßen und Straßennamen, Restaurants und andere touristische Hinweise. Eine spezielle Ebene ist die „GoogleEarth Community“. Sie erlaubt Nutzern, „Points of Interest“ zu markieren und mit Text- und Bildinformationen zu versehen.

Was das explizit *bibeldidaktische* Potenzial von GoogleEarth betrifft, so muss überlegt werden, in welchem Maße die Möglichkeit, Entfernungen und andere geografische und geologische Informationen zu veranschaulichen, tatsächlich zum Verstehen biblischer Inhalte beizutragen vermag. Unbestritten ist, dass in zahlreichen Bibeltexten das Zurücklegen von Entfernungen eine Rolle spielt (z.B. Abraham, Josef, Exodus) oder bestimmte Regionen und Orte eine Rolle spielen (z.B. der Turmbau zu Babel, Jerusalem als Hauptstadt Davids und als Ort des Leidens Jesu, das babylonische Exil, Jesu Wirken rund um den See Genezareth, die paulinischen Reisen). Fraglich ist aber, ob die Möglichkeit, die gegenwärtige Erscheinungsform der Städte und Landschaften aus einer virtuellen Vogelperspektive – d.h., nicht einmal realiter – in Augenschein zu nehmen oder zuvor abgesteckte Routen virtuell abzufliegen dazu beiträgt, dass Texte, die in der Vergangenheit lokalisiert sind, besser verstanden werden. Lerneffekte sind hier eher auf der Ebene zu erwarten, dass deutlich wird, dass die biblischen Texte einen realen geografischen Hintergrund haben. Dass aber das Wissen um die *genaue Beschaffenheit* des Weges „zwischen Jericho und Jerusalem“ und das virtuelle Abfliegen der Strecke zum Verstehen des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter Entscheidendes beiträgt, ist zweifelhaft.

Die Entscheidung, ob Ansichten aus der Vogelperspektive oder virtuelle Überflüge in multimedialen Kinderbibeln zum Einsatz kommen sollten, hängt über die inhaltlichen Erwägungen hinaus vom Alter der Heranwachsenden ab. Landschaften mit Gewinn aus der Vogelperspektive zu betrachten oder virtuellen Rundflügen zu folgen, erfordert ein beträchtliches räumliches Vorstellungsvermögen. Dieses aber bildet sich – wie auch die Fähigkeit, mit Kartenmaterial umzugehen – erfahrungsgemäß erst im Laufe der Grundschulzeit aus.

Entscheidet man sich dennoch dafür, mit GoogleEarth *bibeldidaktisch* zu arbeiten, sollte man berücksichtigen, dass zahlreiche biblische Stätten von Einzelpersonen und Gruppen vor allem innerhalb der englischsprachigen GoogleEarth Community bereits lokalisiert worden sind. Eine deutschsprachige Koordinatenliste im GoogleEarth-Format *.kml, die von GoogleEarth aus aufgerufen werden kann, findet sich auch auf der Webseite www.bible-earth.net, die von TIMO ROLLER, dem Autor des gleichnamigen Buches (Roller 2007) betrieben wird. Es ist also nicht notwendig, sich selbst auf die Suche zu machen, was ohnehin nicht leicht sein dürfte, da viele biblische Stätten nicht mit heutigen Ortsnamen übereinstimmen. ANDREAS MERTIN stellt folgende religions- bzw. *bibeldidaktische* Möglichkeiten vor (Mertin 2006, 6ff):

- Die Ebenentechnik in GoogleEarth ermöglicht es, z.B. ein Satellitenbild einer biblischen Ausgrabungsstätte mit einer archäologischen Karte zu überlagern. Erhöht man per Schieberegler die Transparenz dieser Karte, scheint das unten liegende Satellitenbild durch und es ergibt sich ein Gesamteindruck aus ehemaligem Grundriss und den bislang ausgegrabenen Fundamenten. Auf weiteren Ebenen können zusätzliche Fotos und Textinformationen hinzugefügt werden.
- Virtuelle Rundflüge können zu „biblischen Touren“ ausgebaut werden. Ausgehend z.B. von den biblischen Angaben zu den Wanderungen Abrahams können Zwischenstationen definiert werden und z.B. mit biblischen Textpassa-

gen kombiniert werden. Ähnlich kann z.B. mit dem Auszug der Israeliten aus Ägypten oder den paulinischen Missionsreisen verfahren werden.

Umsetzungen von MERTINS Vorschlägen finden sich zuhauf im Internet; insbesondere existieren zahlreiche fertig ausgearbeitete „biblische Touren“. Diese wiederum können unter einem anderen Namen abgespeichert werden und entsprechend der angenommenen Bedürfnisse der anvisierten Zielgruppe modifiziert werden. Das didaktische Potenzial „biblischer Touren“ liegt jedoch vor allem darin, dass Lernende selbst recherchieren, Touren ausarbeiten und um zusätzliche Materialien anreichern.

Im Wintersemester 2007/08 bot Prof. Dr. BERND TROCHOLEPCZY am Fachbereich Katholische Theologie ein Seminar mit dem Titel „Netzbasierte Unterstützungssysteme für den Religionsunterricht“ an, in dem Studierende sich handlungs- und produktionsorientiert mit dem bibeldidaktischen Potenzial von GoogleEarth befassten.¹¹ Dabei lokalisierten die Studierenden nicht nur verschiedene biblische Stätten (u.a. die Orte des Wirkens Jesu am See Genesareth und die Stationen der Reisen des Paulus), sondern verknüpften die Orte mit Bibelstellen samt deren exegetischen Bearbeitungen sowie Informationen über die Geschichte der Orte. Wenngleich die Projektgruppe ihre Ergebnisse explizit zur Nutzung im Religionsunterricht zur Verfügung stellt, ist doch kritisch zu hinterfragen, ob nicht gerade die Studierenden durch das Ausarbeiten der Touren am meisten gelernt haben.



Abbildung 12: Programmoberfläche von BibleMap.org

Eine Variante von GoogleEarth, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass sie lauffähig ist, ohne dass zuvor die Software GoogleEarth lokal installiert werden muss, ist GoogleMaps. Auf GoogleMaps kann auch von anderen Webseiten aus zugegriffen werden, was die Entwicklung zahlreicher thematisch spezialisierter Webseiten begünstigt hat. Eine davon ist www.bibelmap.org. Diese Webseite

¹¹ Eine ausführliche Beschreibung des Projekts sowie Ergebnisse finden sich unter www.bibleworld.uni-frankfurt.de.

verknüpft – ähnlich wie die Ergebnisse des Seminarprojekts von TROCHOLEPCZY – Satellitenbilder aus GoogleMaps, Sachinformationen in Text und Bild sowie den biblischen Text zu einem Bibelatlas, dessen Ansichten direkt aus dem biblischen Text heraus verlinkt sind (Abbildung 12). Die Tatsache, dass – anders als bei TROCHOLEPCZY – die biblischen Stätten aus dem Text heraus verlinkt sind (und nicht umgekehrt), lässt den unmittelbaren Nutzwert höher erscheinen, da der vergleichsweise vertraute biblische Text der Ausgangspunkt der Recherchen der Nutzer dieses Webangebots ist.

5.2 Fremdverstehen: Probleme und Lösungsansätze

Die Anwendung der SUNDERMEIERSchen „Stufen zum Verstehen des Fremden“ auf die offene Bibeldidaktik GERD THEIBENS verdeutlichte einerseits die Bandbreite des distanzierten¹² Bibelverstehens, andererseits die nicht hintergehbaren Konsequenzen der Forderung THEIBENS, dass die Bibel auch von Nichtchristen gelesen werden möge, damit sie in einer in vielen Teilen christlich geprägten Kultur und Gesellschaft dialogfähig werden bzw. bleiben. „Bibelkenntnisse“ als Dimension des Verstehens umfassen von daher einerseits Kenntnisse biblischer Inhalte, andererseits Kenntnisse über das Christentum. Beide bedingen sich gegenseitig. Als Abgrund ist folglich die *Unkenntnis* in beiden Bereichen zu benennen, die Fremdheit, die den Heranwachsenden in die Situation setzt, beim Kennen lernen der Bibel und des Christentums „bei Null“ anzufangen zu müssen. Bei Versuchen, den Abgrund der Unkenntnis zu überwinden, sind drei Probleme hinderlich:

Problem 1: Rezeptionsschwächen der Heranwachsenden

Das Verknüpfen der offenen Bibeldidaktik und der Hermeneutik des Fremden führte zu vier Stufen des Verstehens der Bibel (vgl. Kap. 4.3.2). Die erste dieser Stufen unterscheidet sich von den übrigen dadurch, dass die „Praxis“ des Christseins und des Christentums zunächst außen vor bleibt. Der Heranwachsende befasst sich allein mit den Inhalten der Bibel. In Abhängigkeit von der Art und Weise der Präsentation dieser Inhalte können ihrer Rezeption unterschiedliche Defizite hinsichtlich der Rezeptionsfähigkeiten des Heranwachsenden entgegenstehen. Beispiele für solche Defizite sind eine allgemeine Konzentrationsschwäche, fehlende Ausdauer des Heranwachsenden beim Erlesen eines längeren Textes oder – vor allem bei Erstklässlern – grundsätzlich schwach ausgebildete Lesekompetenzen, ein oberflächliches Rezipieren eines Textes, eines interaktiven Bildes, einer Hörgeschichte oder eines Films.

Defizite dieser Art führen zum Unvermögen, eine soeben rezipierte Geschichte in Grundzügen wiederzugeben. Dies betrifft insbesondere die Handlung der Geschichte, die Lokalitäten der Handlung, die Namen der Protagonisten und ggf. ihr Verhältnis zueinander sowie ggf. wichtige Gegenstände. Wenn ein Heranwachsender z.B.

- schon beim Nacherzählen der Sintflut-Geschichte den Regenbogen auslässt, oder bei der Wiedergabe des Gleichnisses vom „verlorenen Sohn“ den Bruder

¹² Das Attribut „distanziert“ bezieht sich hier nicht auf das Sundermeiersche Stufenmodell, das ja nur auf der ersten Stufe von „distanzierter Wahrnehmung“ spricht, sondern auf die Grundhaltung säkularisierter oder andersgläubiger Menschen bei der Rezeption des christlichen Kanons.

- vergisst, wird das tiefergehende Verstehen der Geschichten wesentlicher Aspekte beraubt;
- sich im Zusammenhang mit Gen 18.21 nicht an den Namen „Isaak“ und seine in der Übertragung entfaltete neue Bedeutung (Lachen) erinnert, wird ihm die Verbindung zum Lachen Saras nicht auffallen;
 - Josefs Träume zu Beginn der Novelle vergisst, fehlen sie ihm am Ende;
 - übersieht, dass Jesus nicht nur den Kelch weitergab, sondern zuvor auch das Brot brach, wird es das letzte Abendmahl in seiner Interpretation möglicherweise mit einem Trinkgelage assoziieren.

Problem 2: Inhaltlich unzureichende Übertragungen biblischer Inhalte

Die bereits im Zusammenhang mit dem analysierenden Bibelverstehen problematisierte unzureichende Übertragung biblischen Inhalte in Kinderbibeln im Allgemeinen und in multimedialen Kinderbibeln im Besonderen (vgl. Abschnitt 5.1) kann sich auch auf das Fremdverstehen in einer Art und Weise auswirken, dass sich Missverständnisse ergeben. Beispielsweise weist REINMAR TSCHIRCH in diesem Zusammenhang auf die Bebilderungstradition zum Gleichnis vom „verlorenen Sohn“ hin, die vielfach den Kniefall des heimkehrenden Sohnes zeigt. Von dieser Geste der Unterwürfigkeit aber ist im biblischen Text nicht die Rede (vgl. Tschirch 1995, 63ff). Darstellungen dieser Art konterkarieren nach gegenwärtigem Verständnis die Aussageabsicht der Perikope geradezu. Wird darüber hinaus die die Perikope abschließende Szene des Gespräches zwischen Vater und zweitem Sohn unterschlagen, erfolgt eine Engführung, die zu einer Verzerrung des in diesem Gleichnis dargestellten Gottesbildes führen muss.

Problem 3: Fehlende Querverbindungen zu den Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart

Ein weiterer Abgrund offenbart sich, wenn man sich vorstellt, dass ein nicht christlich sozialisierter Heranwachsender oder ein junger Muslim eine Kinderbibel mit der THEIB'schen Intention zur Hand nimmt, mit Hilfe dieses Buches einen verstehenden Zugang zu der ihn umgebenden christlichen Gesellschaft und Kultur zu bekommen. In diesem Gedankenspiel wird deutlich, dass gängige Kinderbibeln sich vor allem an christlich sozialisierte Heranwachsende richten, bzw. – marketingtechnisch gesehen – an Erwachsene, die Kindern die biblische Tradition weitergeben wollen. Einem muslimischen oder nicht christlich sozialisierten Heranwachsenden muss die Kinderbibel als Buch mit Geschichten erscheinen. Deren Lektüre markiert den Anfang des Verstehens, führt jedoch nicht darüber hinaus. Wenn aber Kinderbibeln darauf verzichten, Bezüge zwischen den biblischen Texten und den Erscheinungsformen des Christ(lich)en in der Gegenwart herzustellen, ist es für nicht christliche bzw. nicht christlich sozialisierte Heranwachsende nicht möglich, die biblischen Inhalte als Grundlage und Bezugspunkt christlicher Rituale, Zeichen und Kulturgüter wahrzunehmen.

Auch wenn die skizzierte Vorstellung des nicht christlichen oder nicht christlich sozialisierten Heranwachsenden, der von sich aus an der christlichen Religion und der Bibel interessiert ist, nicht den Regelfall darstellt, zeigen Projekte wie der im Auftrag der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands herausgegebene Kinderkatechismus „Erzähl mir vom Glauben. Ein Katechismus für Kinder“, der bereits in seiner sechsten Auflage vorliegt, dass durchaus Bedarf

für Kinderliteratur, die über den christlichen Glauben informiert, besteht. Der Erfolg der Kinderbibel „Komm freu dich mit mir“, die speziell auf junge Familien zugeschnitten ist, die mit der Taufe ihrer Kinder seit langem wieder einmal die Kirche betreten, deutet in dieselbe Richtung. Darüber hinaus heben HANS-GEORG ZIEBERTZ und andere hervor, dass praktische Religionsdidaktik grundsätzlich „nicht umhin [kommt], sich mit der Vielgestaltigkeit von Religion zu beschäftigen. Die Kinder, die den Religionsunterricht besuchen, sind (wie andere auch) Bürger ein und derselben (Welt-)Gesellschaft, daher muss es Aufgabe des Religionsunterrichts sein, Schülerinnen und Schüler in der religiösen Pluralität dialog- und kommunikationsfähig zu machen“ (Ziebertz 2001, 18).

Wie bei den Problemfeldern des analysierenden Verstehens (vgl. Abschnitt 5.1) gilt auch hier, dass Interaktionsangebote nicht der einzige Ansatzpunkt bei der Überbrückung der genannten Abgründe sind. Vermeintliche Defizite des Heranwachsenden hinsichtlich seiner Rezeptionsfähigkeiten können beispielsweise ihren wahren Grund in der Art und Weise der Präsentation der biblischen Inhalte haben – entsprechend müsste ihnen zunächst an dieser Stelle entgegengewirkt werden. Auch der interreligiöse Dialog bzw. der Dialog zwischen christlich und nicht christlich sozialisierten Heranwachsenden könnte an anderer Stelle, insbesondere außerhalb einer Kinderbibel, geführt werden. Gleichwohl können auch Interaktionsangebote ihren Beitrag dazu leisten, Schwächen in der Rezeption biblischer Inhalte auszugleichen und einen Zugang zur christlichen Kultur und zum christlichen Glauben zu ermöglichen. Im Folgenden wird zunächst das Prinzip des Computer-Based-Trainings (CBT) vorgestellt, mit dessen Hilfe sich Heranwachsende vergewissern können, dass sie die oberflächliche Ebene einer biblischen Geschichte verstanden haben, danach werden die Potenziale von QuicktimeVR, Second Life und virtuellen Bildschirmcharakteren erläutert, die Heranwachsenden einen Einstieg ins Verstehen des Christentums ermöglichen können.

5.2.1 Computer-Based Training

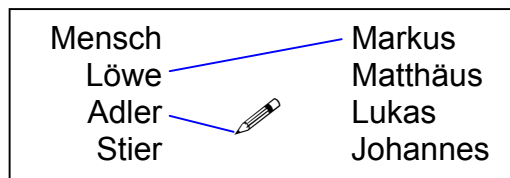
CBT-Programme wenden die gleichen Prinzipien wie die Tutorielle Instruktion (vgl. Abschnitt 5.1.3) an – es findet lediglich eine Akzentverschiebung statt: Im Mittelpunkt steht nicht der Erwerb von Wissen, der mit Hilfe von Fragen überprüft wird, sondern das Abfragen selbst. Mitunter wird auf die Präsentation von Wissen sogar ganz verzichtet und dem Lernenden nur noch die Frage vorgelegt. Hinsichtlich der Interaktionsangebote, mit denen Lernende die Fragen beantworten können und die dann auch den Lernerfolg feststellen können, hat sich nach und nach eine beachtliche Vielfalt entwickelt. Dabei werden die immer gleichen technischen Möglichkeiten von Maus- und Tastaturhandlungen der Lernenden mit unterschiedlichen Fragearten und unterschiedlich codierten Inhalten verknüpft. Eine wichtige Rolle bei der didaktischen Gestaltung der Fragen spielt die Überprüfbarkeit der Antwort durch die Software. Grundsätzlich können mit Übungs- und Quizprogrammen nur solche Übungen und Fragen realisiert werden, für die es eindeutige Lösungen gibt, da die Überprüfung einer Lösung durch den Abgleich mit einem Muster vorgenommen wird.

Technisch z.B. ist es problemlos möglich, dass Lernende die Antwort auf eine Frage in ein Textfeld eingeben. Die Softwarelogik kann die eingegebenen Buchstaben aber nur dahingehend auswerten, ob eine bestimmte Zeichenfolge darunter ist (die z.B. einem Begriff entspricht, dessen Vorhandensein im Eingabefeld darauf schließen lässt, dass der Lernende die korrekte Lösung eingegeben hat) oder ob eine bestimmte Anzahl von Zeichen eingegeben wurde. Diese Eingrenzung führt dazu, dass in Übungs- oder Quizprogrammen eher solche Fragen gestellt werden, die z.B. durch Eingabe eines einzigen Lösungswortes beantwortet werden können, nicht aber solche, die eine komplexe, ausformulierte Antwort erwarten.

Da die Technologien zur Erstellung von CBT-Aufgaben mittlerweile überall verfügbar und vergleichsweise einfach zu handhaben sind, existieren zahlreiche „CBT-Generatoren“, die vorgefertigte Übungsformen anbieten, die vom „technischen Laien“ nur noch mit Inhalten gefüllt werden müssen. Manche dieser Generatoren sind auf bestimmte Inhalte spezialisiert (z.B. „KLEA“ für Sprachübungen), andere sind universell einsetzbar. Dazu gehören auch die „eTools“ der religionspädagogischen Internetplattform rpi-virtuell, die – entgegen der Erwartung – nicht spezifisch religionsdidaktisch ausgerichtet sind. Wenngleich sie hinsichtlich ihrer Funktionalität vielfältig angepasst werden können, sind sie vergleichsweise unbekannt. Zu den bekanntesten universell einsetzbaren Generatoren gehört hingegen die Software „Hotpotatoes“, deren Übungen im Internet, aber auch offline lauffähig sind.

Typische Übungsformen, die mit solchen Generatoren erstellt werden können, sind:

- **Fragen, die die Eingabe eines Lösungswortes erwarten**, z.B.: „Die Bezeichnung ‚Engel‘ geht auf das griechische Wort ‚angelos‘ zurück. Übersetzt ins Deutsche heißt angelos Bote.“ Mehrere Fragen dieser Art können auch als **Kreuzworträtsel** gestaltet werden.
- **Zuordnungsaufgaben**, bei denen Begriffe oder Bilder einander paarweise zugeordnet werden müssen, z.B.: „Ordne die Symbole den vier Evangelisten zu, indem du mit der Maus zuerst das Symbol anklickst und danach den richtigen Evangelisten!“



Üblich sind auch Mehrfach-Zuordnungen, z.B.: „Ordne die Söhne Jakobs den richtigen Müttern zu ...!“

- **Lückentexte**, die die Eingabe mehrerer Wörter erwarten, mit denen die Sätze vervollständigt werden können, z.B.: „Kennst du den ersten Schöpfungsbericht? Ergänze den Text! Am Anfang schuf Gott Himmel und _____. Und die Erde war _____ und _____, und es war finster auf der Tiefe. Und Gott sprach: Es werde _____! [...]“
- **Reihenfolgeaufgaben**, bei denen die Absätze eines Textes oder einzelne Wörter geordnet werden müssen, z.B.: „Ziehe die zehn Gebote mit der Maus in die richtige Reihenfolge!“
- **Gitterrätsel**, z.B.: „In diesem Gitter sind die Namen der Söhne Jakobs versteckt. Markiere sie mit der Maus!“

A	N	T	O	N	J	U	D	A	R	L	E	E	R
S	E	B	U	L	O	N	S	I	M	E	O	N	D
S	I	L	A	R	S	E	M	K	A	V	T	N	A
E	G	R	U	B	E	N	J	A	M	I	N	O	N
R	A	I	N	A	F	T	A	L	I	B	A	B	A
A	D	O	R	I	S	I	S	S	A	C	H	A	R

- **Multiple-Choice-Aufgaben**, bei denen aus einer Menge von Antwortmöglichkeiten eine oder mehrere ausgewählt werden müssen, z.B.: „Kreuze die Tiere an, die die Israeliten nach den Reinheitsvorschriften in Lev 11 bzw. Dtn 14 nicht essen durften!“

<input type="checkbox"/>	Rind
<input checked="" type="checkbox"/>	Schwein
<input checked="" type="checkbox"/>	Hase
<input type="checkbox"/>	Lamm
<input type="checkbox"/>	Reh

Die einfach zu bedienenden Generatoren und die schnell durchschaubaren Prinzipien der verschiedenen Aufgabentypen verleiten gerade „Computerlaien“ dazu, um des Effekts eines funktionierenden Interaktionsangebotes Willen vor allem solche Fragen und Aufgaben zu einem Thema zu konzipieren, die mit den vorgegebenen Aufgabentypen harmonieren. Ob eine Aufgabe in einem bestimmten Lehr-Lern-Kontext didaktisch sinnvoll ist, wird dabei selten reflektiert.

Umgekehrt werden manche didaktischen Optimierungspotenziale, die in den Aufgabengeneratoren stecken, unterschätzt. Schon in der Wahl des angemessenen Aufgabentyps zeigt sich die mediendidaktische Kompetenz der Programmautoren: Kommt es ihm darauf an, dass die Lerngruppe die Zehn Gebote oder Teile von ihnen von sich aus formulieren kann, oder reicht es aus, wenn sie sie unter anderen, „falschen“ Geboten wiedererkennen? Im ersten Fall wäre z.B. ein Lückentext eine gute Wahl, in zweiten Fall eine Multiple-Choice-Aufgabe. Auch ob die im Zusammenhang mit den Zehn Geboten nahe liegende Reihenfolge-Aufgabe didaktisch sinnvoll ist oder nur auf aktionistische Beschäftigung zielt, sollte zuvor bedacht werden. Darüber hinaus muss die Autorin oder der Autor eines Interaktionsangebots sich der didaktischen Grenzen dieser Aufgabentypen bewusst sein. Die Relevanz der Zehn Gebote für gegenwärtige ethische Probleme beispielsweise wird sich mit Hilfe von Übungsaufgaben dieser Art kaum ermessen lassen.

Weiteres Potenzial steckt in der Möglichkeit, Aufgaben durch Verwendung zusätzlicher Medien, z.B. Videosequenzen, Animationen, Bilder, gesprochene Sprache oder Musik, zu gestalten. Medien können Teil der Aufgabenstellung sein („Welche biblische Geschichte ist im Bild dargestellt?“, vgl. das Bibelquiz mit Fenstermotiven des Kölner Doms, Kap. 2.1.1.7), aber auch in den Interaktionen verwendet werden („Ziehe mit der Maus alle Tiere auf den Teller, die die Israeliten nach den Reinheitsgesetzen in Lev 11 essen durften!“). Viele Generatoren bieten spezifische Aufgabentypen für Bilder an, z.B. Puzzle-Aufgaben oder die Möglichkeit, eine Antwort auf eine Frage durch einen Mausklick auf eine bestimmte Stelle eines Bildes zu leisten („Klicke auf der Karte den Punkt an, an dem sich Jerusalem befindet!“).

Insbesondere bei Multiple-Choice-Aufgaben gilt es, spezifische didaktische Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung der falschen Antworten („Distraktoren“), etwaiger Hilfestellungen und Rückmeldungen („Feedback“) anzustellen.

5.2.1.1 Distraktoren

Unterschiedliche didaktische Orte erfordern eine je spezifische Gestaltung der Distraktoren. Üblicherweise kommen Multiple-Choice-Abfragen in Testsituationen zum Einsatz. Wo es darauf ankommt, dass Menschen zeigen sollen, ob sie etwas gelernt haben (z.B. bei der Führerscheinprüfung), sollten Distraktoren so gewählt werden, dass sie so plausibel klingen, dass sie den Nicht-Wissenden in die Irre führen, zugleich aber so eindeutig falsch sind, dass der Wissende nicht irritiert wird.



Abbildung 13: Multiple-Choice-Abfrage zu den Zehn Geboten als Teil eines Online-Spiels der Webseite www.unsere-zehn-gebote.de

Das auf den Seiten der EKD angebotene Quiz „Go down Moses“¹³, eine Kombination aus Jump-and-Run-Spiel und Multiple-Choice-Quiz zu den zehn Geboten, illustriert, wie durch Uneindeutigkeit Verwirrung entstehen kann. Im in Abbildung 13 gezeigten Beispiel wertet das System „Du sollst den *heiligen Tag* heiligen“ als korrekte Antwort – wogegen nichts einzuwenden ist, da es so in der Bibel steht. „*Feiertag*“ ist als Distraktor aber problematisch, da (1.) man im allgemeinen Sprachgebrauch *den Feiertag heiligen* soll, (2.) Luther selbst in seinem Katechismus vom Feiertag spricht und (3.) auch die mit dem Spiel verbundene Info-Webseite die Formulierung „Feiertag“ verwendet.¹⁴

¹³ www.ekd.de/gebote/ki_go_down_moses.php (abgerufen 4. April 2007).

¹⁴ Vgl. http://www.ekd.de/gebote/ki_gebot3.php (abgerufen 4. April 2007).

In Multiple-Choice-Angeboten, die das Wissen von Lernenden zum Zwecke der Bewertung abtesten, erfüllen Distraktoren ihren Zweck nicht, wenn sie auf den ersten Blick zu identifizieren sind. Ein Beispiel für einen in einer Testsituation abwegigen Distraktor gibt eine Aufgabenstellung aus der Klett-Software „Religio-polis“, bei der der Lernende Textteile des Vaterunsers nach dem Multiple-Choice-Verfahren ergänzen soll: Für *Unser ... gib uns heute* ist als Distraktor *sättigenden Hamburger* angegeben. Dieser Distraktor ist nicht nur inhaltlich abwegig, sondern passt auch grammatikalisch nicht in den Lückentext.

Formal gesehen sollten die Distraktoren in Testsituationen die gleiche Länge und Komplexität wie die korrekte Antwort aufweisen. Die Lernenden sollten nicht von der Textlänge auf die korrekte Antwort schließen können. Wenn möglich, sollten sich aus demselben Grund alle Distraktoren sowie die korrekte Antwort auch syntaktisch gleichen. Dies erleichtert zudem die Vergleichbarkeit der Antwortoptionen für die Lernenden. Vermieden werden sollten auch verabsolutierende Begriffe wie *immer*, *niemals*, *kein*, *nur*, die auf eine falsche Antwort hindeuten. Moderatere Begriffe wie *zum Beispiel*, *manchmal*, *gewöhnlich*, *möglicherweise* verweisen eher auf die richtige Antwort (vgl. Jacobs 2005, 8f). Besonders irreführend und damit brauchbar sind Distraktoren, die Formulierungen aus der Problembeschreibung aufgreifen oder wohlklingende Passagen aus Lehrbüchern oder der Bibel verwenden. Außerdem „[kann] die Beziehung der Antwortoptionen untereinander [...] die Anzahl der echten Distraktoren verringern. Z.B.: Eine Alternative ist eine echte Teilmenge einer anderen Alternative; Zwei sehr ähnliche Alternativen mit derselben Bedeutung müssen beide falsch sein, wenn es nur eine richtige Antwort gibt. Die Distraktoren sollten vornehmlich echte, unabhängige Alternativen darstellen und untereinander nicht zu ähnlich sein (vgl. ebd.).

Andere didaktische Situationen liegen beim Einsatz von Multiple-Choice-Abfragen in multimedialen Kinderbibeln vor. Die Beschäftigung mit ihnen wird nicht „von oben“ verordnet, und es kommt auch nicht darauf an, die Lernleistung des Heranwachsenden zu erfassen und zu bewerten. Vielmehr haben Multiple-Choice-Abfragen Angebotscharakter und können Hilfestellung beim elementaren Erfassen biblischer Inhalte leisten. Von daher ist entscheidend, dass der Heranwachsende zum einen motiviert wird, sich mit den angebotenen Abfragen zu befassen, zum anderen, dass er an die korrekte Antwort herangeführt wird.

In multimedialen Kinderbibeln sollten Distraktoren zum einen dazu dienen, eine bestimmte Geschichte von anderen, ähnlichen Geschichten abzugrenzen. Dazu können Distraktoren inhaltliche Details der anderen Geschichten anführen. Notwendig ist dabei aber, in der Fragestellung deutlich zu machen, um welche Geschichte es geht. In der folgenden Fragestellung unterbleibt dies:

Über Josef wird in der Bibel berichtet, dass er ...

- viele Brüder hatte
- einen Sohn hatte
- eine Verlobte hatte

Der Autor dieser Frage hat die Josefsgeschichte des Alten Testaments im Sinn und gestaltet die Distraktoren, indem er mit unterschiedlichen Verwandtschafts- und Beziehungsverhältnissen spielt. Der Heranwachsende aber denkt an die Weihnachtsgeschichte und ist verwirrt, als die Antwort (c) vom System nicht als kor-

rekt gewertet wird. Wäre vielleicht doch (b) korrekt gewesen? Aber Jesus war doch der Sohn Gottes ... Hier greift das am Beispiel der Software zu den zehn Geboten veranschaulichte Kriterium der Eindeutigkeit der richtigen und falschen Antworten, das auch in diesem didaktischen Kontext gilt.

Zum anderen gibt die Reaktion auf die Relitainment-Angebote von RAINER HOLWEGER (vgl. Abschnitt 5.3.5) Anlass zur Annahme, dass eine humorvolle und gegenwartsorientierte Darstellung der biblischen Inhalte dazu beiträgt, dass Menschen sich mit ihnen auseinander setzen. Unter diesem Aspekt erscheint der Distraktor „sättigender Hamburger“ in der Religiopolis-Anwendung in einem anderen Licht: Er ist gleichermaßen humorvoll wie in die Gegenwart hinein interpretiert. Er bringt zum Schmunzeln, fordert vielleicht sogar zur Reflexion heraus, was denn gegenwärtig unter dem „täglich Brot“ verstanden werden könnte. Dass der sättigende Hamburger dabei auf Anhieb als falsche Antwort identifiziert werden kann, fällt nicht ins Gewicht – schließlich soll der Heranwachsende ja auf die korrekte Antwort klicken. Wichtig ist, dass der Distraktor „Hamburger“ die Lebenswirklichkeit der Kinder trifft. Der „tägliche Fisch“ würde als Distraktor wohl kaum Assoziationen hervorrufen, sondern eher noch Erinnerungen an die Geschichte von der Speisung der 5000 wecken.

5.2.1.2 Hilfestellungen

Viele Aufgabengeneratoren bieten die Option an, einen „Tipp“ zu formulieren, den die Lernenden bei Bedarf abrufen können. Solche Hilfestellungen bestehen aus einem Impuls, der dem Lernenden eine zusätzliche Sachinformation anbietet oder den ersten Schritt eines möglichen Lösungswegs vorzeichnet.

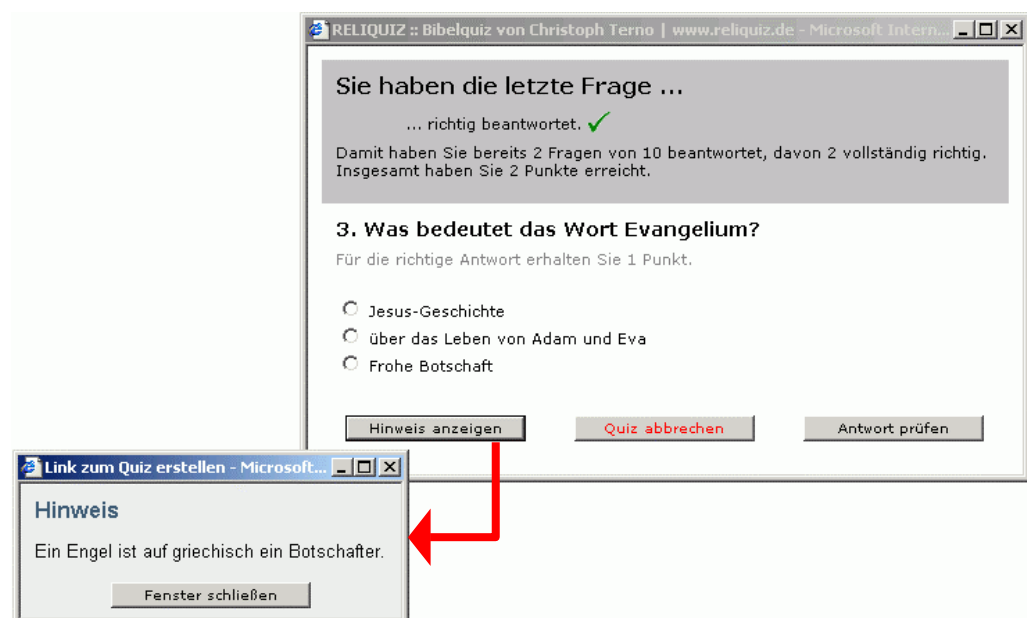


Abbildung 14: Tipps in Multiple-Choice-Abfragen

Das Reliquiz-Beispiel¹⁵ von CHRISTOPH TERNO (Abbildung 14) z.B. präsentiert dem Lernenden eine *Zusatzinformation*. Verwiesen wird auf das griechische Wort für „Engel“, *angelos*, das (zusammen mit *eu*, „gut“) in dem Wort Evangelium

¹⁵ www.reliquiz.de/quizstart.asp?nr=5 (abgerufen am 20.12.2008).

steckt. Leider wird explizit auch das Wort „Botschafter“ in der Hilfe verwendet, wodurch die dritte Antwortoption stark hervorgehoben wird. Sinniger wäre der Tipp, dass in der Weihnachtsgeschichte der Engel den Hirten das Evangelium verkündet, ggf. mit dem Hinweis, die entsprechende Passage im Lukasevangelium nachzulesen. Bestünde die Zielgruppe aus Schüler/innen eines altsprachlichen Gymnasiums, könnte auch darauf hingewiesen werden, dass „Engel“ auf Griechisch „angelos“ heißt, um die Schüler/innen zu animieren, die Herkunft des Wortes „angelos“ zu ermitteln.

Technisch gesehen können Hilfestellungen nicht nur aus einem Textfeld bestehen, sondern auch auf andere Dateien (HTML-Seiten, PDF-Dokumente, Bilder ...) oder z.B. auf eine Bibelstelle verweisen. Dadurch werden didaktische Szenarien möglich, die dem angeleiteten Wissenserwerb näher stehen als der Abfrage vorhandenen Wissens.

5.2.1.3 Feedback

Die Rückmeldung bzw. das Feedback entspricht der Verstärkung bzw. Bestrafung in der operanten Konditionierung. Dabei kommen jedoch – wie auch schon beim Programmierten Religionsunterricht – nicht primäre Verstärker zum Einsatz, sondern sekundäre, insbesondere Lob und Tadel in Form einer „korrekt“/„falsch“-Rückmeldung. Diese wird vielfach durch einen Soundeffekt, ein Bild bzw. eine Animationen oder eben als Klartext (z.B.: „Das war leider noch nicht die richtige Antwort ... Bitte versuchen Sie es noch einmal. Viel Glück!“ aus dem EKD-Lutherquiz, www.ekd.de/luther/quiz.html) realisiert. Eine solche Rückmeldung ist für den Rezipienten eines biblischen Inhalts insbesondere dann unbefriedigend, wenn er die Frage auf Grund falscher Annahmen nicht korrekt beantwortet hat.

Hilfreich wären stattdessen Informationen, die erläutern, *warum* die eine oder andere Antwort falsch ist und (ggf.) welches die korrekte Antwort gewesen wäre. Durch solche Informationen können Verstehensprozesse unterstützt werden. Mehrere Studien haben gezeigt, dass Lernende, die sich ihrer (falschen) Antwort sehr sicher waren, sich vergleichsweise lange mit dem Feedback auseinandersetzten (Musch 1999, 153ff). Die kognitivistische Lerntheorie (vgl. Kap. 3.4.2) sieht die Funktion computerunterstützten Feedbacks darin, dass der Lernende durch einen auf die Antwort folgenden inhaltlichen Impuls des Programms in die Lage versetzt werden sollte, seinen Lernprozess selbst zu steuern. Insbesondere bei falschen Antworten soll informatives Feedback den entscheidenden Anstoß geben, „das eigene Wissen bzw. die Problemlösestrategie zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren“ (Musch 1999, 150). Auf diese Weise soll eine intrinsische Motivierung des Lernenden, eine Motivierung von den Inhalten her, aufgebaut und erhalten werden.

5.2.1.4 Motivierung

Ob ein einfaches „Korrekt/Falsch“-Feedback oder ein ausgefeiltes inhaltliches Feedback ein äquivalenter Ersatz für Futterpillen sind, ist umstritten. Die motivationale Wirksamkeit von Elementen aus dem Spielbereich als sekundäre Verstärker bei der Bearbeitung von Übungsaufgaben ist hingegen bekannt. Extrinsische Motivation wird erzeugt, indem das Lösen von Aufgaben z.B. mit einer Zeitmessung gekoppelt wird. Das Verhältnis von korrekt gelösten Aufgaben und der dazu benötigten Zeit ergibt eine Kennzahl, die nicht nur geeignet ist, einen „Lernfort-

schritt“ sichtbar zu machen, sondern auch, eine Rangfolge mehrerer Lernender zu bilden („Highscore“). Erfolgreich angewandt wird dieses Prinzip beispielsweise auf der Internetplattform www.antolin.de des Schroedel Schulbuchverlags: Lehrer melden ihre Klassen auf dieser Plattform an, die eine große Menge von Kinder- und Jugendliteratur verzeichnet, zu denen Multiple-Choice-Fragen angeboten werden. Wenn Kinder die angegebenen Bücher gelesen haben, können sie sich einem Test mit solchen Fragen unterziehen. Für korrekt beantwortete Fragen bekommen die Kinder Punkte, die in einem Highscore gelistet werden. Der Wunsch, auf der Liste der aktiven Leser möglichst weit oben zu stehen, befördert die Lesebereitschaft.

Wünschenswert ist, dass diese extrinsisch motivierenden Maßnahmen letztlich zu einem Interesse an der Sache selbst führen, z.B. zur Motivation, sich mit biblischen Texten nicht deshalb auseinanderzusetzen, um hernach in einem Ranking der „Bibelkenner“ einen der oberen Plätze einzunehmen, sondern weil Interesse an ihren Inhalten besteht. Dies aber kann von CBT-Software nicht geleistet werden.

5.2.2 Quicktime VR

Den religionspädagogischen Wert virtueller Räume, die oft mit der von Apple entwickelten Quicktime-VR¹⁶-Technologie geschaffen werden, beschreibt ANDREAS MERTIN anhand zahlreicher Beispiele (Mertin 2005), die insbesondere virtuelle Begehungen von Kirchen betreffen. In hervorragender Qualität sind in Deutschland z.B. der Dom zu Fulda, der Dom zu Köln und die Dresdner Frauenkirche begehbar (vgl. Mertin 2005a)¹⁷. Verschiedene Perspektiven erlauben es, nahezu alle Ecken der Kirchenräume zu erkunden. Das Angebot des Kölner Doms verknüpft mit den Quicktime-Filmen kunsthistorische Erläuterungen; zusätzliche Videos verdeutlichen in Animationen den Aufbau des Kirchengebäudes. Die Dresdner Frauenkirche kann auch von außen betrachtet werden, selbst von der Kirchtumspitze aus kann nach unten geblickt werden.

Mit Hilfe von Quicktime-Arrangements können offensichtlich Einblicke und Ausblicke gewonnen werden. Freilich bleiben diese Begehungen auf der sachlichen Ebene. MERTIN hebt hervor, dass „Simulationen von religiösen Räumen, virtuelle Begehungen von Kirchen [...] so gut wie nichts mit der Lebenspraxis und der Bedeutung von Religion zu tun [haben]“ (Mertin 2005, Absatz 3). Virtuelle Begehungen können den „Gehalt von Religion“ (ebd.) nicht vermitteln, sie müssen sich auf die Veranschaulichung der „Gestalten von Religion“ (ebd.) beschränken. Reale Begegnungen seien ihren virtuellen Pendanten in den meisten Fällen vorzuziehen – „was virtuelle Inszenierungen und Vergegenwärtigungen leisten [können; Erg. DS], ist vor allem ein erster Eindruck des Raumes [...]. Was sie von simplen Fotos unterscheidet, ist die Möglichkeit für den Besucher des virtuellen Raumes, sich scheinbar darin zu bewegen und die Bewegungsabläufe zumindest ansatzweise selbst zu steuern“ (ebd., Absatz 7). Darüber hinaus vermögen sie Erinnerungen an bereits erfolgte leibliche Besuche hervorzurufen.

Geht man vom Anliegen der offenen Bibeldidaktik aus, bietet sich zwar die Möglichkeit, bekannte Kirchenräume im In- und Ausland gewissermaßen unter die Lupe zu nehmen; solange es aber darum geht, die grundsätzliche Struktur und die konstitutiven Einrichtungsgegenstände einer christlichen Kirche wahrzunehmen, sind die angegebenen Veranschaulichungen wenig nützlich, insbesondere

¹⁶ VR steht für „virtual reality“.

¹⁷ Das PDF-Dokument wurde im Jahr 2005 begonnen und seitdem mehrfach ergänzt.

dann, wenn architektonische oder kunsthistorische Betrachtungen den Schwerpunkt der Visualisierungen bilden. Da viele christliche Kirchen auch außerhalb der Gottesdienstzeiten frei zugänglich sind, kann sich der wissenshungrige Heranwachsende eher und besser „vor Ort“ einen unverbindlichen Eindruck von einer christlichen Kirche verschaffen. Will man biblische Texte in Beziehung etwa zu Fresken setzen, wird man eine große Menge fertig aufbereiteter Bilder finden, die eine virtuelle Begehung des „Museums Kirche“ überflüssig machen.

5.2.3 Second Life und Bibliolog

Second life ist eine virtuelle Welt, die aus zahllosen quadratischen Einzelsimulationen (SIMs) besteht, die miteinander verbunden sind. Second life hat seinen Ursprung in „Linden World“, einer virtuellen Umgebung, in der die 1999 von Philip Rosedale gegründete Firma Linden Lab ihre Forschungen zu Haptik betrieb (vgl. Adler/Gassner 2007, 4). Als nüchterne Arbeitsumgebung bestand Linden World aus einer „nackte[n] 3-D-Umgebung“ (ebd.), versehen mit Avataren, denen ein paar Standardkleidungsstücke zur Verfügung standen. Im Jahr 2003 wurde die Umgebung der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Zu jener Zeit kostete die monatlichen Mitgliedschaft noch 14,95 US-Dollar. Erst 2005 wurden kostenlose Basic-Accounts eingeführt, wodurch die Nutzerzahlen rasant anstiegen.

Einen wesentlichen Unterschied zu anderen virtuellen Welten sehen OLIVIA ADLER und OLIVER GASSNER darin, dass Linden Lab lediglich die technische Infrastruktur von Second Life zur Verfügung stellt – die Objekte und Bewegungsanimationen, die Second Life zu einer schillernd bunten Welt gemacht haben, werden von den *residents*, den Bewohnern der Welt, selbst hergestellt. Welten wie z.B. World of Warcraft hingegen werden von den Betreiberfirmen gestaltet und den Usern fertig zur Verfügung gestellt. Ein wichtiger Grundstein für die Entwicklung einer lebendigen Welt – und zugleich einer virtuellen Volkswirtschaft – waren im November 2003 die Verkündung der vollen Eigentumsrechte der *residents* an ihren digitalen Kreationen und im Herbst 2005 die Einführung des US-Dollars als Referenzwährung zum virtuellen Lindendollar. Nun bestand die Möglichkeit, in der virtuellen Welt Geld zu verdienen und sich dadurch in der realen Welt zu bereichern (vgl. ebd., 98).

Dieser ökonomische Grundzug von Second Life verdeutlicht, dass es sich hier um eine Welt für Erwachsene handelt. Entsprechend besteht ein Nutzungsverbot für Unter-18-Jährige, das statistisch gesehen kaum umgangen wird: Nur 1% der aktiven Avatare in Second Life werden nach einer Umfrage von Linden Lab von 13- bis 17-Jährigen betrieben (vgl. ebd., 99). Für Kinder und Jugendliche steht das „Teen Grid“¹⁸ zur Verfügung, eine eigenes Second Life, zu dem Erwachsene keinen Zutritt haben. Die technologische Basis ist jedoch die gleiche.

Charakteristisch für Second Life ist das Fehlen eines Spielziels. Es geht nicht darum, Autorennen zu gewinnen, Erfahrungspunkte zu sammeln oder in düsteren Gängen Monster zu erlegen. Vielmehr ist Second Life eine Kommunikationsplattform, die Möglichkeit zu kreativer Betätigung, zum ästhetischen Herrichten eines Avatars sowie Shopping-Möglichkeiten bietet – und womöglich gerade deswegen nicht überwiegend von Männern besucht wird, wie es z.B. in World of Warcraft der Fall ist, sondern auch von Frauen (vgl. ebd., 99f). Second Life ist kein Spiel im herkömmlichen Sinn, sondern das, was seine Bewohner daraus machen. Die

¹⁸ Das Second Life für Erwachsene wird in Anlehnung an die parzellierte Landschaft auch einfach als „Grid“ (Gitternetz) bezeichnet.

Möglichkeit der Immersion, des Eintauchens in das Geschehen und des Kommunizierens und Handelns innerhalb der virtuellen Welt ist ein wesentliches Charakteristikum von Second Life. Während Quicktime VR ein reines Anschauungsmedium ist, ist der Spieler in Second Life in Form eines Avatars „mit im Bild“, kann die virtuelle Welt erwandern und mitgestalten und mit anderen Menschen kommunizieren. Diese Funktionen bergen auch bibeldidaktisches Potenzial:

Die Möglichkeit, Handlungen allein und mit und an anderen vorzunehmen, erlaubt, im Sinne eines performativen Religionsunterrichts zum christlichen Glauben und Leben gehörende Verhaltensweisen und Einstellungen probeweise zu praktizieren. Technisch gesehen gibt es mehrere Möglichkeiten, Spielern z.B. das Beten nahe zu bringen: Grundlage ist in jedem Fall eine vorgefertigte *Animation* „Beten“, die auf einen Avatar anzuwenden ist und z.B. beinhaltet, dass der Avatar die Hände faltet und die Augen schließt. Diese Animation wird kostenlos zur Verfügung gestellt. Sie kann z.B. mit einer Kirchenbank verknüpft werden. Setzt der Spieler sich, d.h. seinen Avatar, auf diese Bank, wird er automatisch animiert. Die Animation kann dem Spieler aber auch für das Animationsrepertoire seines Avatars zur Verfügung gestellt werden. In diesem Fall kann er eine Bethaltung eigenaktiv durch Doppelklick auf die entsprechende Animation in seinem Verzeichnis auslösen. Ferner ist es dem Spieler möglich, die Gebetshaltung mit einem *Trigger* zu verknüpfen und als Geste ausgeben zu lassen. Als Trigger fungiert ein Wort, das der Spieler im Chat eingibt (z.B. „/bete“) und das zum Auslöser für die Geste wird, die die Animation mit Text und ggf. Tonwiedergabe kombiniert.

Second Life enthält ferner einen einfachen Editor, mit dem sich aus elementaren geometrischen Bausteinen (Kugel, Quader, Zylinder etc.), sogenannten *PRIMS*¹⁹, Objekte aller Art konstruieren und mit Texturen (Oberflächen) versehen lassen. Um z.B. ein Kreuzifix herzustellen, erzeugt der Spieler drei quaderförmige Körper, die er aneinanderfügt und mit einer Textur seiner Wahl (z.B. Holz) überzieht (vgl. Abbildung 15).

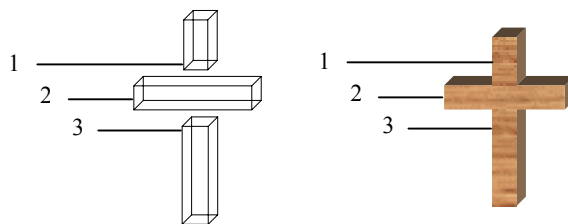


Abbildung 15: Virtuelles Kreuzifix aus drei Quadern.

Auf ähnliche Art und Weise können auch Kerzen und Abendmahlsgeräte und schließlich ganze Kirchen konstruiert werden. Denkbar ist, dass eine Gruppe von Spielern gemeinsam an einer virtuellen Kirche baut und diese einrichtet und dekoriert. Biblische Inhalte fließen in virtuelle Fresken und die Gestaltung der Kirchenfenster ein. Diese Art der im wahrsten Sinne des Wortes konstruktiven Beteiligung unterscheidet sich fundamental von der vergleichsweise passiven Erwanderung eines Kirchenraumes in der Quicktime VR-Technologie. Die Menschen sind am Kirchenbau persönlich beteiligt, so dass ein solches Projekt zum Ausgangspunkt einer virtuellen Gemeinde werden könnte.

¹⁹ PRIM ist die Abkürzung für „primitive Körper“.

Eine virtuelle Gemeinde wiederum mag für manchen attraktiv sein, der im Sinne THEIBENS das Christentum und die Bibel unverbindlich kennen lernen möchte. Zwar sind Avatare in Second Life eindeutig identifizierbar, doch bleibt ein gewisses Maß an Anonymität bestehen, insbesondere im Hinblick auf das „RL“, das *Real Life*. Virtuelle Gottesdienste werden schon länger gefeiert; was das Verstehen der Bibel betrifft, bietet es sich an, in virtuellen Umgebungen wie Second Life im Rahmen von virtuellen Gottesdiensten die Methode „Bibliolog“ durchzuführen. Diese zielt freilich nicht auf eine distanzierte Betrachtung der Bibel, sondern auf ein persönliches Sich-in-Beziehung-Setzen zu den biblischen Inhalten. Bibliolog soll an dieser Stelle dennoch erläutert werden, da er mit der in Second Life verwendeten Technologie harmoniert.

5.2.3.1 Selbstverständnis und Zielsetzung des Bibliologs

Im Unterschied zum In-Szene-Setzen eines biblischen Textes im *Bibliodrama* ist der Zugang zur Bibel im *Bibliolog* ein sprachlicher. Entsprechend wird der *Wortlaut* des biblischen Textes zum *Raum*, in dem die Auseinandersetzung zwischen Teilnehmer und biblischem Inhalte stattfindet: „Aus einem Satz wird dabei eine Szene, die ich sozusagen ‚heranzooome‘, um sie im Detail wahrzunehmen. Dabei wird deutlich, was erzählt wird, vor allem aber, was *nicht* erzählt wird, aber in der Szene eigentlich angelegt ist“ (Pohl-Patalong 2005, 25. Hervorh. DS).²⁰ Der Bibliolog leitet dazu an, diesen Zwischenraum zu füllen, die Szene mit Hilfe der auf eigenen Lebenserfahrungen beruhenden Phantasie lebendig werden zu lassen. Dreh- und Angelpunkt sind in diesem Prozess die in der biblischen Geschichte vorkommenden Personen, in deren Rolle der Teilnehmer eines Bibliologs nacheinander schlüpft. Dadurch, dass er Gefühle, Gedanken und Meinungen versprachlicht, wird der Zwischenraum lebendig. Dabei füllt der Teilnehmer die biblischen Rollen so, wie es seiner Lebenserfahrung und Weltsicht entspricht. Diese sich automatisch einstellende Verknüpfung von biblischem Text und individueller Lebenswirklichkeit ist Ziel der Methode und „Quelle des Erkennens und des persönlichen Zugangs zum Text“ (ebd.). „Dass dieses je persönliche Verständnis einer biblischen Gestalt und eines biblischen Textes nicht *das* richtige Verstehen ist, neben dem alle anderen falsch sind, wird im Bibliolog dadurch deutlich, dass unterschiedliche Füllungen der gleichen Rolle laut werden und gleichermaßen als mögliche und legitime Weise des Verstehens akzeptiert und wertgeschätzt werden“ (ebd., 26). In virtuellen Umgebungen wie Second Life erfolgt die synchrone Kommunikation in der Regel über Textfelder. Das kommt in gewissem Maße dem Bibliolog sogar zugute, da es keine Verständnisprobleme auf Grund schwieriger akustischer Verhältnisse gibt. In einer virtuellen Kirche sind auch die „Nebengeräusche“ recht gut abgeschirmt, so dass es nicht zu extern verursachten Irritationen im Chatfenster kommen sollte.

Wie das *Bibliodrama* zielt der Bibliolog darauf, „Neues im Text zu entdecken und den Text tiefer zu verstehen“ (ebd., 27). Im Unterschied zum *Bibliodrama* ist es jedoch nicht das Anliegen des Bibliologs, die den Entdeckungen zu Grunde liegenden persönlichen Erfahrungen „explizit zu thematisieren und an ihnen und mit ihnen zu arbeiten“ (ebd.). Die Reflexion ist nicht expliziter Bestandteil der

²⁰ „Diese Zwischenräume [...] nannten die alten Rabbiner das ‚weiße‘ Feuer. Das weiße Feuer lodert zwischen dem ‚schwarzen Feuer‘ der Buchstaben, also dem Wortlaut des Textes. [...] Bibliolog hat [...] zum Ziel, das weiße Feuer zum Lodern zu bringen, um einen lebendigen und persönlichen Zugang zum schwarzen Feuer zu erreichen.“ (ebd.)

Grundform des Bibliologs, was seine Verwendung im Kontext eines unverbindlichen Herantastens an die Bibel erleichtert.

5.2.3.2 Ablauf und Techniken des Bibliologs aus der Sicht der Teilnehmenden

Im Unterschied zum Prozessverlauf im Bibliodrama, der sich an den sich entwickelnden Bedürfnissen der Gruppe orientiert, wird der Ablauf eines Bibliologs in der Regel vorher genau geplant. Ähnlich wie in der Unterrichtsplanung werden die durch Leseabschnitte, Impulse und Rückmeldungen strukturierten Phasen weitgehend festgelegt und ggf. alternative Verläufe an Wendepunkten der Geschichte antizipiert. Diese Restriktionen begrenzen den Zeitaufwand für die Durchführung und ermöglichen die Arbeit mit großen Gruppen. Gruppengröße und durchsichtige Rahmenbedingungen senken schließlich die Hemmschwelle, sich auf den Bibliolog einzulassen, zumal es ohne weiteres möglich ist, passiv zu bleiben oder kreative Zugänge jenseits der persönlichen Erfahrungswelt zu äußern.

Der Bibliolog beginnt mit einem *Prolog*. Er „soll die Teilnehmenden äußerlich wie innerlich in die Lage versetzen, sich am Bibliolog zu beteiligen“ (Pohl-Patalong 2005, 59). Dabei werden die ‚Spielregeln‘ benannt, und es wird versucht, die Neugier auf eigene Entdeckungen in den Zwischenräumen des biblischen Textes zu wecken. Wichtig sind die Hinweise darauf, dass es keine „falschen“ Beiträge geben kann, und dass es für den Teilnehmenden auch wertvoll sein kann, den Bibliolog still für sich zu vollziehen.

In der anschließenden *Hinführung* wird in die biblische Geschichte eingeführt, werden Kontexte und die aktuelle Situation beschrieben und die Phantasie der Teilnehmer angeregt. Das heißt, es werden zum einen Informationen vermittelt, die die Teilnehmenden benötigen, um sich am Bibliolog zu beteiligen, das sind in der Regel der Kontext der Geschichte sowie Sachinformationen, die ein grundlegendes Verständnis der Szene auf dem gesellschaftlichen Hintergrund ihrer Zeit ermöglichen. Zum anderen wird die eigentliche Szene so ausgemalt, dass sie „bereits vor dem inneren Auge lebendig [...] [wird], so dass die Teilnehmenden gut in die Geschichte ‚einsteigen‘ können“ (ebd., 61).

Die *Durchführung* besteht aus mehreren Phasen, die stets gleich aufgebaut sind: Die Leitung liest einen Textabschnitt und fordert die Teilnehmenden durch einen Impuls auf, in der Rolle bestimmter biblischer Gestalten einen sprachlichen Beitrag zu leisten, der in der Äußerung von Gefühlen, Gedanken oder Meinungen besteht. Abgegebene Beiträge werden von der Leitung im *echoing* aufgenommen, d.h. mit eigenen Worten wiedergegeben, wobei die zentralen Inhalte erfasst und benannt werden sollten. Besonderen Wert wird auf die Wiedergabe des emotionalen Gehaltes der Deutung gelegt (vgl. ebd., 52). Ein nicht zu unterschätzender Sinn des *echoing* ist, dass es Menschen, die sich wenig kompetent fühlen, Hilfe im sprachlichen Ausdruck gibt (vgl. ebd., 56). Die zweite Technik des Bibliologs, das *interviewing*, „wird dann eingesetzt, wenn der Bibliologe spürt, dass die Teilnehmerin etwas Wesentliches nicht gesagt hat, was aber da ist und einen Anstoß zum Aussprechen braucht. [...] Das Ziel des *interviewing* ist es grundsätzlich, die Äußerungen der jeweiligen Teilnehmerin zu vertiefen bzw. weiterzuführen“ (ebd., 57).

Die Durchführung wird von den Teilnehmenden idealerweise in einer *trance* (vgl. ebd., 70) bzw. im *flow* (vgl. Abschnitt 5.3.3) erlebt. Mitunter auftauchende

Probleme in der Phase der Durchführung sind, dass die Teilnehmenden „aus der Rolle fallen“ und von einer Meta-Ebene aus sprechen, dass sich niemand äußert oder dass heftige Emotionen erkennbar werden (vgl. ebd., 70ff). In Second Life muss darüber hinaus stets mit Verzögerungen (*lag*) gerechnet werden, die umso eher auftreten, je mehr Spieler an einem Ort versammelt sind.

Der *Epilog* markiert das Ende des Bibliologs und führt in die Gegenwart zurück. „Konstitutives Element ist das *deroling* [...], das den Teilnehmenden hilft, aus den biblischen Rollen wieder hinauszukommen und sie selbst zu sein“ (ebd., 63). Dieser Vorgang kann beispielsweise dadurch unterstützt werden, dass den Teilnehmenden gedankt wird, dass die biblischen Gestalten gebeten werden können, wieder in die Bibel zurückzukehren, oder dass (bei kleineren Gruppen) die Teilnehmenden mit Namen angesprochen werden. Wurde „im Prolog ein Bild benutzt, um in den Bibliolog hineinzuführen, bietet es sich an, dieses jetzt wieder aufzugreifen, um hinauszuführen“ (ebd., 63).

Technologien wie die von Second Life ermöglichen Heranwachsenden, mit Bibel und Christentum kreativ-produktiv und kommunikativ umzugehen. Dieses Potenzial ist bibeldidaktisch nicht hoch genug einzuschätzen, werden doch auf diese Art und Weise vergleichsweise starre Arrangements, wie man sie in herkömmlichen Anwendungen findet, zugunsten einer flexiblen Handlungswelt aufgelöst. Die biblischen Inhalte müssen nicht mehr gegenüberstehendes (Anschauungs)Objekt sein, sondern rücken – wie z.B. beim Bibliolog – in den Mittelpunkt von Kommunikation und Handlung. Zugleich sinkt für den Spieler in der Virtualität die Hemmschwelle, Christentum versuchsweise zu praktizieren, indem er z.B. an einem Kirchenbau mitwirkt oder an einem Gottesdienst teilnimmt.

5.3 Interpretierendes Verstehen: Probleme und Lösungsansätze

Dass der biblische Text ein kanonischer Text ist, hat zwei Konsequenzen: Zum einen bedarf er, da in ihm ein Traditionsstrom zum Stillstand gekommen ist, der Auslegung, zum anderen ist er selbst die Richtschnur, an der sich jede Auslegung zu messen hat. Als Korrektiv gegen absichtliche und unabsichtliche Fehl- und Überinterpretation fungiert die historisch-kritische Exegese. Welche Probleme sich beim analysierenden Verstehen ergeben können, wurde in Kap. 5.1 erläutert. An dieser Stelle werden Probleme beschrieben, die sich Heranwachsenden bei der Interpretation eines biblischen Textes auftun können.

Mit PAUL RICŒUR muss das Ziel der Interpretation biblischer Texte darin gesehen werden, dass der Heranwachsende sich selbst vor dem Text versteht. Dies geschieht, indem der Heranwachsende in die zuvor entfaltete fiktive Welt des Textes eintaucht und den in ihr zum Ausdruck kommenden Entwurf des Reiches Gottes auf Erden wahrnimmt. Indem er Diskrepanzen zwischen dem Reich Gottes auf Erden und der realen Welt seines Lebens feststellt, entdeckt der Heranwachsende neue Möglichkeiten, die realisiert werden könnten. Zwei Bedingungen sind konstitutiv dafür, dass Interpretation gelingt: Erstens muss die Oberfläche der Textwelt aufbrechen und die Textwelt sich entfalten (können) bzw. aufgebrochen und entfaltet werden, damit sie ihre Sache, das Reich Gottes auf Erden, in Bildern und Geschichten zur Sprache bringen kann. Zweitens muss der Heranwachsende in die entfaltete Textwelt eintauchen (können) und unter die Oberfläche des Textes sehen.

In den Tiefen der Textwelt finden sich die Umschaltstellen, die das Beziehen der neuen Welt auf die Realität des Heranwachsenden und letztlich das Sich-Verstehen vor dem Text ermöglichen.

Verschiedene Probleme behindern das Entfalten der Textwelt und den Vorgang des Eintauchens des Heranwachsenden in diese Welt:

Problem 1: Skopusorientierung

Der Entwurf des Reiches Gottes auf Erden, der im Entfalten der Textwelt zu Tage tritt, sollte sich dadurch auszeichnen, dass er offen für die individuelle Sichtweise des Interpreten ist. Der Versuch des Interpretieren, das Reich Gottes auf Erden probeweise zu bewohnen, droht hingegen zu scheitern, wenn die Textwelt zu eng ist. Die Textwelt ist zu eng, wenn sie nicht entfaltet wird, sondern nur einen schmalen Gang freigibt, eine stark eingegrenzte Sicht auf das Reich Gottes auf Erden ermöglicht. Dies ist der Fall, wenn ein Text vorab auf einen Skopus, eine bestimmte Deutung, festgelegt wird. Andere Sichtweisen, die zu anderen Deutungen kommen könnten, bleiben von vorneherein außen vor. Mehrperspektivische Auslegungen werden unterbunden.

Beispiele für Verengungen der Perspektive auf einen einzigen Skopus können in Übertragungen biblischer Texte in Kinderbibeln ausgemacht werden. Zu den prominentesten Beispielen zählen die Nacherzählungen von ANNE DE VRIES, die oft auf eine moralisierende Pointe zulaufen, die im biblischen Text in vielen Fällen so nicht einmal angelegt ist. Im Gleichnis vom verlorenen Schaf beispielsweise heißt es (vgl. Kap. 1.2.2.3):

„Und er [der Hirte] sagte zu Lämmchen [das ist der Name des Schafs]: ‚Bleib immer ganz dicht bei mir! Bei mir bist du immer sicher!‘ Aber Lämmchen war ein dummes und ungehorsames Schäfchen ...“ Und später denkt Lämmchen: „Der liebe, gute Hirte! Ich werde nie wieder fortlaufen! Ich werde nun immer ganz gehorsam sein!“

Ferner findet sich die Skopusproblematik auch in Bibelfilmen. KARL-EUGEN HAGMANN weist darauf hin, dass Bibelfilme ihren Zuschauern zwangsläufig eine einzige Interpretation präsentieren. Indem der Film aber auf zumeist eindrückliche Art und Weise den Blickwinkel vorgibt, verbaut er mögliche andere Perspektiven (vgl. Hagmann 1990, Absatz 1.3).

Wird aber dem Rezipienten der freie Zugang zur Welt eines Textes wiederholt künstlich erschwert oder gar verwehrt, wendet er sich anderen Welten zu. Die damit einhergehend Entfremdung von biblischen Textwelten äußert sich in Fragebogenuntersuchungen dahingehend, dass viele Kinder und Jugendliche angeben, die Bibel hätte nichts mit ihrem Leben zu tun (vgl. Bröking-Bortfeld 1984, 124ff; Berg 1993, 16; Hanisch/Bucher 2002, 48ff).

Problem 2: Overfamiliarität

Neben den „Kirchenfernen“ gibt es die „Bibelkenner“. Sie haben mit einem anderen Problem zu kämpfen, das sich aber ähnlich auswirkt. Mit dem englischen Begriff „overfamiliar“ beschreibt HORST KLAUS BERG die übergroße Vertrautheit mit den

biblischen Inhalten (vgl. Berg 1991, 18). Diese aber führt – wie die Skopusorientierung – zur Eindimensionalität biblischer Texte. Der einzige Unterschied besteht darin, dass den Bibelkennern der Skopus eines Textes möglicherweise nicht aufgezwungen wird, sondern sie ihn für sich irgendwann selbst entdecken und sodann festhalten und verinnerlichen. Haben sie die Geschichte von Maria und Marta erst einmal für sich im Kontext von Vorurteilen zwischen Männern und Frauen interpretiert („Jesus hätte ja in der Küche helfen können“), können sich andere Interpretationsansätze, die z.B. beim unterschiedlichen Verhalten der beiden Frauen ansetzen, nur schwer Gehör verschaffen.

Problem 3: Relevanzverlust, Evidenzverlust, Realitätsverlust

Die von HORST KLAUS BERG angeführte Trias „Relevanzverlust“, „Evidenzverlust“ und „Realitätsverlust“ (Berg 1991, 16f) bezeichnet ein allgemein bekanntes Problemfeld. Wer keinen Zugang zur Textwelt der Bibel hat, der kann auch keine Impulse für das eigene Leben von der Bibel empfangen. Die Bibel wird für das eigene Leben irrelevant, bedeutungslos. Sie bewegt und verändert nicht und bewirkt nichts. Entfremdung von der Bibel führt darüber hinaus zu einem Verlust an Evidenz, Überzeugungskraft. „Überzeugend, evident ist etwas, was unmittelbar einleuchtet“ (ebd., 17). Evidenz setzt voraus, dass Menschen sich selbst und ihre Erfahrungen in der Bibel wiederfinden. Doch sind viele Menschen es nicht mehr gewohnt, die in der Bibel geschilderten Erfahrungen als ihre eigenen wahrzunehmen. Die Bibel ist in ihren Augen ein Relikt der Vergangenheit, das Erfahrungen voraussetzt, die sie „nicht mehr zu haben meinen: Gott als Person, Sünde, Gnade, Vergebung“ (ebd., zit. Klaus Berger 1977, 245). Inhaltliche Anknüpfungspunkte fehlen somit. Nicht zuletzt besitzt die Bibel im Hinblick auf die praktische Realitätsbewältigung „keinerlei Wert und Verbindlichkeit“ (ebd.). „In der Sicht der ‚Kirchenfernen‘ [geschieht] die Beschäftigung mit der Bibel fast gänzlich im Binnenraum traditioneller Frömmigkeit [...]“ (ebd.), den sie selbst nicht betreten.

Problem 4: Beschränkung auf kognitive Zugänge

Nimmt man an, dass die Welt des biblischen Textes sich ungehindert entfalten konnte und für Erkundungen offen steht, werden andere Problembereiche virulent, die mit dem Vorgang des Eintauchens zusammenhängen.

Die bislang wenig beachtete Fragebogenuntersuchung von ANITA MÜLLER-FRIESE (vgl. Kap. 4.1.1) ist ein wichtiger Beleg dafür, dass es wesentlich von der Art und Weise des Herangehens an einen biblischen Text abhängt, ob ein Eintauchen gelingt. Ausgangspunkt von MÜLLER-FRIESSES Studie sind Ergebnisse früherer Untersuchungen (u.a. Goldman 1964 und Bucher 1990a), wonach Grundschulkinder nicht in der Lage seien, die bildhafte Sprache insbesondere von Gleichnissen zu erfassen. MÜLLER-FRIESE gibt zu bedenken, dass diese Ergebnisse im Lichte der gewählten Untersuchungsmethodik zu sehen sind, in der geschlossene, z.T. als suggestiv zu beurteilende Fragen zum Einsatz kamen, die darauf zielten, das Stufenschema der kognitiven Entwicklung von JEAN PIAGET zu bestätigen. Demgegenüber erreichte MÜLLER-FRIESE mit Hilfe offener Impulse, die z.T. gezielt Imaginationsprozesse anregten, dass viele Schüler/innen das Gleichnis vom verlorenen Schaf nicht nur metaphorisch zu verstehen vermochten, sondern teilweise sogar auf ihr eigenes Leben hin auszulegen verstanden. Voraussetzung für das

Verstehen bildhafter biblischer Sprache ist offensichtlich eine Herangehensweise, die Verstehen nicht auf den kognitiven Bereich beschränkt, sondern emotionales und intuitives Erschließen zulässt, das von der Lebenswelt der Kinder ausgeht. Stimuliert man Kinder, phantasievoll an einen biblischen Text heranzugehen, wird das Eintauchen in seine Welt möglich. Das Potenzial der Phantasie darf freilich nicht dazu führen, dass auf kognitive Zugänge verzichtet wird. Beide ergänzen einander im Gesamtprozess des Verstehens eines biblischen Textes. Ein Hauptproblem besteht in diesem Zusammenhang in der Beschränkung auf kognitive Zugangsweisen zu einem Text, die nur ein analytisches Verstehen, nicht aber ein Eintauchen befördert.

Problem 5: Wenig ausgebildete Selbstwahrnehmungskompetenz

Eine andere Facette des Problems wird sichtbar, wenn man nach den Voraussetzungen des phantasierenden Eintauchens beim Heranwachsenden fragt. Der Boom an Literatur zu Stilleübungen, Meditationen und Phantasiereisen im Unterricht zeugt davon, dass viele Heranwachsende sowohl das Phantasieren als auch das Zu-sich-Kommen unter Anleitung neu entdecken und kultivieren müssen. Wo in den Schulen kognitive Lernformen dominieren, verkümmert offensichtlich die Imaginationsfähigkeit. Dies betrifft eher Schüler der Sekundar- als der Primarstufe. Wo die „Äußerlichkeiten des Alltagsgeschäfts“ und mediale Berieselung den Tagesablauf bestimmen, geht das bewusste Wahrnehmen des „Ich bin“ und damit der eigenen Bedürfnisse und Interessen unter. Das eigene Selbst wahrzunehmen ist insofern eine unverzichtbare Voraussetzung für das Eintauchen in biblische Texte, als es von einer Sichtweise befreit, die nur nach der praktischen Nützlichkeit und Anwendbarkeit biblischer Inhalte fragt. Stattdessen kommt die eigene Subjektwerdung in den Blick.

Neben dem Ansatz RICŒURS, der in der Interpretation das Entdecken und Konstruieren der individuellen Möglichkeiten sieht, die in der Welt des Textes verborgen sind, steht der auf der philosophischen Hermeneutik HANS-GEORG GADAMERS aufbauende Aspekt des Bibelverstehens, der auf Einrücken in das Überlieferungsgeschehen zielt. Voraussetzung dafür ist die intensive Auseinandersetzung mit den Interpretationen vorangegangener Generationen, die die Wirkungsgeschichte eines biblischen Textes bilden. Die Wirkungsgeschichte wird z.B. anschaulich in Werken der bildenden Kunst, in literarischen Verarbeitungen, in musikalischen und filmischen Umsetzungen, aber auch in Predigt(tradition)en. Bei der Rezeption dieser Artefakte tun sich eine Reihe von Problemen auf, die unter das Stichwort „Zugänglichkeit“ gefasst werden sollen:

Problem 6: Zugänglichkeit der Zeugnisse der Wirkungsgeschichte

Die Zugänglichkeit wirkungsgeschichtlicher Zeugnisse hat zwei grundsätzliche Facetten: Zum einen gilt es, der Zeugnisse ansichtig zu werden, d.h. erfolgreich zu recherchieren und die konkreten Artefakte tatsächlich in Augenschein zu nehmen.

Hierzu bedarf es einiger Kenntnisse in Recherchetechniken und der Verfügbarkeit typischer Ressourcen wie z.B. Bibliotheken, Webdatenbanken mit digitalisiertem Material, Nachschlagewerke und Kataloge. Zum anderen trägt aber eine vielfältige Sammlung von Artefakten nichts zur Interpretation eines biblischen Inhalts aus, wenn die einzelnen, zweifelsohne deutungsbedürftigen Kunstwerke nicht ihrerseits erschlossen werden können, weil z.B. methodische und/oder inhaltliche Vorkenntnisse fehlen.

Im Bereich der papierenen Kinderbibeln liegen mehrere Kinderbibeln vor, die gezielt biblische Texte um wirkungsgeschichtliche Beispiele anreichern. Meist handelt es sich bei diesen Beispielen um Werke der bildenden Kunst (vgl. Abschnitt 5.3.2). Die Vielfalt der konkreten Realisierungen in diesem Bereich macht deutlich, dass eine eigene Didaktik unverzichtbar ist, die erarbeitet, wie Heranwachsende beim Erschließen wirkungsgeschichtlicher Artefakte und einer daran anknüpfenden Interpretation der biblischen Inhalte unterstützt werden könnten.

Die benannten Probleme zu lösen ist nicht nur Aufgabe der Interaktionsangebote. Gerade was die Entfaltung des biblischen Textes betrifft, sind zunächst Konzepte der Präsentation biblischer Inhalte gefragt, die die Textwelt zugänglich halten und möglichen Deutungen durch mediale Übertragungen nicht unvorsichtig den Weg verbauen. Gleichwohl besteht die Stärke von Interaktionsangeboten darin, Menschen zu Bewegungen herauszufordern, zu Interaktionen. Von daher ist anzunehmen, dass sie Heranwachsende dazu bewegen können,

- noch einmal auf die biblischen Inhalte zuzugehen, um zu entdecken, dass sie für das eigene Leben doch relevant sind;
- sich bewusst von liebgewonnenen Interpretationen zu lösen und sich auf die Suche nach Alternativen zu machen;
- den greifbaren Alltag auszublenden, und zu versuchen, phantasievoll in das in biblischen Texten angedeutete Hintergründige des menschlichen Lebens einzutauchen;
- den Blick auf sich selbst zu richten und bewusst nach der eigenen Identität, den eigenen Bedürfnissen und Visionen zu fragen.

Impulse zur Gestaltung von Interaktionsangeboten, mit denen Heranwachsende die Relevanz biblischer Inhalte herauszuarbeiten und „Overfamiliarität“ zu überwinden vermögen, können zunächst von unterschiedlichen bibeldidaktischen Ansätzen ausgehen. Auch eine unterhaltsame Darstellung biblischer Inhalte trägt zur Evidenz der Bibel bei. Im Hinblick auf das phantasievolle Eintauchen werden Überlegungen zum imaginativen Lernen und das Phänomen des *flows* in Computerspielen auf ihren Beitrag zur Lösung des Problems befragt werden. Was die Selbstwahrnehmung betrifft, existieren sowohl säkulare als auch religionspädagogische Vorschläge zur Ich-Stärkung.

Was die Anreicherung biblischer Inhalte um wirkungsgeschichtliche Artefakte betrifft, so sollen im Folgenden exemplarische Erkenntnisse der Bilddidaktik skizziert werden, da Bilder nicht nur traditionell in papierenen Kinderbibeln zum Einsatz kommen, sondern auch fester Bestandteil ihrer multimedialen Gegenstücke sind. Verzichtet wird auf die Erläuterung von Recherchestrategien, die beim Aufbau einer Sammlung wirkungsgeschichtlicher Exponate hilfreich sein könnten, da

anzunehmen ist, dass die Autor/innen multimedialer Kinderbibeln in den meisten Fällen bereits eine Auswahl getroffen haben, die sie den Heranwachsenden präsentieren.

5.3.1 Bibeldidaktische Ansätze

Nicht alle bibeldidaktischen Ansätze können Impulse für die Konzipierung bibeldidaktischer Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln geben. Insbesondere solche Ansätze, die auf Interaktion und Kommunikation innerhalb einer Gruppe von Interpreten zielen oder leibliche Erfahrungen als unverzichtbaren Bestandteil des Auslegens ansehen (z.B. interaktionale Ansätze, Bibliodrama), könnten nur eingeschränkt oder in Teilen herangezogen werden und werden daher im Folgenden nicht dargestellt. Auch die dekonstruktive Bibeldidaktik (Ulrich Kropac) weist im Hinblick auf Kinderbibeln eine spezifische Problematik auf: Sie lebt wesentlich davon, dass der auszulegende Text in Fragmenten dargeboten wird. Ein solches Vorgehen ist aber schwer umzusetzen, wenn eine multimediale Kinderbibel in ihrer Präsentationskomponente „ganze“ Geschichten enthält.

Die im Folgenden aufgeführten bibeldidaktischen Ansätze verzichten nicht grundsätzlich auf kognitiv-analytische Zugänge zur Bibel, betrachten sie aber in der Regel als Voraussetzung für imaginative Herangehensweisen oder als das Verstehen unterstützende Maßnahmen. Es eint sie die Annahme, dass biblische Texte nicht durch Erklärungen persönlich relevant werden, sondern dadurch, dass Heranwachsende sie sich vergegenwärtigen.

5.3.1.1 Horst Klaus Berg (1991–1999): „Handbuch des biblischen Unterrichts“

HORST KLAUS BERG legte von 1991–1999 ein umfangreiches „Handbuch des biblischen Unterrichts“ in drei Bänden vor. Ausgehend von der Darstellung dreizehn hermeneutischer Ansätze im ersten Band legt er im zweiten Band seinen eigenen Ansatz dar, den er im dritten und vierten Band anhand von Unterrichtsbeispielen zum Alten Testament konkretisiert.²¹

BERG beklagt, dass „[...] die Bibel dabei [sei], aus dem Bewußtsein und der Lebenspraxis der Zeitgenossen zu verschwinden“ (Berg 1991, 15). Bei der Bestimmung der Ursachen wird „Erfahrungsverlust“ für BERG zum entscheidenden Stichwort: „Die Bibel ist stumm geworden, weil sie unsere Erfahrungen nicht mehr trifft“ (ebd., 22). Der Begriff „Erfahrungen“ meint dabei ganz konkret die zahllosen Erfahrungen, die Menschen alltäglich machen und die ihren Erfahrungsschatz bilden.

Dreizehn bekannte hermeneutische Modelle,²² die BERG als notwendige Ergänzung der historisch-kritischen Exegese versteht und die als „Wege lebendiger Bibelauslegung“ (so der Untertitel des ersten Bandes) geeignet sind, „einem Bibeltext näher zu kommen und ihn für heutiges Verstehen aufzuschließen“ (Berg

²¹ Bergs Ausführung sind sehr ausführlich und zudem stark untergliedert. Damit die Übersicht dieser Darstellung erhalten bleibt, sind Aufzählungen von Lernchancen, Grundbescheiden etc. in Form von grau hinterlegten Kästen eingefügt.

²² Dazu gehören die historisch-kritische, existenziale, linguistische, tiefenpsychologische, interaktionale, ursprungsgeschichtliche, materialistische, feministische, lateinamerikanische, intertextuelle, wirkungsgeschichtliche und jüdische Auslegung sowie die Auslegung durch Verfremdung.

1991, 39), befragt er sodann danach, welchen Beitrag sie „für ein erfahrungsbezogenes Verständnis biblischer Texte leisten“ könnten (Berg 1991, 408). Damit legt er einen Grundstein für die Entwicklung eines eigenen integrativen Konzepts erfahrungsbezogener Auslegung.

Im Hinblick auf den Religionsunterricht bemüht sich BERG darum, der Erfahrungswelt der Schüler/innen einen Platz in seine Überlegungen einzuräumen:

- In einer umfangreichen Fragebogenuntersuchung unter 4150 Schüler/innen, deren Fragen sich an die Untersuchung von MARTIN BRÖKING-BORTFELDT (1984) anlehnen, ermittelt BERG die Erfahrungen von Gymnasiasten des 8./9. Jahrgangs und von Berufsschüler/innen mit der Bibel und ihrem Einsatz im Religionsunterricht (Berg 1993, 12ff). In der Auswertung der Studie arbeitet BERG heraus, dass die befragten Schüler/innen zwar „Interesse an einem lebensbezogenen, erfahrungsorientierten Verständnis der Bibel zeigen“ (ebd., 18), aber nur in geringem Maße selbst einen Bezug zur Bibel haben, der sich auf eigene Erfahrungen stützt. Die Unsicherheit der Schüler/innen bei den Fragen, ob die Bibel für sie eine „große Bedeutung“ habe (ebd., 13), und ob die Bibel Menschen „bei der Lösung ihrer Probleme helfen“ könne (ebd., 14), wird für BERG zur Begründung für die Notwendigkeit von „Verbesserungen im Feld des biblischen Unterrichts“ (ebd.).
- Ferner führt BERG unter Rückgriff auf Zusammenfassungen psychologischer und jugendkundlicher Studien sowie eigene Erfahrungen eine Reihe von „Problemen“ an, „von denen sich wohl viele Kinder und Jugendliche bedrückt fühlen“ (ebd., 21ff). Dazu gehören ...
 - die Erfahrung der schwer durchschaubaren „Kompliziertheit des Lebens“, die den Wunsch nach einfachen Lebensverhältnissen begründet;
 - die Erfahrung, in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen und ökonomischen Systemen nur als „Rädchen“ funktionieren zu können, nicht aber die Systeme beeinflussen zu können, die Freiheits- und Unabhängigkeitsbestrebungen bedingt;
 - die Erfahrung der eigenen Anonymität und der Anonymität anderer, die das Finden der eigenen Identität erschwert;
 - die Erfahrung der Bedrohung durch Krieg und Umweltverschmutzung, nicht nur im Hinblick auf sich selbst, sondern auf die gesamte Gesellschaft;
 - die Erfahrung der eigenen lähmenden Hoffnungslosigkeit angesichts der o.g. Problemfelder;
 - die Erfahrung, dass es in einer Ellbogengesellschaft darauf ankommt, immer „Sieger“ und „Bester“ zu sein;
 - die Erfahrung einer „hektischen, lauten, künstlichen Welt“, die den Alltag und das eigene Erleben bestimmt.

Quasi als Gegenüber listet BERG „neue Erfahrungs- und Lernchancen“ mit der Bibel auf. Dabei setzt er den Begriff „Lernchancen“ bewusst den „Lernzielen“ entgegen: „Lernziele“ suggerieren, so BERG, eine Verfügbarkeit des Stoffes, die es einem Lehrer ermöglichte, seine Bedeutsamkeit für Lernende vorab zu bestimmen. „Lernchancen“ setzen dagegen voraus, daß der, der einen Lernprozeß anzustoßen hat, zunächst einmal für sich selbst sucht und wahrnimmt, welche Chancen für das Menschsein und Christsein die Bibel bereithält; erst dann kann er versuchen, dieses als Lernchancen für die Lernenden zu begreifen. Er kann überlegen, was den Schülern an der Bibel aufgehen könnte und sich vornehmen, die jungen Leute in ein Gespräch mit dem Gegenstand zu bringen, in dem offen

bleibt, ob, mit welchem Ergebnis und auf welche Weise genau dieser Prozeß in Gang kommt und verläuft.“ (ebd., 38)

BERG umschreibt mit dem Begriff „Lernchancen“ den offenen Ausgang, der jeder wirklichen Begegnung zwischen Schüler/innen und Bibel zugestanden werden müsste. In der folgenden Formulierung konkreter Lernchancen setzt BERG allerdings nicht bei beiden Begegnungspartnern (Bibel und Schüler/innen), sondern nur bei der Bibel an, und zwar inhaltlich (Lernchance 1 bis 4) und formalmethodisch (Lernchance 5 und 6). Konkrete Bezüge zu den zuvor dargebotenen „Problemfeldern“ der Schüler/innen werden nicht hergestellt.

1. Die Bibel lehrt Hoffnung und Widerstand im Blick auf scheinbar unabänderliche Verhältnisse. Als Beispiele führt Berg Deuterocesaja und Wunder Jesu an, wobei er jeweils den Hoffnungs- und Widerstandsaspekt akzentuiert.
2. Die Bibel bietet Modelle gelingenden Lebens an. Diese begründen Gegenwelten, die als ermutigende Erinnerungen, aber auch als prophetische Kritik wirken.
3. Die Bibel bewahrt heilende und heilvolle Erinnerungen auf, die auch heute noch wirksam werden können. Diese sind unter der Oberfläche der Texte in Bildern und Symbolen verborgen, die aber erschlossen werden können.
4. Die Bibel vermittelt die Erkenntnis, dass der Mensch ein sündiges Geschöpf ist – nicht auf eine moralisierende Art und Weise, sondern in der Urgeschichte durch eine „erzählende Entfaltung anthropologischer Basiserkenntnisse über die Herkunft und die Bestimmung des Menschen – und als Beschreibung der vernichtenden Folgen, wenn der Mensch seine Herkunft und Bestimmung vergißt oder verleugnet“ (ebd., 46).
5. Die Bibel hat eine kommunikative Grundstruktur, dem entsprechen kommunikative Verstehensprozesse. Die biblische Rede charakterisiert BERG als „be-treffende Rede“ (ebd., 48), die ihre Leser/innen ansprechen möchte. Dies gelingt dadurch, dass die Bibel „ihre Sache geschichtlich-konkret zur Sprache“ bringt (ebd.) und keine abstrakten Wahrheiten verkündet. Dem Kommunikationsangebot der Bibel entspricht die Auslegung in der (Gemeinde)Gruppe, in der jede Stimme das gleiche Gewicht hat.
6. Die Bibel spricht ihre Leser und Hörer ganzheitlich an und bricht damit die Monokultur kognitiver Prozesse auf. Ihre symbolgesättigte Erzählsprache ist geeignet, Menschen emotional anzusprechen.

„Zwischen den Erfahrungs- und Lernchancen, die die Bibel bereithält, und den [...] Erfahrungen und Bedürfnissen der Heranwachsenden“ macht BERG „interessante Verbindungen und Konvergenzen“ aus (ebd., 50). Diese auffällig organische Ergänzung erstaunt insofern nicht, als dass BERG beides, die Bedürfnisse der Heranwachsenden und die Lernchancen, nicht ableitet, sondern u.a. „anhand [...] eigener Erfahrung“ (ebd., 21) zusammenstellt.

BERG entwickelt aus der Entdeckung der Konvergenzen die weiterführende Fragestellung, wie die Lernchancen, die die biblische Überlieferung bereit hält, im Interesse der Schüler genutzt werden könnten (vgl. ebd., 52). Als erste Antwort präsentiert er die zuvor untersuchten hermeneutischen Ansätze, wobei er den ihnen gemeinsamen Erfahrungsbezug hervorhebt, der dem beklagten Erfahrungsverlust entgegenwirken könne. Beispielhaft benennt er die lateinamerikanische *Relectura*, die tiefenpsychologische und die feministische Auslegung, in denen der Erfah-

rungsbezug besonders deutlich zu Tage trete. Diese Ansätze seien erfolgreich, weil

- die Auslegung von Menschen praktiziert werde, die ihre Situation als bedrohlich oder gefährdet erfahren und in der biblischen Tradition nach Chancen der Befreiung oder Heilung suchen;
- die Menschen sich mit biblischen Menschen in ähnlichen Situationen identifizierten und auf deren gute Erfahrungen zurückgreifen könnten;
- das Interesse an der Auslegung also kein historisches oder lehrhaftes sei, sondern ein eminent praktisches, das auf die Veränderung inhumaner Lebensumstände ziele;
- die Gruppe als Hör-, Lern- und Solidargemeinschaft konstitutiv für die Interpretation der Bibel sei. (vgl. ebd., 56)

Diese drei bibeldidaktischen Ansätze sind „echte“ Brücken, weil sie an der (problematischen) Situation der Menschen ansetzen und ihnen helfen, biblische Inhalte so zu verstehen, dass sie zu Hoffnungstexten für ihre Realität werden. Die lateinamerikanische Auslegung macht darüber hinaus deutlich, dass Brücken nicht zwangsläufig von „externen Brückenbauern“ konstruiert werden müssen, sondern ein großes didaktisches Potenzial darin liegt, dass Menschen sich ihre eigenen Brücken bauen.

In der Anwendung der unterschiedlichen hermeneutischen Ansätze (insbesondere der drei hervorgehobenen) wird für BERG Erfahrung in dreifacher Hinsicht erkennbar: als Erfahrung im Blick auf (1.) die ursprüngliche Entstehungssituation eines Textes, (2.) die nach-biblische Rezeptionsgeschichte und (3.) die heutige Rezeptionssituation (vgl. ebd., 67f). Ihr Stellenwert als Leitkategorie des BERG-schen Ansatzes wird auch von daher bestätigt.

Gleichwohl bleibt unüberwindbar, dass „Erfahrung“ eine formale Kategorie ist, die sich mit beliebigen Inhalten verbinden kann. Zur Qualifizierung eines spezifisch bibel-didaktischen Ansatzes reicht sie deshalb nicht aus. Notwendig sind inhaltliche Kategorien. Die findet BERG in „heilsgeschichtlichen Abkürzungen“ (ebd., 77) in unterschiedlichen biblischen Texten, die er zu sechs „Grundbescheiden“ (ebd., 76) verdichtet. Sie bilden das inhaltliche Feld, um das sich die biblischen Texte und der Mensch in seinen gegenwärtigen Bezügen gruppieren und auf dem Begegnungen zwischen ihnen stattfinden.

1. Gott schafft Leben (Schöpfung)
2. Gott stiftet Gemeinschaft (Gemeinschaft, Partnerschaft, Ökumene)
3. Gott leidet mit und an seinem Volk (Leiden und Leidenschaft)
4. Gott befreit die Unterdrückten (Befreiung)
5. Gott gibt seinen Geist (Heiliger Geist und Begeisterung)
6. Gott herrscht in Ewigkeit (Gottesherrschaft; Schalom)

Wesentlich nun ist, wie mit Hilfe dieser Grundbescheide der Erfahrungsbegriff bibeldidaktisch qualifiziert werden kann. Dazu zieht BERG zunächst die Kontextdidaktik heran, die vermutlich auf eine von KARL ERNST NIPKOW vorgeschlagene Terminologie zurückgeht. NIPKOW „versteht unter dem „Kontextmodell“ des Religionsunterrichts die Erschließung christlicher Tradition im Lebenszusammenhang (Kontext) der Schüler in ihrer Welt“ (ebd., 127). Es gilt, biblische Überlieferung und heutige Erfahrung miteinander zu verschränken.

BERGS Konzept hat korrelativen Charakter. Miteinander verschränkt werden mindestens zwei Kontexte, nämlich der der Produktion des Textes und der der heutigen Rezeption.²³ Jeder Kontext ist durch drei Elemente gekennzeichnet: den „Zeugen“, die „Situation“ und den „Text“ (vgl. ebd., 128). Im Kontext der Textproduktion ist der Zeuge derjenige, der auf die (oft durch ökonomische oder gesellschaftlich Umstände herbeigeführte) neue Situation reagiert und einen Text produziert, der aus der Perspektive des Glaubens einerseits die Umstände benennen, andererseits Hoffnung wecken will. Die Perspektive des Glaubens wiederum wird qualifiziert durch die Erinnerung des Zeugen an die *Befreiungs- und Gerechtigkeits-traditionen*, die mit dem Wirken Gottes assoziiert werden (vgl. ebd., 130f).

Im Kontext der in der Gegenwart verorteten Rezeption bringt eine je aktuelle „Provokation der Situation“ die Überlieferung zum Sprechen. Der Ausleger des Textes wird zum neuen Zeugen, die Auslegung zum Bestandteil des Textes (wenngleich sie die kanonisierte Form des Textes nicht verändern kann). Die Erfahrungen der damaligen und die der aktuellen Situation ähneln sich und können mit Hilfe der inhaltlich ausgerichteten Grundbescheide miteinander verknüpft werden.

Die Erinnerungen an die zentrale Befreiungs- und Gerechtigkeitstradition lassen sich mit Hilfe der Grundbescheide weiter ausdifferenzieren. Die den Grundbescheiden zu Grunde liegenden „heilsgeschichtlichen Abbriviaturen“ sind in solchen Texten enthalten, die von „provokativen Situationen“ angeregt wurden. Die Abbriviaturen sind das verdichtete Argument des Zeugen für ein Wachhalten der Hoffnung angesichts der Wirklichkeit Gottes. Sie können zur Schnittstelle zwischen damaliger und gegenwärtiger Situation werden. Biblische Grundbescheide „nehmen heuristische Funktion wahr, indem sie – ausgehend von biblischen „Grundlinien“ – Brennpunkte heutigen Christseins ans Licht bringen.“ Umgekehrt ermöglichen sie ausgehend von aktuellen Erfahrungs- und Problembereichen „eine biblisch-theologische Qualifikation heutiger anthropologischer und ethischer Brennpunkte [...]. Die Grundbescheide tragen kritische Perspektiven an die gegenwärtigen Probleme heran und setzen Anstöße zur Veränderung frei“ (ebd., 134).

Mit Hilfe der Grundbescheide lassen sich also nach BERG zwei Typen biblischen Unterrichts realisieren: die bibelorientierte Problemerschließung und die problemorientierte Texterschließung.²⁴ In der bibelorientierten Problemerschließung „geschieht im Grunde nichts anderes, als dass die Verhältnisse, die bei der biblischen Entstehung und Tradierung von Texten wirksam waren, für die Analyse der Gegenwart ‚nachgestellt‘ werden“ (ebd., 140). Demgegenüber hält die problemorientierte Texterschließung an der Eigenart und Dynamik der biblischen Texte fest – ohne jedoch die Orientierung an den Problemen der Gegenwart aufzugeben. Kritisch angemerkt werden muss allerdings, dass die Grundbescheide selbst aus den biblischen Texten erwachsen; zwar verschränkt BERG sie mit den Ergebnissen seiner Umfrage und qualifiziert sie dadurch auch für die Lebenswelt der befragten Jugendlichen, doch wird der umgekehrte Weg, Grundbescheide direkt von der Lebenswelt der Jugendlichen abzuleiten, nicht gegangen.

Im Folgenden stellt BERG die problemorientierte Texterschließung – also das Ausgehen vom biblischen Text – in den Mittelpunkt. Damit sie gelingen kann, wollen „zehn bibeldidaktische Grundsätze“ beachtet sein, mit denen sich BERGS

²³ Hinzukommen können weitere Kontexte aus der Traditionsgeschichte. Nach Fixierung des Kanons werden Kontexte in Werken sichtbar, die die Wirkungsgeschichte eines Textes anschaulich vor Augen führen.

²⁴ Hier wird sichtbar, dass Horst Klaus Berg aus der Tradition des problemorientierten Ansatzes kommt (vgl. Theißen 2003, 101).

erfahrungsbezogener Ansatz in die Unterrichtspraxis übersetzen lässt (vgl. ebd., 150ff).

1. Orientierung am Anfängergeist: Vorwissen über den Text, „eingefahrene“ Deutungsmuster und die Zugangswege der historisch-kritischen Exeges sollten – zumindest versuchsweise – beiseite gelassen werden, um dem Text die Möglichkeit zu geben, einen neuen, noch nicht gekannten Eindruck beim Lernenden zu hinterlassen.
2. Lektüre des Textes als Nachricht: Um eine nur oberflächliche Wahrnehmung des Textes zu vermeiden, sollte eine Distanz zwischen Text und Lernendem aufgebaut werden, ein Weg, den der Lernende zurücklegen muss und auf dem er sich dem Text annähern kann. Es kommt dabei nicht darauf an, diesen Weg so schnell wie möglich zurückzulegen. Am Anfang des Lernprozesses steht die Selbstwahrnehmung des Lernenden, das Finden eines Standpunktes, von dem aus er dem Text gegenüber Position beziehen kann. Verschiedene Techniken zielen danach auf eine verlangsamte, stufenweise Wahrnehmung der Textwelt.
3. Erschließung der biblischen Überlieferung als „Antworttexte“: Anknüpfend an Lernkonzepte wie die „originale Begegnung“ (Heinrich Roth) oder das „genetische Lernen“ (Martin Wagenschein) sollte die Entstehungssituation des biblischen Textes lebendig gemacht werden, in die hinein der biblische Text gesprochen hat bzw. auf die er ursprünglich antworten wollte.
4. Verzicht auf die „Mitte“ des Textes: Verzichtet werden sollte darauf, einen „Skopus“, einen einzigen, zentralen Sinn, als grundlegend für die Interpretation eines biblischen Textes zu formulieren. Stattdessen sollte durch linguistische oder mehrdimensionale Auslegung eine vielstimmige Interpretation unterstützt werden.
5. Auseinandersetzung mit der Wirkungsgeschichte biblischer Texte: In den Blick genommen werden sollte insbesondere, von wem und mit welchen Intentionen (z.B. für wirtschaftliche, politische oder pädagogische Zwecke; vgl. dazu auch die unterschiedlichen Intentionen in Kap. 1) ein biblischer Text in nachbiblischer Zeit in Anspruch genommen wurde. Indem auf diese Art und Weise gegenwärtige, biblisch legitimierte Deutungsmuster und Normen entlarvt würden, wäre „der Weg [...] frei“ für eine „unbefangene kritische[...] Auseinandersetzung“ (ebd., 161).
6. Erschließung biblischer Texte als Modelle gelingenden Lebens: Unabhängig von der historischen Bedeutung eines biblischen Textes sollte nach „Bildern von gelingendem Menschsein, die er in sich schließt“ (ebd., 163) gefragt werden. Dabei geht es nicht darum, biblische Personen als Vorbilder aufzubauen, sondern darum, biblische als Erfahrungen von Menschen zu lesen, „die im Horizont des Glaubens leben und deren Existenz glückt, weil der Glaube sie prägt und motiviert“ (ebd.). Darüber hinaus sollte nach Modellen des lebensförderlichen Gebrauchs biblischer Texte gefragt werden (z.B. der Bibelgebrauch in den Gemeinden Südamerikas und in der feministischen Bewegung).
7. Ausrichtung der Textarbeit an Grundlinien der biblischen Überlieferung: Um einer Zersplitterung der biblischen Tradition und der daraus potenziell folgenden Unbedeutsamkeit von Einzeltexten entgegenzuwirken, sollten den Lernenden Grundlinien der biblischen Überlieferung deutlich gemacht werden. Dies kann z.B. mit Hilfe der BERGSchen Grundbescheide (s.o.) geschehen, an denen sich einzelne biblische Texte ausrichten lassen. Hilf-

- reich ist auch das Identifizieren von Motiven, die sich durch mehrere Texte ziehen, und von Personen, die in mehreren Texten eine Rolle spielen.
8. Erschließung biblischer Tradition in ganzheitlich-kommunikativen Zugängen: Im Unterschied zu vermittlungsorientierten didaktischen Ansätzen, die vor allem auf der kognitiven Ebene stattfinden, sollte biblisches Lernen einerseits sich auf Elemente der Kommunikation und Interaktions innerhalb der Lerngruppe stützen, andererseits den „ganzen“ Menschen mit allen seinen Sinnen ansprechen.
 9. Orientierung an einem integrativen Konzept: Die Festlegung auf einen „Königsweg“ bei der Wahl der bibeldidaktischen Vorgehensweise engt naturgemäß den Blickwinkel ein. Der inhaltlichen Vielfältigkeit und formalen Vielgestaltigkeit der Bibel könne jedoch – so BERG – ein einziger Zugang nicht gerecht werden. Es komme vielmehr darauf an, in Abhängigkeit von der didaktischen Ausgangslage unterschiedliche Zugangswege zu einem biblischen Text zu beschreiten und miteinander zu kombinieren.
 10. Sach- und situationsgemäße Wahl der Unterrichtsansätze: Der konkreten Auswahl der Zugangsweisen sollten die Erfahrungswelt der Schüler/innen und ihre Probleme (vgl. oben, S. 287) zu Grunde liegen, insbesondere Defizite im Bereich der Wahrnehmung, Desinteresse an der biblischen Situation, verfestigte Sichtweisen sowie resignative Einstellungen.

Von besonderem Interesse ist, dass BERG im Zusammenhang mit seinem zehnten Grundsatz einen Leitfaden anbietet, in dem er die ersten neun Grundsätze mit den Ergebnissen der Schülerbefragung verbindet und auf diese Weise Empfehlungen anbieten kann, z.B.: Liegt ein allgemeines Desinteresse an der biblischen Tradition vor, bietet es sich an, biblische Texte als Antworttexte zu erschließen und in einer ursprungsgeschichtlichen Auslegung zu zeigen, „daß ein Text bzw. die Sache, die er vertritt, jedenfalls in der Zeit seiner Entstehung höchst relevant und oft auch umstritten war“ (ebd., 174f). In Kap. 7.5.1 (Anforderung 21) finden sich konkrete Beispiele für Interaktionsangebote, die von BERGs bibeldidaktischen Grundsätzen ausgehen.

Die problemorientierte Texterschließung wird ergänzt durch „Informationsbausteine“, die die sachlichen Grundlagen für das Verstehen der Bibel vermitteln (vgl. Abschnitt 5.1.1).

5.3.1.2 Ingo Baldermann (1996): „Einführung in die biblische Didaktik“

INGO BALDERMANN entwickelt seinen bibeldidaktischen Ansatz aus praktischen Erfahrungen mit Grundschüler/innen im Religionsunterricht heraus. Er beschreibt, wie in zurückliegenden Versuchen die ausführliche exegetische und hermeneutische Vorbereitung von Religionsunterricht in keinem Verhältnis zu den erzielten, abstrakt und allgemein bleibenden Ergebnissen stand, beschreibt, wie Versuche, die Bilder der biblischen Texte als Symbole zu erschließen, lediglich in ein Nachdenken über die Sprache des Textes mündeten, welches sich – wenn der Sprung auf die Meta-Ebene gelang – kaum auf die Ebene der alltäglichen Erfahrungen zurückführen ließ, beschreibt, wie Bibelunterricht und die Lebenswirklichkeit der Kinder zwei voneinander unabhängige Welten waren (vgl. Baldermann 1996, 25f).

Der Leser seiner „Einführung in die biblische Didaktik“, von BALDERMANN mit hineingenommen in eine Welt misslingender religionsdidaktischer Bemühungen, freut sich geradezu mit ihm, wenn er von seiner Entdeckung der religionsdidaktischen Relevanz der Psalmworte in der Übersetzung LUTHERS berichtet: „Da

standen Sätze von solcher Unmittelbarkeit, daß sie auch für Kinder ohne vorausgeschickte Erläuterungen und ohne angestrengte hermeneutische Bemühungen einfach verständlich sein mußten“ (ebd., 26). BALDERMANN stellt im Folgenden dar, wie er nach Sätzen suchte, die für Kinder geeignet schienen, – und wie er zögerte, als die ersten Ergebnisse seiner Recherche allesamt negative Erfahrungen schilderten:

Ich versinke in tiefem Schlamm. (Ps 69,3)
 Ich habe mich müde geschrien. (Ps 69,4)
 Alle, die mich sehen, verspotten mich. (Ps 22,8)

Doch BALDERMANN glaubte zu erkennen: „Wohl waren es Worte der Angst, die ich da zuallererst gefunden hatte, aber doch nicht solche, die sich wehrlos in die Angst ergeben. Ihre Klage war nicht larmoyant, sondern ein Hilferuf um Befreiung; dies waren nicht einfach Worte der Angst, sondern schon selbst Worte des Widerstandes gegen die Angst“ (ebd., 27). Er verwarf seine erste Auswahl nicht und muss umso erfreuter gewesen sein, als er realisierte, dass, wann immer er Kindern diese und andere Psalmworte vorlegte, „ohne Kommentar, ohne gezielten Impuls, einfach an die Tafel oder auf irgendein großes Papier geschrieben“ (ebd., 27), „[...] unter den Kindern ein nachdenkliches Gespräch [beginnt], in dem sie versuchen, den Satz, den sie da schriftlich vor Augen haben, besser zu verstehen. BALDERMANN berichtet davon, dass „erstaunlicherweise [...] auch kleinere Kinder kaum Schwierigkeiten [gehabt hätten], mit den Metaphern der Bibel sachgemäß umzugehen“, dass er kaum einmal erlebte, „daß sich das Gespräch an dem vordergründigen buchstäblichen Sinn des Bildes festhakte“, sondern dass „[vielmehr] die Metaphern der Psalmen den Kindern [...] helfen, Empfindungen auszusprechen, die sonst kaum je Sprache finden würden“ (ebd., 27).

BALDERMANN resümiert: „Es ist also möglich, Kindern einen eigenen Zugang zur Bibel zu eröffnen, auf dem sie biblische Texte ohne vorausgeschickte historische oder hermeneutische Erklärungen begreifen und sich aneignen. Es ist möglich, Stellen in der Bibel zu finden, die auch heutige Kinder anregen, sich auf einen direkten Dialog mit ihnen einzulassen“ (ebd., 30). Solche „Stellen“ sind für BALDERMANN zuerst die Psalmen. Die Kinder erkennen die Psalmen „als Worte, die von ihren eigenen Erfahrungen sprechen, von ihren Ängsten und Träumen. In den Gesprächen füllen sich die Worte so mit ihren Assoziationen, daß sie zu ihren eigenen Worten werden. Auf einmal öffnet sich eine Tür, die Bibel ist nicht mehr fern und unzugänglich, sondern die Kinder finden sich selbst mitten in der Bibel“ (ebd., 31).

Eine grundlegende methodische Herangehensweise BALDERMANNS besteht im frei assoziierenden Gespräch, z.B. zu einem Psalmwort. Das Gespräch wird ergänzt durch nonverbale Gestaltungsprozesse, in denen die Kinder ihre Erfahrungen und Emotionen, die sich mit einem Text verbinden, kreativ verarbeiten können, ohne auf Sprache zurückgreifen zu müssen. BALDERMANN nennt „Malen“, „Pantomime“ und „Klangbilder“ (Baldermann 1996, 48ff). An anderer Stelle führt er darüber hinaus das „Erzählen“ sowie das „Bibliodrama“ an (ebd., 91ff.166ff).

Das aufgefundene didaktische Prinzip, von biblischen Worten auszugehen, die Erfahrungen zum Ausdruck bringen, die Kindern vertraut sind, wendet BALDERMANN mit Erfolg auch auf prophetische Schriften und Evangelientexte an. Dabei wird deutlich, dass die Begegnung mit einzelnen Bibelworten nicht Selbstzweck bleibt, sondern zum Ausgangspunkt für die Erschließung ganzer Textzusammen-

hänge wird: Das Mit- und Weiterträumen von Visionen, wie sie in den Seligpreisungen zum Ausdruck kommen, geht der Einführung der Kinder in den „Traum Jesu“ (Baldermann 1991, 21) vom das Reich Gottes als deren Kontext voraus. Dadurch wird schließlich der Boden bereitet für die Jesusgeschichten, die von der Vision des Reiches Gottes her verständlich werden. In seinen didaktischen Reflexionen zur Geschichte von der Jüngerberufung notiert Baldermann: „[...] und schließlich findet er [= Jesus; DS] dort sogar am See Männer, die mit ihm gehen. Wir müssen aufpassen, daß wir nicht verzeichnen, weshalb sie mit ihm gehen: nicht blindlings, weil sein Eindruck unwiderstehlich war, sondern weil sie angesprochen und ergriffen sind von der Vision, die er dort vor ihnen ausbreitet: [...]“ (ebd., 27).²⁵

Demgegenüber ist es – im wahrsten Sinne des Wortes – sinnlos, die Inhalte der Bibel nach der „Container-Methode“ zwangsläufig passiv bleibenden Kindern einzutrichtern: Versucht man, eine möglichst große Menge von Fakten in den Köpfen der Schüler so einzulagern, dass sie möglichst gut abrufbar sind, werden sowohl die Gegenstände als auch die Lernenden zu Objekten.²⁶ Ein solches Vorgehen verhindert Prozesse aktiver Bildung. „[...] Um wahrhaftig Mensch sein zu können, ist ein anderes Lernen notwendig, in dem ich als Subjekt immer neu herausgefordert werde, durch Begegnungen, die mich verändern. Nur so kann ich lernen, ich selbst zu sein“ (Baldermann 1996, 5). Mit anderen Worten: Die wechselseitige Verankerung der biblischen Worte in der Welt der Schüler und die Welt der Schüler in den biblischen Worten ist unhintergebar (vgl. dazu auch Johannsen 2007, 181).

Bildungsprozesse dieser Art seien in der Bibel selbst angelegt: Die implizite Didaktik der Bibel bestünde darin, dass die biblischen Texte aus Begegnungen erwachsen sind, die Menschen verändert haben. Der didaktische Umgang mit biblischen Texten sollte dies berücksichtigen. Die Menschen, die in den biblischen Texten reden, „verlangen etwas anderes von mir als die Bereitschaft, Wissensstoffe zu speichern. Sie [die biblischen Geschichten; DS] sind aufgeschrieben, um mich anzureden und herauszufordern, daß ich mich auf diesen Dialog einlasse. Die mich da anreden [die Menschen; DS], suchen in mir nicht ein Gefäß für ihre Lehren, sondern sie wollen mir etwas zeigen, sie wollen mich dies selbst wahrnehmen lassen, und sie wissen und respektieren dabei, daß ich auf einem ganz eigenen Weg zu dieser Begegnung gekommen bin und eigene Erfahrungen und Fragen mitbringe. Sie wollen mir ihre Erfahrungen zeigen, damit ich auch meine Erfahrungen und Fragen neu zu sehen lerne. [...] Eben dies ist das von der Bibel selbst initiierte Lernen“ (Baldermann 1996, 5). In diesen Prozessen entwickelt, „bildet“ sich einerseits das Kind, andererseits wird die Überlieferung aktualisiert. Diese Wechselseitigkeit ist Kennzeichen wirklicher Begegnung: „Die Worte der Psalmen verbinden sich bei den Kindern [...] mit den Bildern und den Emotionen der Erinnerungen und Erfahrungen, die die Kinder ins Gespräch einbringen. Dadurch gewinnen die Psalmenworte an Gewicht und Konkretion; aber auch die

²⁵ Rainer Oberthür, der in vielerlei Hinsicht an die Überlegungen Baldermanns anschließt, verdeutlicht, dass an dieser Stelle der Beginn einer Pendelbewegung sichtbar ist, wie sie von Friedrich Schweitzer und Karl Ernst Nipkow im Rahmen ihres Elementarisierungskonzepts gefordert wird. Nach dem Einstieg bei den Erfahrungen der Kinder und der Übertragung auf die Jesusgeschichten ist es nun notwendig, dass sich das Pendel wieder zurück bewegt (vgl. Abschnitt 5.3.1.7).

²⁶ In diesen Zusammenhang ordnet Baldermann übrigens auch die elektronischen Medien ein: „[...] Mit den elektronischen Medien eröffnen sich ganz ungeahnte Möglichkeiten der Steigerung“ (Baldermann 1996, 5).

Erfahrungen und Emotionen, die die Kinder zur Sprache bringen, werden durch den Dialog mit den Worten der Psalmen verändert. Sie finden eine Gestalt, in der es möglich wird, an ihnen zu arbeiten, im Gespräch mit mir selbst und anderen“ (ebd., 43).

Inhaltlich gesehen sieht BALDERMANN die Hoffnung als das Motiv, das die Texte der Bibel zusammenbindet. Hoffnung ist auch das, was er didaktisch verantworten kann und für geboten hält: „Didaktik stellt, so sagen wir, die Frage nach dem Notwendigen; und notwendig ist für die kommende Generation nichts so sehr wie eine glaubwürdige, tragfähige Hoffnung. Die Bibel aber ist einzigartig in der Konsequenz und Leidenschaft, mit der sie dieses Thema verfolgt. Wenn irgendetwas heute notwendig ist, dann dies: daß wir der kommenden Generation nicht die Möglichkeit vorenthalten, auf dem Wege entdeckenden Lernens sich in diese Hoffnung hineinzufinden“ (ebd., 13). Er räumt ein, dass die Bibel auch Texte der Klage und Verzweiflung enthält. Doch zielen diese Sprache nicht ins Leere, sondern wisse von der göttlichen Verheißung.

5.3.1.3 Symboldidaktik

NORBERT WEIDINGER konstatiert, dass die Anzahl der Denker, die sich seit den 1980er Jahren mit Symboltheorien befasst haben, „sehr beachtlich“ sei (Weidinger 2007, 150). Die fachdidaktische Diskussion hingegen habe sich vor allem auf die Positionen von HUBERTUS HALBFAS und PETER BIEHL zugespitzt. HALBFAS entwirft eine Symboldidaktik, „die ‚das dritte Auge‘ sensibilisieren, hinter die Dinge sehen und aus innerer Intuition heraus religionsdidaktische Anstöße geben will“ (ebd., 153). Damit trägt HALBFAS der Tatsache Rechnung, dass Versuche, Symbole rational zu erklären, zwangsläufig zu kurz greifen müssen. Notwendig sei daher nicht ein Unterricht *über* Symbole, sondern ein Unterricht *mit* Symbolen, der den inneren Symbolsinn (das „dritte Auge“), die intuitive Fähigkeit des Menschen zu Symbolbildung und Symbolverstehen, einübt (vgl. ebd., 160). BIEHL hingegen propagiert eine „Kritische Symbolkunde“, in der es darum geht, religiöse Symbolik in der alltäglichen Lebenswelt unter Verwendung möglichst vieler Sinne (wieder) zu entdecken. „Symbolisierungsdidaktik“ erweitere diesbezüglich die Wahrnehmungs- und Kommunikationskompetenz der Menschen (vgl. ebd.).

Beide Denker eint die positive Bewertung des symbolhermeneutischen Modells von PAUL RICŒUR, das Symbolhermeneutik als Interpretation versteht, als „Weg vom ersten zum zweiten Sinn“ (ebd., 157). Der Doppelsinn der Symbole ist dann auch der Anknüpfungspunkt für die biblische Didaktik: „Man kann [...] die Bibel als ein Reservoir von Symbolhandlungen, Symbolgeschichten, Symbolfiguren begreifen, die alle miteinander und jedes für sich auf jenes letzte Umgreifende verweisen. Es kommt dann nur darauf an, die konkreten Erfahrungen des Menschen mit jenen biblischen ‚Ursymbolen‘ in Beziehung zu bringen“ (Oeming 2007, 110). Symbole können als „Nahtstelle zwischen Erfahrung und Offenbarung“ (Weidinger 2007, 162) Hilfestellung leisten, Verbindungen zwischen eigenem Leben und der Bibel sichtbar zu machen. Sie haben bereits als solche den Charakter von Brücken zwischen den Welten des Heranwachsenden und des Textes.

Didaktisch problematisch ist allein, dass vielen Menschen der religiöse Symbolsinn von Begriffen wie Wasser, Haus, Weg, Brot etc. nicht mehr geläufig ist, d.h. sich beim Gehen auf einem Weg und selbst beim Bedenken des symbolischen Lebenswegs nicht automatisch die Erinnerung an den entsprechenden Satz aus

dem Johannesevangelium einstellt: „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben“ (Joh 14,6), geschweige denn mögliche Interpretationen dieses Satzes.

Hier kommt ein gerade im Hinblick auf multimediale Kinderbibeln zentrales didaktisches „Problem“ zum Tragen, wie nämlich Symbole überhaupt erst zu Symbolen werden bzw. als Symbole wahrgenommen und dadurch tragfähig werden.

ANTON BUCHER hebt diesbezüglich den Stellenwert ganzheitlicher Erfahrungen für einen symboldidaktischen Zugang zu biblischen Texten hervor. Symbole werden erst dann zu Symbolen, wenn sie in Erfahrungen der Heranwachsenden verankert sind: „Nur wer wirklich mit allen seinen Sinnen wahrgenommen hat, was ein Sturmwind ist, der kann [...] verstehen, dass der Sturmwind ein Symbol des Geistes ist, der reinigen und beleben und Feuer entfachen kann“ (Hilger 2001a, 336).

Nach HEINRICH OTT erfolgt eine solche ganzheitliche Auseinandersetzung mit einem Symbol auf drei Ebenen. WEIDINGER veranschaulicht OTTs Ansatz am Beispiel des Wassers:

- „a) Die x-Ebene, die natürliche, ist empirisch und naturwissenschaftlich erfass- und beschreibbar (Wasser = H₂O, Eis, Dampf, Bach, Fluss, Meer ...),
- b) die y-Ebene, die symbolisch-übertragene, tritt uns in Sprichwörtern, Märchen, Mythen etc. entgegen, z.B.: ‚Er ist mit allen Wassern gewaschen‘ [...],
- c) die z-Ebene, die religiöse, wird für uns fassbar in religiösen Sprachbildern und Ritualen“ (Weidinger 2007, 157f).

Indem die Bedeutung des Symbols auf den verschiedenen Ebenen entdeckt und erfahren wird, formt sich nach und nach ein Gesamtverständnis. Dass dabei konvergierende und divergierende Deutungen aufeinandertreffen, trägt zum Verstehen bei.

Auch PETER BIEHL distanziert sich von einer ausschließlich kognitiven Herangehensweise: Im Hinblick auf Bibeldidaktik, so BIEHL, komme es nicht darauf an, „die Symbole des Textes gleichsam lexikalisch zu entschlüsseln“ (Biehl 1999a, 242). Vielmehr müsse „*ein bestimmter (symbolischer) Modus der Texterschließung*“ (ebd.) im Blick sein, der den symbolischen Gehalt eines Textes aus der mehrdimensionalen Wahrnehmung analoger gegenwärtiger Erfahrungen heraus erschließt. Am besten entspreche dem symboldidaktischen Ansatz daher das Bibliodrama mit seinen „sinnlich-symbolischen Interaktionsformen“ (ebd., 243). Am Beispiel von Lk 13,10–17, der Geschichte von der Aufrichtung einer gekrümmten Frau am Sabbat, führt BIEHL aus, wie sich erst im *Zusammenspiel* sprichwörtlicher Redensarten („auf eigenen Füßen stehen“, „wieder auf die Beine kommen“), konkreter Erfahrungen (gekrümmt herumgehen und aufgerichtet werden) und Metaphernübungen („Zusammengekrümmtsein ist für mich wie ...“) ein Gesamtbild zeigt und eine symbolgeleitete Wahrnehmung eines biblischen Textes möglich wird.

Festgehalten werden kann, dass Symbole eine Gelenkstelle zwischen der Welt eines biblischen Textes und der Lebenswelt eines Heranwachsenden sein können. Ihre Inanspruchnahme setzt aber konkrete Erfahrungen voraus. Hier offenbart sich das Dilemma im Hinblick auf Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln: Wollen Interaktionsangebote die Brückenfunktion der Symbole nutzen, müssen sie zumindest sicher sein, dass entsprechende ganzheitliche Erfahrungen bereits zuvor „außerhalb des Computers“ erworben wurden. Fotos oder Filmsequenzen etwa, die unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Wasser zeigen,

können bestenfalls konkrete Erfahrungen in Erinnerung rufen. Bilder wild wogender See können konkrete Erfahrungen am oder im aufgewellten Meer nicht ersetzen. Eine solche Vorgehensweise kann versucht werden; nicht zuletzt lassen sich mit medialen Mitteln Phantasie Reisen und tätige Meditationen wie das Ausklicken von Mandalas realisieren, deren Stellenwert für das Symbollernen z.B. HUBERTUS HALBFAS hervorhebt (vgl. Weidinger 2007, 161).

Eine andere Möglichkeit ist, nach Erfahrungen zu suchen, die Heranwachsende beim Interagieren mit Software machen (können) und die zugleich geeignet sind, Symbole zu konstituieren, die zur Gelenkstelle zu biblischen Texten werden könnten. Typische Erfahrungen im *handelnden* Umgang mit Computern sind z.B.

- die Erfahrung, dass Aktionen, die nicht zum gewünschten Ergebnis führen, spurlos rückgängig gemacht werden können. Unterstützt wird eine Strategie des „Handelns auf Probe“ bei der Bewältigung sowohl alltäglicher als auch spezieller Aufgaben.
- die Erfahrung der eigenen Anonymität und der Anonymität des Gegenübers in computerunterstützten Kommunikationsprozessen. Unterstützt wird eine Kommunikation, die von einer großen Offenheit gekennzeichnet ist – im positiven und im negativen Sinne – im Wissen, dass keine Auswirkungen auf das eigene Leben außerhalb des Computers zu befürchten sind.
- die Erfahrung, sich in Form eines Nicknames oder eines Avatars eine zweite Identität und ein zweites Gesicht zulegen zu können. Unterstützt werden multiple Identitäten, die – wenn sie „verbraucht“ sind, abgelegt oder fast beliebig variiert werden können.
- die Erfahrung des als „lost in hyperspace“ bekannten Problems, in einem Hypermediasystem, z.B. dem Internet, durch assoziatives Fortbewegen die Orientierung verloren zu haben. Mit Hilfe entsprechender Pfeiltasten kann der eigene Weg zurückverfolgt werden.
- die Erfahrung, in einem Computerspiel gegen einen übermächtigen Computergegner sog. *cheats* benutzen zu können, „geheime“ Tastaturbefehle, die nur der Spieler, nicht aber die Software auslösen kann, und die zur Stärkung der Position des Spielers gegenüber der Software beitragen.

In den genannten Beispielen werden Allmachts-Erfahrungen deutlich. Dies ist nicht weiter verwunderlich, ist doch die Welt des Computers eine von Menschen geschaffene Welt, die selbstverständlich so eingerichtet ist, dass sie nicht der Kontrolle der Menschen entgleiten kann. Je intensiver Menschen aber Teile ihrer Lebenszeit in dieser künstlichen Welt verbringen, und je mehr Prozesse des „realen“ Lebens sich in die Virtualität verlagern (Kommunikation, Zusammenarbeit, Partnersuche etc.), desto stärker werden Erfahrungen aus der virtuellen Welt zu Erfahrungen der realen Welt in Beziehung gesetzt. Zu Beginn des Computerzeitalters bemühten sich die Entwickler, die künstliche Welt an die Erfahrungswelt ihrer Nutzer anzulehnen: Ein digitaler „Notepad“ (Notizblock) liegt auf einem „Desktop“ (Schreibtisch), „*.txt“-Dateien (Texte) werden in gelben Hänge-registaturen abgelegt etc. Inzwischen wirken sich die Erfahrungen, die Menschen in der Virtualität machen, auf das reale Leben aus: Brennt das Essen an, suchen sie nach dem „Undo“-Knopf. Hat sich eine zwischenmenschliche Beziehung nicht erwartungsgemäß entwickelt, wünschen sich Menschen einen „Reset“-Knopf, der den Ausgangszustand wiederherstellt. Der „Rückgängig“- bzw. „Nochmal“-Knopf kann zum Symbol für die Allmachtserfahrungen von Menschen in der „Welt des Computers“ werden – und zur Gelenkstelle für die Frage: Hat der Gott der Bibel einen „Undo“- oder einen „Reset“-Knopf? Dieses Bild ist geeignet, eine fundamentale Divergenz zu Tage treten zu lassen, die in eine Karikatur mündet, die Gott beim Spielen mit dem Computer zeigt. Soeben starb die Spielfigur „Jesus“ am Kreuz – ein Grund, den „Reset-Knopf“ zu drücken?

Eine weitere Möglichkeit deutet sich im Zusammenhang mit der tiefenpsychologischen Interpretation biblischer Texte an: „Alle äußeren Gegebenheiten und Inhalte [...] einer biblischen Erzählung sind – mindestens probeweise – so zu interpretieren, dass sie als symbolische Darstellung innerer Kräfte, Zustände und Zusammenhänge verstanden werden können; die Regel muss lauten, dass, wie im Traum der Träumende in allen Gestalten und Dingen letztlich sich selber träumt und anschaut, so erfährt auch in den Mythen und symbolisch durchsetzten Erzählungen der Mensch in allem sich selbst, er stellt seine Seelenlandschaft darin dar und kann sie und sich darin wiederentdecken“ (Kassel 1980, 188ff). KASSEL empfiehlt für die Praxis freies Assoziieren zu Bibelstellen, probeweise Identifizierung mit den handelnden Personen, Amplifikation (Anreicherung) einer Szene, eines Wortes mit urbildhaftem Material, aktive Imagination oder eigene Darstellungen.

Es geht ihr darum, durch kreative Methoden und Formen der handelnden Erschließung innere Bilder wachzurufen und ihnen Ausdrucks- und Erlebnismöglichkeiten nach außen zu verschaffen. All diese Arbeitsweisen können mit Hilfe geeigneter Werkzeuge auch interaktiv – also „innerhalb des Computers“ – erfolgen. Die Beteiligung einer Gruppe, wie sie für die interaktionalen Auslegungsmethoden notwendig ist, ist bei der tiefenpsychologischen Auslegung nicht fakultativ (vgl. Berg 1991, 147), wenn man auf die sog. „Spontanmethoden“ (Kassel 1980, 189) verzichtet und nur die wissenschaftlich reflektierten Methoden zur Auslegung heranzieht (vgl. ebd.). Da die wissenschaftlich reflektierten Methoden zweifelsohne einer Anleitung bedürfen, ist ihr Einsatz in Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln zwar grundsätzlich denkbar, setzt aber doch zum einen Rezipienten voraus, die im Durchführen formaler Denkopoperationen geübt sind, zum anderen einen ausführlichen Leitfaden, der die Rezipienten bei der Durchführung der tiefenpsychologischen Auslegung unterstützt. Die Komplexität der Auslegungsmethode macht es wenig sinnvoll, z.B. innerhalb einer multimedialen Kinderbibel nur *ein* Interaktionsangebot zu *einer* Geschichte anzubieten, das dieser Methode folgt.

5.3.1.4 Franz W. Niehl (1996): „Dialogische Exegese“

Die Überlegungen FRANZ W. NIEHLS entzündeten sich an der an den Ergebnissen der historisch-kritischen Exegese orientierten eindimensionalen Bibelauslegung, die jedem biblischen Text einen Skopus zubilligt. Sie ist NIEHL ein Dorn im Auge, weshalb er in seinem Beitrag Ansätze einer dialogischen Exegese entwickelt, die zu einer mehrdimensionalen Auslegung beitragen soll.

In der hermeneutischen Grundlegung seines Ansatzes holt NIEHL weit aus und fragt zunächst, wie Bildung (im Sinne von Subjektwerdung – NIEHL spricht hier von Identitätsentwicklung) funktioniert. Nach NIEHL entwerfe der Mensch seine eigene Identität, indem er Erinnerungen aus seinem Leben in Geschichten fasse – gewissermaßen seine Lebensgeschichte erzähle: „Erzählen dient [...] der Rekonstruktion von Erfahrungen und ist [...] eine lebensnotwendige Form der Selbstvergewisserung“ (Niehl 1996, 228).

Der eigenen Lebensgeschichte stehen die Geschichten gegenüber, die unsere Kultur hervorbringt. Gemeint sind nicht in Erzählungen gefasste kollektive Erlebnisse und Erfahrungen einer Gesellschaft, sondern konkrete Filme, Erzählungen, Bilder und Gedichte, die Kunst und Literatur hervorbringen: eine zweite, mediale Wirklichkeit neben der individuellen „ersten“ Wirklichkeit. Die Klärung und Erweiterung der eigenen Identität erfolgt durch Begegnungen mit diesen Geschichten. NIEHL vermutet: „Weil wir [in der Auseinandersetzung mit „fremden“ Geschichten in Filmen, Romanen, Bildern, Musikstücken etc.] probeweise in eine fremde Identität geschlüpft sind, hat sich unsere eigene Identität ein wenig gelockert“ (ebd., 229).

Für Christen hält, so NIEHL, die Bibel einen reichen Schatz an Erzählungen vor, die in ihren „Grundmotiven“ (Theißen) existenzielle Themen wie z.B. Hoffnung, Befreiung, Rettung, Bedrohung, Angst, Vertrauen berühren. In ihr und in der Beschäftigung mit ihr „wächst Christen eine „zweite Welt“ zu: ein Resonanzraum von Erzählungen und Bildern. [...] Wenn ein Christ [...] in ständigem Gespräch mit der Erzählwelt des Glaubens lebt, dann erwirbt er nach und nach einen Vorrat von identitätsstiftenden Erzählungen und Bildern. Sie werden für ihn zu einem Gewebe, zu einem zusammenhängenden Text. Und dieses Gewebe legt sich wie

eine Folie hinter die erlebte Wirklichkeit. Dadurch wird die Erzählwelt des Glaubens zum Kontext des Lebens – und umgekehrt wird das Leben zum Kontext des Glaubens. Im Idealfall entsteht daraus eine Bewegung, in der sich biblische Bilder und Lebenserfahrungen immer wieder durchdringen und wechselseitig auslegen. Dann bearbeiten Menschen in den Bildern des Glaubens ihre eigene Lebensgeschichte und in ihrem Leben entdecken sie die Heilkraft der religiösen Bilder und Erzählungen. Jeder Reifungsschritt wirkt dann zurück auf das Verständnis der Bibel, und jede tiefere Auslegung der Bibel stößt den Prozeß der Identitätsentwicklung wieder neu an“ (ebd., 230f).

Den biblischen Erzählungen und Bildern können Heranwachsende nicht nur in der Bibel selbst begegnen, sondern auch in Predigten und Elementen gottesdienstlicher Praxis sowie in zahlreichen Werken, die bildende Kunst, Literatur, Musik und Film über die Jahrhunderte geschaffen haben und immer noch hervorbringen – und mit HORST KLAUS BERG (1993, 162) sei ergänzt: auch in religionspädagogischen Materialien, z.B. Schulbüchern, Katechismen, Liedern. Bibelkundige Menschen können sich der identitätsstiftenden Wirkung biblischer Inhalte und Motive daher kaum entziehen; auch in Zeiten, in denen sie sich nicht explizit mit der Bibel beschäftigen, begegnen sie den biblischen Inhalten und Motiven in ihrem Alltag.

An dieser Stelle seines Beitrags kommt NIEHL auf sein eigentliches Thema zurück, die Entwicklung eines praktischen Ansatzes einer mehrdimensionalen Auslegung. Deutlich ist nun: Wer als Christ einen biblischen Text auslegen möchte (NIEHL spricht zunächst von Exegese), muss sich nicht nur des Einflusses seines persönlichen Vorverständnisses *bewusst* sein, das er seit der Kindheit in unzähligen Begegnungen mit „Auslegungen [...], Hypothesen der kirchlichen Rezeption, aber auch glücklichen Bildinterpretationen, literarischen Verfremdungen und [...] Elementen der persönlichen Lebens- und Glaubensgeschichte“ (Niehl 1996, 232) erworben hat. Es lohnt sich für ihn – mit GADAMER – vielmehr, „den Koffer zu sichten“ und seinen Inhalt in die Waagschale der Auslegung zu werfen, um diese Beispiele der Wirkungsgeschichte in Kirche und Kultur gleichberechtigt mit zwei „klassischen“ Ebenen zu verschränken: dem Text an sich und seiner Entstehungsgeschichte sowie seiner Bedeutung für heutige Leser und Hörer (vgl. ebd., 233).

Konkret empfiehlt NIEHL ferner, passend zum Text in Bibliotheken und Ausstellungskatalogen, in Handbüchern und Nachschlagewerken der Kunst- und Literaturwissenschaft, in Predigtsammlungen – und ich möchte hinzufügen: im Internet und in einschlägigen Datenbanken – nach Materialien zur Wirkungsgeschichte zu recherchieren. Der auf diese Weise gewonnene Fundus enthält Belege für unterschiedliche Wirkungen eines Textes auf Menschen, die im Dienste einer mehrdeutigen Auslegung nicht nur systematisiert und ausgewertet werden können, sondern auch vielfältige Anlässe für Begegnungen mit dem Text schaffen.

NIEHL resümiert: „Der damit inszenierte Diskurs bleibt grundsätzlich offen. Sein Ziel ist umkreisendes Verstehen, das den Text durchsichtig macht, ohne ihn auf eine „Bedeutung“ zu reduzieren. Die dialogische Exegese versucht also, den biblischen Text und seine reiche Wirkungsgeschichte in einem kontrollierten Dialog zu verknüpfen mit den Erfahrungen, Erzählwelten und inneren Bildern heutiger Leserinnen und Leser. Wenn das gelingt, führt die Auslegung jenes Gespräch fort, das schon seit der Entstehung der biblischen Texte im Gang ist“ (ebd., 235f).

NIEHL stellt seine Überlegungen nicht gezielt für die Arbeit mit jüngeren Kindern an. Doch dokumentiert RAINER OBERTHÜR eindrückliche Unterrichtsstunden, in denen er wirkungsgeschichtliche Beispiele gezielt einsetzt. In seiner kindgerechten Erweiterung von NIEHLS Ansatz dienen die Exponate nicht nur als Gesprächsimpulse, sondern auch als Anstöße für eigene Produktionen (vgl. z.B. Oberthür 1998, 190).

Darüber hinaus gibt NIEHL mit „Leben lernen mit der Bibel“ (2003) einen eindrücklichen Kommentarband zu „Meine Schulbibel. Ein Buch für Sieben- bis Zwölfjährige“ (2003) heraus, in dem er u.a. Beispiele aus der Wirkungsgeschichte einzelner biblischer Texte versammelt und hinsichtlich ihres Einsatzes im Religionsunterricht beschreibt.

5.3.1.5 Friedrich Schweitzer (1999): „Ansätze zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik“

Die Möglichkeit und die Notwendigkeit sowie die Voraussetzungen einer Bibelauslegung durch Kinder und Jugendliche, wie sie u.a. in den Sonderbänden der Jahrbücher für Kindertheologie dokumentiert sind, erläuterte FRIEDRICH SCHWEITZER schon 1999 in seinen Ansätzen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik (vgl. Schweitzer 1999):

„Im Sinne der [...] Theologie mit Kindern müßte es im Bibelunterricht darum gehen, die Kinder und Jugendlichen (1.) als aktive Rezipienten im Sinne von Rezeptionsästhetik und -psychologie so sorgfältig wahrzunehmen, daß ihre Deutungsweisen erkannt und – soweit als möglich – in ihrem Eigensinn nachvollziehbar werden; (2.) ihre Deutungs- und Rezeptionsweisen als ihre Zugänge zur Bibel ernstzunehmen [...]. (3.) sollen Kinder und Jugendliche dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, was nur gelingen kann, wenn sie von Anfang an den Wert eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbständigen Auslegen ermutigt und unterstützt werden“ (Schweitzer 1999, 242; vgl. auch Schweitzer 1999a).

Die Forderungen untermauert SCHWEITZER mit vier grundsätzlichen Anfragen, die aber unbeantwortet bleiben:

„Wie ist mit Spannungen oder Widersprüchen zwischen der Auslegung eines biblischen Textes durch das Kind einerseits und die wissenschaftliche Exegese andererseits didaktisch umzugehen?

Wie können die Rechte der Kinder und Jugendlichen gewahrt werden, ohne dass die biblischen Texte um ihre Pointe gebracht werden?

In welcher Beziehung stehen die erwachsenen Lehrerinnen und Lehrer zu den Kindern und Jugendlichen, deren eigene Aktivität – oder, um es mit heute in der Religionspädagogik geläufigen Begriffen zu sagen: deren ‚Subjektsein‘ und ‚Autonomie‘ anerkannt werden sollen?

Welche Möglichkeit der Bibelauslegung durch Laien sind anzustreben?“ (Schweitzer 1999, 242)

Abschließend konkretisiert SCHWEITZER seine Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik in fünf Forschungsdesideraten.

Die beiden ersten Desiderate betreffen die deutliche(re) Wahrnehmung kindlicher Rezeptionsprozesse und das Einüben einer entwicklungspsychologischen Sichtweise mit Lehramtsstudierenden.

Im dritten Desiderat weist Schweitzer auf die Notwendigkeit eines angemessenen didaktischen Settings hin, „bei dem Kinder und Jugendliche mit ihren Deutungen wirklich zum Zuge kommen können. Dazu gehören nicht nur die Formen der Gesprächsführung, sondern ebenso kreatives Gestalten, Erfahrungen in der (Lern-)Gruppe sowie handlungsorientiertes und projektartiges Arbeiten“ (ebd., 244).

Dieses Desiderat weist insbesondere auf die Notwendigkeit hin, Aktivitäten am Computer hinsichtlich der Möglichkeit ihrer Durchführung, ihrer Attraktivität und ihrer Akzeptanz bei Kindern und/oder Jugendlichen zu überprüfen (vgl. dazu Kap. 6.2). Dazu gehören technisch orientierte Anfragen wie „Können Kinder bereits am PC Texte schreiben (um z.B. in einem Chat miteinander zu kommunizieren)?“ oder „Können sie mit einer Fotokamera Fotos machen und online zu einer digitalen Bildergeschichte zusammenstellen?“ genauso wie Anfragen hinsichtlich ihrer Haltung zum Medium: „Akzeptieren Jugendliche den PC als Arbeitsgerät oder wird er uninteressant, wenn es keine Spiele gibt?“

Das vierte Desiderat fragt nach der „entwicklungsgerechten Auswahl biblischer Geschichten“ (ebd.). Wenngleich eine multimediale Kinderbibel an dieser Stelle eine größere Auswahl bieten kann als der Religionsunterricht, so ist die Frage dennoch bedenkenswert. SCHWEITZER benennt zwei gangbare Wege, die sich gegenseitig ergänzen können: Das Auffinden von entwicklungsgemäßen Zugängen zu einer beliebigen Geschichte sowie die Auswahl von bestimmten Geschichten, die die Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen aufgreifen.

Das fünfte und letzte Desiderat betrifft die „entwicklungsbezogene Reflexion der ‚Wege der Bibelauslegung‘“ von HORST KLAUS BERG. Diese „[werden] für die Religionspädagogik tendenziell zu Unterrichtsmethoden [...], sind [aber] offenbar nicht gleichermaßen für alle Altersstufen geeignet. Eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik hätte sowohl Aufschluss zu geben über die Kriterien der Methodenauswahl als auch Empfehlungen auf der Grundlage der Passung zwischen Entwicklungsstufen und bestimmten Methoden auszusprechen“ (ebd., 245).

SCHWEITZER knüpft in seinen Forderungen an das von ihm maßgeblich mit entwickelte Konzept der *Elementarisierung* an (vgl. Fricke 2005, 75ff; Oberthür 1998, 25ff). Danach hat elementares Lernen (mit der Bibel) vier Dimensionen, die sich gegenseitig bedingen: Auf der Seite der Bibel sind es einerseits „elementare Strukturen“, die es zu identifizieren gilt. Dies gilt für die Bibel als Ganzes (vgl. HORST KLAUS BERGS „Grundbescheide“ oder GERD THEIBENS „Grundmotive“), aber auch für einzelne biblische Texte, deren Charakteristika, insbesondere das, was sie von anderen Texten unterscheidet, zu benennen sind. Andererseits müssen „elementare Wahrheiten“ wahrgenommen werden, die in postmoderner Zeit in der Regel daraufhin abgeklopft werden müssen, für wen sie Geltung beanspruchen bzw. wer sie gelten lässt. Auf der Seite der Kinder sind die „elementaren Erfahrungen“ die Erfahrungen, die subjektiv wichtig und prägend sind. Daneben sind die „entwicklungsbedingten elementaren Zugänge“ zu bedenken, denen man sich nähern kann, indem man unterschiedliche Stufenmodelle, z.B. der religiösen Entwicklung oder der kognitiven Entwicklung anwendet.

SCHWEITZER macht nachdrücklich darauf aufmerksam, dass vor allem auf der Ebene der Kinder weitere Forschungen notwendig seien. Darüber hinaus „weist [er] auf eine fünfte Dimension hin, die das bisherige Modell erweitern müsse,

nämlich die Frage nach geeigneten ‚Lernprozessen‘ und ‚Lernwegen‘, auf denen Elementarisierung verwirklicht werden könne“ (Fricke 2005, 79).

5.3.1.6 Kindertheologie

Grundlegend für den Ansatz der Kindertheologie ist das reformpädagogische Verständnis des Kindes als Mitgestalter der eigenen Lernprozesse und Richtschnur pädagogischen Handelns. Den Subjektstatus des Kindes betonte auf kirchlicher Ebene in jüngster Zeit die EKD-Synode in Halle (1994), die einen Perspektivwechsel hin zum Kind anmahnte und festhielt, dass nicht nur „die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt“ das „Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen helfen“ könnte, „neue Einsichten zu gewinnen“, sondern dass darüber hinaus Kinder „eine eigene Religiosität und eine eigene Theologie“ haben (Synode der EKD 1995, 49f, vgl. Schweitzer 2003, 9, und Kunze-Beiküfner 2007, 199). Die methodische Grundlegung der Kindertheologie erfolgte durch die Kinderphilosophie, „weitere Impulse kommen vom Konstruktivismus (Kinder konstruieren sich ihre Weltsicht selbst), von der Gehirnforschung (Kinder werden kompetent geboren), von Kommunikationstheorien (angestrebt wird eine symmetrische Kommunikation)“ (Kunze-Beiküfner 2007, 199; zum Verständnis von Kindertheologie als Zusammenwirken symmetrischer, asymmetrischer und umgekehrt asymmetrischer Kommunikation: Schluß 2005, 27f).

Kindertheologie versteht sich nicht als bibeldidaktischer Ansatz, setzt sich aber auch mit biblischen Inhalten auseinander. Ein typisches kindertheologisches Szenario besteht darin, dass ein religionsdidaktisch geschulter Erwachsener (z.B. ein/e Religionslehrer/in) sich gemeinsam mit einer größeren oder kleineren Gruppe von Kindern über eine theologische Fragestellung (die z.B. aus der Beschäftigung mit einem biblischen Text erwächst) befasst. Sein Expertenwissen bringt der Erwachsene dabei nicht als Wahrheiten ein, die die Kinder aufzunehmen hätten; seine Sachkenntnis hilft ihm vielmehr dabei, die Kinder auf Grund ihrer Äußerungen auf seiner mentalen Landkarte des Themengebietes zu verorten und Impulse anzubringen, mit deren Hilfe die Kinder ihre eigenen Wege weiterverfolgen und vertiefen bzw. weitere interessante Auslegungswege entdecken können. Hilfreich für die Vorbereitung solcher Gespräche sind Protokolle bereits durchgeführter Gespräche, die das Spektrum der Äußerungen von Kindern zu einem Thema deutlich machen. Dokumentationen dieser Art zu Gesprächen über unterschiedliche biblische Texte finden sich vor allem im Jahrbuch für Kindertheologie 2003 und in den beiden Sonderbänden des Jahrbuches für Kindertheologie zum Alten und Neuen Testament (2004/2006). Ausführliche Dokumentationen kindlicher Positionen zu „schwierigen“ Texten des Alten Testaments enthält ferner die Habilitation von MICHAEL FRICKE (2005).

Theologie der Kinder, Theologie mit Kindern und Theologie für Kinder

FRIEDRICH SCHWEITZER betont in seinem das zweite Jahrbuch der Kindertheologie einleitenden Beitrag, dass Kindertheologie sich nicht in didaktischen Szenarien wie dem oben geschilderten erschöpft. Er versteht Kindertheologie nicht nur als Theologisieren *mit* Kindern, sondern auch als Theologie *der* Kinder und Theologie *für* Kinder (Schweitzer 2003, 11ff).

Was die Theologie *der* Kinder betrifft, so betont SCHWEITZER zum einen, dass diese nicht nur religiöse Vorstellungen von Kindern umfasst, wie sie z.B. in entwicklungspsychologischer Perspektive zusammengetragen werden, sondern ihre Zuspitzung erst im Nachdenken über religiöses Denken erfährt (ebd., 9.11): „Mit der Rede von Kindertheologie soll hervorgehoben werden, dass Kinder beispielsweise nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selber und selbständig nachdenken [...]“ (ebd., 10). Zum anderen plädiert er dafür, eine Theologie *der* Kinder nicht künstlich auf „die sog. substanzielle Religiosität, d.h. auf bestimmte – vor allem durch die religiöse Traditionen vorgegebene – Inhalte bezogene Vorstellungen“ (ebd., 12), zu beschränken, sondern ein möglichst breites Verständnis von Theologie anzustreben, wie es durch eine funktionale Sichtweise von Religion nahegelegt wird, die nicht von bestimmten Inhalten ausgeht, sondern sich an allgemeinen Bezügen wie z.B. Transzendenz oder Letztgültigkeit ausrichtet (vgl. ebd.). Das geschilderte weite Religionsverständnis leitet SCHWEITZER darüber hinaus auch von den „großen Fragen im Aufwachsen der Kinder“ (ebd., zit. Schweitzer 2000, 88ff.27ff) her, von denen er fünf hervorhebt (ebd.) Darunter finden sich entsprechend sowohl substanziell als auch funktional bestimmte:

1. *Wer bin ich und wer darf ich sein?*
Die Frage nach mir selbst;
2. *Warum musst du sterben?*
Die Frage nach dem Sinn des Ganzen;
3. *Wo finde ich Schutz und Geborgenheit?*
Die Frage nach Gott;
4. *Warum soll ich andere gerecht behandeln?*
Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns;
5. *Warum glauben manche Kinder an Allah?*
Die Frage nach der Religion der anderen.

Multimediale Kinderbibeln, die die Theologie *der* Kinder ernst nehmen, sollten einem Nachdenken über Religion nicht im Wege stehen, indem sie biblische Geschichten auf eine Art und Weise erzählen, die keine Fragen offen lässt. Ein solcher Umgang mit der biblischen Tradition verhindert geradezu das Tradieren, da für die Subjektivität der Kinder und das Anreichern der Tradition kein Raum gelassen wird. Kinderfragen, die bestehen, werden nicht aufgegriffen, Religion wird nicht zur Sprache gebracht.

Unter einer Theologie *für* Kinder versteht SCHWEITZER ausdrücklich nicht ein deduktives Vermittlungsmodell im Sinne eines „Nürnberger Trichters“ (vgl. ebd., 14). Es geht vielmehr darum, im Gespräch theologische Hilfestellung zu leisten, indem z.B. gegen ein beim Kind vorhandenes bedrohliches Gottesbild mit Hilfe biblischer Impulse die Vorstellung eines liebenden Gottes gesetzt wird, im Gespräch über das Wesen Gottes in eine Theologie der Metapher eingeführt wird („Nein, Gott ist nicht die Luft, aber er ist ein bisschen wie Luft“) oder exegetische Erkenntnisse angeführt werden, wenn der wortwörtliche Kinderglaube sich in der Peergroup der Jugendlichen als nicht mehr trag- bzw. „salonfähig“ erweist (vgl. ebd., 15). Auf diese Weise leistet die Kindertheologie einen Beitrag zur allgemeinen (Selbst)Bildung des Kindes.

Als Theologie *mit* Kindern bezeichnet SCHWEITZER „ein theologisches Denken und Theologietreiben, das sich gemeinsam mit den Kindern vollzieht – als gemeinsames Fragen und Suchen nach Antwortmöglichkeiten auf theologische Fragen

und nach Lösungen für theologische Probleme, wie beispielsweise die Theodizeefrage [...]“ (ebd., 13). Die vorrangige Methode des Theologisierens *mit* Kindern ist das Gespräch – das sich (wie bereits erwähnt) in multimedialen Kinderbibeln nicht realisieren lässt.

Wenngleich das Gruppengespräch das Theologisieren *mit* Kindern in methodischer Hinsicht dominiert, sind andere Arbeitsformen nicht nur denkbar, sondern werden auch praktiziert. KUNZE-BEIKÜFNER nennt neben dem sokratischen Gespräch, Dilemmageschichten und Gedankenexperimenten als besondere Ausprägungen des Gruppengesprächs auch bekannte Methoden wie z.B. Zeichnen und andere Formen des kreativen Gestaltens, Rollenspiele, Standbilder, Bibliolog sowie das Entwickeln von Fragestellungen und Antworten in Freiarbeitsphasen (vgl. Kunze-Beiküfner 2007, 202). Im Hinblick auf Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln ist vor allem das „Entwickeln von Fragestellungen und Antworten in Freiarbeitsphasen“ interessant, das vorwiegend in Einzel- oder Partnerarbeit erfolgen dürfte und keiner persönlichen Anleitung durch eine Lehrperson bedarf (vgl. dazu die Fragebogenuntersuchung von ANITA MÜLLER-FRIESE in Kap. 4.1.1).

„Auch Jugendliche als Theologen?“ (Schweitzer 2005)

ANGELA KUNZE-BEIKÜFNER konstatiert, dass in den Jahrbüchern für Kindertheologie sowohl die theoretische Reflexion von Ansätzen als auch die Dokumentation von Beispielen aus der Praxis der Kindertheologie sich nur auf Kinder vom Kindergartenalter bis etwa zur siebenten Klasse beziehen. Das Theologisieren mit älteren Kindern – also *Jugendlichen* – wird hingegen kaum thematisiert (vgl. Kunze-Beiküfner 2007, 201). Sie bezieht sich im Folgenden auf einen Beitrag von FRIEDRICH SCHWEITZER in der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, die sich 2005 in ihrem ersten Heft dem Thema „Kindertheologie“ widmet. Pointiert titelt SCHWEITZER: „Auch Jugendliche als Theologen?“

SCHWEITZER beabsichtigt, auf die besonderen Möglichkeiten und Chancen des Theologisierens mit Jugendlichen im Religions- und Konfirmandenunterricht und in Feldern der Jugendarbeit aufmerksam zu machen. Diese lägen im Anschluss an JEAN PIAGETS Stufentheorie in der Fähigkeit Jugendlicher, formal-operational zu denken, begründet: Das Denken Jugendlicher benötigt keine konkrete Anschauung, wie es noch beim kindlichen Denken der Fall ist. Daraus folgt, dass Jugendliche über die konkrete Wirklichkeit hinaus die *Möglichkeiten* in den Blick nehmen und Visionen entwickeln können (vgl. Schweitzer 2005, 48). In gesellschaftlicher Perspektive befähige, so SCHWEITZER, dieses Vermögen, kombiniert mit der Verortung des Jugendalters zwischen Kind- und Erwachsensein, Jugendliche in besonderem Maße zur Gesellschaftskritik. Jugendliche seien Protagonisten einer Erneuerungsbewegung, die jede Generation von Neuem ergreift und die von jeder Generation neu ausgestaltet wird (vgl. ebd.). Theologisch gedeutet übernehmen vor allem Jugendliche die Rolle von „*Propheten*, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit kritisch und herausfordernd gegenüberreten“ (ebd., 49, unter Rückgriff auf Fuchs 1986). Darüber hinaus muss mit SCHWEITZER gefragt werden, „ob das Denken und Fragen Jugendlicher [nicht auch] das Potenzial für eine Erneuerung [...] von Theologie und Kirche [einschließt]“ (ebd., 53).

Kindern wird von Erwachsenen beim Theologisieren eine eigene, abweichende Sichtweise zugestanden, es wird auch die Möglichkeit eingeräumt, dass ihr Denken dem Denken Erwachsener wertvolle Impulse geben könnte. Das didaktische

Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden bleibt aber bestehen – auch wenn mitunter die Rollen wechseln (vgl. HENNING SCHLUB in ZPT 1/2005). Anders verhält es sich nach SCHWEITZER beim Theologisieren mit *Jugendlichen*: „Wo dieses Verständnis [von Jugendlichen als Theologen; Erg. DS] ernst genommen wird, muss auch die Haltung der Unterrichtenden sich ändern. Es geht dann um ein im strengen Sinne generationenübergreifendes und -verbindendes Lernen, um einen Dialog auf gleicher Augenhöhe, bei dem die theologischen Fragen und Argumente der Jugendlichen ebenso sorgfältig aufgenommen werden wie die der Erwachsenen oder der theologischen Wissenschaft“ (Schweitzer 2005, 52). SCHWEITZER merkt freilich an, dass der damit verbundene Perspektivenwechsel – obgleich vielfach gefordert – noch nicht umgesetzt ist. Im Hinblick auf ausgewählte religionsdidaktische Ansätze bestünde er darin, dass Jugendliche selbst Sachverhalte als Probleme ausmachen und als thematische Grundlage des Religionsunterrichts bestimmen (thematisch-problemorientierter Ansatz), dass sie zu Subjekten der Hermeneutik werden (hermeneutischer Ansatz), dass es von ihnen abhängt, ob ein Gegenstand oder Sachverhalt Symbolcharakter erhält (Symboldidaktik), dass Jugendliche die ihnen dargebotenen Inhalte selbst elementarisieren und schließlich die Korrelationen und Abduktionen der Jugendlichen (und nicht der Lehrenden) in den Mittelpunkt rücken (Korrelationsdidaktik) (vgl. ebd., 51f). Gleichwohl bemühen sich erwachsene Lehrende, die Erfahrungsnähe zu vergrößern und sich bei der Konzipierung von Unterricht verstärkt an der Lebenswelt Jugendlicher zu orientieren (vgl. ebd., 53).

5.3.1.7 Rainer Oberthür (1998): Lernen im Fragen und durch Fragen

Pointiert fragt RAINER OBERTHÜR: „Es gibt so viele Didaktiken des Religionsunterrichts, aber wer von den Praktikerinnen und Praktikern in der Schule liest sie? [...] Es gibt so viele Praxisbücher, Lehrercommentare und Materialsammlungen für den Religionsunterricht, aber wie viele der Religionspädagoginnen und -pädagogen an den Universitäten nehmen sie wahr?“ (Oberthür 1995, 7). Konsequentermaßen bemüht sich OBERTHÜR vor allem in seinem zweiten Buch (Oberthür 1998) um die Verbindung von Theorie und Praxis des Religionsunterrichts mit der Bibel. An seiner eigenen Unterrichtspraxis verdeutlicht er, wie konzeptionelle Überlegungen („Blickrichtungen religiösen Lernens mit der Bibel“) Einfluss auf die Durchführung konkreten Unterrichts haben („Erfahrungen“) und wie die Erfahrungen umgekehrt die Theorie zu schärfen vermögen („Folgerungen“; „Erträge religiösen Lernens mit der Bibel“). OBERTHÜR geht dabei auf nahezu alle neueren bibeldidaktischen Ansätze ein und unterzieht sie dem Praxistest – weshalb er hier am Ende steht.

Grundlegend für alle Überlegungen OBERTHÜRS ist die Betonung des Stellenwerts aneignungsorientierten Lernens: „Der ‚Abschied vom Bescheidwissen‘ und vom Bescheidgeben ist notwendige Voraussetzung für ein zukunftsfähiges religiöses Lernen mit Kindern“ (Oberthür 1998, 19). „Der Augenmerk richtet sich von der uns vertrauten traditionellen Vermittlung von Inhalten an Kinder hin zur *Aneignung* durch Kinder, die als aktiv Verantwortliche ihre eigenen Lernprozesse gestalten“ (ebd., 20). Einige von OBERTHÜRS auf dieses Grundprinzip aufbauenden „Blickrichtungen“ sind geeignet, Impulse hinsichtlich der Konstruktion bibeldidaktischer Brücken zu geben:

OBERTHÜRS „Didaktik der Frage“ macht den Anspruch aneignungsorientierten Lernens mit der Bibel deutlich: Es geht nicht darum, Kindern vorgefertigte Antwort-

ten überzustülpen, sondern sie zum Fragen zu ermutigen und biblische Texte als Ressourcen anzubieten, in denen möglicherweise Antworten gefunden werden können. Dabei ist nicht zuletzt die Bibel Vorbild: Dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter beispielsweise liegt explizit eine Frage zu Grunde: „Was muss ich tun, daß ich das ewige Leben ererbe? [...] Wer ist denn mein Nächster?“ (Lk 10,25.29); aber auch an anderen Stellen ist insbesondere die Frage nach dem Reich Gottes präsent, auf die Jesus mit unterschiedlichen Bildern und Bildhandlungen antwortet. Im Hinblick auf das Lernen mit der Bibel kulminiert das Fragen im Fragen nach Gott (vgl. ebd., 193). Das Ausbleiben eindeutiger und letztgültiger Antworten ist kennzeichnend für Lernprozesse mit der Bibel. Die Frage nach Gott weiß, dass es keine Antwort auf sie gibt. Aber es kommt auf das Fragen an: „Wer fragt, weiß schon etwas!“ (Kind im vierten Schuljahr; zit. bei Oberthür 1998, 9).

So wie Fragen die Voraussetzung für Antworten sind (vgl. ebd., 85), sind Abgründe die Voraussetzungen für Brückenbauten. Erst wenn etwas fragwürdig wird, werden Verstehensprozesse angestoßen. So wie es notwendig ist, dass die Kinder die Fragen selbst stellen, ist es notwendig, dass sie Abgründe selbst wahrnehmen (vgl. dazu auch SCHWEITZER im Abschnitt 5.3.1.5). Interaktionsangebote müssen daher Brücken auch in dem Sinn sein, dass sie Kinder zum Fragen ermutigen.

Zugleich gilt, dass insbesondere die Gottesfrage einen Verstehensprozess anstößt, der den hermeneutischen Zirkel nicht verlässt. Mit GADAMER ist Verstehen bereits im Zirkulieren zu sehen.

„Lernen durch Vergegenwärtigen“ beschreibt mit HORST RUMPF (1987) eine didaktische Perspektive, die nicht auf *Bewältigung von Lernstoff* zielt, sondern auf *Vergegenwärtigung von Inhalten*. Vergegenwärtigen meint dabei nicht psychologisches Einfühlen oder die „rauschhafte“ Identifikation, sondern eine Form der Weltverarbeitung, bei der Wahrnehmung und Imagination zum Einsatz kommen (vgl. ebd., 23f). Vergegenwärtigendes Lernen richtet sich weniger auf die enzyklopädischen Teile der Inhalte. „Auf Vergegenwärtigung zielendes Lernen betastet die angebotenen Inhalte mit Staunen oder auch Schrecken, umspielt sie und wandelt sie ab, anstatt sie einfach hinzunehmen und zu speichern“ (ebd., 24). Lernen mit der Bibel heißt – in Anlehnung an PAUL RICŒUR – „nicht etwas hinter sich zu bringen, sondern etwas vor sich zu bringen und bei ihm zu verweilen“ (ebd.).

Im Hinblick auf das Elementarisierungskonzept von KARL ERNST NIPKOW und FRIEDRICH SCHWEITZER (vgl. Abschnitt 5.3.1.5) erkennt OBERTHÜR, dass ein dem Konzept angemessene Lernweg die in den vier Dimensionen von Elementarisierung angelegte Doppelbewegung im Ablauf z.B. einer Unterrichtseinheit nachvollziehen muss. Ausgangspunkt sollte – mit INGO BALDERMANN (vgl. Abschnitt 5.3.1.1) – ein Einstieg sein, „der unmittelbar bei den Erfahrungen der Kinder ansetzt und sie zu ‚Wort‘ kommen lässt, zugleich aber schon mit dem Wesentlichen der biblischen Texte in Beziehung steht“ (ebd., 174). Von da an ist eine Pendelbewegung zu realisieren, die abwechselnd an der Lebenswirklichkeit der Kinder und an den biblischen Texten anknüpft, um einen hermeneutischen Zirkel bzw. eine Spirale (OEMING) in Gang zu setzen. Ziel dieser Doppelbewegung ist aus der *Perspektive der Kinder*,

- „dass die Kinder sich ihrer Erfahrungen und Fragen bewusst werden, sie wiederfinden und ihnen Gestalt geben im Reichtum der biblischen Worte,
- dass ihnen über die biblischen Worte Identifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden, die zu ihrer persönlichen wie religiösen Identitätsbildung beitragen.

Von den biblischen Inhalten her formuliert, geht es darum,

- den Prozess des Erfahrens und Fragens fortzusetzen, der in der Vergangenheit zu diesen biblischen Worten geführt hat,
- und damit auch jenen Prozess lebendig zu halten und weiterzuführen, der Gott im doppelten Wortsinn als ‚Grund‘ unseres Fragens und Erfahrens wahrzunehmen verhilft“ (ebd., 173).

Inspiziert von FRANZ W. NIEHLS dialogischer Exegese (vgl. Abschnitt 5.3.1.4) beschreibt OBERTHÜR den Umgang mit Zeugnissen der Wirkungsgeschichte. OBERTHÜR vermutet in der „Nähe zwischen Künstlern und Kindern [...] die vielleicht tiefste Ursache für die religionspädagogische Bedeutung des Umgangs mit Kunst“ (ebd., 190). Kunst kann dadurch zur Brücke werden für das gegenseitige Verstehen von Erwachsenen und Kindern (ebd.). Das gemeinsame Betrachten von Kunst aber weckt die Kräfte der Imagination. OBERTHÜR berichtet, dass ausgehend von Begegnungen mit Kunst eigene kreative Versuche gewagt wurden, deren Ergebnisse stets beachtlich waren: „Immer erfahren die Kinder dabei Wichtiges über die konkrete Aufgabe hinaus“ (ebd.).

5.3.2 Bilddidaktik für den Religionsunterricht

Der Umgang mit Bildern ist im Religionsunterricht allgegenwärtig: Dias bzw. Powerpointpräsentationen – mit Vorliebe unter Verwendung der Kinderbibel-Illustrationen von KEES DE KORT oder EMIL MAIER-FÜRSTENFELD – begleiten das Erzählen biblischer Geschichten, Bilder der Kunstgeschichte zeigen Szenen und Gestalten der Kirchengeschichte oder spielen auf biblische Geschichten an, Ausmalvorlagen – insbesondere Mandalas – sind Ausgangspunkte aktiv-produktiver Meditation (oder sollen dazu beitragen, dass im Klassenraum Ruhe entsteht), vorwiegend abstrakte Bilder laden zur spirituellen Erkundung ein, Karikaturen werden zum Ausgangspunkt für sozialkritische Diskussionen, „katechetische Gebrauchskunst“ will neue Perspektiven auf altbekannte biblische Texte anstoßen und selbstgemalte Bilder der Schüler/innen zeugen von ihrer Auseinandersetzung mit religionsdidaktischen Impulsen. Diese assoziative Auflistung lässt die methodische und inhaltliche Vielfalt des Gebrauchs unterschiedlicher Arten von Bildern zu ganz verschiedenen Zwecken erahnen.

Viele Arten der Einbindung von Bildern in den Religionsunterricht sind jedoch mit den Prinzipien der Bilddidaktik, die gewissermaßen auf „Bildung durch das Bild“ zielen, kaum vereinbar. Folgt man dem Aufsatz von RITA BURRICHTER im Jahrbuch der Religionspädagogik (2002), „[kann] als ‚gemeinsamer Nenner‘ neuerer Konzeptionen [...] festgehalten werden:

- (1) [Die] Konzentration auf das Bild als Medium sui generis, als Gegenstand mit einer eigenen ‚Sprache‘, der einen je spezifischen, nämlich bildlichen Sinn hervorbringt und damit auch je spezifische Begegnungsformen und eigene Auslegungsregeln verlangt.
- (2) Die Überzeugung, dass der Umgang mit Bildern religiöse Lernprozesse voranbringt, weil hier Wahrnehmung geschult, Aufmerksamkeit geweckt, mit Sinndeutungen konfrontiert und die Reflexion lebensweltlicher und auch religiöser Erfahrung anlässlich der Prozesse ästhetischer Erfahrung angestoßen und ermöglicht wird.
- (3) Die Warnung vor unstatthafter Vereinnahmung des einen durch das andere: Ästhetische Erfahrung ist nicht deckungsgleich mit religiöser Erfahrung und kann nicht umstandslos religionspädagogischen und didaktischen

Zielen dienstbar gemacht werden. Ihre bildende Kraft erweist sie gerade in der Widerständigkeit gegenüber Funktionalisierungen. Als echte Erfahrung konfrontiert sie weniger mit anzueignenden Wissensbeständen als vielmehr mit Prozessen der Bildwerdung und des Bildseins, die eine kognitive, affektive und pragmatische Herausforderung der Lernenden bedeuten und gerade darin ‚verstehendes Lernen‘ ermöglichen“ (Burrichter 2002, 145).

Im Zentrum des hier formulierten Anliegens steht zweifelsohne das *künstlerische Bild* und die intensive Begegnung und Auseinandersetzung mit ihm. Dieser Prozess ästhetischer Erfahrung stößt „im religionsdidaktischen Idealfall“ die Reflexion lebensweltlicher und auch religiöser Erfahrungen an, die im Laufe der Auseinandersetzung miteinander verschränkt werden und auf diese Weise religiöse Lernprozesse voranbringen. Der „religionsdidaktische Idealfall“ kann jedoch, da er abhängig von den individuellen Erfahrungen und der individuellen Reflexionsleistung des Einzelnen ist, nicht von außen herbeigeführt werden. In diese Richtung zielende Vereinnahmungsversuche sollten unterlassen werden, nicht nur, weil sie kaum ihr Ziel erreichen würden, sondern auch, weil sie durch Vorgaben individuelle Bildungsprozesse erschweren.

Die Ziele der Bilddidaktik harmonieren gut mit denen der Bibeldidaktik; Begegnungen zwischen Kind und Bibel ereignen sich gewissermaßen „vor den Bildern“. Wie aber können diese „Maximalforderungen“ der Bilddidaktik für die Bebilderung von (multimedialen) Kinderbibeln nutzbar gemacht werden? Nahe liegend ist, Kinderbibeln mit Werken der Kunst zu bebildern, wie es mitunter geschehen ist:

- In „Die Nacht leuchtet wie der Tag. Bibel für junge Leute“ finden sich beispielsweise Abbildungen von Werken alter Meister wie z.B. Rembrandt und Künstler des 20. Jahrhunderts, z.B. Marc Chagall oder Emil Nolde.
- „Die Bibel. Das Buch fürs Leben“ enthält Kunstbilder aus der klassischen Moderne.
- „Die Bibel für Kinder und alle im Haus“ mit Texten von RAINER OBERTHÜR enthält zahlreiche Kunstwerke, vor allem aus früheren Jahrhunderten, ausgewählt von RITA BURRICHTER.

Bemerkenswert ist zweierlei: Zum einen richten sich die genannten Bibeln (nach einer Einteilung einer vom Religionspädagogischen Amt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau herausgegebenen Broschüre) ausnahmslos an „ältere Kinder und Jugendliche“ (Religionspädagogisches Amt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau 2006, 3). Die Autor/innen der zitierten Broschüre heben unter den Bibeln „für Grundschul Kinder“ zwar die „Kinderbibel mit Bildern von Sieger Köder“ hervor, deren Illustrationen künstlerisch gestaltet sind. In den Kommentaren zu dieser Bibeln wird aber darauf hingewiesen, dass sie u.a. auf Grund der Bilder „frühestens für ältere Grundschul Kinder“ (ebd., 31) geeignet sei.

Zum anderen stehen in den genannten Bibeln die Bilder nicht für sich allein, wie es von der Bilddidaktik gefordert wird: In „Die Bibel. Das Buch fürs Leben“ werden außer dem Namen des Malers nicht nur der Titel des Bildes genannt, sondern darüber hinaus oft ein kurzer Kommentar abgedruckt, der der Verknüpfung von Text und Bild dient. In der „Kinderbibel mit Bildern von Sieger Köder“ folgt gar die gesamte Textauswahl den Bildern, denen jeweils eine Betrachtung beigelegt ist. „Die Bibel für Kinder und alle im Haus“ enthält ausführliche Kommentierungen und Deutungen der Kunstwerke – die jedoch im Anhang stehen; ob aus bilddidaktischen oder layouttechnischen Gründen ist ungewiss. Allein die Bilder von „Die Nacht leuchtet wie der Tag ...“ kommen ohne Kommentare aus und stehen – wie ANNE KLAABEN in ihrer Vorstellung anmerkt – „selten in einem thematischen

Zusammenhang mit den Bibeltexten. Dieses Nebeneinander von Kunst und Text fordert heraus, einen eigenen Zugang über das Kunstbild zur biblischen Aussage zu entdecken“ (ebd., 50). Dass KLAABENS Bewertung nicht zwingend positiv gemeint ist, lässt ihr Kommentar zu den Einsatzmöglichkeiten dieser Bibel erahnen: „[...] Es bedarf der sorgfältigen didaktischen Abwägung und unterrichtlichen Ausführung, sollen Kinder oder Jugendliche über das Zusammenwirken von Bild und Text einen Zugang zur biblischen Textaussage [be]kommen“ (ebd., 51).

Offensichtlich trauen die meisten Herausgeber von Kinderbibeln Jugendlichen keine Bild-Lesekompetenz zu – und Kindern erst Recht nicht. Dass sie damit nicht ganz falsch liegen, zeigt u.a. die Untersuchung von CHRISTINA KALLOCH. Auf der Grundlage eigener Erfahrungen und entwicklungspsychologischer Ergebnisse zur Bildrezeption von Kindern attestiert sie der Bebilderung des von HUBERTUS HALBFAS herausgegebenen Unterrichtswerks „Religionsbuch für das 1.[auch: 2./3./4.] Schuljahr“ auf Grund der zahlreichen Chagall-Bilder eine nur bedingte Eignung für den Religionsunterricht der Grundschule (Kalloch 1997, 200ff). KALLOCH begründet dies u.a. mit der entwicklungspsychologische Verortung von Grundschulkindern in der konkret-operationalen Phase (Piaget), wohingegen zur angemessenen Rezeption von Kunstbildern, deren „künstlerischer Mehrwert“ die konkrete Darstellung übersteigt, formale Operationen notwendig seien. Und auch ANTON BUCHER schreibt zu den Halbfas-Büchern: „Angemessener schiene uns für Kinder dieser Entwicklungsstufe eher eine konkret-gegenständliche Illustration von Bibeltexten generell, und nicht eine in ‚symbolischer Form‘, wofür ein entsprechendes Welt- und Hintergrundwissen [...] unabdingbar ist“ (Bucher 1990, 395).

Sind Kinderbibeln damit von bilddidaktischen Bemühungen entlastet? Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass mit dem Übertritt in die formal-operatorische Entwicklungsphase, der i.d.R. gegen Ende der Grundschulzeit erfolgt, der selbstständige Umgang mit Kunst grundsätzlich denkbar ist. Eine spezifische Methodenkompetenz (z.B. Schritte der „klassischen“ Bildbetrachtung nach GÜNTER LANGE (1984)) müssen sich die Jugendlichen jedoch aneignen. Darüber hinaus ist zu fragen, in welchem Maße „die“ Bilddidaktik, auf die sich RITA BURRICHTER bezieht (s.o.), überhaupt für die Primarstufe gelten kann. MICHAELA ALBRECHT und WERNER H. RITTER übertragen die Schritte der LANGESchen Bildbetrachtung problemlos auf die Arbeit mit Grundschulkindern (vgl. Ritter/Albrecht 2006, 372) – erwähnen die entwicklungspsychologischen Grundlagen der Bildrezeption aber mit keinem Wort.

Dass – wie bei RITTER/ALBRECHT – entwicklungspsychologische Studien zur Bildrezeption von Kindern kaum Eingang in die religionspädagogische Theoriebildung finden, beklagt grundsätzlich CHRISTINA KALLOCH (Kalloch 1997, 43). In ihrer Dissertation befasst sie sich mit der Verknüpfung von Bildern mit biblischen Texten und Themen in Schulbüchern für den Religionsunterricht (s.o.). Bei der abschließenden Entwicklung bilddidaktischer Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule stellt KALLOCH Überlegungen zu einem Stufenmodell als Hilfe zu einer altersgerechten und didaktisch begründeten Auswahl von Bildern für den Unterricht an. Leitender Gedanke dabei ist das Verhältnis der biblischen Inhalte zu unterschiedlichen Kategorien von Bildern. Zum Zuge kommen dabei nicht nur die Kategorie „Kunstabbildungen“, sondern auch die „Illustrationen“ und die „katechetische Gebrauchskunst“ – womit zugleich die in der o.g. Bilddidaktik verpönte Funktionalisierung von Bildern in den Blick kommt. KALLOCH

konstatiert: Je offensichtlicher die für eine Bildkategorie spezifische Art der Darstellung sich am wortwörtlichen biblischen Inhalt orientiert, desto konkreter kann die Ebene sein, auf der die Auseinandersetzung der Kinder mit einem Bild stattfindet (vgl. ebd., 215ff). Die von KALLOCH vorgenommene Abstufung von Bildkategorien ist so gewählt, dass von Stufe zu Stufe die Anforderung an die „Sehfähigkeit“ der Kinder in der Auseinandersetzung mit einem Bild steigt. Zugleich wird deutlich, dass Bilder auf den unterschiedlichen Darstellungsebenen unterschiedliche Funktionen wahrzunehmen vermögen.

Stufe 1	Illustrationen	<p>Illustrationen bilden ab, was in der Geschichte erzählt wird. Sie laufen dem Text nicht zuwider. Illustrationen können i.d.R. von Kindern problemlos in erklärende Worte überführt werden, ohne dass sie dazu die konkrete Ebene der Geschichte verlassen müssen.</p> <p>Ihr didaktisches Potenzial gründet sich erstens darauf, dass Kindern der Umgang mit ihnen durch die Beschäftigung mit Kinderbüchern vertraut ist. Von daher erhöhen Illustrationen grundsätzlich die Attraktivität eines Buches. Zweitens können Illustrationen als <i>Verständnishilfen</i> dienen, indem sie z.B. sachgetreu über Zeit und Umwelt der Bibel informieren. Drittens können die in den Illustrationen enthaltenen Informationen über den Text als <i>Sehhilfen</i> bei der Wahrnehmung des biblischen Textes fungieren.</p> <p>Das an das dritte anknüpfende vierte Potenzial besteht darin, dass die Illustrator/in nach eigenem Ermessen Leerstellen füllen (d.h. abbilden, was der Text offen lässt) und auf diese Weise z.B. Deutungsvorschläge unterbreiten kann. Dieses Potenzial leitet bereits zur zweiten Stufe über.</p>
Stufe 2	Katechetische Gebrauchskunst	<p>Katechetische Gebrauchskunst will die biblische Themen visualisieren, ohne dabei den kindlichen Illustrationsstil zu verwenden. Stattdessen dominieren Holzschnitte, Linoldrucke, Lithografien und Grafiken. Sie sind daher auch für ältere Kinder geeignet.</p> <p>Ihr didaktisches Potenzial liegt in der Hervorhebung bestimmter Aspekte eines Textes oder einer Person, wodurch ein biblischer Text in einem für den Leser/Hörer möglicherweise neuen Licht erscheint. Damit einher geht die Gefahr, dass einer einseitigen Deutung Vorschub geleistet wird.</p>
Stufe 3	Kunstabbildungen im engeren Sinn	<p>Unterschieden wird hier zwischen Bildern mit religiösen bzw. christlichen Motiven und solchen, die solche Motive nicht explizit enthalten. In jedem Fall enthalten Kunstabbildungen einen „künstlerischen Mehrwert“. Das Erkennen dieses Mehrwerts setzt formal-operatives Denken von Seiten der Jugendlichen voraus.</p> <p>Das didaktische Potenzial von Kunstabbildungen gründet sich auf den künstlerischen Mehrwert. Bei Bildern mit religiösen bzw. christlichen Motiven ist es (wie bei der katechetischen Gebrauchskunst) möglich, mit Hilfe des künstlerischen Mehrwerts neue Perspektiven auf einen biblischen Text zu gewinnen.</p> <p>Das didaktische Potenzial der Verwendung von Bildern mit säkularen Motiven hingegen besteht darin, dass sich Text und Bild gegenseitig interpretieren, indem ein gemeinsames, übergeordnetes Thema in den Blick genommen wird.</p>

Diese Abstufung zeigt nicht nur die didaktischen Chancen, die sich mit den jeweiligen Bildkategorien verbinden. Sie legt darüber hinaus nahe, insbesondere den Einsatz von Kunstabbildungen im Religionsunterricht der Primarstufe kritisch dahingehend zu hinterfragen, ob nicht ein Kunstbild gerade dann funktionalisiert wird, wenn Kinder in der konkret-operationalen Phase es „nur“ als Illustration wahrnehmen und sein weiterführendes Deutungspotenzial nicht nutzen können (vgl. ebd., 219).

Hinsichtlich der Konzipierung von Kinderbibeln ist KALLOCHS Stufenmodell eine klare Absage an die Verwendung von Kunstbildern. Von daher gewinnt (rückblickend?) auch der in der Kinderbibelforschung für die Bebilderung von Kinderbibeln verwendete Begriff „Illustration“ seine Legitimation. Und die von REINMAR TSCHIRCH (Tschirch 1995, 54), HANS-PETER EGGERL (Eggerl 2005, 309) und anderen erhobene Forderung, Kinderbibelillustrationen müssten „ein ‚Mehr‘ an Verständnis“ erschließen, u.a. durch symbolhaltige Darstellungen, wie sie z.B. bei ANNEGERT FUCHSHUBER zu finden sind (vgl. Kap. 1.2.3.3), wird mit entwicklungspsychologischen Argumenten angreifbar.

Zugleich scheint es, als könnten Bilder im Religionsunterricht der Primarstufe vor allem von ihrer Funktion her ihren Einsatzort gewinnen. Dies aber öffnet den Religionsunterricht der Primarstufe für einen vielfältigen Einsatz von Bildern, wie er zu Anfang dieses Abschnitts beschrieben wurde (vgl. S. 307). So verbindet denn auch PETER ORTH in seiner Begrifflichkeit unverblümt Funktionen, die Bilder im Religionsunterricht übernehmen könnten, mit Bildkategorien bzw. überführt die Funktionen gleich in Kategorien: Konkret benennt er als relevant für den Religionsunterricht das „Bild zur Information“, das „Bild als Impuls“, das „Meditationsbild“ und das „Deute-Bild“ (Orth 2002, 489f).

5.3.3 Flow und Computerspiele

Für das ganzheitliche Eintauchen in eine Tätigkeit hat MIHALY CSIKSZENTMIHALYI 1975 in der psychologischen Diskussion den Begriff *flow* geprägt.²⁷ *Flow* ist „das holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit“ (Csikszentmihalyi 1985, 58f), *flow* ist gekennzeichnet durch das „Verschmelzen von Handlung und Bewußtsein“ (ebd., 61). „Im *flow*-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewusstes Eingreifen von Seiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozess als ein einheitliches ‚Fließen‘ von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handelns ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt“ (Csikszentmihalyi 1992, 59). Menschen können – wie CSIKSZENTMIHALYI in Interviews herausfand – *flow* in zahlreichen Tätigkeiten erleben, z.B. im Schachspiel, beim Klettern oder Tanzen, aber auch beim chirurgischen Agieren am Operationstisch. Notwendig für das Entstehen des *flows* in solchen Tätigkeiten ist erstens, dass die zu erfüllende Aufgabe auf einem Anspruchsniveau liegt, das zur Leistungsfähigkeit des Ausführenden passt. Die Aufgabe muss eine leistbare Herausforderung darstellen. Zweitens muss die Aufmerksamkeit des Ausführenden auf

²⁷ Bei der Übersetzung seines Werkes „Beyond Boredom and Anxiety – The Experience of Play in Work and Games“ ins Deutsche wurde der Begriff beibehalten, da der „Fluss“ oder das „Fließen“ diesen speziellen, von ihm bezeichneten Zustand nicht wiederzugeben vermochte (vgl. Csikszentmihalyi 1985, 8, Anm. 1).

ein beschränktes Stimulusfeld eingeschränkt werden (vgl. ebd., 64). Das Ausschalten potenziell störender Stimuli im Vorfeld eines *flows* gelingt am besten, wenn wie beim Spiel Regeln festgelegt werden, die kennzeichnen, welche Handlungen erlaubt bzw. Erfolg versprechend sind.

Im Hinblick auf das Eintauchen in Welten biblischer Texte ist interessant, dass sich auch beim Lesen eines „guten“ Buches *flow* einstellt: Lesende vergessen die Zeit und physische Bedürfnisse wie z.B. Schlaf, sie versenken sich derart in die Geschichte, dass sie im Augenblick leben und am Ende des Buches nicht selten spontan keine zusammenhängende Darstellung der Handlung geben können. Die o.g. Herausforderung an den Ausführenden hängt in diesem Fall an der Gestaltung der angebotenen Geschichte selbst, die in Inhalt und Form eine gewisse Passung im Hinblick auf die zu erwartenden Rezipienten aufweisen muss. Ein wesentlicher Punkt dabei ist, dass der Leser sich und seine Lebenswirklichkeit unbewusst mit den Personen und Handlungen in der Geschichte identifiziert und dass er sich umso stärker in die Geschichte hineinzusetzen vermag, je mehr Anknüpfungspunkte sich ergeben. Manche Mutter erzählt daher ein Märchen in die Lebenswirklichkeit des Kindes hinein, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu fesseln, mancher Religionslehrer tut dasselbe mit einer biblischen Geschichte, um ihre Bedeutsamkeit für das Leben der Kinder herauszustellen. Die Erkenntnisse über die Verbindung von Erzählwelten und *flow* haben nicht zuletzt dazu geführt, dass Werbung ihre Botschaft in kleine Geschichten verpackt, dass Präsentationen in Unternehmen sich eingängiger Metaphern bedienen und Faktenwissen in erzählende Strukturen gebracht wird, um besser memoriert werden zu können. Im Bereich des Lernens mit Computern hat LAURA BRENDAN mit „computers as a theatre“ bereits in den 80er Jahren ein Standardwerk verfasst, das die Gestaltung des Screens als Bühne und die Realisierung von Lernsoftware als Drama propagiert, um eine Fokussierung der Aufmerksamkeit der Lernenden zu erreichen. Diese Metapher wurde nicht zuletzt von der Autorensoftware Macromedia Director aufgenommen, die Bilder, Texte und Audiodaten in einer „Besetzung“ versammelte, die nach Vorgabe eines „Drehbuches“ auf der „Bühne“ zu erscheinen und sich dort nach den Vorgaben von „Skripten“ verhalten mussten. Bis in die 1990er Jahre hinein war Macromedia Director der Marktführer unter den Autorensystemen und auch die technische Grundlage der ersten multimedialen Kinderbibeln.

Im Zusammenhang mit medialen Umsetzungen biblischer Geschichten, insbesondere audiovisuellen Darstellungen, besteht das besondere Problem, dass unter der Eindrücklichkeit erzählender Filmbilder die Entwicklung eigener, „innerer“ Bilder unterdrückt oder zumindest behindert wird. Innere Bilder aber sind wesentlicher Teil der Interpretation eines biblischen Textes. Beschränkt sich in einem Jesusfilm die Handlung auf das erzählende Nachbuchstabieren der in den Evangelien geschilderten Geschehnisse, wird sie „folgenlos konsumierbar“ (Hagmann 1990, Absatz 1.4). Der Darstellung der Evangelien in der Bibel angemessen wären hingegen – so HAGMANN – Brüche und Haltepunkte, an denen sich Reflexionen zu den einzelnen Geschichten entzünden und entfalten und die beim Zuschauer existenzielle Betroffenheit auslösen könnten (vgl. ebd.). In Filmen kann dies nur durch eine offene Filmsprache erreicht werden, wie sie etwa von ANDREJ TARKOWSKIJ praktiziert wird.

Über andere Möglichkeiten den Rezipienten einzubinden verfügen Computerspiele. Zwar enthalten auch sie in der Regel beeindruckende Bilder, aber sie zwingen den Spieler, sich auf der Ebene der Interaktion ins Geschehen einzubringen. Compu-

terspiele können nicht konsumiert werden wie Filme, sie verlangen nach der Mithilfe des Spielers, um die „Handlung“, das Spielgeschehen, voran zu treiben. JÜRGEN FRITZ nimmt auf der Grundlage von Befragungen unter Computerspielern an, dass auch beim Spielen mit dem Computer *flow* entsteht. Er erläutert: Menschen haben „das Bedürfnis, die Grenzen der eigenen Kompetenz zu erfahren und immer weiter auszudehnen. Das Computerspiel bietet diese Erfahrung auf einer symbolischen Ebene: Ist ein Teilziel geschafft, taucht auch schon das nächste auf. Mit jedem Erfolg wird die Zuversicht gestärkt, ans Ziel zu kommen, dorthin, wo keine Aufgaben mehr warten“ (Fritz 2003, 6). Damit Menschen aber diese Gefühl der Kompetenz genießen können, müssen sie in der Tätigkeit des Spielens voll aufgehen. Computerspiele bieten diese Bedingungen, indem sie die Aufmerksamkeit des Spielers auf das Spiel zentrieren.

Folgt man FRITZ' Annahme, scheint es lohnenswert, biblische Inhalte in Computerspiele einfließen zu lassen bzw. zu transformieren, um Menschen ein Eintauchen in die Welten biblischer Texte zu erleichtern. Folgende konkrete Eigenschaften von Computerspielen tragen dazu bei, *flow* entstehen zu lassen und in Gang zu halten²⁸:

- Die Aufmerksamkeit des Spielers muss durch immer neue Herausforderungen ständig gefordert werden. Phasen des Spiels, in denen der Spieler nur vergleichsweise passiv die Entwicklung auf dem Bildschirm betrachtet, bergen die Gefahr, dass er sich anderen Tätigkeiten (z.B. Essen oder Toilettengang) zuwendet und nicht zum Spiel zurückkehrt.
- Die Herausforderungen müssen ein angemessenes Anforderungsniveau haben. Die Aufgabe eines Spieleautors besteht darin, den Schwierigkeitsgrad zu Beginn eines Spiels festzulegen. Meist werden dem Spieler mehrere Schwierigkeitsstufen zur Auswahl angeboten. Nach dem Einstieg ins Spiel kommt es darauf an, den Schwierigkeitsgrad kontinuierlich zu steigern, ggf. durch Auswertung der Aktionen des Spielers selbst. Denn „die Flow-Dynamik veranlaßt den Menschen, immer neue Herausforderungen zu suchen und die dafür notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln“ (ebd., 7).
- Das Spiel zu kontrollieren, ist eines der wesentlichen Ziele der Anstrengung. Das Gefühl von Kontrolle und Macht beruhigt – Kontrollverlust hingegen ängstigt und beunruhigt (vgl. ebd., 8). Spiele müssen so angelegt sein, dass Kontrolle möglich wird. Dazu gehören klare Regeln und Konventionen, welche Spielerhandlungen das Spiel in welcher Weise beeinflussen. Eine Spielfigur, die beim Betätigen der rechten Pfeiltaste sich in nicht voraussehbarer Weise mal nach rechts und mal nach links bewegt, beunruhigt den Spieler. Das Auslösen von Blumenwachstum beim Beschießen eines Panzers irritiert und führt dazu, dass der Spieler auf Distanz zum Spiel geht.

Unterschiedliche Genres von Computerspielen erzeugen dabei *flow* auf eine je spezifische Art und Weise: „Ballerspiele“ beispielsweise nötigen den Spieler zu äußerster Konzentration, damit es nicht zum „game over“ kommt. Anders verhält es sich mit *Spielgeschichten* bzw. *Adventures*, die – so WINFRIED BADER (vgl. Kap. 1.3.2.2) – am ehesten geeignet sind, eine Verbindung mit biblischen Inhalten einzugehen: Sie fordern zur Lösung der Aufgabe geistige Aufmerksamkeit, Phantasie und Kombinationsvermögen.

²⁸ Im Zusammenhang mit Computerspielen wird auch von Sogwirkung gesprochen.

Zu den wesentlichen Merkmalen von Spielgeschichten zählen JÜRGEN FRITZ und WOLFGANG FEHR (vgl. Fritz/Fehr 2003b, 9):

- Der Geschehensablauf ist in sich geschlossen. Die einzelnen Situationen und Szenen sind Teil eines übergreifenden Spannungsbogens.
- Im Mittelpunkt des Geschehens stehen eine oder mehrere Spielfiguren, deren Verhalten der Spieler beeinflussen kann.
- Die Spielfigur muss Rätsel und Aufgaben lösen, die zueinander in einer inhaltlichen Beziehung stehen. In Abhängigkeit vom Inhalt, der dem Geschehensablauf zu Grunde liegt, erfordern die Aufgaben Kombinationsvermögen, kreative Problemlösefähigkeiten, Ausdauer (im Suchen), manuelle Geschicklichkeit, Reaktionsschnelligkeit, räumliches Orientierungsvermögen oder die Fähigkeit, strategisch oder taktisch zu denken.
- Die einzelnen Level bauen aufeinander auf und bilden die „Biografie“ der Spielfigur.

Aus der Tatsache, dass die aufeinander aufbauenden Level vom Spieler als biografische Stationen im „Leben“ der Spielfigur erfahren werden, ergibt sich das für das Verstehen biblischer Geschichten besondere Potenzial der Spielgeschichten: „Spiele dieses Genres bieten an, auf einer inhaltlich frei gewählten Bühne Aspekte der eigenen Lebensentwicklung metaphorisch zu entfalten und sich mit den eigenen Kompetenzen zur Lebensbewältigung zu erfahren“ (ebd.).

5.3.4 Fördern der Selbstwahrnehmungskompetenz

Mit dem Verstehen der Bibel geht – so PAUL RICŒUR – immer auch das Verstehen des eigenen Selbst einher. Die im Abschnitt 5.3.1 vorgestellten bibeldidaktischen Ansätze berücksichtigen diese Verbindung explizit, indem sie wechselseitig bei den Heranwachsenden und bei den biblischen Inhalten ansetzen. So wie der biblische Text einen „Anwalt“ benötigt, der ihn vor Fehl- und Überinterpretation schützt, so benötigt auch der Heranwachsende einen Fürsprecher, der sicherstellt, dass die Interpretation ihn auch betrifft. Der Anwalt des Heranwachsenden ist der Heranwachsende selbst. Er nimmt intuitiv auf die eigenen Bedürfnisse Rücksicht, indem er auswählt, was ihn interessiert, und sich von dem abwendet, was ihm langweilig erscheint. „Interessant“ ist aber, was zwischen („inter“) dem Heranwachsenden und dem biblischen Text ist („esse“); Interesse bedarf eines Anknüpfungspunktes beim Heranwachsenden und beim Text. Indem Heranwachsende dazu angeleitet werden, sich selbst bewusst(er) wahrzunehmen, werden bestehende Anknüpfungspunkte bewusst. Diese steuern nicht nur das Interesse und Desinteresse, sondern können zum Ausgangspunkt für eigene Brückenbauten hin zum biblischen Text werden bzw. zum Zielpunkt solcher Brücken, die bei biblischen Texten ihren Ausgang nehmen.

5.3.4.1 Das Programm „Klasse2000“

„Klasse2000“ ist ein Programm für Grundschulen, das der Gesundheitsförderung, der Gewaltvorbeugung und der Suchtvorbeugung dient. Es wird seit 1991 bundesweit durchgeführt und ist nach Aussage seiner Initiatoren das am stärksten verbreitete Gesundheitsprogramm in Grundschulen (vgl. Verein Programm Klasse2000 e.V. 2007, 5).

Das Programm geht von der Erkenntnis aus, „dass die beste Vorbeugung die Förderung der Kinder im Hinblick auf ihre persönlichen Kompetenzen ist“ (ebd.). Teil des Programms ist die Förderung der Selbstwahrnehmung. Dazu bietet Klasse2000 verschiedene Bausteine an, die zu Impulsgebern für Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln werden können:

In der zweiten Klasse geht es darum, die eigenen Gefühle zu erkennen und zu benennen. Die Vielfalt der eigenen Gefühle wahrzunehmen ist die Voraussetzung dafür, sie ernst nehmen und deuten zu können. Nur dann ist es möglich, dass Gefühle ihre Schutzfunktion entfalten können. Darüber hinaus ist der reflektierte Umgang mit der eigenen Gefühlswelt die Basis für sozial kompetentes Verhalten (vgl. ebd., 20). Gefühle werden im Klasse2000-Programm mit Hilfe von Piktogrammen („Smileys“) dargestellt. Sechs Gesichtsausdrücke sind vorgesehen, die offensichtlich an den Schulalltag angepasst sind: fröhlich, traurig, müde, ärgerlich, zufrieden, ängstlich. Die Piktogramme unterstützen das Differenzieren der eigenen Gefühle; ein „Gefühlsanzeiger“ in Form eines Aufstellers, der jeweils die aktuelle eigene Gefühlslage wiedergibt, hilft dabei, die eigenen Gefühle zu kommunizieren, mit ihnen zu arbeiten und sie zu den Gefühlen anderer Kinder in Beziehung zu setzen (ebd., 22). Das Thema „Gefühle“ wird im Jahrgang 2003/04 noch in anderer Art und Weise bearbeitet. Dabei werden Fotografien verwendet, die unterschiedliche Gefühlslagen zeigen. Gefühle werden pantomimisch ausgedrückt und auf Situationen des eigenen Lebens bezogen („Ich war einmal traurig, als ...“).

Der Schwerpunkt der Selbstwahrnehmung ist in der dritten Klasse das Nachdenken über sich selbst. Es geht darum, ein Selbstwertgefühl und ein realistisches Selbstbild zu entwickeln und Elemente der eigenen Identität zu entdecken. Zum Einsatz kommen dabei vor allem Steckbriefe (vgl. Verein Programm Klasse2000 e.V. 2003, 11ff). Der Körpersteckbrief erhebt äußere Kennzeichen wie Größe, Haarfarbe oder Handabdruck. Indem er die Einmaligkeit der Merkmalskombinationen deutlich macht, trägt er zum Selbstwertgefühl bei. Im zweiten Steckbrief geht es darum, die eigene Identität in Gegensatzpaaren zu umreißen, z.B.: „Ich mag an mir/Ich mag nicht an mir“ – „Ich kann besonders gut/Ich kann nicht so gut“ – „Ich fühle mich so richtig wohl, wenn/Ich fühle mich nicht wohl, wenn“ (Auszüge aus dem Schülerarbeitsheft).

5.3.4.2 Rainer Oberthür (1995): „Ich bin und weiß nicht wer ...“

RAINER OBERTHÜR stellt in Form konkreter Unterrichtsbausteine „die Bedeutung des Nachdenkens und Staunens über sich selbst – über Fragen nach der eigenen Identität, über Erfahrungen von Ich-Fremdheit und Ich-Findung, über eigene Möglichkeiten und Grenzen – in religionspädagogischen Lernprozessen“ (Oberthür 1995, 39) heraus. Das Anliegen der von ihm versammelten Bausteine ist das „Bemühen um Ich-Stärkung und eine positive Lebenseinstellung (Grundvertrauen) im gesamten Religionsunterricht“ (ebd.). OBERTHÜR weist ferner nachdrücklich auf die Verschränkung von Selbstwahrnehmung und Gotteswahrnehmung hin. Die Gottebenbildlichkeit verdeutliche, dass der Mensch als Person bedingungslos angenommen sei. Maßnahmen zur Ich-Stärkung könnten daher immer auch als Bejahung der Gottesbeziehung angesehen werden.

Im Hinblick auf die Konzipierung von Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln sind insbesondere OBERTHÜRS Vorschläge für eine Freiarbeitsse-

quenz interessant. Neben methodischen Variationen der Steckbriefe des Klasse2000-Programms (vgl. Abschnitt 5.3.4.1) findet sich zum einen eine Imaginationsaufgabe, in der es darum geht, eigene Gefühle zu konkretisieren, Ängste, Wünsche und Träume zu benennen. Bezeichnend ist, dass Kinder nicht nur feststellen, sondern auch Visionen entwickeln sollen. Des Weiteren wird ein „Ich-Gedicht“ zum Ausgangspunkt für identifikatorisches Gestalten und eigene Schreibversuche (vgl. ebd., 45).

5.3.5 Relitainment

MATTHIAS SCHNELL konstatiert, dass vor allem viele jüngere Menschen und solche, die der Kirche und ihren Angeboten fern stehen, im Medium Internet zu Hause seien. Wolle die Kirche im Internet wahrgenommen werden, reiche es nicht aus, für den Druck optimierte Beiträge online zu stellen; vielmehr müssten die speziellen Möglichkeiten und Formate des Internets genutzt werden. Dazu gehörten „auch spielerische, multimediale, sinnlich erfahrbare Umsetzungen der christlichen Botschaft“ (Schnell 2000, 3.). Er plädiert daher für „[Denk- und Spielräume] innerhalb der kirchlichen Informations- und Kommunikationsangebote [...], die auf unterhaltsame Weise Inhalte der christlichen Tradition vermitteln“ (ebd.). Angesichts der zu erwartenden Steigerung der Datendurchsätze im Internet müssten „schon jetzt [...] die Konzepte für den Tag entwickelt werden, an dem die Geschwindigkeiten zum Endnutzer ausreichen, um z.B. biblische Geschichten am Computer über das Netz interaktiv nachspielen zu können. [...] Die Entwicklung von Relitainment-Angeboten im Internet muß darum als eine Zukunftsaufgabe der Religionspädagogik und der kirchlichen Internet-Arbeit begriffen werden und zugleich zu einem integralen Bestandteil kirchlicher Interpräsenz werden“ (ebd.). SCHNELL referiert über erste Versuche der Internetabteilung der EKD, die zu Quizangeboten zu Luther (1996) und Melancthon (1997) führten. 1998 schließlich habe der Theologiestudent RAINER HOLWEGER im Rahmen eines Praktikums bei der Internetabteilung der EKD das Psalter-Quiz erdacht und in der Folge weitere Angebote zur Bibel entwickelt, die fortan die Bezeichnung *Relitainment* trugen.

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying the 'EKD: Paulus-Online-Spiel' website. The page title is 'TARSUS'. The content includes:

- A navigation menu on the left with icons for 'Spielregeln', 'Lebenslauf', and 'Missionsreisen'.
- A main heading 'TARSUS' with a subtitle: 'Ich bin ein jüdischer Mann, geboren in Tarsus in Zilizien... Apostelgeschichte 22,3'.
- A section titled 'Wie alles anfang...' with text describing Paulus as a world traveler, scholar, missionary, and prisoner. It includes an illustration of a Roman soldier with a spear.
- A section titled 'Büffeln in Jerusalem...' with text about Paulus studying under Rabbi Gamliel I. in Jerusalem. It includes an illustration of a man reading books.
- A multiple-choice question: 'Welches war die Muttersprache des Paulus?' with three options: 1) Latein, 2) Griechisch, 3) Hebräisch.
- A 'Fertig' button at the bottom left.

Abbildung 16: Relitainment mit Multiple-Choice-Fragen

Das Interaktivitätskonzept der meisten Relitainment-Angebote beruht auf SKINNERS Programmierter Instruktion (vgl. Kap. 3.4.1.2). Es wird an dieser Stelle der Vollständigkeit halber erwähnt:

Das Interaktivitätskonzept kann wie folgt umrissen werden: Jede Seite enthält informierende Texte und auflockernde Grafiken. In der Tradition der Programmierter Instruktion sind die Lernseiten sequenziell angeordnet; um zur jeweils nächsten Seite zu gelangen, muss der Anwender eine Multiple-Choice-Frage zum Text beantworten oder ein gesuchtes Wort in ein Textfeld eintippen. Der

mögliche Lerneffekt wird jedoch durch zwei konzeptionelle Entscheidungen beeinträchtigt: Erstens ist HOLWEGERS biblische Instruktion bei weitem nicht so kleinschrittig wie z.B. HEINEMANNs Programmierter Religionsunterricht. Der Fortgang der „Lernkette“ ist zwar dadurch gesichert, dass die Antwort auf die abschließende Frage einer Seite dem vorangehenden Text entnommen werden kann, allerdings verleitet die Länge der Informationstexte dazu, zuerst die Frage zu betrachten und danach den Text auf der Suche nach der Antwort zu überfliegen (vgl. Abbildung 16).²⁹ Auch das zur Motivation des Lernenden eingebettete Verfahren, für jede richtig beantwortete Frage einen Buchstaben oder eine Silbe zu vergeben, die am Ende ein Lösungswort ergeben, erweist sich diesbezüglich als kontraproduktiv, da es ebenfalls dazu verleitet, sich auf die möglichst schnelle Lösung der Aufgaben zu konzentrieren. Die ansprechend formulierten Texte und z.T. Querverweise, die wesentlich mehr Informationen enthalten, als letztlich abgefragt werden, bleiben dadurch oft unbeachtet. Zweitens zielen viele der ohnehin wenigen Fragen auf randständige Sachinformationen (z.B. „Wie verließ Paulus Damaskus? – In einem [KORB]“) oder fragen Sachverhalte ab, die vielen Anwendern auch ohne Lektüre des Textes bekannt sein dürften (z.B. „Die Christen behaupteten, Jesus sei der _____ Gottes“).

Stattdessen soll der Entertainment-Anteil in den Blick genommen werden. Angesichts des didaktischen Konzeptes vieler seiner Anwendungen ist ohnehin fraglich, ob HOLWEGER mit seinen Abfragen überhaupt Lernprozesse anbahnen oder unterstützen möchte. Seiner Webseite kann entnommen werden, dass in erster Linie „besonders Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden [soll], sich mit religiösen und theologischen Themen auf spielerisch-unterhaltsame Weise auseinanderzusetzen“ (www.holy-art.de/index_spiele.html, abgerufen 20.8.2008). Zwar verfügen HOLWEGERS Anwendungen nicht über unterhaltsame, spielerische *Interaktionsangebote*, die nach seiner Definition von „Relitainment“ zu erwarten wären, doch enthalten sie professionell gezeichnete Cartoons (von denen manche sich beim Überstreichen mit der Maus sogar als animierte GIFs entpuppen) sowie z.T. salopp formulierte Nacherzählungen biblischer Geschichten und andere Texte. Diese wirken – wie ein Beispiel aus dem virtuellen Gästebuch der EKD-Webseite belegt – nicht nur unterhaltend, sondern sind offensichtlich geeignet, zu einer „Entstaubung“ der Bibel im Bewusstsein kirchenferner Menschen beizutragen:

Tatz

23.04.2008, 00:08h

Auf die hp bin ich durch Zufall gekommen. By the way...bin aus der Kirche ausgetreten, seit ich konfirmiert bin. Habe mal geschaut, wie die Rätsel und online-Spiele aussehen und bin doch ehrlich begeistert! Auch, wenns oberflächlich klingt, aber so wie die Bibel hier auszugsweise wiedergegeben wird, ist wirklich lesenswert und erfrischend in unsere Zeit interpretiert. Vielleicht als Tip oder so, die Bibel nach Biff ist zu euren Rätseln und Verständnis für die Bibel wirklich lesenswert ;-)

Irgendwie merkwürdig aber wahr... ich werd zwar immernoch keine Kirchensteuern zahlen :-) aber es hat doch um einiges ermutigt nach zu denken.

Danke

Tatz

²⁹ Mitunter wird von einzelnen Worten zu Unterseiten verlinkt. Ist dies der Fall, kann man sicher sein, dass die gesuchte Information auf einer Unterseite steht. Dort ist es dann sogar fett ausgezeichnet, damit man es nicht übersehen kann.

Offensichtlich hat die Beschäftigung mit HOLWEGERS Relitainment-Angeboten beim Surfer *Tatz* einen affektiven Lernprozess ausgelöst, allerdings unabhängig von der Interaktivität des Angebots. Unter Berücksichtigung der vorherigen Ausführungen könnte man sogar sagen, dass *trotz* der möglichen Ablenkung durch die Fragen und Interaktionsangebote Lernprozesse stattgefunden haben. Ausschlaggebend dafür war die „lesenswert[e] und erfrischend[e]“ Aufmachung der Inhalte, die *Tatz* letztlich sogar dazu bewogen hat, ein Kommunikationsangebot wie das Gästebuch der EKD-Webseite zu nutzen, um eine Rückmeldung zu geben. Die EKD-Webseite trägt selbst dem Bedürfnis vieler Menschen nach kurzweiliger Unterhaltung Rechnung, indem sie „Online-Spiele“ in ihre oberste Navigations-ebene aufnimmt. HOLWEGERS Bearbeitung der biblischen Geschichten ist für *Tatz* überzeugend; sie holt ihn bei seinem Unterhaltungsbedürfnis ab und macht auch die Bibel für ihn wieder ein Stück weit evident³⁰.

³⁰ „Evident“ im Sinne Horst Klaus Bergs, der Relevanz-, Realitäts- und Evidenzverlust der Bibel beklagt (vgl. Abschnitt 5.3.1.1).

6 (Multimediale) Kinderbibeln als Teil des Kindermedienmarktes

In diesem Kapitel werden Probleme und Lösungsansätze beschrieben, die mit der in der Fragestellung geforderten Attraktivität der Interaktionsangebote und der multimedialen Kinderbibeln als solche für Käufer und Nutzer zusammenhängen. Eingegangen wird dabei auf das Marktpotenzial von (multimedialen) Kinderbibeln, auf Freizeitbeschäftigungen und Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie auf Faktoren, die mit der Attraktivität biblischer Inhalte für Kinder und Jugendliche zusammenhängen.

Die bisherigen Ausführungen zum Bibelverstehen setzten stillschweigend das Interesse Heranwachsender an der Bibel und ihre Motivation, sich auf Begegnungen mit den biblischen Inhalten einzulassen, voraus. In der Realität tun sich an dieser Stelle weitere Abgründe auf, die noch vor dem Bibelverstehen lokalisiert sind: Eine bibeldidaktisch noch so ausgefeilte Kinderbibel bleibt wirkungslos, wenn sie ihren Weg nicht ins Kinderzimmer findet oder dort ungenutzt im Schrank steht. Begegnungsphilosophisch gesprochen ist das Aufeinandertreffen und Einander-Gewahr-Werden eine unbedingte Voraussetzung jeden Verstehens.

Marketingtechnisch gesehen rückt damit das Problemfeld der Stellung der (multimedialen) Kinderbibel im Kindermedienmarkt ins Blickfeld. Wenn eine wesentliche Zielsetzung dieser Arbeit darin besteht, die dezidiert bibeldidaktische Konzipierung multimedialer Kinderbibeln nicht zu Lasten ihrer Attraktivität für potenzielle Käufer gehen zu lassen, so müssen einerseits Mechanismen des Kinder- und Jugendbuchmarktes beleuchtet werden und andererseits die Interessen, Vorlieben und Mediengewohnheiten unterschiedlicher Zielgruppen in den Blick genommen werden. Da die im Folgenden gewonnenen Erkenntnisse nur zum Teil in die Konzipierung von Interaktionsangeboten einfließen, kommt diesem Kapitel eine Sonderstellung in dieser Arbeit zu. Angesichts der Fragestellung kann aber nicht auf die folgenden Ausführungen verzichtet werden.

Ausgangspunkt der Überlegungen sind drei Problemfelder, die in den in Kap. 4.1 vorgestellten Studien von HELMUT HANISCH/ANTON BUCHER (2002) sowie von MARTIN BRÖKING-BORTFELDT (1984) angesprochen werden:

Problem 1: Der Absatz von Kinderbibeln

In ihrer Studie zum Bibelwissen von Kindern haben HANISCH/BUCHER (2002) u.a. die Verbreitung von Kinderbibeln in Kinderzimmern erforscht. Danach besitzen 55% der befragten Kinder eine Kinderbibel, darunter mehr Mädchen als Jungen (60% vs. 52%) und deutlich mehr Kinder aus dem Süden Deutschlands als aus Berlin (62% vs. 38%).¹ Nimmt man an, dass der Besitz und die ständige Verfügbarkeit einer Kinderbibel im Kinderzimmer eine wichtige Voraussetzung dafür sind, dass Kinder sich in ihrer Freizeit mit biblischen Inhalten auseinandersetzen, muss dieser Befund als steigerungsbedürftig interpretiert werden. Zu fragen ist daher, wie der Absatz von Kinderbibeln erhöht werden kann.

¹ Zum Vergleich: Der Bibelbesitz Erwachsener ist geringfügig höher; einer von Susanna Straß zitierten Studie aus dem Jahr 1987 zufolge besitzt „gut die Hälfte aller Haushalte, in denen die befragten Protestanten leben, über eine Bibel, weitere 16% bis 17% sogar über mehrere“ (Straß 2002, 140).

Problem 2: Kinder ziehen andere Freizeitbeschäftigungen dem Lesen von Kinderbibeln vor

Ernüchternd ist weiterhin, dass – so HANISCH/BUCHER – jedes zweite Kind, das im Besitz einer Kinderbibel ist, seltener als einmal im Monat oder sogar nie in ihr liest (Hanisch/Bucher 2002, 65f). Bei den Jugendlichen sind die Ergebnisse kaum besser: Nach der – leider schon einige Jahre alten – Studie von BRÖKING-BORDTFELD (1984) beschäftigen sich 39% der 13- bis 16-Jährigen „nie“, 52% „nur selten“ mit der Bibel (Bröking-Bortfeldt 1984, 150). Kinderbibeln kommen dabei kaum zum Einsatz: Lediglich 9% der Befragten geben an, sich überhaupt mit Kinderbibeln zu beschäftigen, 5% rezipieren Bibelcomics.

Problem 3: Kinder beschäftigen sich lieber mit anderen Themen als mit biblischen Inhalten

Eine eingehendere Betrachtung der weiteren Ergebnisse von HANISCH/BUCHER gibt Grund zu der Annahme, dass das scheinbare Desinteresse vieler Kinder an Kinderbibeln nicht in den biblischen Inhalten begründet liegt. HANISCH/BUCHER kommen zu dem Ergebnis, dass innerhalb eines semantischen Differenzials 76% der befragten Kinder die Bibel mit dem Attribut „spannend“ versehen, 24% entscheiden sich demgegenüber für „langweilig“. Ähnlich ist die prozentuale Verteilung zwischen den Alternativen „für mich wichtig“ (74,5%) und „für mich unwichtig“ (25,5%) (ebd., 71). Diese positive Einschätzung der Bibel korreliert signifikant positiv mit der „Häufigkeit der Lektüre in einer Kinderbibel“ (ebd., 73).

Ausgehend von dieser Korrelation vermuten HANISCH/BUCHER, dass „eine zumindest gelegentliche Beschäftigung mit der Bibel [...] offensichtlich eine Voraussetzung dafür [ist], dass ihr gegenüber eine positive Einstellung entsteht“ (ebd., 73). Im Zusammenhang dieser Arbeit ist der Umkehrschluss von größerer Bedeutung: Eine positive Einstellung gegenüber den biblischen Inhalten ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder sich zumindest gelegentlich mit der Kinderbibel beschäftigen. Dass der Umkehrschluss die wahrscheinlichere Deutung der Umfrageergebnisse ist, wird erstens durch die Ergebnisse HANISCHS/BUCHERS auf die in diesem Zusammenhang etwas unscharfe Frage, woher Kinder biblische Geschichten kennen, gestützt. Danach kennen signifikant mehr Kinder (87,7% vs. 38,1%) biblische Inhalte aus dem Religionsunterricht als aus der Kinderbibel (ebd., 61). Das bedeutet aber, dass viele Kinder, die die Bibel für „spannend“ halten, diese Einschätzung nicht aus der Beschäftigung mit Kinderbibeln heraus gewonnen haben können. Wahrscheinlich ist, dass Kinder in ihrer Kinderbibel lesen, weil Religionslehrer/innen ihnen die biblischen Geschichten zuvor im Unterricht nahe gebracht haben. Diese Reihenfolge wird zweitens durch ein Ergebnis der Studie „Kinder- und Jugendbücher. Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten“ des Börsenvereins des deutschen Buchhandels (2007) gestützt, wonach „Spannung“ für 10- bis 19-Jährige das mit Abstand wichtigste Kriterium für die Auswahl eines Kinder- oder Jugendbuches ist (vgl. Abschnitt 6.3.1).² Wenn 76% aller Kinder die Bibel bzw. ihre Inhalte für „spannend“ halten, dies mit der Lektürehäufigkeit positiv korreliert und Spannung das wichtigste Kriterium für die Auswahl eines Kinderbuches ist, liegt es nahe, die Beschäftigung mit der Kinderbibel als Folge dieser Einschätzung anzusehen: Je

² Dies deckt sich mit weiteren Ergebnissen von Hanisch/Bucher, wonach Kinder sich vor allem wünschen, dass biblische Geschichten, die sie in Zukunft rezipieren werden, spannend sein mögen (Hanisch/Bucher 2002, 77).

spannender biblische Inhalte in den Augen eines Kindes sind, desto eher wird es sich mit seiner Kinderbibel beschäftigen. HANISCH/BUCHER fragen nach der Heilsrelevanz von Spannung und bemerken: „Wenn biblischen Geschichten Heilsrelevanz attestiert wird, ist Spannung, sofern sie Menschen in diese verstrickt und zu Mittäterinnen und Mittätern werden lässt, theologisch höchst relevant“ (ebd., 103). Entscheidend für die Konzipierung (multimedialer) Kinderbibeln ist, was sie spannend macht, bzw. wie sie dazu beitragen können, dass biblische Inhalte – sowohl vor der Lektüre als auch beim wiederholten Rezipieren – als spannend empfunden werden.

Interaktionsangebote können zur Lösung der benannten Probleme nur zum Teil beitragen. Was das erste Problem, den Absatz von Kinderbibeln, betrifft, sollen vielmehr die Mechanismen beleuchtet werden, von denen es abhängt, ob Kinder- und Jugendbücher sich verkaufen oder nicht. Berücksichtigt werden müssen ferner nicht-kommerzielle Angebote von Hilfsorganisationen oder Missionswerken, die Kinderbibeln kostenfrei anbieten (Abschnitt 6.1). Hinsichtlich der mangelnden Attraktivität von Kinderbibeln gegenüber anderen Medien im Kinderzimmer sollen die Freizeitbeschäftigungen und das Medienverhalten von Kindern in den Blick genommen werden (Abschnitt 6.2). Was die wünschenswerte Einschätzung der Kinder, biblischen Inhalte seien „spannend“, betrifft, so soll auf zwei Ebenen agiert werden: Zum einen ist zu fragen, wie bei Kindern, die sich mit Kinderbibeln noch nicht beschäftigt haben, Interesse geweckt werden kann; zum anderen ist zu überlegen, wie multimediale Kinderbibeln gestaltet sein müssen, damit die Beschäftigung mit den biblischen Inhalten immer wieder als spannend empfunden wird. Dazu wird dargestellt, nach welchen Kriterien Kinder Bücher auswählen, welche Themenfelder Kinder „spannend“ finden und welche Maßnahmen ergriffen werden können, um Kinder zur Rezeption biblischer Inhalte zu motivieren (Abschnitt 6.3).

6.1 Das Marktpotenzial von Kinderbibeln

In diesem Abschnitt werden zum einen Ergebnisse der Grundlagenstudie „Kinder- und Jugendbücher. Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten“ im Hinblick auf den Absatz multimedialer Kinderbibeln interpretiert, zum anderen werden Überlegungen GERTRAUD ROSENBERGERS zur Rolle der Buchdeckelgestaltung dargestellt. Schließlich wird auf Unterschiede zwischen kommerziellen und nicht-kommerziellen Kinderbibelproduktionen eingegangen.

6.1.1 Das Marktpotenzial von Kinder- und Jugendbüchern

Um den Absatz von Kinderbibeln zu steigern, kann zunächst auf Ergebnisse der Grundlagenstudie „Kinder- und Jugendbücher. Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten“ von 2007, die von der avj und dem Börsenverein des deutschen Buchhandels initiiert wurde, zurückgegriffen werden. Die avj (Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e.V.) ist der Fachverband für Verlage, die deutschsprachige Kinder- und Jugendmedien heraus-

geben. Im Hinblick auf multimedialen Kinderbibeln sind vor allem folgende vier Aspekte interessant:

1. 93% aller Kinder- und Jugendbücher werden nicht von Kindern, sondern von Erwachsenen gekauft (vgl. Börsenverein des deutschen Buchhandels 2007, 11), insbesondere von Erwachsenen ab 30 Jahren, der Altersstufe, in der man Eltern und Großeltern findet (vgl. ebd., 7). 69% aller Kinder- und Jugendbücher werden von Frauen gekauft (ebd., 11). Was Bücherkäufe von Kindern betrifft, so „ist der Buchkauf [...] in der Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen [bei Jungen] besonders gering – und offenbar unpopulär. Hier geht die Kluft zwischen Mädchen und Jungen besonders stark auseinander: Nur 16 Prozent der Jungen, aber 84 Prozent der Mädchen dieser Altersgruppe kaufen Kinder- und Jugendbücher“ (ebd., 13).
2. Fast die Hälfte aller Bücher werden als Geschenke zu einem bestimmten Anlass, z.B. zu Weihnachten oder zum Geburtstag, gekauft. Weitere 25% sind Mitbringsel oder Geschenke ohne Anlass (vgl. ebd., 20).
3. Eine Unterscheidung der Buchkäufer nach den für Marketingaktionen wichtigen Sinus-Milieus³ zeigt, dass das Milieu der *Postmateriellen* die meisten Bücher kauft, was vor allem deshalb wichtig ist, weil dieses Milieu „in der Gesellschaft eine Leitbildfunktion hat – vor allem für das in der Gesellschaft größte Milieu, die *Bürgerliche Mitte*“ (ebd., 9). Für die *Postmateriellen* „steht das Kind als Statussymbol an erster Stelle. Man investiert sehr viel persönliche Zeit und Geld in eine gute Bildung der Kinder. Bücher sind hierbei symbolisches und materielles Investitionsgut“ (ebd., 9). Weitere wichtige Zielgruppen sind die *Konservativen*, für die Bücher und Lesen ein Kulturgut sind, das es an die nächste Generation weiterzugeben gilt, und die *Traditionsverwurzelten*, die zwar selbst eher bildungsfern sind, aber ihren Kinder und Enkelkindern im Rahmen ihrer Möglichkeiten Bildung ermöglichen wollen. „Insgesamt ist Bildung sowohl im traditionellen Segment wie auch im modernen Segment eine gesellschaftliche Norm. Es gibt den starken Trend, gezielt in die Frühförderung der Kinder und Enkelkinder zu investieren, diese mit Wissen zu ‚füttern‘, um ihnen größtmögliche Start- und Aufstiegschancen in einer unsicheren und wettbewerbsorientierten Zukunft zu ermöglichen. Lesen – sowohl Sachbücher als auch Belletristik – öffnet Türen und Welten, fördert und trainiert Kompetenzen: Das ist die unausgesprochene Maxime der Eltern und Großeltern heute“ (ebd., 10).
4. Zu den Absatzchancen und -bedingungen multimedialer Produkte trifft die Studie folgende Aussagen: Unter den jüngeren *Postmateriellen*, „den neuen postmateriellen Eltern“ (ebd., 102), besteht eine stärkere Offenheit für neue Medien. Wenngleich das gedruckte Buch Priorität hat, „will man die neuen Medien seinem Kind nicht versperren, sondern es auch an diese für sich selbst sekundären Medien heranführen“ (ebd., 102). Im Milieu der *Modernen Performer* ist die Familiengründung meist noch nicht vollzogen; daher ist es in Bezug auf Kinder- und Jugendbücher gegenwärtig noch wenig relevant. „In diesem multimedia-begeisterten Milieu werden Kinder selbstverständlich und schnell vertraut mit verschiedenen Medien. Insofern hat der Markt der Kinder- und Jugendbücher die Chance (und Herausforderung), neue (digitale) Buch-Formen zu entwickeln bzw. auszubauen [...]“ (ebd., 103).

³ „Die Sinus-Milieus® gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln. Grundlegende Wertorientierungen gehen dabei ebenso in die Analyse ein wie AlltagsEinstellungen – zur Arbeit, zur Familie, zur Freizeit, zu Geld und Konsum. Sie rücken den Menschen und seine Lebenswelt ganzheitlich ins Blickfeld“ (Börsenverein 2005, 2).

Für den Absatz (multimedialer) Kinderbibeln sind diese Ergebnisse wie folgt zu interpretieren: Die Bibel ist ein religiöses und kulturelles Gut, das bei *Traditionsverwurzelten* und *Konservativen* nach wie vor hoch im Kurs steht. Um diese Zielgruppe als Käufer anzusprechen, sollte auf dem Cover herausgestellt werden, dass in der Anwendung in einer kindgemäßen Art und Weise biblische Inhalte präsentiert werden. Ferner ist es sinnvoll, auf den Bildungswert multimedialer Kinderbibeln hinzuweisen, um die *postmaterielle* Käuferschicht und die *Bürgerliche Mitte* anzusprechen. Dass die biblischen Inhalte auf eine spannende und unterhaltensame Art und Weise dargeboten werden (vgl. Abschnitt 6.3), ist demgegenüber weniger wichtig.

Die Tatsache, dass knapp die Hälfte aller Buchkäufe auf Geschenke zu bestimmten Anlässen wie z.B. Weihnachten entfällt, kommt Kinderbibeln, die sich inhaltlich gerade mit den „Schenkfesten“ Weihnachten und Ostern verbinden, tendenziell zu Gute. Zu diesen klassischen Schenkanlässen tritt im Fall der Kinderbibel die *Taufe*. Dies wird aus den Angeboten der Verlage deutlich, die spezielle Taufbibeln herausgeben (vgl. z.B. die Deutsche Bibelgesellschaft). Wenn trotzdem „nur“ 55% der Kinder eine Kinderbibel besitzen, so mag das zum einen daran liegen, dass 2006 zwar 77,2% aller Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil evangelisch ist, und 74,3% aller Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil katholisch ist, getauft wurden, damit aber nur ein knappes Drittel aller in Deutschland geborener Kinder überhaupt getauft werden.⁴ Zum anderen liegt zwischen Taufe und Schulalter ein mehrjähriger Abstand: Wenn in den Jahren nach der Taufe keine „Anschlussbibeln“ geschenkt werden, kann bei 9–11-Jährigen der Eindruck entstehen, keine Kinderbibel zu besitzen. Zur Konfirmation wird in der Regel eine Erwachsenen-Bibel geschenkt, was vermuten lässt, dass auch ältere Kinder keine Kinderbibeln besitzen, die ihrer religiösen Entwicklungsstufe und ihren Rezeptionsvorlieben angemessen sind.

Was speziell multimediale Kinderbibeln betrifft, so spielen bei den jüngeren *Postmateriellen* und im zukünftig absatzrelevanten Milieu der *Modernen Performer* qualitativ hochwertige multimediale Angebote eine überdurchschnittliche Rolle (vgl. ebd., 102f). Zu rechnen ist in diesem Bereich mit steigenden Absatzzahlen – wenn multimedialen Kinderbibeln qualitativ hochwertig sind.

6.1.2 Aspekte der Aufmachung von Kinderbibeln

GERTRAUD ROSENBERGER weist auf Aspekte der Aufmachung von Kinderbibeln hin (Rosenberger 1997, 18ff). Nach ROSENBERGERS Darstellung bestimmen in einer Buchhandlung der Titel auf dem Buchrücken und die Gestaltung des Buchrückens den ersten Eindruck. Vom Titel und der Gestaltung des Buchrückens hänge ab, ob der Käufer ein Buch überhaupt aus dem Regal und zur Hand nimmt. Danach komme die Gestaltung des Umschlags zum Tragen. Der Umschlag als Visitenkarte eines Buches sollte deshalb auch nach wahrnehmungspsychologischen Gesichtspunkten gestaltet werden, z.B. durch den bewussten Einsatz ansprechender Farben. Auch die Abbildung des Konterfeis einer prominenten Autorin oder die Hervorhebung des Namens seien werbewirksam. Ferner ließen Titel und – bei Kinderbibeln – ein Illustrationsbeispiel erste Rückschlüsse auf den Inhalt des Buches zu. Informativen Charakter haben eine konkrete Altersangabe und eine Beschreibung auf der Buchrückseite oder ein Klappentext, die Hinweise auf das

⁴ Zahlen nach den Statistiken von EKD (2008, 12) und DBK (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2008, 10ff).

Konzept einer Kinderbibel (z.B. der Hinweis auf spezielle Beigaben, z.B. „mit Lexikon“) geben. Für eine Bibel für Kinder seien ferner Aspekte wie Größe, Umfang und Gewicht eines Buches nicht unwichtig. Ein wichtiges Verkaufskriterium sei schließlich der Preis.

Diese Kriterien gelten umso mehr für multimediale Kinderbibeln auf CD-ROM oder anderen Datenträger, die in Regalen von Buchhandlungen oder Kaufhäusern stehen könnten, da ein spontanes „Durchblättern“ oder Anlesen, bei dem man sich der Gültigkeit des ersten Eindrucks vergewissern könnte, nicht möglich ist. Anders verhält es sich beim Vertrieb einer multimedialen Kinderbibel über das Internet. Hier ist auch eine inhaltliche Vorschau möglich, wie sie zum Beispiel www.kinderbibel.at für 20.2005–2007 in Form mehrerer Filmsequenzen anbietet. Die Kriterien Größe, Umfang und Gewicht sind bei multimedialen Produkten unwichtig. An ihre Stelle treten möglichst genaue Angaben über die zum Abspielen einer CD-ROM benötigte Hardware sowie geeignete Betriebssysteme.

6.1.3 Bewerben von nicht-kommerziellen Kinderbibeln

Die Marketing-Herausforderung an kommerzielle Kinderbibeln besteht darin, ihr Angebot durch geschickte Wahl des Titels und Gestaltung des Covers für potenzielle Käufer attraktiv zu machen und sich gegen Mitbewerber durchzusetzen. Anders verhält es sich bei den Kinderbibeln von Non-Profit-Organisationen; da sie nichts kosten, sind sie zumindest attraktive „Zweit-Kinderbibeln“, wenn nicht sogar die erste Wahl, die erst bei Bedarf um ein weiteres, kommerzielles Produkt ergänzt wird. Die Marketing-Aufgabe besteht vor allem darin, das Angebot bekannt zu machen.

Non-Profit-Angebote sind zunächst alle multimedialen Kinderbibeln, die im Internet aufgerufen werden können. Daneben können über die Stiftung Marburger Medien die CD-ROM „JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer!“ (17.2005) und über das Hilfswerk Kirche in Not die CD-ROM „Gott spricht zu seinen Kindern. Texte aus der Bibel“ (14.2002) bezogen werden. Folgende Maßnahmen werden ergriffen, um diese Kinderbibeln bekannt zu machen:

- Die Bekanntheit von online verfügbaren Kinderbibeln hängt von ihrer Eingliederung in das Gesamtangebot der Webseite ihrer Trägerorganisationen und der damit zusammen hängenden Zugänglichkeit ab: Die Bibelcomics auf www.kids-web.org (12.2000) und „Die coolste KiBi“ auf www.combib.de (16.2003) sind über die Menüpunkte „Bibel-Comic“ bzw. „Kinderbibel“ direkt auf der Startseite zugänglich. Dies gilt auch für die Online-Kinderbibel von Kirche in Not (21.2006); alternativ ist der Zugang zu diesem Angebot über den Menüpunkt „Service“ und die Wahl der Kategorie „Kinderbibel“ möglich. An dieser Stelle wird vor allem das Printprodukt beworben; das Online-Angebot wird am Ende der Seite aufgeführt. Ein Verzeichnis ausgewählter Online-Bibel-Spiele der EKD (11.2000–2008) öffnet sich beim Anklicken des Menüpunktes „Interaktiv“ auf der Startseite. Das Bibelangebot von www.kirche-entdecken.de (19.2005) ist – wie alle Inhalte dieser Webseite – gut versteckt und fordert die Entdeckerfreude der Kinder heraus. Zwar sind das Zimmer von Benjamin der Maus und das Schreiberzimmer über Schaltflächen auf der Startseite zugänglich, ein Hinweis, dass diese u.a. biblische Geschichten enthalten, wird aber nicht gegeben.
- 19.2005 ist Partner von www.seitenstark.de, der „Arbeitsgemeinschaft vernetzter Kinderseiten“, in der sich professionelle, aber nicht profitorientierte

- Kinderseiten zusammengeschlossen haben. 19.2005 trägt außerdem die Auszeichnung „Webfisch in Silber“ der EKD und das Qualitätssiegel „Erfurter Netcode“ und gewinnt dadurch an Popularität in den Medien.
- 16.2003 taucht in zahlreichen Linklisten christlicher Webseiten unter dem Stichwort „Kinderbibel“ auf. Zusätzliche Popularität erhält das Angebot durch die Möglichkeit, die komplette Kinderbibel als Frame in die eigene Webseite einzubinden. Dies wird vor allem von Gemeinden genutzt.
 - Problematischer ist es, kostenfrei verfügbare CD-ROMs bekannt zu machen. Sowohl 17.2005 als auch 14.2002 sind jeweils nur *ein* Angebot unter vielen in den Angebotsverzeichnissen der Organisationen. Wer bei den Marburger Medien nicht gezielt die Produktkategorie „CDs und DVDs“ auswählt, wird auf die CD-ROM nicht aufmerksam. Auf der Webseite von Kirche in Not muss man zunächst auf den Karteireiter „Service“ klicken, danach existiert immerhin eine Kategorie „Kinderbibel“.⁵
 - Eine spezifische Werbeplattform, über die die (papierene) Kinderbibel von Kirche in Not ins Bewusstsein der Konsumenten rückt, sind Webseiten wie www.nulltarif.de oder www.gratistempel.de. Wer hier mit dem Stichwort „Kinderbibel“ sucht, bekommt Hinweise auf die Bestellmöglichkeiten bei Kirche in Not.
 - Nicht vernachlässigt werden sollten Effekte der Mund-zu-Mund-Propaganda. Ein Ergebnis der KIM-Studie 2006 ist, dass 71% der Kinder Webseiten besuchen, auf deren Existenz sie von Freunden aufmerksam gemacht werden. Demgegenüber folgen Empfehlungen aus Fernsehsendungen (38%), Zeitschriften (27%) und Radio (6%) mit großem Abstand (KIM 2006, 45; vgl. Abschnitt 6.2.1.3). Das Online-Angebot von Kirche in Not setzt auf diesen Effekt, indem es eine eMail-Funktion anbietet, mit der Kinder aus dem Text heraus Nachrichten verschicken können, die einen Verweis auf den jeweiligen Bibeltext enthalten. 19.2005 stellt als Werbemittel Postkarten mit Motiven aus der Webseite zur Verfügung. Vergleichsweise aggressiv versucht die Webseite www.freunde-von-net.org/Kidsnet⁶, die zum (papierenen) NET-Magazin gehört, sich dieses Effekts zu bedienen: In einer „Mission des Monats“ fordert sie Kinder dazu auf, eine „Kettenreaktion“ hervorzurufen. Explizit wird empfohlen, andere Kinder anzurufen, sie in den „NET-Club“ einzuladen und sie zu bitten, ihrerseits ihre Freunde zu benachrichtigen (vgl. Abbildung 1).

⁵ Die CD-ROM 14.2002 wird mittlerweile an dieser Stelle nicht mehr aufgeführt. Stattdessen gibt es den Hinweis auf das Online-Angebot 21.2006 (Stand: Mai 2008). Ein Link zu 21.2006 findet sich auch auf der Startseite von www.kirche-in-not.de, wenngleich etwas versteckt zwischen anderen Hinweisen.

⁶ Diese Webseite präsentierte Bilder und Texte von 14.2002 schon vor dem Erscheinen des Online-Angebots 21.2006.

Monatsprojekt-Bild - Mozilla Firefox

Datei Bearbeiten Ansicht Chronik Lesezeichen Extras Hilfe

http://freunde-von-net.org/Kidsnet/M

Google

Jeden Monat dürfen Ihre Kinder eine Aufgabe erfüllen. Wir wollen versuchen, sie über mehrere Stationen an eine bestimmte christliche Tugend heranzuführen. Dabei kann die ganze Familie mitmachen! Eine einfache, praktische und wirkungsvolle Art, Ihre Kinder zu erziehen, die außerdem auch noch Spaß macht!

Mission des Monats

1 Unsere erste Aufgabe heißt KETTENREAKTION

2 Aber was bedeutet das? Was sollen wir tun?

3 Das ist ganz einfach: Lade einfach Deine Freunde ein, beim NET-Club mitzumachen.

4 Das heißt, ich lade meine Cousins in den Club ein, die laden ihre Freunde ein, die wieder andere Kinder und so weiter. Und das machen wir so lange, bis eine lange Kette mit Kindern aus aller Welt entsteht.

5 Genau! So bilden wir ein Netz aus deutschen Kindern, die sich mit den Freunden von NET in allen Ländern der Welt zusammantun!

6 Worauf warten wir noch? Ich möchte sofort mit meiner Kette anfangen!

7 Das wird unsere große Mission sein

Wie Du Deine erste Monatsaufgabe erfüllen kannst:

- 1 Nimm schnell Dein Notizbuch heraus.
- 2 Schreib Dir die Namen und Telefonnummern von allen Deinen Freunden auf, die Du in den NET-Club einladen willst.
- 3 Ruf mindestens zwei von ihnen an
- 4 Gib ihnen den Anmeldungs-Coupon, den Du im Innenteil Deiner Zeitschrift findest
- 5 Sag Deinen Freunden, dass jeder von ihnen ebenfalls mindestens zwei andere Kinder einladen soll.
- 6 So wird Deine Kette immer länger, und dann entsteht ganz bald auch in Deutschland ein großes Netz von Kindern, die mit Jesus befreundet sind!

Fertig

Abbildung 1: Monatsaufgabe bei freunde-von-net

6.2 Freizeitbeschäftigungen und Medienverhalten von Kindern

Jedes zweite Kind, das im Besitz einer Kinderbibel ist, liest seltener als einmal im Monat oder sogar nie in ihr (Hanisch/Bucher 2002, 65f). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind dabei in vielerlei Hinsicht bemerkenswert (vgl. Hanisch/

Bucher 2002, 35.66.72.74). Auch bei den 13- bis 16-Jährigen beschäftigen sich 39% „nie“ und 52% „nur selten“ mit der Bibel (Bröking-Bortfeldt 1984, 150); Kinderbibeln spielen in dieser Altersgruppe offensichtlich eine untergeordnete Rolle: Nur 9% der Befragten geben an, sich überhaupt mit Kinderbibeln zu beschäftigen, 5% rezipieren Bibelcomics.

In diesem Abschnitt soll zunächst nach Gründen für diesen offenkundigen Missstand gesucht werden, um sodann Empfehlungen für die Konzipierung multimedialer Kinderbibeln auszusprechen, die von weiblichen und männlichen Kindern und Jugendlichen als attraktiv angesehen werden. Herangezogen werden die JIM- und KIM-Studien des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (www.mpfs.de), die seit 1998 bzw. 1999 repräsentativ das Freizeit- und Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen erheben.

6.2.1 Die KIM-Studie

Die KIM-Studie des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (www.mpfs.de) ist eine Langzeituntersuchung und versteht sich als Basisuntersuchung zum Stellenwert der Medien im Alltag der 6- bis 13-Jährigen. Sie wurde 1999, 2000, 2002, 2003, 2005 und 2006 unter jeweils ca. 1200 Kindern und deren Haupterziehern durchgeführt. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen folgende Themen:

- Freizeitaktivitäten
- Themeninteressen
- Medienausstattung
- Medienbindung
- Medienfunktion
- Computer- und Internetnutzung
- Einstellungen zu Computer und Internet
- Computerspiele
- Lernprogramme
- Computer und Schule
- Mediennutzung im familiären Kontext

Im Hinblick auf die Fragestellung sind vor allem die Vorlieben hinsichtlich der Freizeitgestaltung von Kindern, ihre Medienausstattung sowie ihr Umgang mit dem Computer und insbesondere mit Computerspielen, Lernprogrammen und dem Internet von Bedeutung. Berücksichtigt werden in der folgenden Darstellung alle KIM-Studien seit 1999, aktuelle Ergebnisse sind jeweils der Ausgangspunkt der Darstellung.

6.2.1.1 Vorlieben hinsichtlich der Freizeitgestaltung

Die KIM-Studien zeigen deutlich, dass das Lesen von Büchern nicht zu den liebsten Freizeitbeschäftigungen der 6- bis 13-Jährigen gehört. Die „Liebste Freizeitbeschäftigung“ wird in den KIM-Studien erhoben, indem Kinder aus einer Reihe von 9 bis 14 Vorgaben bis zu drei auswählen. Bringt man die Nennungen der KIM-Studie 2006 in eine Rangfolge, ergibt sich folgende Liste:

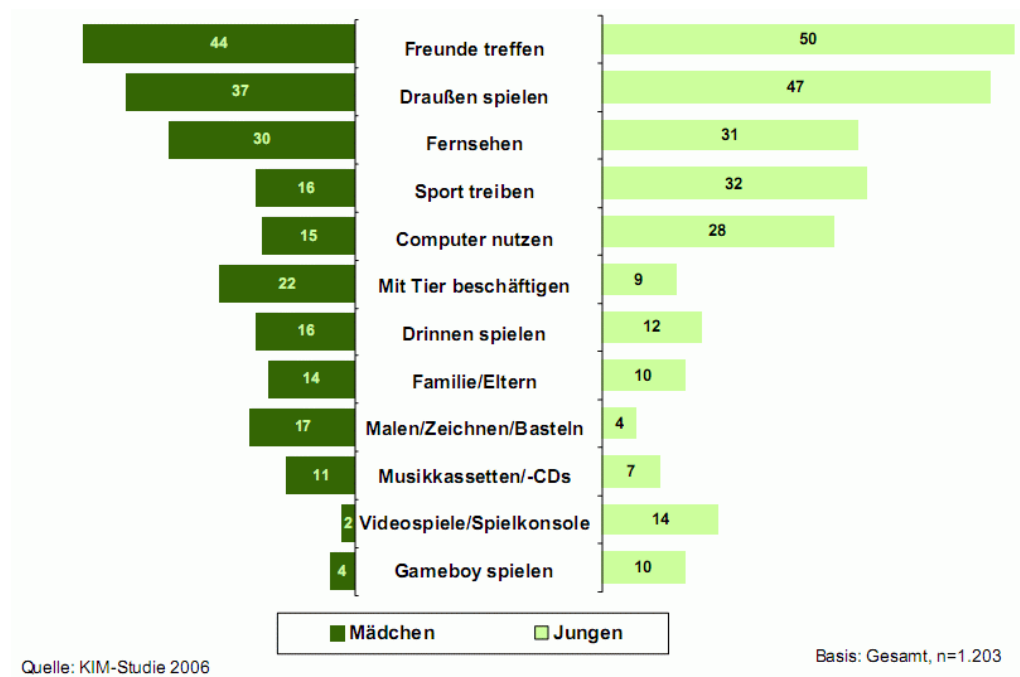


Abbildung 2: Kim-Studie 2006, S. 12: „Liebste Freizeitbeschäftigungen“

„Lesen von Büchern“ wird in dieser Grafik nicht ausgewiesen, rangiert aber knapp unterhalb der Beschäftigung mit dem „Gameboy“ an letzter Stelle (vgl. KIM 2006, 13)⁷. Gleichwohl liest jedes zweite Kind zumindest einmal wöchentlich in seiner Freizeit in einem Buch (ebd., 27). Zum Vergleich: Mit einem Computerspiel beschäftigen sich 62% der Computernutzer zumindest einmal wöchentlich allein. „Knapp die Hälfte der Kinder liest gerne oder sehr gerne Bücher, ein Drittel liest eher ungern. Dabei verbringen Mädchen deutlich lieber ihre Freizeit mit Büchern als Jungen: Während jedes vierte Mädchen sehr gerne liest, kann dies nur jeder vierzehnte Junge von sich behaupten. Der Anteil der Nicht-Leser hat sich von sieben Prozent in 2005 auf aktuell 14 Prozent verdoppelt“ (ebd., 27). Dass der Anteil der Leser sich über die Jahre behaupten konnte, wird in der Auswertung der Studie auf einzelne erfolgreiche Buchtitel und Reihen zurückgeführt, insbesondere die Harry-Potter-Bücher (vgl. ebd. und Abbildung 3). Die Zusammenstellung der beliebtesten Lektüren zeigt, dass nicht nur Einzeltitel erfolgreich sind, sondern darüber hinaus auch Genres wie „Tiergeschichten“ und „Märchenbücher“. Biblische Inhalte sind – wie es die Ergebnisse von HANISCH/BUCHER erwarten lassen – nicht vertreten. Über die Gründe kann anhand der Zusammenstellung spekuliert werden: In erfolgreichen Einzeltiteln sind stets Kinder im Alter der Zielgruppe die Protagonisten. Dies trifft nur auf wenige biblische Inhalte zu, die zudem auch in den meisten Kinderbibeln nicht gesondert hervortreten. Tiergeschichten hat die Bibel – sieht man von der Sintflutgeschichte ab – ebenfalls nicht zu bieten. Interessant ist, dass der fünfte Rang von Märchenbüchern bekleidet wird. Wie bei den biblischen Geschichten handelt es sich auch bei Märchen um zeitlose und uneinheitliche Literatur, die von Generation zu Generation weitergegeben wird. Offensichtlich werden Kinder eher an säkulare Märchen als an biblische Geschichten herangeführt bzw. greifen im Bücherregal eher zum Märchenbuch als zur Kinderbibel. Ein Grund hierfür könnte der Spannungsfaktor sein, der in Märchen traditionell stark ausgeprägt ist (vgl. Abschnitt 6.3).

⁷ Die Jahreszahl der Studie gibt jeweils das Jahr der Untersuchung an, nicht das Erscheinungsjahr der Studie, das in den meisten Fällen das Jahr nach dem Untersuchungsjahr ist (vgl. Literaturverzeichnis).

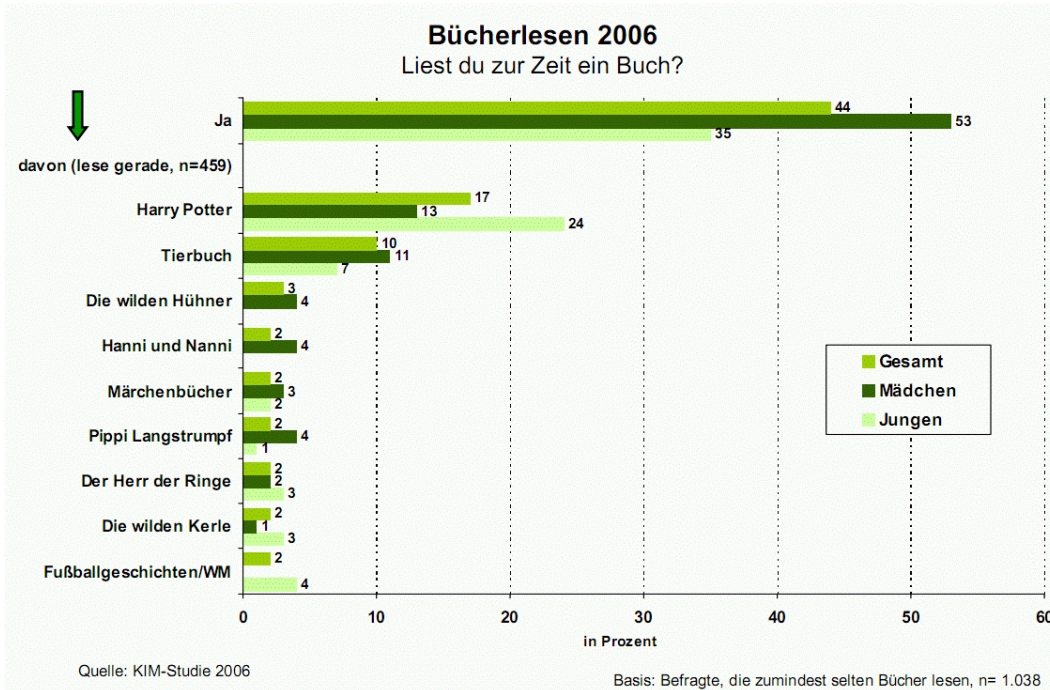


Abbildung 3: KIM-Studie 2006, S. 28: Lektürevorlieben

Sieht man vom Bücherlesen ab, so zeigen die gemittelten Prozentwerte der „Top 4“ der liebsten Freizeitbeschäftigungen (vgl. Abbildung 2), dass die Positionen dieser vier Beschäftigungen eindeutig sind. Diese Aussage trifft auch für die vorangegangenen Jahre weitgehend zu, in denen die genannten Beschäftigungen sich in ihrer Beliebtheit deutlich unterscheiden – allein *Draußen spielen* wandert zwischen den Plätzen 1, 2 und 3 hin und her. *Fernsehen* als einzige mediengebundene Freizeitbeschäftigung in den „Top 4“ wird 2006 von 30,5% der befragten Kinder unter den liebsten Freizeitbeschäftigung aufgeführt und liegt damit neun Prozentpunkte vor der zweitbeliebtesten medialen Beschäftigung, dem Umgang mit dem Computer (21,5%), der 1999 auf Platz acht eingestiegen ist und sich 2006 bis auf den fünften Platz vorgearbeitet hat (vorbei an den nonmedialen Beschäftigungen *Drinnen spielen* und *Sich mit einem Tier beschäftigen*, deren Platzierungen sich seit 1999 abwechselten, die aber vergleichsweise konstante Prozentwerte aufweisen).

Vor diesem Hintergrund legt die Entwicklung der Prozentwerte von *Fernsehen* (absteigend) und der Beschäftigung mit dem Computer (aufsteigend) seit 1999 die These nahe, dass die Beschäftigung mit dem Computer das Fernsehen auf der Beliebtheitsskala in einigen Jahren überholen wird (vgl. dazu Abbildung 4; zur Orientierung ist die Entwicklung von *Sich mit Freunden treffen* und *Sport treiben* eingezeichnet).

Die Frage, in welchem Maße die Medien Fernseher und Computer in den nächsten Jahren in technischer Hinsicht weiter zusammenwachsen, nötigt in diesem Zusammenhang zu einer detaillierteren Bestimmung dessen, was die zunehmende Attraktivität des Computers als Mittel der Freizeitgestaltung gegenüber dem Fernsehen ausmacht (vgl. Kap. 3.2). Identifiziert man Computerspiele als die häufigste Nutzungsart, wird deutlich, dass sich hier der fehlende Rückkopplungskanal beim Fernsehen bemerkbar macht, das traditionell nur eine einseitige Kommunikation,

nämlich das Rezipieren der ausgestrahlten Sendungen zulässt, wohingegen Computer von Anfang an auf Mensch–Maschine-Interaktionen ausgelegt waren.

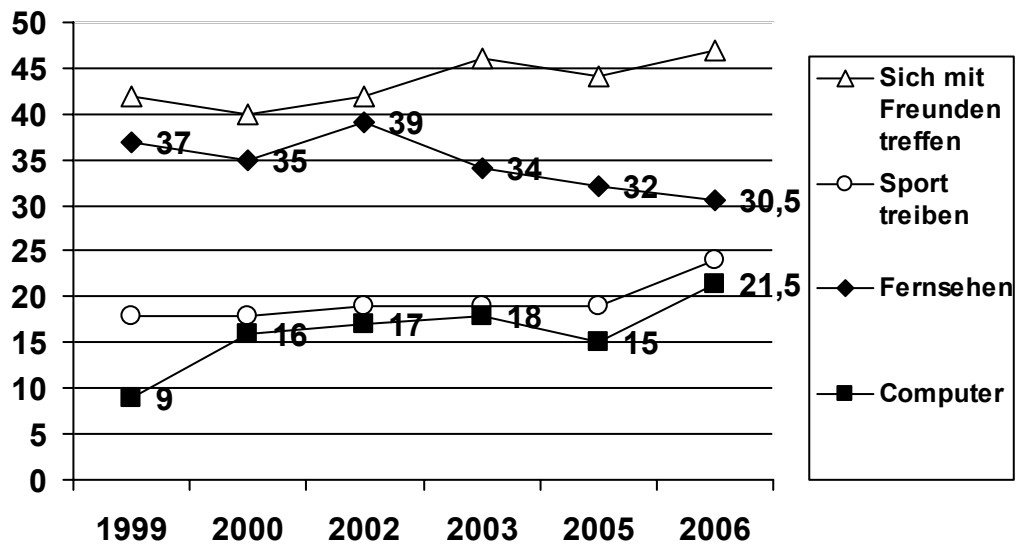


Abbildung 4: Entwicklung der Beliebtheit der Freizeitbeschäftigung „Fernsehen“ und „Sich mit dem Computer beschäftigen“

6.2.1.2 Medienausstattung

Der Erfolg multimedialer Kinderbibeln hängt nicht zuletzt von der Zugänglichkeit von Computern und Internet für Kinder ab. Wesentliche Faktoren sind die Verfügbarkeit von Computern und Internet, zum einen im Haushalt, zum anderen im Kinderzimmer selbst.

2006 verfügten 89% aller Haushalte mit Kindern über einen Computer, 81% über einen Internetzugang. Selbst Haushalte, denen weniger als 1500 Euro netto monatlich zur Verfügung steht, hatten mehrheitlich einen Computer (69%) und einen Internetzugang (59%). Einen eigenen Computer im Kinderzimmer bzw. zur Verfügung haben – nach Auskunft der Erziehungsberechtigten – 17% der Kinder. 8% der Kinder haben einen eigenen Internetzugang.

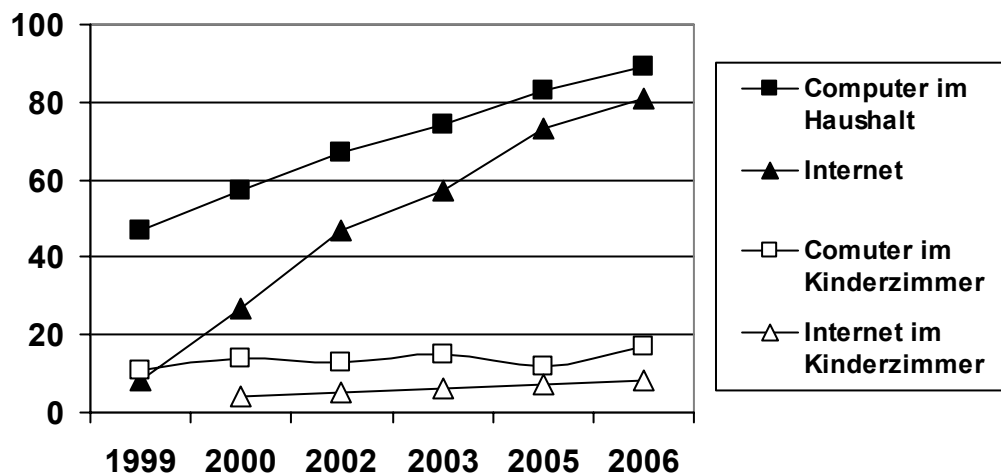


Abbildung 5: Zugänglichkeit von Computer und Internet bei Kindern

Die Entwicklung der Zahlen seit 1999 weist unzweifelhaft darauf hin, dass Computer und Internet in naher Zukunft eine ähnlich starke Verbreitung wie das Fernsehen (in fast 100% der Haushalte vorhanden) erfahren werden. Ob die Anzahl der Computer und Internetanschlüsse in Kinderzimmern mittelfristig mit der gleichen Dynamik steigen wird, kann anhand der bisherigen Entwicklung nicht vorausgesagt werden. Die Anzahl der Internetanschlüsse stieg zwar seit 2000 kontinuierlich an, die Anzahl der Computer war jedoch auffälligen Schwankungen unterworfen. Mögliche Gründe dafür sind:

- finanzielle Gründe, die von Seiten der (zahlenden) Eltern zu der Argumentation führen, dass das Vorhandensein eines Computers im Haushalt für alle Familienmitglieder ausreicht;
- pädagogischen Vorbehalte der Eltern gegen eine unbeaufsichtigte und unbegrenzte Computernutzung ihrer Kinder;
- die starke Verbreitung von Spielekonsolen in Kinderzimmern (vgl. KIM 2006, 9): 43% der Kinder besitzen eine tragbare Spielekonsole. Unberücksichtigt sind dabei die „Playstation Portable“, über die weitere 12% der Kinder verfügen. 22% der Kinder nennen eine nicht tragbare Spielekonsole ihr Eigen.

6.2.1.3 Nutzung von Computern

Die mindestens seltene Benutzung eines Computers durch Kinder nimmt seit 1999 von Jahr zu Jahr zu und lag 2006 bei 81%. Damit ist die Herausgabe multimedialer Kinderbibeln als Maßnahme zur Anbahnung und Gestaltung von Begegnungen zwischen Kind und Bibel grundsätzlich zu befürworten. Für die Bestimmung einer Hauptzielgruppe sind folgende Ergebnisse interessant (vgl. KIM 2006, 29):

- Computer werden häufiger von Jungen (85%) als von Mädchen (76%) genutzt.
- Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der Computernutzer; so nutzen lediglich 57% der 6- bis 7-Jährigen den Computer, aber 96% der 12- bis 13-Jährigen.
- Der Anteil der Computernutzer nimmt mit steigendem Bildungsniveau nur leicht zu: 92% der Hauptschüler, 95% der Realschüler und 96% der Gymnasiasten nutzen den Computer.

Die Integration der Computernutzung in den Tagesablauf nimmt mit steigendem Alter zu. „Täglich oder fast täglich“ nutzen nur 16% der 6- bis 7-Jährigen den Computer, aber 42% der 12- bis 13-Jährigen (ebd., 30). Der Erhebung der JIM-Studie 2007 zufolge gehören sogar 69% der 12- bis 13-Jährigen zu den „nahezu täglichen“ Nutzern (vgl. JIM 2007, 32). Unter den „täglichen oder fast täglichen“ Nutzern ist der Anteil der Jungen (34%) bei den 6- bis 13-Jährigen signifikant höher als der der Mädchen (25%).

Genutzt wird der Computer vor allem daheim (86%), in der Schule oder bei Freunden findet die Computernutzung mit 33 bzw. 40% deutlich seltener statt (KIM 2006, 30). Weiterhin liegt die Computernutzung vor allem in der nachmittäglichen Freizeit der Kinder: Lediglich 2% geben an, den Computer schon morgens vor der Schule zu nutzen. 23% nutzen ihn mittags direkt nach der Schule, 86% nachmittags und 37% abends (KIM 2006, 31).

Über die Inhalte ihrer Computernutzung dürfen nur 26% der Kinder selbst entscheiden, dabei liegt der Anteil bei den 6- bis 7-Jährigen mit 12% deutlich niedri-

ger als bei den 12- bis 13-Jährigen, von denen bereits 43% den Computer selbstbestimmt verwenden dürfen. Bei den übrigen Kindern stellten die Eltern Regeln auf. Dabei sitzen die Eltern in den seltensten Fällen mit am Computer (18%, KIM 2005, 30). 72% der Eltern der 6- bis 7-Jährigen erwarten aber, dass ihre Kinder über die Nutzung Bericht erstatten (KIM 2006, 33). Mit zunehmendem Alter reduziert sich diese Erwartung.

Über die inhaltliche Verwendung des Computers durch 6- bis 13-Jährige informiert Abbildung 6 (ebd., 32), die die Tätigkeiten, die mindestens einmal wöchentlich erfolgen, in eine Rangfolge bringt:

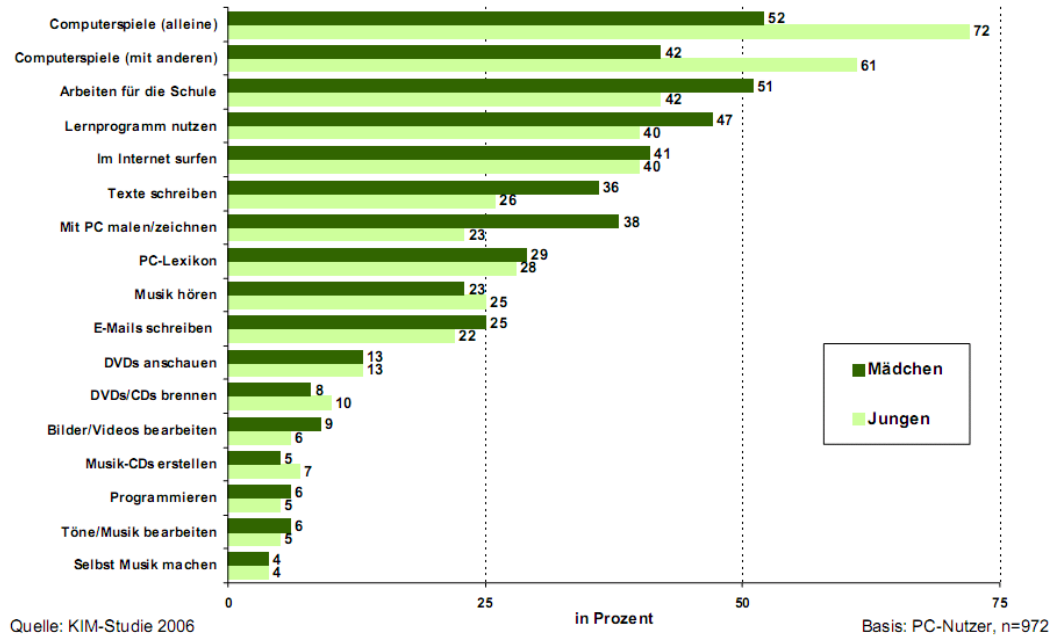


Abbildung 6: KIM-Studie 2006, S. 32: Computernutzung mindestens ein Mal pro Woche

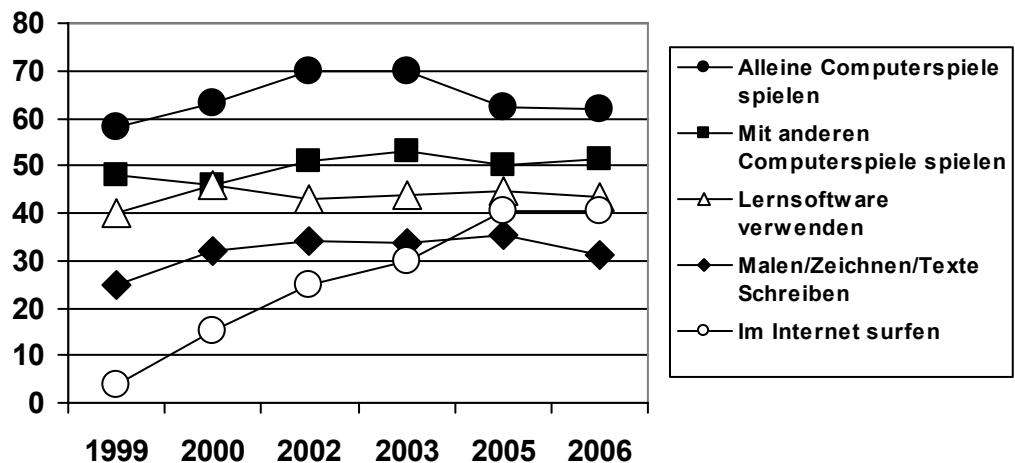


Abbildung 7: Entwicklung ausgewählter Tätigkeiten am Computer

Ausgewählte Entwicklungslinien⁸ (vgl. Abbildung 7) zeigen, dass die Rangfolge der Tätigkeiten seit 1999 weitgehend konstant geblieben ist; allein das Surfen im

⁸ Maßgeblich für die Auswahl ist, ob zu einer Tätigkeit regelmäßig Daten gesammelt wurden und ob es sich um Tätigkeiten handelt, die nicht unmittelbar mit der Schule zu tun haben (z.B. Rechercheaufträge oder Hausaufgaben).

Internet hat einen Aufwärtstrend erfahren, der zweifelsohne mit der wachsenden Verbreitung von Internetzugängen in Privathaushalten zusammenhängt (vgl. Abbildung 6).

Computerspiele

Die Beschäftigung mit Computerspielen – allein und gemeinsam mit Freunden – gehört unangefochten zu den häufigsten Tätigkeiten der Computernutzer.⁹ 81% der Computerspieler spielen mindestens einmal wöchentlich, 20% sogar täglich oder „fast jeden Tag“. Der Anteil der Vielspieler steigt mit dem Alter an. Die Hälfte der Spieler beschäftigen sich „an einem normalen Tag“ (KIM 2006, 34) zwischen 30 und 60 Minuten mit Computerspielen, länger als eine Stunde spielen nur 6% der 6- bis 7-Jährigen aber 25% der 12- bis 13-Jährigen. Jungen beschäftigen sich grundsätzlich öfter und länger mit Computerspielen als Mädchen.¹⁰

Beim Erwerb und bei der Auswahl der Spiele spielen Eltern eine große Rolle: Etwa 60% der Kinder berichten, dass sie ihre Spiele von den Eltern erhalten hätten (ebd., 34). Im Gegenzug fordern die Eltern ein Mitspracherecht bei der Auswahl der Spiele ein: „Nur“ 30% der Kinder dürfen sich ihre Spiele selbstständig aussuchen; bei 55% erfolgt die Auswahl gemeinsam mit den Eltern (ebd., 35). Mit dem Alter steigt in diesem Bereich erwartungsgemäß auch die Autonomie.

Teilt man die von den Kindern benannten Lieblingsspiele („bis zu drei Nennungen“) in Kategorien, ergibt sich die in Abbildung 8 gezeigte Übersicht über die beliebtesten Genres (ebd., 37): Seit 2002 belegen Simulations- und Strategiespiele in wechselnder Reihenfolge stets die ersten beiden Plätze, gefolgt von Action- und Fun/Gesellschaftsspielen auf den Plätzen drei und vier. Auf den weiteren vier Plätzen finden sich in wechselnder Reihenfolge die übrigen in der Grafik aufgeführten Genres, wobei Adventure-Spiele nie über den sechsten und Lernspiele nie über den siebenten Platz hinaus kommen. Eine Domäne der Jungen sind die Sport- und Actionspiele, Mädchen begeistern sich demgegenüber stärker für Lernspiele, Jump&Run-Spiele und Fun-/Gesellschaftsspiele. Von beiden Geschlechtern gleichermaßen gut (bzw. schlecht) angenommen werden seit 2002 die Adventure-Spiele.

⁹ Demgegenüber registrierte die JIM-Studie 2007 erstmalig eine Verdrängung der Computerspiele von Platz 1 der Rangliste der „Offline-Tätigkeiten“, die 12- bis 13-Jährigen Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche ausüben, durch Aktivitäten, die im Zusammenhang mit Schule stehen (vgl. JIM 2007, 33).

¹⁰ „Um dem Eindruck entgegenzuwirken, es handle sich bei den Sechs- bis 13-Jährigen generell um Kinder, die einen großen Teil ihrer Freizeit mit Computerspielen verbringen“ (KIM 2006, 37), weist die KIM-Studie 2006 auch den Anteil der Computerspieler an der Gesamtmenge der befragten Kinder (also nicht nur unter den Computerspielern) aus. Danach nutzen 27% der 6- bis 13-Jährigen überhaupt keine Computerspiele – wobei die Abstinenz mit zunehmendem Alter abnimmt (von 50% bei den 6- bis 7-Jährigen bis hin zu 10% Nichtspielern bei den 12- bis 13-Jährigen).

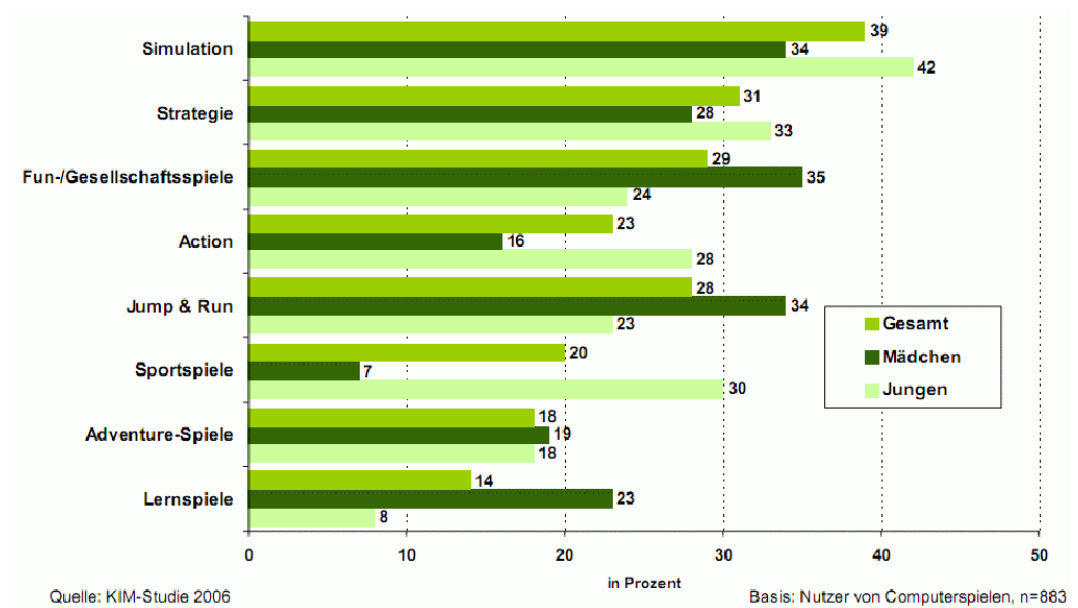


Abbildung 8: KIM-Studie 2006, S. 37: die beliebtesten Spielegenres

Lernsoftware

Die Beschäftigung mit Lernsoftware steht nach den beiden Formen des Spielens mit dem Computer an dritter Stelle. Die gute Platzierung in der Rangfolge muss mit dem Einfluss der Eltern auf die Art und Weise der Computernutzung erklärt werden (s.o.). Bestätigt wird dies durch Aussagen der Kinder, die besagen, dass einem Drittel der Kinder die Beschäftigung mit Lernsoftware wenig oder gar keinen Spaß macht (ebd., 40).

Internet

Die Beliebtheit des Internet ist über die Jahre nahe an die Beschäftigung mit Lernsoftware herangerückt. Wenn das Surfen in Zukunft die Beschäftigung mit Lernsoftware überholt, liegt das nicht zuletzt daran, dass Eltern den Bildungswert des Internet für ihre Kinder erkennen bzw. Schulen verstärkt das Internet in die Gestaltung von Lernprozessen während und nach der Schulzeit einbinden.

Gegenwärtig nutzen 58% der befragten Kinder das Internet zumindest selten. Dabei ist das Internet für Kinder unter 8 Jahren noch vergleichsweise bedeutungslos. Doch schon von den 8- bis 9-jährigen Computernutzern haben 46% (das ist fast die Hälfte aller 8- bis 9-Jährigen) Erfahrungen mit dem Internet gesammelt (ebd., 41). Grenzt man die Bezugsgruppe auf die Computernutzer ein, so verwenden 72% von ihnen den Computer nicht nur offline, sondern auch als Internetzugang. Dieser Wert ist bei den 12- bis 13-Jährigen mit 91% signifikant höher als bei den 6- bis 7-jährigen Computernutzern, von denen aber immerhin auch schon 31% im Internet surfen.

Trotz wiederholter Hinweise auf die Gefahren des Internets für Kinder surft mehr als ein Drittel der 6- bis 13-jährigen Computernutzer allein, 15% sind gemeinsam mit Freunden unterwegs. Lediglich 42% werden in der Regel bei ihren Ausflügen von ihren Eltern begleitet. Die elterliche Aufsicht betrifft vor allem die 6- bis 7-Jährigen. Von den 12- bis 13-Jährigen hingegen surfen drei Viertel ohne Begleitung durch ihre Eltern allein oder mit Freunden im Internet (vgl. ebd., 43).

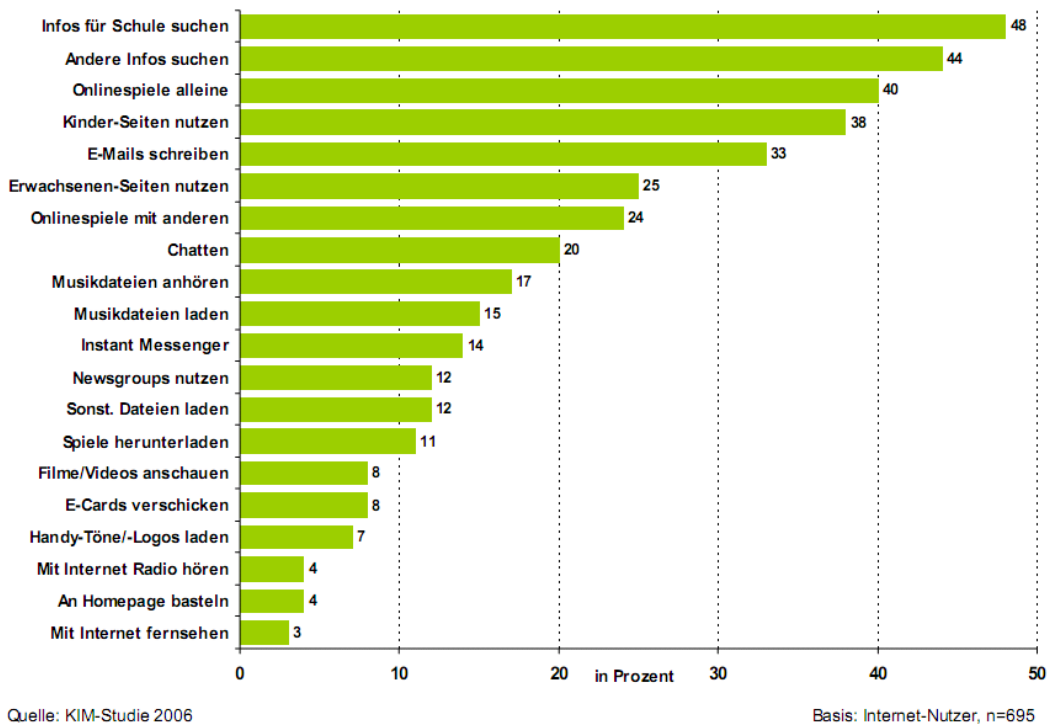


Abbildung 9: KIM-Studie 2006, S. 43: Internetnutzung mindestens ein Mal pro Woche

Die Auflistung der Internettätigkeiten (vgl. Abbildung 9) zeigt, dass die Schule bei den 6- bis 13-Jährigen schon heute ein wichtiger Motivationsfaktor ist. Während bei Jugendlichen die internetgestützte Kommunikation wesentlicher Nutzungsinhalt ist (vgl. JIM 2007, 40f), verwenden fast die Hälfte der 6- bis 13-jährigen Surfer das Internet zur Informationsbeschaffung für schulische oder private Zwecke. Immerhin 40% übertragen die beliebteste Offline-Tätigkeit auf das Netz und spielen Onlinespiele, 11% laden Spiele herunter. Unterscheidet man nach Geschlechtern, ändert sich die Rangfolge merklich: Bei den Jungen belegen dann das Spielen und das Herunterladen von Spielen und anderen Dateien die ersten Plätze, wohingegen Mädchen öfter nach Informationen für die Schule suchen und die Kommunikationsmöglichkeiten des Netzes nutzen.

Für spezielle Kinderseiten interessieren sich 38% der Kinder. Hier dominieren die großen Medienkonzerne, deren Angebote crossmedial aufeinander verweisen: „Internetangebote von speziellen Fernsehsendungen (50 %) oder Sendern (46 %) haben etwa die Hälfte der Internet-Nutzer schon einmal besucht, 36 Prozent das Angebot von Zeitschriften, 24 Prozent die Onlineversionen eines Comic, 15 Prozent die eines Radioanbieters“ (KIM 2006, 45). Die ersten beiden Plätze der „Lieblingsseiten“ von Kindern belegen toggo.de (RTL, 16%) und kika.de (Kinderkanal, 8%), auf den weiteren Plätzen folgen auf die Kinderseite des ZDFs, tivi.zdf.de, den Kinderchatanbieter knuddels.de und die Suchmaschine Google (jeweils 4%) unzählige Einzelnennungen. Trotz der Dominanz der Medienkonzerne verbreiten sich Empfehlungen von Webseiten vor allem über Mund-zu-Mund-Propaganda: 71% der Kinder geben an, von Freunden auf Webseiten hingewiesen worden zu sein. Fernsehen (38%), Zeitschriften (27%) und Radio (6%) folgen mit großem Abstand (vgl. ebd.).

Computergestützte Kommunikation, vornehmlich via Email und Chat, ist bei Kindern (noch) wenig verbreitet, was u.a. mit der vor allem bei den 6- bis 7-Jährigen geringeren Schreib- und Lesekompetenz und bei den etwas älteren Kin-

dem mit der niedrigen Tippgeschwindigkeit zusammenhängt. Insgesamt kommuniziert ein Drittel der 6- bis 13-Jährigen mindestens einmal wöchentlich per Email, ein Fünftel besucht einen Chat.

Vergleichsweise selten betätigen sich Kinder kreativ, indem sie malen, zeichnen oder (nicht schulbezogene) Texte schreiben. Mädchen zeigen sich diesbezüglich deutlich aktiver als Jungen: 36% der Mädchen schreiben mindestens einmal pro Woche einen Text, aber nur 26% der Jungen; die Mal- oder Zeichenfunktionen nutzen sogar 38% der Mädchen, aber mit 23% noch weniger Jungen. Auch bei der Bearbeitung von Bildern (9%), Videos (9%) und Musik (6%) liegen die Mädchen zwischen drei und einem Prozentpunkt vor den Jungen – allerdings auf einem insgesamt bescheideneren Level (vgl. Abbildung 6, S. 334). Entsprechende Web 2.0-Angebote, die Eigenkreationen ermöglichen und/oder zeigen, werden nach der JIM-Studie 2007 selbst von den 12- bis 13-Jährigen noch kaum angenommen: Lediglich 18% produzieren mehrmals in der Woche Texte, die sie in Blogs oder Newsgroups einspeisen, oder Bilder, Videos oder Musikdateien, die sie auf Webseiten wie z.B. Flickr platzieren (vgl. JIM 2007, 42).

6.2.2 Die JIM-Studie

Die JIM-Studie („Jugend, Information, (Multi-)Media“) des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (www.mpfs.de) ist eine Langzeituntersuchung und versteht sich als Basisuntersuchung zum Stellenwert der Medien im Alltag der 12- bis 19-Jährigen. Sie wurde seit 1998 jährlich durchgeführt und basiert auf der mündlichen Befragung von jeweils ca. 1000–1200 Jugendlichen.¹¹ Zentrale Untersuchungsdimensionen sind

- Bedürfnisse von Jugendlichen
- Lebenssituation
- Freizeitaktivitäten
- Informationsverhalten
- Zugangswege zu Information
- Themeninteressen
- Gerätebesitz
- Medienverhalten
- Medienbindung
- Stellenwert der einzelnen Medien

Im Hinblick auf die Konzipierung multimedialer Kinderbibeln sind vor allem die Vorlieben der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung, ihre Medienausstattung sowie ihr Umgang mit dem Computer und insbesondere mit Computerspielen, Lernprogrammen und dem Internet von Bedeutung. Berücksichtigt werden in der folgenden Darstellung alle JIM-Studien seit 1998, aktuelle Ergebnisse sind jeweils der Ausgangspunkt der Darstellung.

¹¹ In der ersten Studie 1998 wurden lediglich 800, 2001 wurden 2000 Jugendliche befragt.

6.2.2.1 Vorlieben hinsichtlich der Freizeitgestaltung

Nonmediale und mediale Freizeitbeschäftigungen werden in den JIM-Studien getrennt erhoben. Die Rangfolge der *nonmedialen* Freizeitbeschäftigungen, die mehrmals pro Woche oder täglich ausgeübt werden, zeigt Abbildung 10:

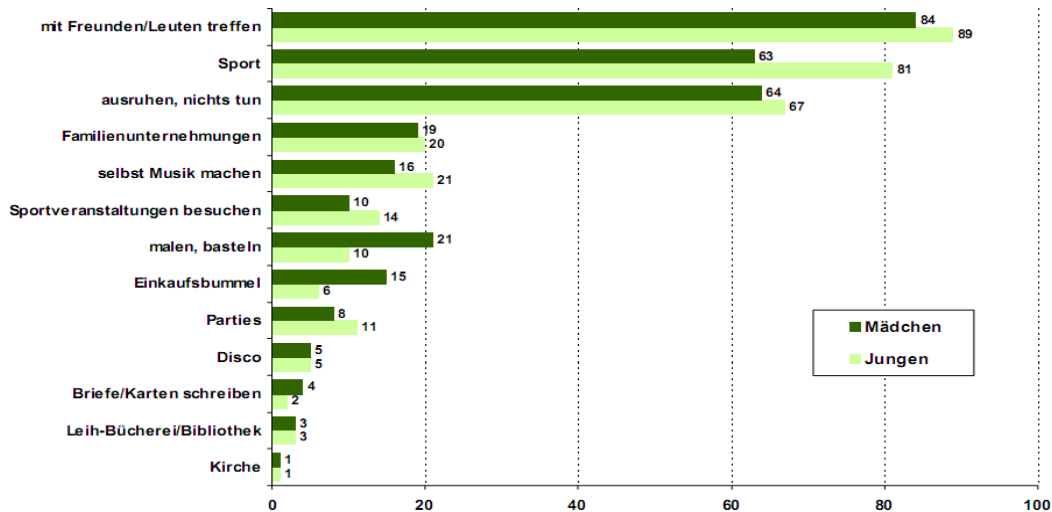


Abbildung 10: JIM-Studie 2007, S. 6: beliebte non-mediale Freizeitaktivitäten

Die drei ersten Positionen, *Freunde/Leute Treffen*, *Sport*, *Ausruhen/Nichtstun*, sind mit Abstand die beliebtesten – wie auch in den vorangegangenen Jahren seit der erstmaligen Erhebung 1998. Generell treiben Jungen mehr Sport, wohingegen Mädchen sich neben den drei genannten Beschäftigungen eher kreativen Tätigkeiten zuwenden oder einen Einkaufsbummel unternehmen. Mit zunehmendem Alter nimmt auch das Bedürfnis, den Freundeskreis zu treffen, zu. Sportliche Aktivitäten nehmen hingegen ab (JIM 2007, 7).

Die Beliebtheit der *medialen* Freizeitaktivitäten untergliedert sich wie folgt:

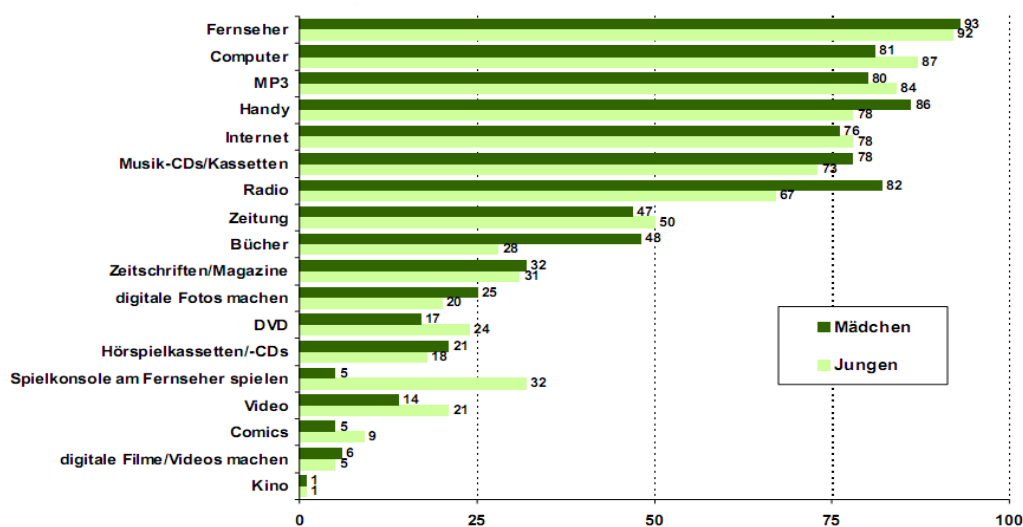


Abbildung 11: JIM-Studie 2007, S. 12: beliebte mediale Freizeitaktivitäten

Die mit Abstand beliebtesten Medien, die 2007 in der Freizeit verwendet werden, sind das Fernsehen, der Computer, das Internet, der MP3-Player, das Handy, Musik-CDs und -Kassetten sowie das Radio. Mit diesen Medien befriedigen Jugend-

liche ihr Bedürfnis nach Unterhaltung/Zerstreuung, Musikgenuss, Information und Kommunikation.¹²

Für Jungen sind – abweichend von der oben angegebenen Rangfolge – vor allem DVDs und Videos wichtig sowie Spielkonsolen. Letztere gehört für Mädchen zu den unwichtigsten Medien überhaupt. Für sie steht hingegen nach dem Fernsehen nicht der Computer, sondern das Handy an zweiter Stelle, das sie vor allem zum Empfangen und Senden von SMS nutzen (ebd., 58). Das Radio nimmt für sie – noch vor Computer und Internet, MP3-Player und Musik-CDs – den dritten Platz ein. Auffällige Unterschiede in der Mediennutzung von Mädchen und Jungen können im Hinblick auf Bücher festgestellt werden: Geben fast die Hälfte der Mädchen an, einmal oder mehrmals pro Woche in einem Buch zu lesen, sind es bei den Jungen nur noch 28%.

Die Medienpräferenzen unterschiedlicher Altersgruppen unterscheiden sich partiell: Während der Konsum von Fernsehsendungen, DVDs und Musik-CDs relativ stabil bleibt, nimmt die Nutzung von Büchern und Comics, das Hören von Hörspielen und die Beschäftigung mit Spielkonsolen mit zunehmendem Alter ab. Das Lesen von Zeitungen und die Nutzung von Computern, Internet, Radio und Handy nimmt hingegen mit zunehmendem Alter zu (vgl. ebd., 13).

Abbildung 12 zeigt, wie sich die Beliebtheit der einzelnen Medien bei Jugendlichen seit 1998 entwickelt hat. Deutlich erkennbar ist zunächst die „Spitzengruppe 2007“ der sieben Medien, die von über 70% der Jugendliche ein- oder mehrmals pro Woche genutzt werden.¹³ Fernseher, Musik-CDs/-Kassetten und Radio sind seit Beginn der Erhebung 1998 in der Gruppe der meistgenutzten Medien vertreten, die sog. „Neuen Medien“ Computer und Internet sowie MP3-Player und Handy sind erst nach und nach dazugestoßen. Über die Jahre hat die Nutzung der „alten“, analogen Medien abgenommen, während die der „neuen“, digitalen stetig zugenommen hat. Dabei haben in den ersten Jahren nach 1998 sowohl die drei Medien der damaligen Spitzengruppe als auch alle anderen Medien (mit Ausnahme der Zeitung und des Kinos) Nutzungszeit an den Computer abgeben müssen.

Wurde bei den 6- bis 13-Jährigen als Ursache für die gegenläufige Beliebtheit von Computer und Fernsehen die *Interaktivität* von Computerprogrammen ausgemacht, die vor allem in den Spielen ausgenutzt wird, punktet der Computer im Zusammenhang mit dem Internet bei den 12- bis 19-Jährigen als *Kommunikationsmittel*. Dass Menschen Kommunikationsbedürfnisse haben lässt sich nicht nur z.B. theologisch oder bildungstheoretisch begründen, sondern sogar aus den JIM-Studien selbst ablesen, die dokumentieren, dass das Treffen mit Freunden die beliebteste (zumindest aller nonmedialen) Freizeitbeschäftigungen ist.

Mit zunehmender Selbstverständlichkeit der Nutzung des Internets¹⁴, das nicht nur MP3-Tauschbörsen, sondern auch digitales Radio vorhält, geht die Nutzung von Musik-CDs und Radio weiterhin zurück, die zunehmende Verbreitung von MP3-Playern und die Kopierschutzmechanismen von Musik-CDs tragen dazu bei. Die Beliebtheit der ebenfalls digitalen Medien DVD und Spielkonsole nimmt demgegenüber ab – übrigens umso stärker, je älter die Jugendlichen sind.

¹² Dabei rangiert *Fernsehen*, zieht man auch die Prozentwerte der nonmedialen Freizeitaktivitäten heran, insgesamt an erster Stelle, vor *Freunde treffen*. Darauf folgen die medialen Beschäftigungen mit *Computern* und *MP3s*, und erst danach kommt die zweitplatzierte nonmediale Freizeitbeschäftigung, das *Sporttreiben*.

¹³ Da die Beliebtheit der Handynutzung erst seit 2007 erfasst wird, ist hier keine Kurve, sondern nur ein Punkt bei 82% sichtbar.

¹⁴ Dokumentiert seit 2004.

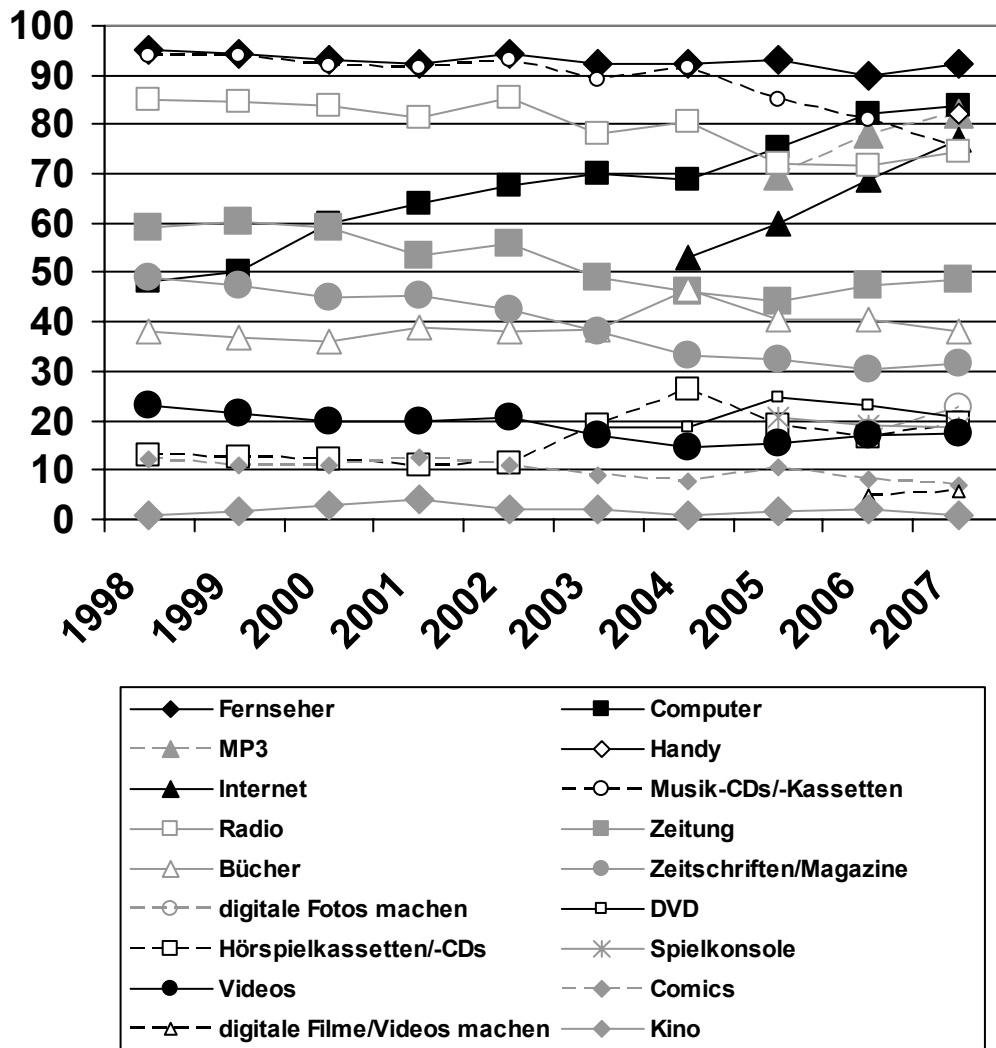


Abbildung 12: Beliebtheit unterschiedlicher Medien bei Jugendlichen

Nimmt man die Lesemedien in den Blick, so war die Beliebtheit von Büchern seit 1998 Schwankungen unterworfen; auffällig ist ein Anstieg im Jahr 2004, der auch bei den Jugendlichen auf das Konto der Harry-Potter-Bände gehen dürfte. 2007 sind Bücher genauso beliebt wie 1998. Was die Zeitungen betrifft, so werden sie im Vergleich zu 1998 von 10% weniger Jugendlichen regelmäßig gelesen, die Beliebtheit von Zeitschriften ist hingegen beständig gesunken (um ca. 20%).

6.2.2.2 Medienausstattung

Ob sich multimediale Kinderbibeln am Markt platzieren lassen hängt nicht zuletzt von der Zugänglichkeit von Computern und Internet für Jugendliche ab. Wesentliche Faktoren dabei sind die Verfügbarkeit von Computern und Internet, zum einen im Haushalt, zum anderen im Kinderzimmer selbst.

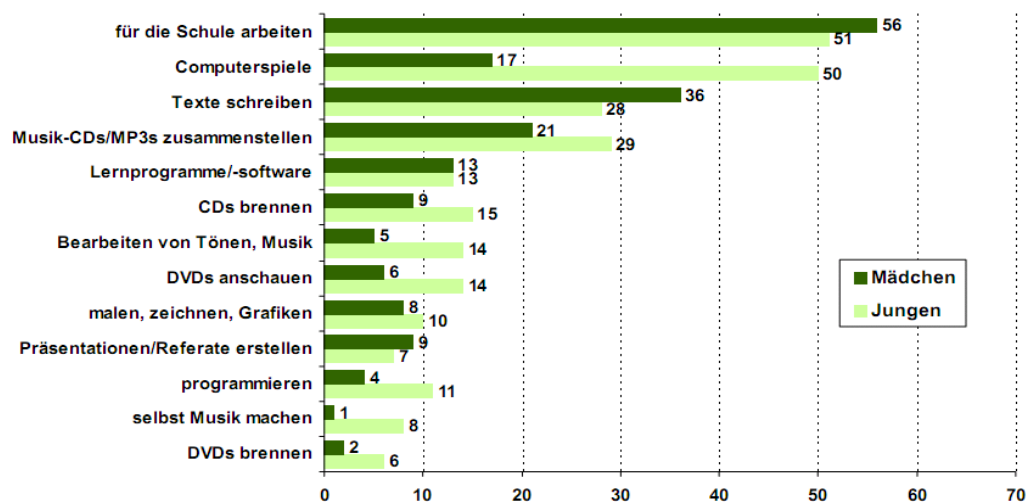
Nahezu alle Haushalte, in denen Jugendliche wohnen, sind 2007 mit Desktop-computern/Laptops (98%) und Internetzugängen (95%) ausgestattet. Einen eigenen Computer besitzen 67% der Jugendlichen, über einen Internetzugang im eigenen Zimmer verfügen 45% (JIM 2007, 8ff). Die Verfügbarkeit von Computern und Internet im eigenen Zimmer ist bei Jugendlichen wesentlich stärker angestiegen als bei Kindern (vgl. Abbildung 5, S. 332): Während die Verfügbarkeit von Com-

putern (1999–2006: < 20%) und Internetanschlüssen (2000–2006: < 10%) in Kinderzimmern seit 1999 bzw. 2000 kaum angestiegen ist, ist deren Verfügbarkeit in Jugendzimmern bedeutend gestiegen (Computer 1999: 42%; Internetanschlüsse 2001: 25% [JIM 2001, 13]). Dabei gilt, dass der Computerbesitz mit dem Alter und dem Bildungsniveau ansteigt. Außerdem besitzen mehr Jungen als Mädchen einen Computer (JIM 2007, 31f). Zu erwarten ist, dass in Zukunft nahezu alle Jugendliche über einen eigenen Computer und einen Internetzugang (insbesondere per WLAN) in ihrem Zimmer verfügen werden.

6.2.2.3 Nutzung von Computern

2007 benutzten nahezu alle Jugendliche (96%) mindestens ein Mal im Monat einen Computer. Dies gilt für alle Bildungsklassen und quer durch alle Altersstufen – allein von den 12- bis 13-Jährigen nutzen „nur“ 93% mit dieser Häufigkeit einen Computer (JIM 2007, 31). Im Alltag der meisten Jugendlichen indes ist der Computer fest verankert: 84% nutzen ihn mehrmals in der Woche oder täglich – die Nutzungsfrequenz steigt mit dem Alter und dem Bildungsniveau an. Von den 12- bis 13-Jährigen sind es lediglich 69%. Ähnlich verhält es sich mit der Nutzungsdauer: Während 36% der 12- bis 13-Jährigen den Computer weniger als eine Stunde pro Nutzungstag verwenden, sind es bei den 18- bis 19-Jährigen 34%, die den Computer 3 bis 5 Stunden oder länger pro Nutzungstag anschalten. In allen Altersstufen liegt der Prozentsatz der Jugendlichen, die den Computer für eine mittlere Dauer von 1 bis 3 Stunden nutzen, bei ca. 50%. Hinsichtlich des Bildungsniveaus lässt sich feststellen, dass Gymnasiasten deutlich seltener zu den Vielnutzern (5 Stunden und mehr) zählen als Haupt- oder Realschüler.

Über die inhaltliche Verwendung des Computers der 12- bis 19-Jährigen informiert folgende Grafik (ebd., 33), die die Tätigkeiten, die täglich oder mehrmals wöchentlich erfolgen, in eine Rangfolge bringt:



Quelle: JIM 2007, Angaben in Prozent

Basis: PC-Nutzer, n=1.161

Abbildung 13: JIM-Studie 2007, S. 33: Offline-Tätigkeiten am PC

Die häufigsten Tätigkeiten von Mädchen und Jungen betreffen die Schule, die Beschäftigung mit Computerspielen, das Schreiben von Texten und das Zusammenstellen von Musik-CDs/MP3s. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen

– wie bei den 6- bis 13-Jährigen in der KIM-Studie – im deutlich geringeren Interesse der Mädchen an Computerspielen und im deutlich höheren Interesse am Verfassen von Texten. Jungen interessieren sich im Gegenzug stärker für die Tätigkeiten, deren Beliebtheit in Abbildung 13 grundsätzlich weniger stark ausgeprägt ist. Nur das Erstellen von Präsentationen/Referaten ist bei Mädchen beliebter als bei Jungen. Was kreative Tätigkeiten wie z.B. Zeichnen/Malen oder Musikhören betrifft, so sind bei den 6- bis 13-Jährigen die Mädchen aktiver (vgl. Abbildung 6, S. 334), bei den 12- bis 19-Jährigen die Jungen.

Computerspiele

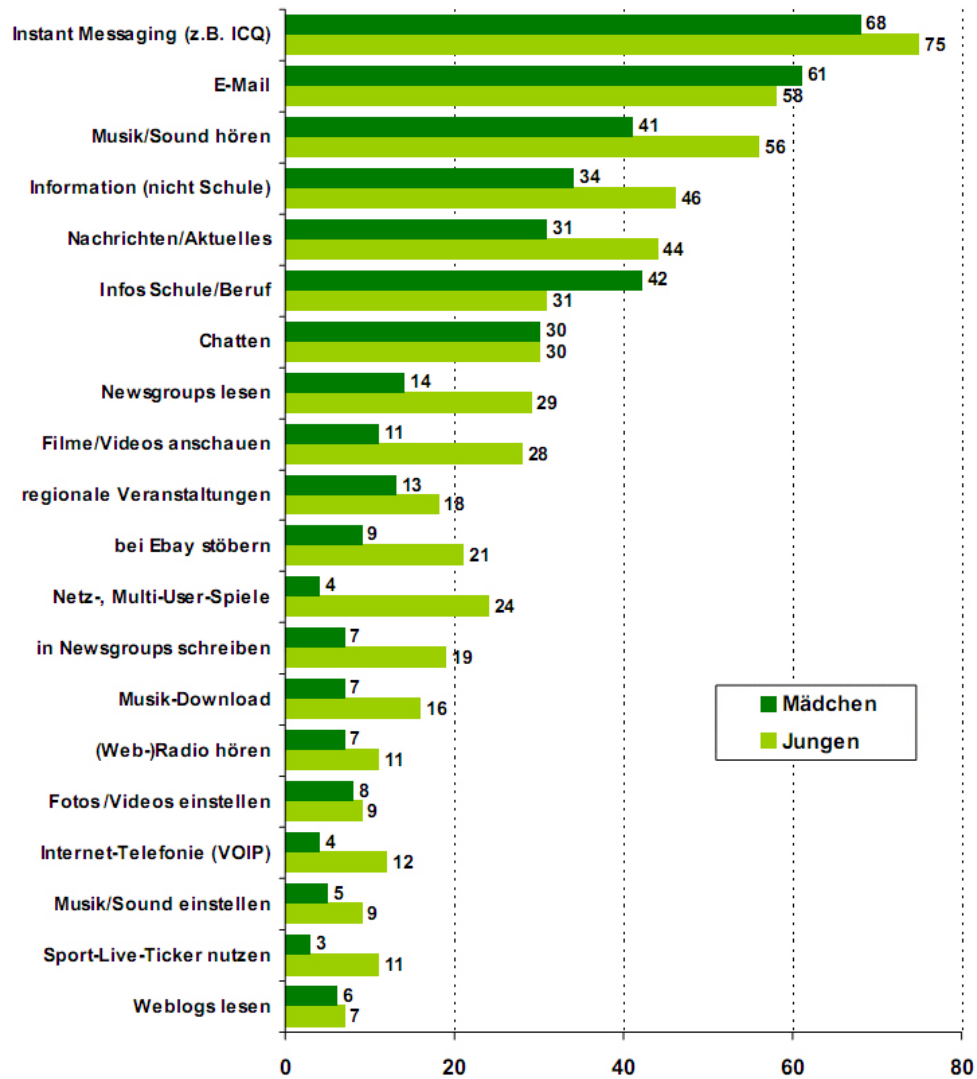
Stellt bei den 6- bis 13-Jährigen das Spielen unangefochten die beliebteste Computertätigkeit dar (vgl. S. 335), so müssen sich bei den Jugendlichen die *Offline-Computerspiele* seit 2004 mit dem zweiten Platz begnügen. Den ersten Platz belegt in den meisten Jahren das *Musikhören mit dem PC* (JIM 2004, 25; JIM 2005, 32; JIM 2006, 34), 2007 das *Arbeiten für die Schule* (JIM 2007, 33). Zudem spielen 2007 im Vergleich zu 2005 11% weniger Jungen ein- oder mehrmals in der Woche (JIM 2005, 31; JIM 2006, 34; JIM 2007, 33). Gleichwohl sind es immer noch 50% der männlichen Jugendlichen. Online-Spiele haben dagegen nach einem Zuwachs um 3% von 2005 zu 2006 bei den Jungen nur einen leichten Rückgang von 25% auf 24% erfahren, sind also weit weniger beliebt; die Mädchen liegen hier bei konstant 4% (JIM 2006, 39; JIM 2007, 40). Unberührt von der abnehmenden Spielhäufigkeit bleibt die Anzahl der Computerspieler, die sich im Vergleich zu 2006 nicht verringert hat (KIM 2007, 34). Ob die Begeisterung Jugendlicher für Computerspiele weiterhin rückläufig sein wird bleibt abzuwarten.

Internet

In einem Haushalt mit Internetzugang zu wohnen und diesen auch nutzen zu können ist für nahezu alle Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren selbstverständlich (s.o.). Damit korrespondiert eine intensive Nutzung: 83% der Jugendlichen surfen täglich oder mehrmals pro Woche. Altersunterschiede gibt es kaum; nur in der Gruppe der 12- bis 13-Jährigen sind es lediglich 68%. Allerdings weist diese Gruppe die stärksten Zuwachsraten auf (ebd., 38).

Jugendliche verwenden das Internet vor allem als Kommunikationsmedium und zur Informationsrecherche: Am beliebtesten sind Instant Messaging (72%) und Email (60%), gefolgt von der persönlichen oder schul-/berufsbezogenen Recherche (40%/36%) und dem Rezipieren aktueller Nachrichten (38%). Daneben nutzt ein beträchtlicher Anteil der Jugendlichen das Internet zum Musikhören (ohne Web-radios; 49%). Diese „Top 6“ sind es auch, die im Vergleich zum vorangegangenen Jahr den größten Zuwachs zu verzeichnen hatten (vgl. ebd., 39).

Jungen nutzen das Internet in den meisten Bereichen intensiver als Mädchen, allein in der Anwendung für schulische Belange sind Mädchen deutlich aktiver (42%–31%), beim Schreiben und Empfangen von Emails haben sie einen leichten Vorsprung. Vergleicht man unterschiedliche Bildungsniveaus, so haben Gymnasiasten ein wesentlich breiteres Anwendungsspektrum als Hauptschüler und zeigen sich aktiver in der Informationsrecherche und internetgestützten Kommunikation. Beim Chatten jedoch sind Hauptschüler aktiver (ebd., 40).



Quelle: JIM 2007, Angaben in Prozent
(Nennungen ab 5 %)

Basis: Internet-Nutzer, n=1.119

Abbildung 14: JIM-Studie 2007, S. 40: beliebte Internettätigkeiten, ein- oder mehrmals pro Woche

„Lieblingsseiten“ im Internet sind für 21% der Jugendlichen die Seiten von Suchmaschinenbetreibern oder Providern, knapp dahinter landen mit 19% Web 2.0- und Social-Web-Angebote wie z.B. SchülerVZ, Wikipedia oder YouTube. Ein Viertel der jugendlichen Internetnutzer (mehr Jungen als Mädchen) gibt an, Web 2.0-Angebote, die technologisch niederschwellige Zugänge zur Mitgestaltung des Internets bereitstellen, in diesem Sinne „mindestens mehrmals pro Woche“ zu nutzen und z.B. im eigenen Blog oder in Newsgroups zu schreiben oder Videos oder Musik einzustellen (ebd., 42). Die Abfrage bekannter Web 2.0-Angebote wie YouTube, Wikipedia, MySpace und Flickr förderte jedoch eine niedrigere Beteiligung zu Tage. Die „passive“ Nutzung – z.B. das Nachschlagen in Wikipedia – ist demgegenüber deutlich verbreiteter; als Nachschlagewerk haben Wikipedia 78% der jugendlichen Surfer bereits genutzt, 60% haben schon einmal Videos bei YouTube angesehen. Wenig bekannt ist die Plattform „Second Life“ (vgl. Kap. 5.2.3), in die sich lediglich 4% der Jugendlichen schon einmal begeben haben. 58% kennen sie gar nicht – was angesichts des damit verbundenen Medienhypes erstaunt (vgl. ebd., 43).

6.2.3 Ergebnisse

Die Folgerungen, die aus den Ergebnissen der beiden Studien gezogen werden können, werden in diesem Abschnitt unter thematischen Gesichtspunkten gemeinsam aufgelistet:

Das Lesen von Büchern gehört generell zu den weniger beliebten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, was sich auch auf die Lektüre von Kinderbibeln auswirkt. Demgegenüber nimmt unter den medialen Lieblingsbeschäftigungen die Beliebtheit des Computers beständig zu; anzunehmen ist, dass er das Fernsehen als erstplatziertes Medium ablösen wird. Von diesem Trend können multimediale Kinderbibeln dann profitieren, wenn sie sich nicht auf die *Darstellung* biblischer Inhalte beschränken, wie sie auch im Fernsehen möglich wäre, sondern vielmehr die technologischen Möglichkeiten von Computeranwendungen (z.B. Interaktivität) und Internet (z.B. Kommunikationsmöglichkeiten) in die Gestaltung ihres Angebots mit einbeziehen. Dass Computer und Internet dem Lesen von Büchern (z.B. Kinderbibeln) entgegenwirken, muss zumindest für die Jugendlichen entgegen der landläufigen Annahme nicht befürchtet werden.

Der Nutzung multimedialer Kinderbibeln stehen nach den Ergebnissen der KIM/JIM-Studien keine strukturellen Hindernisse im Wege: 2006 haben Kinder in den meisten Haushalten Zugang zu einem Computer (89%) und zum Internet (81%) – Tendenz steigend. Jugendliche leben 2007 zu 95% in Haushalten mit Internetanschluss, 67% besitzen einen eigenen Computer und 45% können vom eigenen Zimmer aus auf das Internet zugreifen. Die gegenwärtige Ausstattung der Kinderzimmer mit Computern (17%) und Internetanschlüssen (8%) stieg demgegenüber in den vergangenen Jahren nur leicht an, z.T. war sie rückläufig.

Bei der Konzipierung multimedialer Kinderbibeln sollten die Möglichkeiten, die sich mit der zunehmenden Verbreitung von Internetanschlüssen bieten, genutzt werden, d.h. zumindest eine Internetanbindung der multimedialen Kinderbibeln auf distribuierbaren Datenträgern sollte vorhanden sein, um z.B. Kommunikationsangebote realisieren zu können oder Inhalte zu aktualisieren oder zu erweitern. Bei Non-Profit-Projekten bietet es sich an, multimediale Kinderbibeln von vorneherein als Webseiten zu konzipieren. Diese sollte gegenwärtig aber nicht mit Kindern unter 8 Jahren als Nutzer rechnen. Die Gestaltung multimedialer Kinderbibeln als Web 2.0-Angebote für Jugendliche vor allem zwischen 14 und 17 Jahren (ebd., 42) macht inhaltlich z.B. im Hinblick auf individuelle Deutungen biblischer Texte Sinn. In der Anfangszeit sollten die Angebote aber nicht allein auf die freiwillige Aktivität der Jugendlichen setzen. Vor allem männliche Kinder und jüngere Jugendliche besitzen mehr tragbare und stationäre Spielekonsolen als Computer. Von daher scheint zur direkten Ansprache der Zielgruppe eine Portierung der bislang PC-spezifischen multimedialen Kinderbibeln auf die Spielekonsolentechnologie sinnvoll.

Der Einfluss der Eltern auf die Computernutzung der 6- bis 13-Jährigen ist beträchtlich. Nicht nur bekommen die meisten Kinder (60%) Computerspiele von den Eltern geschenkt, die Eltern bestimmen bei den meisten Kinder (74%) grundsätzlich auch Nutzungsart und -dauer. Darüber hinaus erwarten sie, von ihren Kindern nachträglich über die Inhalte der Nutzung informiert zu werden (60%).¹⁵

¹⁵ Die angegebenen Prozentwerte gelten für Kinder von sechs bis dreizehn Jahren und liegen bei den 6- bis 7-Jährigen beträchtlich höher und bei den 12- bis 13-Jährigen entsprechend niedriger.

Daraus folgt, dass bei der Konzipierung multimedialer Kinderbibeln nicht nur die Kinder als eigentliche Zielgruppe berücksichtigt werden müssen, sondern auch deren Eltern. Die Statistik zeigt, dass Eltern z.B. auf die Beschäftigung ihrer Kinder mit Lernsoftware bestehen; von daher fördert es den Absatz multimedialer Kinderbibeln und die Häufigkeit ihrer Rezeption, wenn Werbemaßnahmen und/oder CD-Cover bzw. Internetstartseite den Bildungswert der Beschäftigung mit biblischen Inhalten hervorheben. Jugendliche sind diesbezüglich autonomer; Erfolg versprechender als Hinweise auf den Bildungswert ist die Werbung mit (bekannten) Interpreten der in der Anwendung enthaltenen Musik oder mit Kommunikationsmöglichkeiten.

Da Kinder sich zumeist allein oder mit Freunden mit dem Computer beschäftigen, sollten multimediale Kinderbibeln so konzipiert werden, dass sie ohne die Hilfe von Erwachsenen bedienbar und bibeldidaktisch „wirksam“ sind.

Der Wunsch der meisten Eltern, über die Computernutzung ihrer Kinder informiert zu sein, einerseits und die faktische konkrete Nichtteilnahme an der Computernutzung andererseits kann darüber hinaus von multimedialen Kinderbibeln produktiv aufgegriffen werden: Indem sie den Kindern nahe legt, über bestimmte, sich aus der Beschäftigung mit biblischen Inhalten ergebenden Themen *offline* mit ihren Eltern zu kommunizieren, werden Eltern einerseits informiert und andererseits zur aktiven Teilnahme an der Auseinandersetzung ihrer Kinder mit den biblischen Inhalten aufgefordert.

Um andererseits eine Akzeptanz multimedialer Kinderbibeln bei den Kindern zu erreichen, müssen deren Interessen berücksichtigt werden. Dabei gilt: Je älter die anvisierte Zielgruppe ist und je mehr der Einfluss der Eltern abnimmt, desto stärker müssen die für Kinder wichtigen Elemente ausgeprägt sein. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass sich Mädchen und Jungen sowie ältere und jüngere Kinder in ihren medialen Vorlieben und Kompetenzen unterscheiden.

Vor allem Jungen haben eine Vorliebe für Computerspiele, die bei den Jüngeren etwas stärker ausgeprägt ist als bei den Älteren (vgl. KIM 2006, 32; JIM 2007, 33)¹⁶:

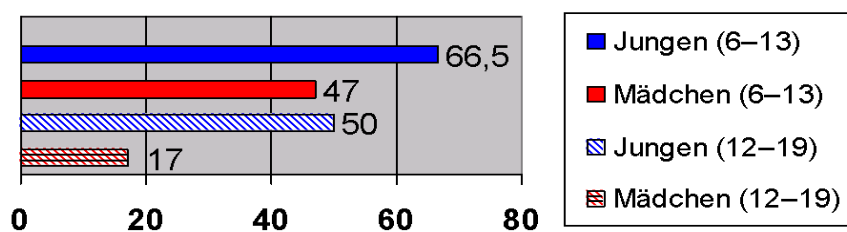


Abbildung 15: Kombination von KIM 2006 und JIM 2007: die Beliebtheit von PC-Spielen

Gestaffelt nach Altersgruppen steigt die Spielhäufigkeit ab dem 6. bis zum 13. Lebensjahr (2007) bzw. 15. Lebensjahr (2006) an, danach nimmt sie bis zum 19. Lebensjahr wieder ab (KIM 2006, 35; JIM 2007, 35). Von daher muss die Gestaltung multimedialer Kinderbibeln als Computerspiel bzw. die Aufnahme spielerischer Elemente in multimediale Kinderbibeln empfohlen werden. Hinsichtlich der bevorzugten Spielegenres existieren zwischen Jungen und Mädchen Unterschiede.

¹⁶ Die Prozentwerte von KIM beruhen auf „mindestens einmal pro Woche“, die von JIM auf „täglich oder mehrmals pro Woche“, so dass der Unterschied nicht ganz so extrem ausfallen dürfte, wie er sich in der Grafik darstellt.

Für beide Geschlechter gehören Simulationen seit Jahren zu den beliebtesten Genres. Eine Domäne der Jungen sind die Sport- und Actionspiele, Mädchen begeistern sich demgegenüber stärker für Lernspiele, Jump&Run-Spiele und Fun-/Gesellschaftsspiele. Die Spielprinzipien der genannten Genres mit biblischen Inhalten in bibeldidaktischer Hinsicht sinnvoll zu kombinieren ist jedoch zweifelsohne eine Herausforderung (vgl. Kap. 1.3.2.2).

Vor allem Mädchen nutzen den Computer darüber hinaus gerne für kreative Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen, Schreiben und Video/Bild/Musik-Bearbeitung. Multimediale Kinderbibeln sollten diese Prozesse unterstützen, indem sie sie inhaltlich anregen und die zur Produktion notwendigen Werkzeuge zur Verfügung stellen. In bibeldidaktischer Hinsicht kann auf diese Weise vor allem die transformatorische Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten unterstützt werden.

Das Surfen im Internet wird in allen Altersgruppen zunehmend selbstverständlicher und beliebter. Von daher sollten multimediale Kinderbibeln nicht auf das Internet verzichten (s.o.). Multimediale Kinderbibeln in Form von Webseiten können sich einerseits an der Vorliebe der Jungen für Online-Spiele orientieren, andererseits die vor allem bei Mädchen beliebten Möglichkeiten der Online-Kommunikation nutzen. Zu beachten ist, dass Kommunikationswerkzeuge wie Email oder Chat erst von Kindern ab ca. acht Jahren kompetent genutzt werden können, da bei Jüngeren die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben sowie die sachgerechte Bedienung der Tastatur meist noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Für Jugendliche sind vor allem solche multimedialen Kinderbibeln interessant, die spezifische und interessante Kommunikationsangebote vorhalten.

Zu erwarten ist, dass sich die Begeisterung vor allem der Mädchen für Online-Kommunikation und kreative Tätigkeiten zukünftig in Beiträgen im sog. Web 2.0 niederschlägt. Multimediale Kinderbibeln sollten entsprechende Tools (Wikis, Blogs etc.) vorhalten, um Ergebnisse der Auseinandersetzung der Kinder mit biblischen Inhalten aufnehmen und ein Forum für Diskussion bieten zu können.

6.3 Die Attraktivität biblischer Inhalte

Nicht zufällig fragen HANISCH/BUCHER in ihrer Studie danach, ob Kinder die Bibel „spannend“ oder „langweilig“ finden. „Spannend“ ist ein außerordentlich positives Attribut für die Qualität von Inhalten. Die im Abschnitt 6.3.1 angeführte Studie zu Kriterien, nach denen Kinder Bücher aussuchen, zeigt, dass die Attraktivität von Büchern für Kinder wesentlich vom Spannungsgehalt abhängt. Ergebnisse eines Marktforschungsinstituts im Abschnitt 6.3.2 zeigen, „was Kinder ganz spannend finden“. Analog ermitteln die KIM- und JIM-Studien die Themeninteressen von Kindern. Im Abschnitt 6.3.3 werden Maßnahmen dargestellt, die der Neutestamentler GERD THEIBEN für geeignet hält, um Kinder und Jugendliche zur Auseinandersetzung mit der Bibel zu motivieren.

6.3.1 Kriterien, nach denen Kinder Bücher aussuchen

Die bereits im Abschnitt 6.1 herangezogene Grundlagenstudie „Kinder- und Jugendbücher. Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten“ von 2007 ermittelte u.a. die Kriterien, nach denen Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene Bücher auswählen.

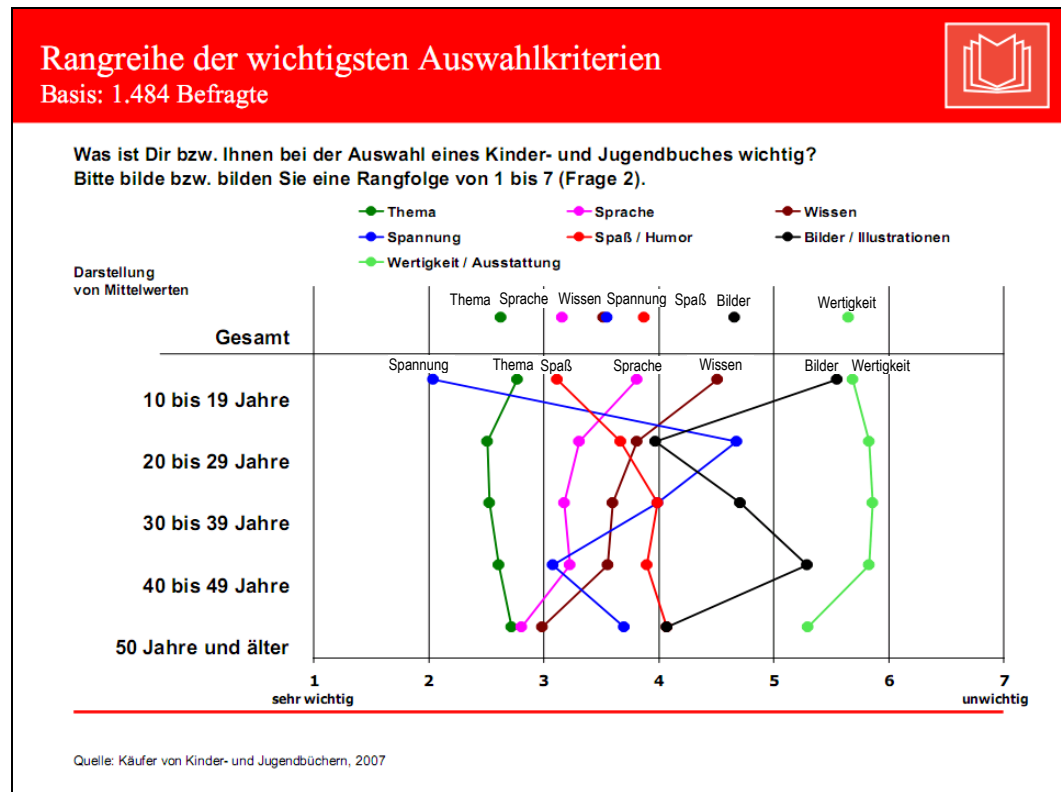


Abbildung 16: Rangliste der wichtigsten Auswahlkriterien für den Bücherkauf

Für Erwachsene aller Altersstufen ist für die Auswahl eines Kinder- oder Jugendbuches das Thema entscheidend. Dahinter rangieren die Sprache und die Wissensvermittlung. Der Spaßfaktor und Bilder sind weniger wichtig, Wertigkeit und Ausstattung eines Buches sind nebensächlich. Eine Sonderstellung nimmt das Kriterium „Spannung“ ein: Erwachsenen zwischen 40 und 49 Jahren ist es nach dem Thema das zweitwichtigste Kriterium, Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren vor der Wertigkeit das zweitunwichtigste. In den anderen Altersgruppen nimmt das Kriterium „Spannung“ einen Mittelplatz ein.

Für 10- bis 19-Jährige ist „Spannung“ vor allen anderen Kriterien der entscheidende Kaufgrund. Ist ein Buch spannend, ist das Thema, um das es geht, zweit-rangig. Auf dem dritten Rang kommt das Kriterium „Spaß“ zu stehen. Dazu passt, „dass Jugendliche im Alter von 10 bis 19 Jahren selbst – für sich und andere – primär unterhaltende Bücher kaufen und selten Sachbücher“ (ebd., 27).

Multimediale Kinderbibeln werden zwar von Kindern genutzt, aber vorwiegend von Erwachsenen gekauft. Unter dieser Prämisse können folgende Impulse für die Konzipierung attraktiver multimedialer Kinderbibeln gegeben werden:

Um Kinder als Nutzer dazu zu motivieren, sich mit den in der Anwendung enthaltenen biblischen Inhalten zu befassen, sollten die einzelnen Komponenten in der Anwendung (z.B. die Introsequenz oder Interaktionsangebote, insofern sie vor der Rezipierung der Inhalte zugänglich sind) deutlich machen, dass biblische Inhalte spannend sind, in erster Linie nicht deshalb, weil die Handlung spannend ist, sondern weil die Inhalte einerseits Geschichten einer fremden, ganz anderen Welt sind, und andererseits potenziell mit dem Kind selbst zu tun haben.

6.3.2 Was Kinder und Jugendliche interessiert

Die Berücksichtigung der thematischen Interessen der Kinder und Jugendlichen ist von zentraler Bedeutung für den Erfolg eines medialen Angebots.

So entschloss sich beispielsweise die Firma geobra Brandstätter („Playmobil“) zur Herausgabe einer „Arche Noah“-Spielpackung weniger aus religiösen Motiven als vielmehr deshalb, weil sich hier eine Möglichkeit bot, dem Interesse der Zielgruppe an Tieren und ihrer Pflege entgegen zu kommen. Dieser Aspekt wird dann auch in der Auswahl der Teile und in der Gestaltung des begleitenden Erzählheftes hervorgehoben (vgl. Schüttlöffel 2005).

Unterschiedliche Studien versuchen, die Interessen und Vorlieben von Kindern und Jugendlichen zu erheben. Dargestellt werden im Hinblick auf die Interessen von *Kindern* zwischen sechs und dreizehn Jahren die Ergebnisse der KIM-Studien der Jahre 1999 bis 2006 und der Studie „Erlebniswelten der Kinder“ des Instituts für Jugendforschung aus dem Jahr 2002. Die Vorlieben zwölf bis neunzehn Jahre alter Jugendlicher werden den JIM-Studien der Jahre 1998 bis 2007 entnommen.

6.3.2.1 Themeninteressen von Kindern (KIM 1999–2006)

Die KIM-Studien erheben nicht nur alle ein bis zwei Jahre den Medienalltag von 6- bis 13-jährigen Kindern (vgl. Abschnitt 6.2.1), sondern lassen darüber hinaus Kinder zwischen zwölf und achtzehn vorgegebene Themen¹⁷ dahingehend bewerten, ob sie diese „sehr interessant“, „interessant“, „weniger interessant“ oder „gar nicht interessant“ finden. Bringt man die als „sehr interessant“ und „interessant“ bezeichneten Themen des Jahres 2006 in eine Rangfolge, ergibt sich folgendes Bild:

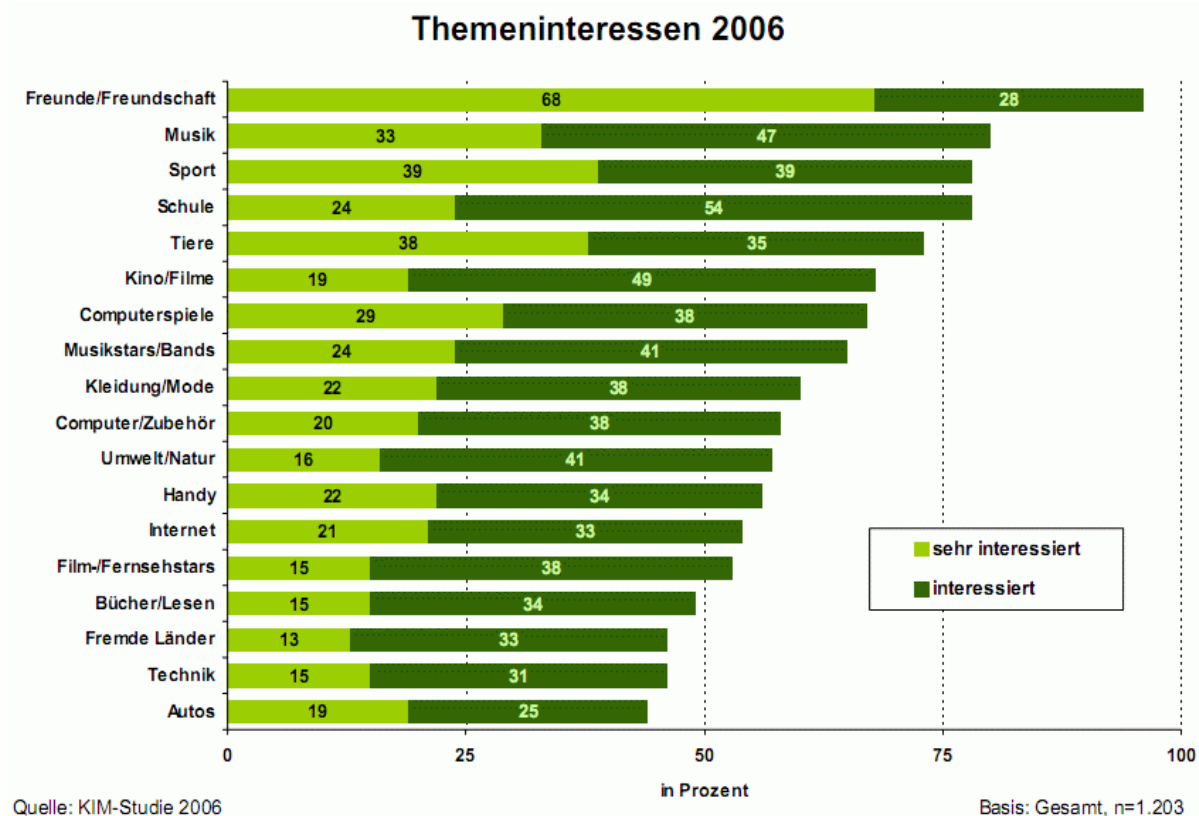


Abbildung 17: KIM-Studie 2006, S. 5: thematische Interessen von Kindern

¹⁷ Unklar ist leider, wie die Auswahl genau dieser Themen zustande gekommen ist.

Spitzenreiter ist – wie auch in den Studien der vorangehenden Jahre¹⁸ – das Thema *Freunde/Freundschaft*, das von nahezu allen Kindern (96%) als interessant empfunden wird. Auf den Plätzen folgen *Musik*, *Sport*, *Schule* und *Tiere*, für die sich 2006 (und auch in den Jahren davor) drei von vier Kindern begeistern können. Dabei stieg *Schule* erst 2002 in die „Top 4“ ein und verwies seitdem *Sport* und *Tiere* abwechselnd auf den fünften Platz. Dass diese Themen ganz oben rangieren, darf freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich auch für die letztgenannten Themen *Bücher/Lesen*, *Fremde Länder*, *Technik* und *Autos* immer noch fast die Hälfte aller Kinder interessieren. Von besonderem Interesse ist für diese Arbeit die Entwicklung der Beliebtheit der für multimediale Kinderbibeln grundlegenden Themen *Computerspiele* und *Internet*:

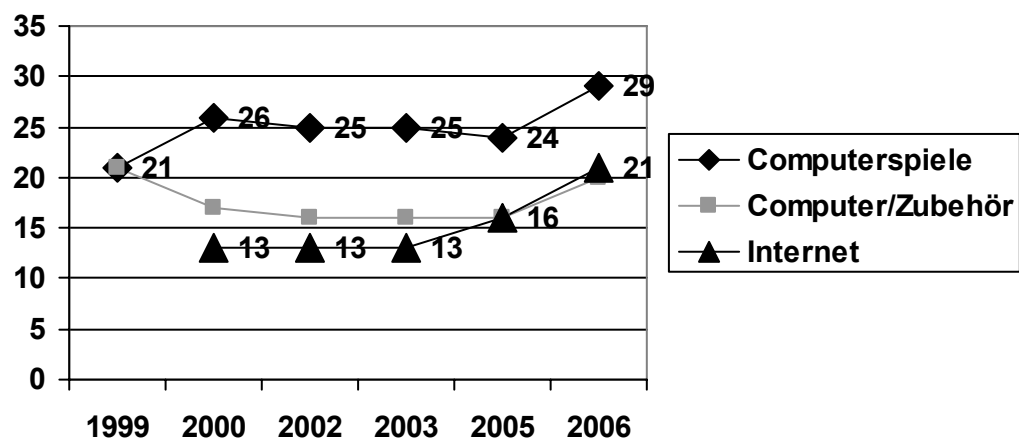


Abbildung 18: Entwicklung des Interesses an den Themen Computer/Computerspiele/Internet

Das Thema *Computer/Computerspiele* stieg 1999, als Multimedia und Internet populär wurden, auf Platz 4 der beliebtesten Themen ein. Im darauf folgenden Jahr rutschte *Computer/Zubehör* (nach der Trennung von den *Computerspielen*, die sich 2000 als eigenes Thema etablierten) in der Rangliste auf den zehnten Platz. Seitdem belegt es wechselnd den zwölften und zehnten Platz. Dass das Gerät *Computer* selbst aus dem Mittelpunkt des Interesses heraus rückt, kann als Folge der gesellschaftlichen Etablierung dieses Mediums seit den 1990er Jahren angesehen werden. Heutige Kinder sind mit *Computer* und *Internet* aufgewachsen, die – was zu begrüßen ist – weithin als Mittel zum Zweck angesehen werden und als *Technologie* nicht mehr bei jedem Kind Interesse wecken.

Einen leichten Abwärtstrend – wenn auch auf höherem Niveau – hatten zwischen 2000 und 2005 auch die *Computerspiele* zu verzeichnen, bevor ihre Beliebtheit 2006 einen neuen Höchststand erreichte. Dieser Aufwärtstrend erfasste 2006 auch das Thema *Computer/Zubehör*. Motor dieser allgemeinen Bewegung ist möglicherweise das Thema *Internet*, das seit 2000 in der KIM-Studie erfasst wird und nach drei Jahren gleichbleibender, vergleichsweise geringer Beliebtheit große Sprünge auf der Beliebtheitsskala nach oben zu verzeichnen hat. Seine Beliebtheit hängt grundsätzlich von den technischen Voraussetzungen ab. Die haben sich in seit 2000 rasant verbreitet. Hatten 2000 nur wenige Privathaushalte einen Zugang zum *Internet*, so sind es 2006 bereits 81%. Mit diesen Zahlen korrespondiert die

¹⁸ 1999 wurde *Freunde/Freundschaft* nicht als Thema angeboten, „Sich mit Freunden treffen“ war aber – wie auch in den Folgejahren – zusammen mit „Draußen Spielen“ die bevorzugte *Freizeitbeschäftigung* der Kinder (vgl. Abschnitt 6.2.1.1).

Entwicklung der Internetnutzung durch Kinder: Waren 1999 lediglich 13% der Kinder zumindest selten im Internet, so surfen 2006 58% der Kinder zumindest selten. Wichtig für das Verständnis dieser Zahlen ist, dass für Kinder unter acht Jahren das Internet noch relativ unbedeutend ist, aber von den 8- bis 9-Jährigen bereits 46%, von den 10- bis 13-Jährigen etwa 80% im Internet unterwegs sind.

Die Beliebtheit von Computerspielen schien zwar zwischen 2002 und 2005 leicht nachzulassen – gleichwohl ist sie mittlerweile wieder auf einem vergleichsweise hohen Niveau angesiedelt. Die Prozentzahlen lassen darüber hinaus nicht erkennen, dass sich vor allem Jungen für sie begeistern. „Sehr interessiert“ an Computerspielen sind nur 14% der Mädchen – aber 42% der Jungen; das ist annähernd jeder zweite (vgl. KIM 2006, 6).

6.3.2.2 „Erlebniswelten von Kindern“ (2002)

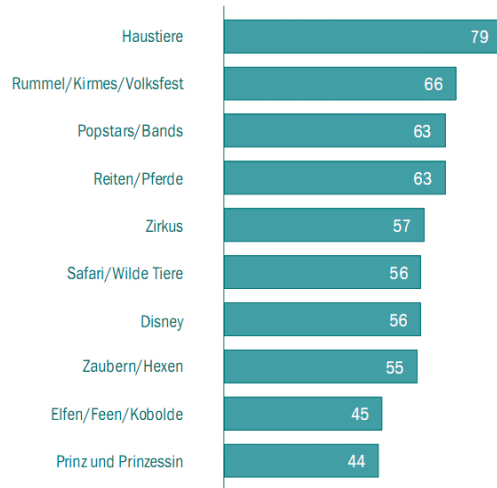
Das Institut für Jugendforschung – bis 2004 eine der beiden Marktforschungsgesellschaften der Roland Berger-Gruppe, seit 2006 zur Synovate Marktforschungsgruppe gehörig – führte 2002 die Studie „Erlebniswelten von Kindern“ durch. Leitend waren dabei weniger wissenschaftliche als wirtschaftliche Interessen: Marketingtechnisch gesehen ist die Zielgruppe „Kind“ – so die bei Roland Berger für den Kinder- und Jugendbereich zuständige Expertin KARIN R. FRIES – sehr inhomogen: „Ein bis zwei Jahre Altersunterschied können bereits darüber entscheiden, welche Themen [...] Kinder noch nicht oder gerade besonders attraktiv finden. Jungen und Mädchen leben in völlig unterschiedlichen Welten und ihre Lieblingsthemen sind schwer vergleichbar“ (IJF 2002). Damit „Kids-Kampagnen“ erfolgreich sein können, ist es notwendig, „beide Geschlechter z.B. über differierende Produktvarianten anzusprechen“ (ebd.). Darüber hinaus „[kann] die Positionierung von Produkten mit multiplem Produktnutzen [...] die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder in den verschiedenen Lebens- und Entwicklungsphasen aufgreifen“ (ebd.).

Um ihren Kunden zielgruppenspezifisches Marketing zu ermöglichen, wurde daher versucht, Erlebniswelten von Kindern zu ermitteln, die nicht kurzfristige Trends widerspiegeln, sondern ihre „Bedürfnisstrukturen nachhaltig und längerfristig beeinflussen“ (ebd.). Dazu wurden 720 Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren in Interviews danach gefragt, was sie „spannend“ finden. Einer Kurzzusammenfassung der Ergebnisse der Studie lassen sich folgende Informationen entnehmen:

„Haustiere“, „Safari/Wilde Tiere“ und der Themenkreis „Rummel/Kirmes/Volksfest“ sind die drei Erlebniswelten, die Mädchen und Jungen gleichermaßen ansprechen. Haben dabei die „Haustiere“ bei den 6- bis 12-Jährigen noch knapp die Nase vor, so sind für die 6- bis 7-Jährigen die „Volksfeste“ am interessantesten. Bei den 9- bis 10-Jährigen hingegen belegen „Haustiere“ und die Erlebniswelt „Safari/Wilde Tiere“ die beiden obersten Ränge. In der Altersgruppe der 11- bis 12-Jährigen schließlich ziehen die „Popstars und Popbands“ an den Tieren vorbei auf den ersten Platz.

Dass die „Top Ten“ von Mädchen und Jungen im Übrigen sehr unterschiedlich ausfallen, zeigen die beiden geschlechtsspezifischen Ranglisten der beliebtesten Erlebniswelten:

Mädchen



Jungen

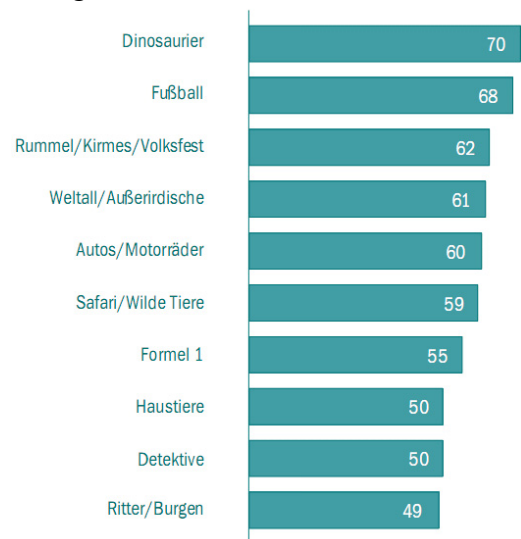
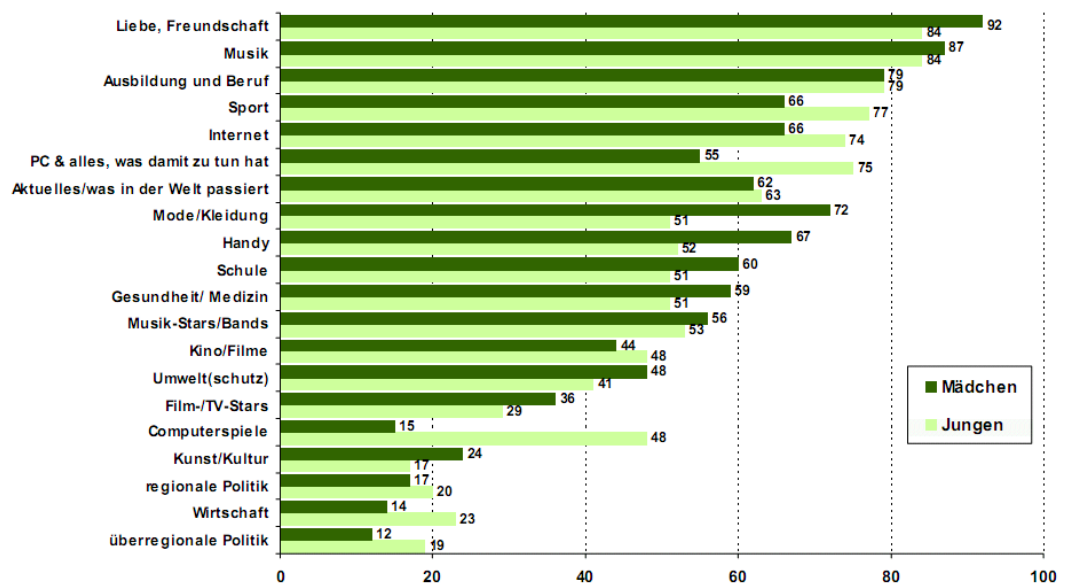


Abbildung 19: Beliebteste Erlebnisswelten von Mädchen und Jungen

6.3.2.3 Themeninteressen von Jugendlichen (JIM 1998–2007)

Wie die KIM-Studien erheben auch die JIM-Studien nicht nur regelmäßig den Medienalltag von 12- bis 19-jährigen Jugendlichen (vgl. Abschnitt 6.2.2), sondern lassen darüber hinaus Jugendliche zwischen 15 und 22 vorgegebene Themen¹⁹ dahingehend bewerten, ob sie diese „sehr interessant“, „interessant“, „weniger interessant“ oder „gar nicht interessant“ finden.²⁰ Bringt man die als „sehr interessant“ und „interessant“ bezeichneten Themen des Jahres 2007 in eine Rangfolge, ergibt sich folgendes Bild:



Quelle: JIM 2007, Angaben in Prozent

Basis: alle Befragten, n=1.204

Abbildung 20: JIM-Studie 2007, S. 15: thematische Interessen von Jugendlichen

¹⁹ Unklar ist, wie die Auswahl genau dieser Themen zustande gekommen ist.

²⁰ 1999, 2000 und 2006 fand keine Erhebung statt.

Die „Top 4“ (Liebe/Freundschaft, Musik, Ausbildung/Beruf und Sport) sind seit 1998 in ihrer Zusammensetzung und Reihenfolge weitgehend²¹ stabil geblieben, wobei die ehemals getrennten Bereiche „Freundschaft“ und „Liebe/Partnerschaft“ seit 2005 im Punkt „Liebe/Freundschaft“ gemeinsam erfasst werden.

Von besonderem Interesse ist auch hier die Entwicklung der Beliebtheit der für multimediale Kinderbibeln grundlegenden Themen *Computerspiele* und *Internet* (Abbildung 21).

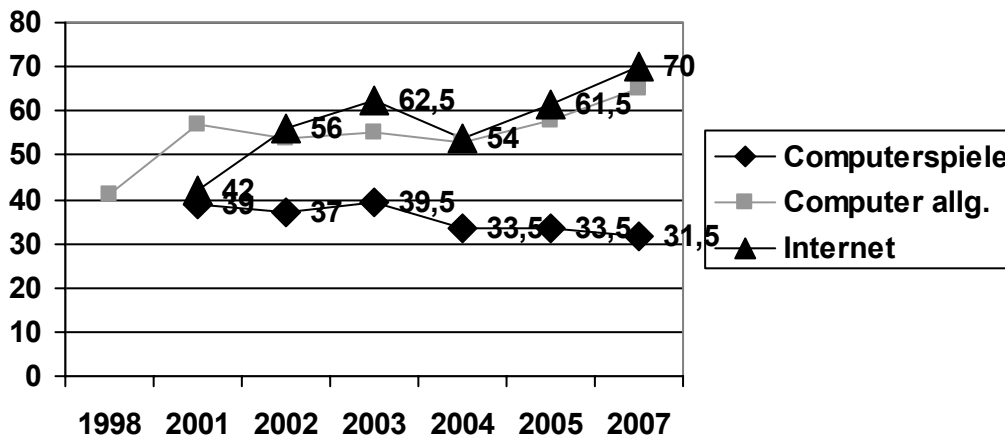


Abbildung 21: Entwicklung der Beliebtheit der Themen *Computerspiele* und *Internet*

Das Thema *Computerspiele* ist für Jugendliche seit 2001 zunehmend unattraktiver geworden. Betrachtet man die Beliebtheit des Themas *Computerspiele* geschlechtergetrennt (Abbildung 22), wird deutlich, dass es für Mädchen nie wirklich attraktiv gewesen ist, wohingegen auch 2007 noch nahezu die Hälfte aller Jungen Computerspiele für ein wichtiges Thema halten.

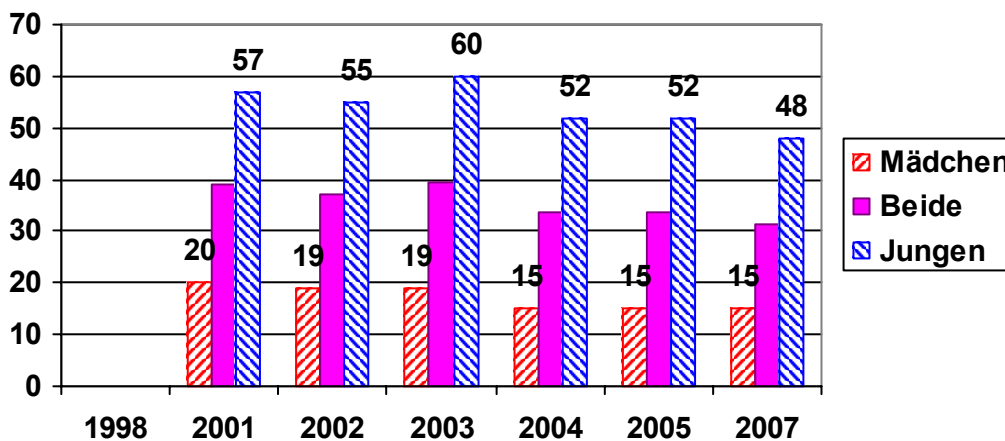


Abbildung 22: Entwicklung der Beliebtheit von Computerspielen bei Mädchen und Jungen

Demgegenüber haben *Internet* und *Computer allgemein* seit 1998 einen Aufwärtstrend erfahren, der zwar nicht ungebrochen ist aber doch dazu geführt hat, dass die beiden Themen in der Rangfolge der interessantesten Themen unmittelbar hinter den „Top 4“ angelangt sind (vgl. Abbildung 20, S. 352). Geschuldet ist dies frei-

²¹ Allein 1998 lag „Sport“ einen Prozentpunkt vor „Ausbildung/Beruf“.

lich der enormen Popularität der Themen bei den Jungen, für die sie schon seit 2002 Anschluss an die Spitzengruppe gefunden haben. Gleichwohl steigt die Beliebtheit zumindest des *Internets* auch bei den Mädchen von Jahr zu Jahr, wohingegen *Computer allgemein* nach einem Sinkflug sich bei den Mädchen erst seit 2003 langsam wieder erholt. Wichtige Themen sind in den Augen von Mädchen hingegen *Mode/Kleidung* und das Kommunikationsmittel *Handy*, die 2007 die Themen *Sport* und *Internet* von ihren vierten und fünften Plätzen verdrängten (vgl. Abbildung 20, S. 352). Bei *Mode/Kleidung* war das bereits in den Jahren davor der Fall; das *Handy* wurde vor 2007 noch nicht als Thema geführt. Weiterhin werden von Mädchen *Pop-Stars/Bands* und *Reisen/Weltgeschehen* als attraktive Themen empfunden.

6.3.2.4 Ergebnisse

Die thematischen Vorlieben der Kinder sind für die inhaltliche Ausgestaltung multimedialer Kinderbibeln wichtig, insbesondere für die Auswahl der Inhalte. Folgt man LUKAS BORMANN, der in seinen bibeldidaktischen Überlegungen hinsichtlich der Textauswahl grundsätzlich eine Orientierung an der Lebenswirklichkeit des Kindes anmahnt (Bormann, Seminarpapier), und FRIEDRICH SCHWEITZER, der in seinen Ansätzen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik bezüglich der Auswahl der Inhalte eine Orientierung an der „optimale[n] Passung zwischen den Fragen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und den in einer Geschichte angesprochenen Situationen und Themen andererseits“ (Schweitzer 1999, 245) als einen von zwei sich ergänzenden Wegen in Betracht zieht, so müssten gemäß der dargestellten Studien solche Geschichten Eingang in (multimediale) Kinderbibeln finden,

- in denen Tiere (sowohl Haustiere als auch wilde Tiere) eine Rolle spielen (nur Kinder bis ca. 10 Jahre),
- in denen es um Freundschaft und (für Jugendliche) Liebe bzw. Partnerschaft geht und
- die in fremden Länder spielen (Kinder und weibliche Jugendliche) oder sich mit dem Weltgeschehen verknüpfen lassen (besonders weibliche Jugendliche).

Darüber hinaus ...

- sollte auf die Gestaltung musikalischer Elemente besonderes Augenmerk gelegt werden; die Musik sollte sich an der gängigen Popmusik orientieren. Die konkrete Kooperation mit einem bekannten Popkünstler würde sich positiv auf die Beliebtheit einer multimedialen Kinderbibel auswirken.
- kann Schule bzw. Schulleben als Teil der Lebenswirklichkeit aller Kinder und Jugendlichen – wenn es sich anbietet – zum Anknüpfungspunkt werden (z.B. im Zusammenhang mit dem „Lehrer“ Jesus und seinen „Schülern“).
- sollte die Beschäftigung mit multimedialen Kinderbibeln für jüngere Kinder vergleichbar amüsant einem Besuch auf dem Jahrmarkt sein.

Wenngleich die angeführten Impulse wenig zusammenhängend sind und geradezu willkürlich wirken, entstammen sie doch repräsentativen Umfragen und sollten bei der Konzipierung entsprechend Berücksichtigung finden. Die besondere Beliebtheit des Computers, des Internets und der Computerspiele bei männlichen Kindern und Jugendlichen legt grundsätzlich die Herausgabe multimedialer Kinderbibeln nahe.

6.3.3 Gerd Theißen (2003): „Zur Bibel motivieren“

Der Titel des gleichnamigen Buches von GERD THEIßEN (2003) ist Programm: Es geht darum, Menschen zur Wahrnehmung der Bibel, zur Beschäftigung und Auseinandersetzung mit ihr, zu motivieren – jedoch nicht in erster Linie die interessierten Christen; GERD THEIßEN nimmt stattdessen gezielt die Gruppe der „Bibelfernen“ in den Blick. Seine „offene Bibeldidaktik“ soll darauf hinweisen, dass die Bibel offen für alle ist. „Sitz im Leben“ der offenen Bibeldidaktik ist die postsäkulare Gesellschaft (vgl. Theißen 2003, 22). Dabei ist THEIßENS Intention nicht die Missionierung. Ihm geht es darum, bei Menschen ein grundlegendes Verständnis für diejenigen Zeitgenossen zu wecken, für die Bibel und Christentum lebensbestimmend sind. „Die transzendente Dimension des Bibeltextes kann approximativ verstanden werden, ohne dass sich ein Mensch existenziell in sie hineinbegibt. Das Ziel wäre nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen. [...] Nicht Glaube ist das Ziel des Bibelunterrichts, sondern Verstehen und Achtung“ (ebd., 110).

Eine solche Intention konnte, so THEIßEN, nicht zu allen Zeiten verfolgt werden: „Bis jetzt musste jede Bibeldidaktik [...] als missionarisches Bemühen der Kirchen verstanden werden. Postmoderne Mentalität kann sich leichter auf Überzeugungen anderer einlassen, ohne Zwang zu empfinden, ihnen zustimmen zu müssen. Sie kann Überzeugungen äußern, ohne deren Missionar zu sein“ (ebd., 22).

THEIßEN geht es jedoch nicht nur darum, säkularisierte Menschen um der Christen Willen über Grundlagen und Bedingungen des Glaubens aufzuklären. Er schreibt zugleich im Interesse des postmodernen Menschen: Der Prozess der Entwicklung von Identität und Selbstverständnis hat sich verkompliziert: Konnten sich (junge) Menschen vormals an die christliche Tradition halten, im Bewusstsein, „alles richtig zu machen“, müssen sie nun – bildlich gesprochen – in einem Haufen gleichberechtigter, vorgeblich sinnstiftender Angebote stochern. Dabei ist die christliche Religion als Buchreligion vergleichsweise einfach zugänglich, da sie mit der Bibel über ein grundlegendes „Kompendium“ verfügt, mit dessen Hilfe sich Suchende umfassend *und unverbindlich* informieren können – ohne Zwang zur Teilnahme an christlichen Lebensformen oder Ritualen. THEIßEN erläutert, dass Bibelkenntnisse ohnehin nicht nur Teil der religiösen Bildung, sondern zugleich der Allgemeinbildung seien. Die Bibel liefere einen „Beitrag zur Erschließung der Wirklichkeit in Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften“ (ebd., 36) und sei darüber hinaus ein „Zugang zum Selbstverständnis von Menschen in Vergangenheit und Gegenwart“ (ebd., 46).

Im dritten Teil konkretisiert THEIßEN den Titel seines Buches und fragt, wie man (gemäß des Ansatzes einer offenen Bibeldidaktik) vor allem *säkularisierte* Menschen zum Bibelstudium motivieren könne. In klafkischer Terminologie lautet die Leitfrage: Wie lassen sich Menschen für die Bibel erschließen, so dass sie sich mit ihr beschäftigen (vgl. ebd., 265)? THEIßEN versucht eine Antwort aus dem Bereich der Unterrichtspraxis heraus, in der die Motivierung der Schüler/innen von einschlägigen Maßnahmen wie Anreizen oder Impulsen abhängt. Ein grundlegendes theoretisches Modell für seine praktischen Vorschläge liefert ihm der *informati-onstheoretische Ansatz* aus der Motivationspsychologie. Dieser geht davon aus, dass auf einen Menschen einströmende Informationen, die von seinen „Motiven“ (dazu zählen z.B. Werte und Normen, Standards und Begriffe, Vorerfahrungen und Erinnerungen) abweichen, den Menschen aktivieren, die dadurch entstehenden Diskrepanzen zu überwinden (vgl. ebd., 275). Motivation zu geistiger Aktivität

rührt daher, dass der Mensch einen Ausgleich zwischen seinen Motiven und den neu einströmenden Informationen anstrebt. Mit THEIBEN könnte man unter Verwendung eines religiösen Terminus sagen: Aktivität *verheißt* dem Menschen den erstrebenswerten Zustand seelischer und geistiger Balance (vgl. ebd., 276). Dieses Modell wendet THEIBEN auf hermeneutische Prozesse an. Der biblische Text wird zur einströmenden Information, die mit den menschlichen Erfahrungen mit dem Fernziel einer „Horizontverschmelzung“ (Gadamer) vermittelt werden will. Biblisches Lernen kann nun mit Kategorien der Motivationspsychologie beschrieben werden.

Didaktisch fatal wäre es, wenn die einströmenden Informationen in den bei den Schülern vorhandenen Motiven keinen Widerhall fänden. In diesem Fall würden die Informationen überhaupt nicht bearbeitet werden, sondern schlicht „unter den Tisch fallen“. Doch erläutert THEIBEN, dass alle Menschen, auch die säkularisierten, für grundlegende Erfahrungen der Transzendenz (an denen menschliches Vorstellungsvermögen scheitert), Kontingenz (an denen sich menschliches Kreaturgefühl entzündet) und Resonanz (in denen der Welt ein unbedingter Wert beigemessen wird) offen sind (vgl. ebd., 290f). „Der Sinn für Unbedingtes, Ewiges und für Verantwortung [ist] in allen Menschen latent vorhanden“ (ebd., 294). Er ist in den Tiefenschichten der Menschen verankert und benötigt lediglich eine angemessene Sprache, um zum Ausdruck zu kommen, um verfügbar zu werden, um zum Motiv zu werden. Diese Sprache vermag die biblische Tradition zur Verfügung zu stellen, durch die Transzendenz, Kontingenz und Resonanz zu religiösen Motiven werden. Von diesem Grundstock aus können weitere Motive erlernt werden. Motivierung von Lernenden erfolgt über praktische Anwendungen der genannten Einsichten. Es existiert ein reichhaltiger Schatz an Methoden und Vorgehensweisen, mit denen unterschiedliche Motivationsanreize erzeugt werden können. THEIBEN unterscheidet sechs Motivationsanreize für den Bibelunterricht, die er lernpsychologisch begründet und mit unterrichtspraktischen Beispielen veranschaulicht (vgl. ebd., 301–339). Alle Formen von Anreizen sind bei Lernende positiv besetzt und motivieren sie dazu, sich mit der Bibel zu beschäftigen:

Assoziationsanreize sind Anreize, die nicht zwingend mit den biblischen Inhalten sachlich verknüpft sind. Aufwändig gestaltete, farbige Bilder auf dem Umschlag einer Kinderbibel lassen das Kind auf Grund des Prinzips der klassischen Konditionierung vermuten, dass die Inhalte des Buches ebenso angenehm auf es wirken wird (vgl. ebd., 306ff).

Konsequenzanreize sind Belohnungen, die vorab in Aussicht gestellt und im Falle der (erfolgreichen) Beschäftigung mit den biblischen Texten ausgeteilt werden. Dazu gehören im Wesentlichen Zensuren, Lob (und Tadel) sowie sachbezogene Rückmeldungen (vgl. ebd., 311ff).

Modellanreize liegen vor, wenn erwünschtes Verhalten (die Beschäftigung mit der Bibel) durch Übernahme des Verhaltens anderer Personen gefördert wird. Dies geschieht durch die Übernahme äußerer Verhaltensweisen (Nachahmung) oder die innerer Einstellungen und Motive (Identifikation) (vgl. ebd., 314ff).

Problemanreize ergeben sich aus der Sache selbst. Diskrepanzen sind in vielen biblischen Texten auszumachen. Geeignete Aufgabenstellungen (z.B. Feststellen einer Diskrepanz mit Hilfe eines synoptischen Vergleichs und inhaltlich Begründen mit Hilfe einer dritten Textstelle) motivieren die Schüler, ihnen auf die Spur zu kommen (vgl. ebd., 317ff).

Resultatanreize ergeben sich aus der begründeten Vermutung der Lernenden, dass die Resultate ihrer Arbeit ansehnlich sein werden (vgl. ebd., 329ff).

Selbstaktivierungsanreize werden vor allem dann wirksam, wenn ein Schüler par-

tiell aus seiner Rolle heraustritt und z.B. die Rolle des Lehrers für andere Schüler übernimmt (vgl. ebd., 313ff).

Fazit: GERD THEIBEN präsentiert sowohl intrinsisch als auch extrinsisch wirkende Anreize. Unter Rückgriff auf den informationstheoretischen Ansatz der Motivationspsychologie warnt THEIBEN aber davor, Faktoren extrinsischer Motivation zu viel zuzumuten (er verwirft sie nicht grundsätzlich). Indem z.B. Kinderbibeln als CD-ROMs oder Webseiten angeboten werden, knüpfen sie an vorhandene Interessen bei Kindern und Jugendlichen an. Die Verbindung von religiösen Themen mit elektronischen Medien ist grundsätzlich Erfolg versprechend. Die mediale Umsetzung ist ein *Assoziationsanreiz*, der positive Assoziationen auf die (Kinder)Bibel überträgt. Wie weit die daraus erwachsende Motivation zu tragen vermag, darf aber keinesfalls zu optimistisch eingeschätzt werden. Bei der gezielten Anwendung motivierender Anreize z.B. in Interaktionsangeboten sollte stattdessen darauf geachtet werden, dass die motivierende Kraft der biblischen Inhalte selbst freigelegt wird.

Teil III

Bibeldidaktische Brückenbauten
in multimedialen Kinderbibeln

7 Didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

In diesem Kapitel, das im Zentrum der Arbeit steht, werden die konstruktiven Anregungen aus den vorangegangenen Kapiteln zusammengetragen, miteinander verschränkt und zu 31 Anforderungen an die Konzeption von Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln verdichtet. Die hohe Zahl der Anforderungen spiegelt den Stellenwert, den Interaktionsangebote in didaktischer Software im Allgemeinen und in multimedialen Kinderbibeln im Besonderen haben. Die Gliederung der Anforderungen erfolgt nach den in Kap. 4 erarbeiteten Aspekten des Bibelverstehens: Zunächst werden Anforderungen vorgestellt, an denen sich Interaktionsangebote orientieren sollten, die das analysierende Verstehen biblischer Inhalte unterstützen wollen. Darauf folgen Anforderungen an Interaktionsangebote, die das Fremdverstehen und das interpretierende Verstehen fördern wollen. Eine Reihe übergreifender Anforderungen werden den drei aspektspezifischen Anforderungskatalogen vorangestellt.

Die Inhaltsübersicht zu diesem Kapitel gibt die beschriebene Struktur wieder und führt die 31 Anforderungen unter den zugehörigen Hauptüberschriften auf, die die Aspekte des Bibelverstehens benennen. Als Zwischenebene sind die aspektspezifischen Problembereiche eingezogen, die in Kap. 5 benannt wurden, so dass jede Anforderung letztlich einem Problembereich zugeordnet ist, der wiederum typisch für einen bestimmten Aspekt des Bibelverstehens ist.¹ Mit den einzelnen Anforderungen wird jeweils in vier Teilschritten wie folgt verfahren:

1. In der einleitenden Hinführung wird die Notwendigkeit der Anforderung aus dem entsprechenden aspektspezifischen Problembereich heraus begründet. Die Anforderung als solche wird konzipiert, indem Ausführungen der vorangegangenen Kapitel addiert und/oder miteinander verschränkt werden.
2. [„Anforderung“] Die Anforderung wird formuliert. Wenn es sich anbietet, werden zur Veranschaulichung exemplarisch und probeweise existierende papierene Kinderbibeln an der Anforderung gemessen.
3. [„Der Befund“] Die Anforderung wird an existierende multimediale Kinderbibeln herangetragen, einerseits, um bemerkenswerte Lösungsansätze aufzuzeigen, andererseits, um auf Realisierungen aufmerksam zu machen, die in didaktischer Hinsicht problematisch sind.
4. [„Ungenutztes Potenzial“] Die einzelnen Befunde werden um die Darstellung bislang ungenutzten Potenzials ergänzt, das aus den zuvor angestellten religions- und mediendidaktischen Überlegungen abgeleitet wird² und in die Konzipierung zukünftiger multimedialer Kinderbibeln einfließen könnte.

Die im jeweiligen vierten Schritt angeführten konkreten Ideen antworten unmittelbar auf die in Kap. 1.4.2 formulierte Fragestellung der Arbeit. Sie sind nicht existierenden Produkten entlehnt,³ sondern stammen vom Verfasser und sollen zeigen,

¹ Vgl. dazu das Inhaltsverzeichnis zu Beginn der Arbeit.

² Welche Überlegungen der vorangegangenen Kapitel in Anforderungen münden und welche in weitere Potenziale, hängt von den untersuchten Kinderbibeln ab. So macht es wenig Sinn, ausführliche Anforderungen an die Gestaltung der GoogleEarth-Anbindung multimedialer Kinderbibeln zu formulieren, da zum Zeitpunkt der Untersuchung keine Kinderbibel über eine solche Anbindung verfügt. Sinnvoll ist es demgegenüber, Qualitätskriterien von Hypermedia-Umgebungen aufzuführen, da eine Reihe von Kinderbibeln hypermediale Lexika enthalten.

³ Die gelegentliche Verwendung der Bildschirmcharaktere existierender multimedialer Kinderbibeln dient der Veranschaulichung der Ideen.

wie mit einem angemessenen technischen Aufwand didaktische Interaktionsangebote gestaltet werden können, die das Verstehen der Bibel unterstützen und von Heranwachsenden (gemäß den Ausführungen in Kap. 6) als attraktiv empfunden werden.

7.1 Entwicklung der Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

Die untersuchten multimedialen Kinderbibeln enthalten zahlreiche, sich konzeptionell voneinander unterscheidende Interaktionsangebote. Im Kontext dieser Arbeit sind vorrangig die *didaktischen* Interaktionsangebote von Interesse (vgl. Kap. 3.2), die in einem ersten Schritt von *nicht-didaktischen* Interaktionsangeboten unterschieden werden müssen. Zur Differenzierung von didaktischen und nicht-didaktischen Interaktionsangeboten wird auf die in Kap. 2.3.3 entwickelte Definition des Genres „multimediale Kinderbibel“ und die in Kap. 4 herausgearbeiteten Aspekte des Bibelverstehens zurückgegriffen. Demnach besteht der Zweck multimedialer Kinderbibeln darin, das Verstehen biblischer Inhalte auf den Ebenen des analysierenden Verstehens, des interpretierenden Verstehens und des Fremdverstehens zu fördern. Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln sollten folglich so konzipiert sein, dass zum Erreichen dieses Ziels beitragen; Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln, die das Verstehen biblischer Inhalte befördern wollen, werden in dieser Arbeit als *didaktische* Interaktionsangebote bezeichnet. Interaktionsangebote, die nicht zum Verstehen biblischer Inhalte beitragen, als *nicht-didaktische* Interaktionsangebote (vgl. auch Kap. 3.3).

Ob ein in didaktischer Absicht konzipiertes Interaktionsangebot im konkreten Fall tatsächlich zum Bibelverstehen beiträgt, und wenn ja, in welchem Ausmaß, kann nicht mit Sicherheit vorherbestimmt werden; zu vielfältig sind die einzelnen Heranwachsenden mit ihren individuellen Befindlichkeiten, Interessen und Problemen, die Eigenheiten der biblischen Inhalte und die didaktischen Situationen. Ob aber ein Interaktionsangebot *seiner Anlage nach überhaupt der Förderung von Verstehensprozessen dienlich sein könnte* und damit das Prädikat „didaktisch“ verdient, kann sehr wohl vorab beurteilt werden: Indikator für das Vorliegen eines didaktischen Interaktionsangebotes ist eine inhaltliche Anbindung an die Lebenswirklichkeit von Kindern und/oder die Bibel. Die offensichtliche Hervorhebung anderer Zielsetzungen hingegen signalisiert eine Unvereinbarkeit mit den Zielen didaktischer Interaktionsangebote. Folgende Indikatoren zeigen an, dass es sich bei einem Interaktionsangebot um ein nicht-didaktisches Interaktionsangebot handelt: Nicht-didaktische Interaktionsangebote ...

1. haben keinen inhaltlichen Bezug zu den biblischen Inhalten der jeweiligen multimedialen Kinderbibel oder zur Lebenswelt der Heranwachsenden, die diese Kinderbibel nutzen;
2. (wie 1.) und verweisen darüber hinaus auf Grund ihrer eigenen Attraktivität auf sich selbst und lenken von den biblischen Inhalten ab;
3. weisen zwar einen biblischen Bezug auf, wecken aber falsche Erwartungen im Hinblick auf den Inhalt einer biblischen Geschichte und verhindern dadurch Verstehen;
4. weisen zwar einen biblischen Bezug auf, korrespondieren aber mit keinem der in Kap. 4 herausgearbeiteten Aspekte des Bibelverstehens.

Liegen sowohl Anzeichen vor, die für eine Kompatibilität mit der Zielsetzung sprechen, als auch solche, die dagegen sprechen, muss abgewogen werden, ob es

sich um ein didaktisches oder um ein nicht-didaktisches Interaktionsangebot handelt. Die grundsätzliche Existenz eines das Verstehen biblischer Inhalte befördernden Potenzials ist damit eine erste, wenngleich sehr allgemeine, Anforderung an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln:

Anforderung⁴

1. Didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln sollten das Verstehen der biblischen Inhalte befördern.

Der Befund

Eine überraschend große Gruppe von Interaktionsangeboten ist inhaltlich weder mit einer biblischen Geschichte noch mit denkbaren Befindlichkeiten Heranwachsender verbunden. Einige Beispiele sollen im Folgenden benannt werden: In einem Interaktionsangebot in 6a.1998 gilt es, nach dem Prinzip des in den 1980er Jahren populär gewordenen Computerspiels „Frogger“ einen Fluss zu überqueren, indem man auf im Wasser flussab- und -aufwärts (!) treibende Gegenstände springt. In 13.2002 soll der Heranwachsende Mathematikaufgaben lösen (Abbildung 1) oder sich mit dem Spieleklassiker „Tetris“ beschäftigen. 2.1995 enthält ein „5 gewinnt“-Spiel, bei dem der Heranwachsende abwechselnd mit einem von der Software simulierten Gegner Spielsteine auf einem Raster platzieren muss, um fünf Felder in einer Reihe mit der eigenen Farbe zu belegen (Abbildung 2). In 20.2005 gilt es, auf einer Wiese versteckte Schafe zu finden und per Mausklick zu enttarnen (Abbildung 3).

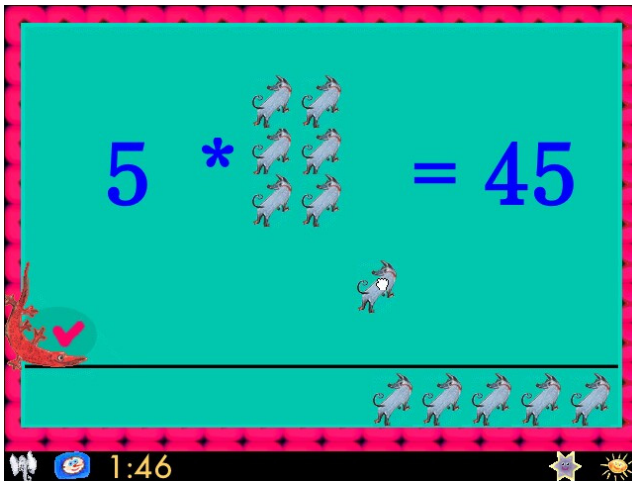


Abbildung 1, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

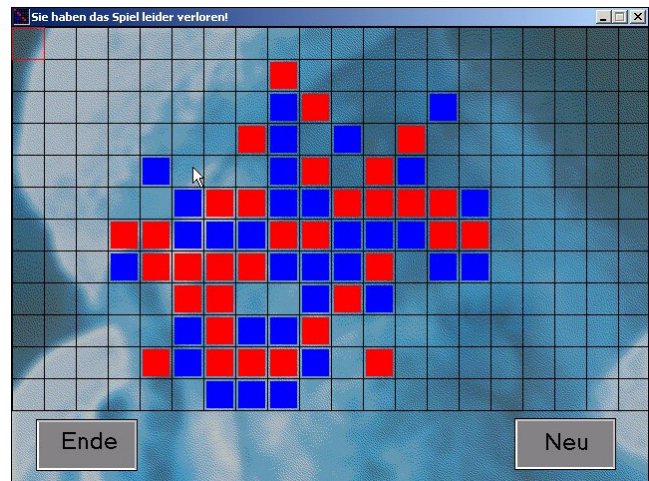


Abbildung 2, aus: Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu

⁴ Von hier ab werden die Anforderungen, die an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln gerichtet werden, fortlaufend nummeriert.

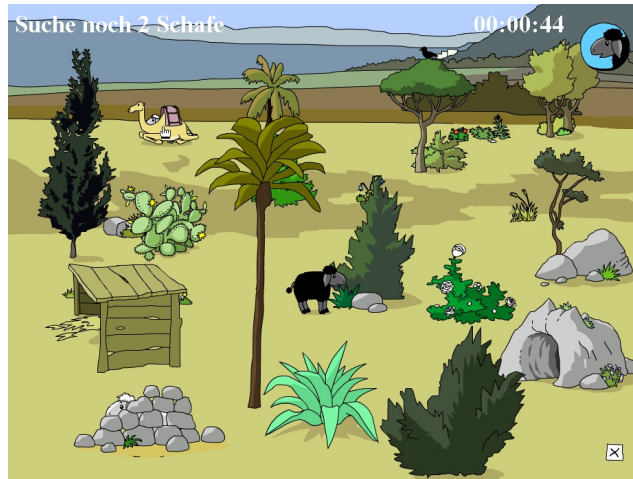


Abbildung 3, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 1

Die angeführten Interaktionsangebote sind auf Grund der fehlenden inhaltlichen Anbindung grundsätzlich nicht geeignet, das Verstehen biblischer Inhalte zu befördern und können gemäß der ersten Kategorie nicht als didaktische Interaktionsangebote bezeichnet werden. Einige dieser Interaktionsangebote sind darüber hinaus der zweiten Kategorie zuzuordnen: Ihre Interaktions- oder Spielprinzipien stehen derart im Vordergrund, dass eine Sogwirkung⁵ erzeugt wird, die dazu führt, dass die Interaktionsangebote nur auf sich selbst verweisen. Dadurch lenken sie aktiv von der Beschäftigung mit biblischen Geschichten ab und verhindern das Anbahnen von Verstehensprozessen: Wer in 6a.1998 ins Wasser fällt, wird erneut versuchen, den Fluss zu überqueren. Wer gegen den Computergegner bei „Fünf gewinnt“ verliert (was die Regel ist), wird sich herausgefordert fühlen, die simple aber effektive Softwarelogik zu besiegen.

Einige Interaktionsangebote, die der dritten Kategorie zuzurechnen sind, zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar biblische Inhalte zur Gestaltung ihres Angebots verwenden, aber durch ihre Interaktionsprinzipien eine falsche Vorstellung z.B. von der Handlung einer biblischen Geschichte transportieren. Auch hier seien einige Beispiele genannt:

9.1999 setzt die Geschichte vom Turmbau zu Babel interaktiv um. Dabei erhält der Heranwachsende die Aufgabe, einen Turm durch Umschichten seiner Ebenen von einer Stelle zur anderen zu bewegen, wobei nur ein Ablageplatz zur Verfügung steht und nur leichtere auf schwereren Ebenen zu liegen kommen dürfen (vgl. Abbildung 4). Im Mittelpunkt des Handelns des Heranwachsenden steht das logische Denken beim Umschichten der Ebenen, was keine Entsprechung in Gen 11 findet.

In 22.2007 wird zur Abrahamgeschichte eine Interaktion angeboten, bei der es darum geht, Sterne, die nach und nach in verschiedenen Größen und Formen an einem virtuellen Nachthimmel erscheinen, zu zählen, indem man sie mit der Maus anklickt. Dabei kommt es sowohl auf Geschwindigkeit an (die Sterne verblassen nach kurzer Zeit) als auch auf Treffsicherheit (klickt man daneben, gibt es Punktabzug). Offensichtlich wird in diesem Interaktionsangebot auf die Verheißung der Nachkommenschaft (Gen 15,5) angespielt, die so zahlreich sein soll, wie die

⁵ Die Spielerin oder der Spieler gerät in einen *flow* (vgl. Kap. 5.3.3), der ihn stimuliert, ein begonnenes Spiel nicht abzubrechen, es bei subjektiv empfundenen Misserfolgen noch einmal zu versuchen und selbst bei befriedigenden Ergebnissen erneut zu spielen, um den Erfolg zu wiederholen.

Sterne am Himmel (Abbildung 5). In der biblischen Geschichte steht aber gerade die Unzählbarkeit der Sterne am Himmel im Vordergrund und nicht deren Zählbarkeit.

Bei seiner Begutachtung von 6a.1998 zweifelte MARTIN KÜSELL bereits 1999 an, dass es „dem Verständnis der Geschichte von der Speisung mit Wachteln und Manna in der Wüste dient, wenn anschließend möglichst viele Wachteln abgeschossen werden sollen“ (Küsell 1999, 173, vgl. Abbildung 6). Dennoch wurde dieses Interaktionsangebot knapp zehn Jahre später in 22.2007 leicht modifiziert wieder aufgenommen: Der Spieler bewegt nun keine Steinschleuder mehr, um die Wachteln abzuschießen, sondern einen Korb, mit dem er die ermattet vom Himmel fallenden Tiere auffängt (Abbildung 7). Ob die entschärfte Interaktion zum Verstehen der Geschichte beiträgt, bleibt gleichwohl zweifelhaft.

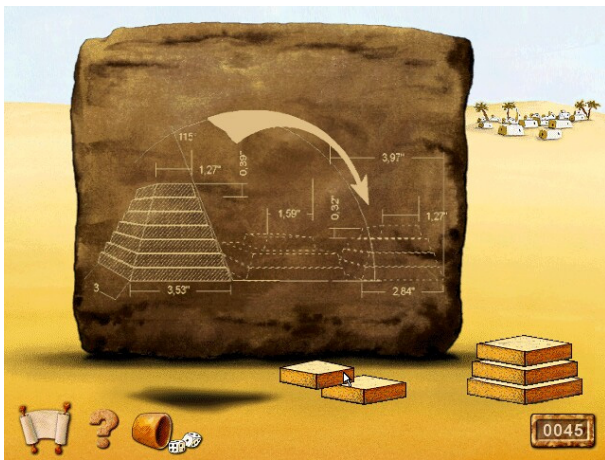


Abbildung 4, aus: Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament

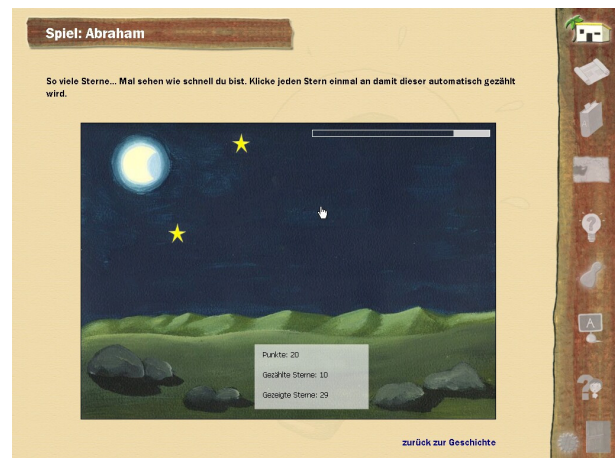


Abbildung 5, aus: Elberfelder Kinderbibel 1

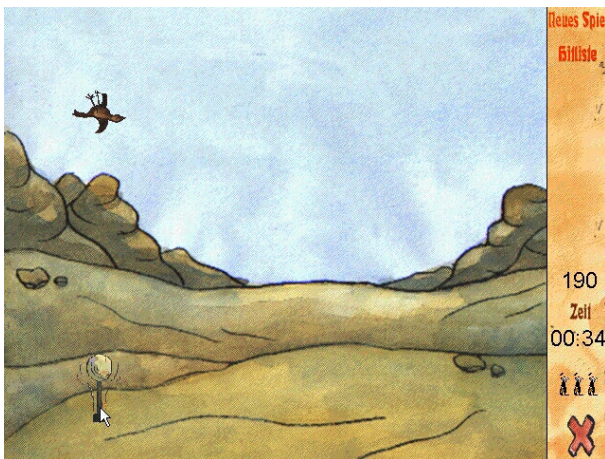


Abbildung 6, aus: Mose



Abbildung 7, aus: Elberfelder Kinderbibel 1

GERD THEIßEN erläutert, dass es im didaktischen Umgang mit der Bibel „entscheidend ist [...], biblische Texte in mannigfacher Weise mit positiven Assoziationen zu verbinden“ (Theißen 2003, 306). Nichts anderes geschieht, wenn Heranwachsende sich mit den beschriebenen Interaktionsangeboten vor der Rezeption der zugehörigen biblischen Inhalte beschäftigen (was in nahezu allen Fällen möglich ist), die Attraktivität eines Interaktionsangebots auf den zu Grunde liegenden bibli-

schen Inhalt übertragen und dadurch schließlich motiviert werden, sich auch ihm zuzuwenden. Wichtig für den weiteren Verlauf des Verstehensprozesses ist dabei, dass die durch das Interaktionsangebot beim Heranwachsenden ausgelösten Erwartungen in der Rezeption des biblischen Inhalts bestätigt werden. Ist dies nicht der Fall, tritt Enttäuschung ein, die im Wiederholungsfall zu einer grundsätzlichen Entmutigung, sich mit biblischen Inhalten zu beschäftigen, führen kann. Dies heißt konkret, dass z.B. ein Interaktionsangebot in Form eines David-und-Goliath-Ballerspiels beim Heranwachsenden die Erwartung weckt, im Zentrum der zugehörigen biblischen Geschichte stünde die ausführliche und spannende Schilderung eines Zweikampfes. Wird in der Präsentation hingegen (sachgemäß) der Schwerpunkt auf Davids Gottvertrauen gelegt, wird diese Erwartung enttäuscht. Hinsichtlich der angeführten Beispiele muss konstatiert werden: Weder das logische Denken beim Turmverschieben noch das schnelle und zielsichere Sterne zählen, Wachtelschießen oder -auffangen bereitet adäquat auf eine Begegnung mit dem jeweiligen biblischen Inhalt vor.

Zur vierten Kategorie gehören zahlreiche Rätselformen, die biblische Motive verwenden, ohne inhaltlich auf sie einzugehen. Insbesondere in 15.2002 finden sich Rätsel dieser Kategorie, z.B. eine Art „Malen nach Zahlen“ (Abbildung 8) oder Suchbilder, bei denen es in erster Linie auf das genaue Hinsehen ankommt (Abbildung 9):



Abbildung 8, aus: Theos große Quiz-Bibel

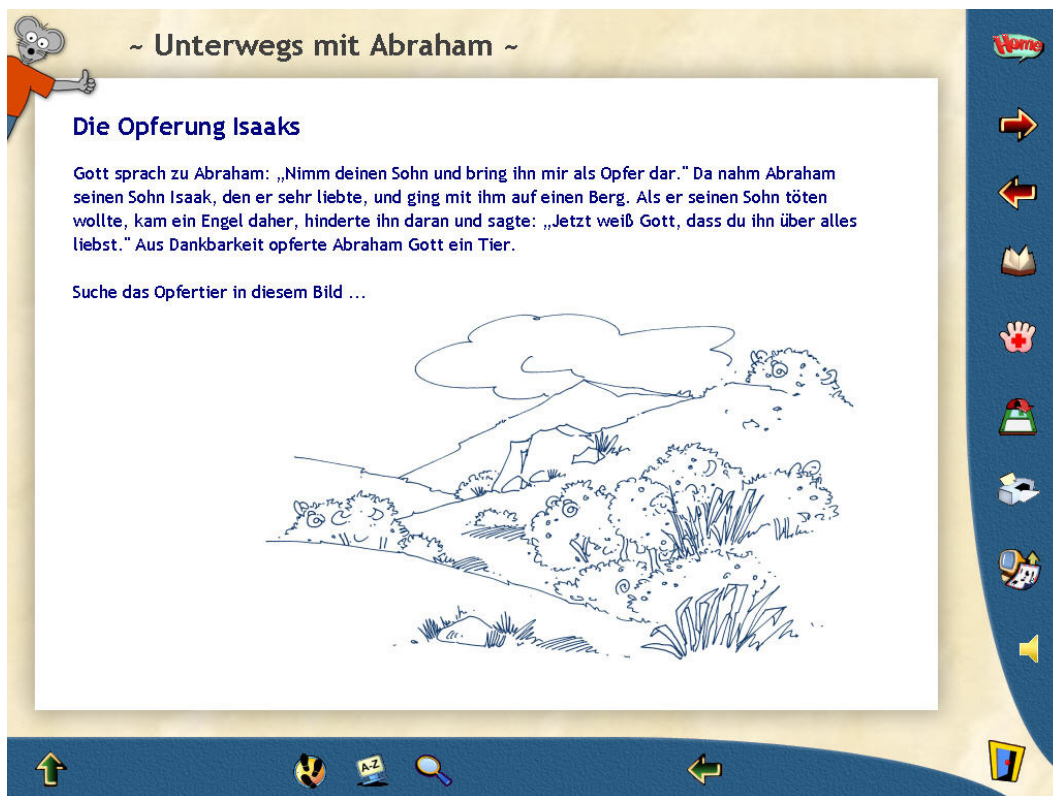


Abbildung 9, aus: Theos große Quiz-Bibel

Ungenutztes Potenzial

Die in existierenden multimedialen Kinderbibeln gefundenen Beispiele für nicht-didaktische Interaktionsangebote zeichnen sich nicht nur dadurch aus, dass sie keinen Beitrag zum Verstehen der Bibel leisten, sondern außerdem dadurch, dass sie mit unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedlichen Ebenen das Zustandekommen von Verstehensprozessen behindern:

- Die Reduktion der Wahrscheinlichkeit, dass sich Verstehensprozesse ereignen, erfolgt genau genommen bereits durch die Existenz eines nicht-didaktischen Interaktionsangebots: Jeder Augenblick, den der Heranwachsende in ein solches Interaktionsangebot investiert, ist für das Verstehen eines biblischen Inhalts verloren.
- Noch problematischer sind nicht-didaktische Interaktionsangebote, deren Interaktions- bzw. Spielprinzipien so attraktiv sind, dass Heranwachsende buchstäblich nicht mehr von ihnen loskommen (z.B. Geschicklichkeitsspiele wie Tetris).
- Interaktionsangebote mit biblischem Bezug, die beim Kind falsche Erwartungen hinsichtlich eines biblischen Inhalts wecken (z.B. ein David-und-Goliath-Ballerspiel), verhindern Verstehen, da dieses u.a. voraussetzt, dass der biblische Inhalt dem Heranwachsenden nicht grob verzerrt präsentiert wird.

Das ungenutzte Potenzial hinsichtlich der Gestaltung von Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln liegt bei dieser ersten, grundlegenden Anforderung darin, auf nicht-didaktische Interaktionsangebote grundsätzlich zu verzichten.

Bei der in den Abschnitten 7.2 bis 7.5 erfolgenden Ausdifferenzierung der ersten Anforderung ist es hilfreich, zwischen verschiedenen Anforderungsprofilen zu unterscheiden: Es existieren auf der einen Seite Anforderungen, die sich gleichermaßen auf alle didaktischen Interaktionsangebote einer multimedialen Kinderbibel beziehen,⁶ auf der anderen Seite solche, die nur für spezifische Gruppen von Interaktionsangeboten gelten. Die Zugehörigkeit eines didaktischen Interaktionsangebots zu einer bestimmten Gruppe wiederum hängt einerseits vom Verhältnis zwischen Interaktionsangebot und biblischem Inhalt ab (vgl. Kap. 3.3), andererseits von seinem didaktischen Ort innerhalb des Verstehensprozesses (vgl. Kap. 4.3.3):

In Kap. 3.3 wurde herausgearbeitet, dass didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln drei Arten von Verhältnissen zu biblischen Inhalten eingehen können:⁷

- *Inhaltsspezifische* Interaktionsangebote sind einem bestimmten Inhalt, z.B. einer biblischen Geschichte, zugeordnet.
- *Inhaltsübergreifende* Interaktionsangebote sind mehreren Inhalten, z.B. mehreren biblischen Geschichten, zugeordnet.
- *Inhaltsimmanente* Interaktionsangebote sind Bestandteil der Präsentation eines Inhalts, z.B. einer biblischen Geschichte.

In dieser Auflistung werden zwei Differenzierungen sichtbar: zum einen eine inhaltliche, die zwischen spezifischen, übergreifenden und unabhängigen Interaktionsangeboten unterscheidet, zum anderen eine perspektivische, die die genannten Interaktionsangebote als außenperspektivisch ansieht und ihnen die immanenten Interaktionsangebote entgegen stellt, die dem Kind eine Innenperspektive anbieten. Diese Differenzierungen sind bedeutsam, weil die unterschiedlichen Typen von Interaktionsangeboten je spezifische Potenziale im Hinblick auf das Verstehen der Bibel haben, die in diesem Kapitel aufgezeigt werden.

Im Hinblick auf den didaktischen Ort sind nach Kap. 4.3.3 drei Aspekte des Bibelverstehens zu unterscheiden:

- *Analysierendes Verstehen* als Erfassen der historischen Bedeutung eines Textes
- *Interpretierendes Verstehen* als Einrücken in das Überlieferungsgeschehen einerseits und als Konstruieren der individuellen Möglichkeiten andererseits
- *Fremdverstehen* als Fördern der Dialogfähigkeit

Die drei genannten Aspekte verbinden sich mit drei unterschiedlichen Sichtweisen: Beim analysierenden Verstehen ist vor allem die Bibel im Blick, beim interpretierenden Verstehen der Rezipient und beim Fremdverstehen der (potenziell fremde) „Andere“, der Mitmensch. In dieser Differenzierung spiegelt sich ein Bildungsbegriff, der Subjektwerdung nicht nur von der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Sache abhängig macht, sondern die gesellschaftliche Dimension integriert.

⁶ Einige der allgemeineren Anforderungen können sogar an Interaktionsangebote in didaktischer Software anderer Fachgebiete bzw. grundsätzlich an Anwendersoftware gestellt werden.

⁷ *Inhaltsunabhängige* Interaktionsangebote haben zwar mit der Bibel zu tun, beziehen sich aber nicht auf einen oder mehrere konkrete Inhalte. Da im Zentrum von Kinderbibeln biblische Inhalte stehen, wird von den inhaltsunabhängigen Interaktionsangeboten im Folgenden abgesehen.

In Bezug auf die unterschiedlichen Aspekte des Verstehens biblischer Inhalte nehmen Interaktionsangebote spezifische Funktionen wahr, so dass je eigene Anforderungen formuliert werden müssen. Kombiniert man die unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen und didaktischen Orte miteinander, so ergeben sich drei mal drei Anforderungsprofile, d.h., für jede der drei Verhältnisbestimmungen sind im Hinblick auf die drei berücksichtigten Verstehensaspekte eigene Anforderungen zu formulieren.

Gleichwohl tauchen einige dieser spezifischen Anforderungen in ähnlicher Form in allen Anforderungsprofilen auf. Sie werden den übergreifenden, allgemeineren Anforderungen zugeordnet. Diese werden im Folgenden als *globale Anforderungen* bezeichnet und fassen Anforderungen zusammen, die gestellt werden an

- die reizvolle Gestaltung der Interaktionsangebote,
- die zur Rezeption der biblischen Inhalte motivierende Gestaltung der Interaktionsangebote,
- die inhaltliche und formale Gestaltung der Erläuterungen und
- die Interaktivität der Interaktionsangebote sowie
- ihre Außenwirkung.

Die Übersicht zeigt die Interaktionsfelder:

Globale Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote	→ Abschnitt 7.2		
Anforderungen an ...	(inhalts)spezifische Interaktionsangebote,	(inhalts)übergreifende Interaktionsangebote,	(inhalts)immanente Interaktionsangebote,
... die das analysierende Verstehen unterstützen	→ Abschnitt 7.3		
... die das Fremdverstehen unterstützen	→ Abschnitt 7.4		
... die das interpretierende Verstehen unterstützen	→ Abschnitt 7.5		

Diese Auflistung hat insofern schematischen Charakter, als konkrete Produkte mit ihren Interaktionsangeboten nie alle Interaktionsfelder abdecken. Ob es überhaupt wünschenswert wäre, dass multimediale Kinderbibeln gewissermaßen als „Komplettlösung“ alle drei angeführten Arten des Bibelverstehens unterstützen, muss an dieser Stelle offen bleiben. Ähnlich verhält es sich mit den Typen von Interaktionsangeboten; vor allem die Vereinigung von Innen- und Außenperspektive in einer Kinderbibel ginge zwangsläufig mit einem Bruch in der Art und Weise der Darstellung der biblischen Inhalte oder mit einer potenziell unübersichtlichen Zweigleisigkeit einher.

7.2 Globale Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

Während die Anforderungen in den Abschnitten 7.3–7.5 aus konkreten Problemen im Zusammenhang mit dem Verstehen biblischer Inhalte abgeleitet werden, die in Kap. 5 dargestellt wurden, beziehen sich die im Abschnitt 7.1 genannte erste Anforderung und die im Folgenden formulierten Anforderungen auf allgemein erwünschte Eigenschaften didaktischer Interaktionsangebote (didaktisch, interaktiv, reizvoll, motivierend, selbsterklärend, das Lernfeld öffnend). Diese globalen

Anforderungen sind letztlich ebenfalls Reaktionen auf Problemfelder im Bereich des Lernens, welche im Rahmen dieser Arbeit aber nicht ausführlicher vorgestellt werden. In aller Kürze können die allgemein erwünschten Eigenschaften folgenden Problemfeldern zugeordnet werden:

erwünschte Eigenschaft	Problem
didaktisch	Lerneraktivitäten ohne oder nur mit geringem didaktischem Bezug („aktionistische“ Lerneraktivitäten)
interaktiv	Lerneraktivitäten, die sich in der bloßen Rezeption von Lerninhalten erschöpfen
reizvoll	ein Lernumfeld, das auf Grund seiner inhaltlichen und/oder formalen Gestaltung nicht oder kaum zu Lerneraktivitäten motiviert
motivierend	ein Lernumfeld, das zwar als solches reizvoll ist, jedoch keinen oder nur einen geringen Bezug zu den Lerninhalten aufweist
inhaltlichen Bezug verdeutlichend	Lernmaterialien, die zwar einen inhaltlichen Bezug aufweisen, diesen aber nicht deutlich machen
selbsterklärend	Lernmaterialien, die nicht deutlich machen, wie sie (didaktisch sinnvoll) verwendet werden könnten
das Lernfeld öffnend	Lernmaterialien, die die Perspektive des Lernenden einengen und nicht über sich selbst hinaus weisen

(2) *Interaktiv sein*

Dass didaktische Interaktionsangebote nicht nur didaktisch, sondern auch interaktiv sein sollten, versteht sich eigentlich von selbst. Dennoch scheint es lohnenswert, noch einmal zu umreißen, wie sich Interaktivität zeigen sollte: Interaktivität impliziert ein wechselseitiges Geschehen, bei dem die Aktivität des Nutzers eine Aktivität auf Seiten der Software bedingt, die wiederum Aktivität beim Nutzer auslöst. Ein solches Wechselspiel von Aktion und Re-Aktion wird durch eine Handlung eines der beiden Interaktionspartner angestoßen und endet dann, wenn einer der beiden Interaktionspartner buchstäblich nicht mehr re-agierte (vgl. Kap. 3.1).

Ein elementares Beispiel ist die Interaktivität zwischen Mensch und Software beim Eintippen eines Textes: Der Nutzer drückt eine Taste auf der Tastatur, die Software reagiert auf diesen Input und gibt auf dem Bildschirm das zugehörige Schriftzeichen aus. Der Nutzer registriert, dass seine Aktivität zur gewünschten Reaktion geführt hat, die nun abgeschlossen ist. Der blinkende Cursor signalisiert, dass die Software bereit ist, eine weitere Eingabe entgegenzunehmen. Das am Bildschirm dargestellte unfertige Wort stimuliert den Nutzer, eine weitere Taste zu drücken.

Die Untersuchung von HANISCH/BUCHER zeigte, dass die Verbreitung von Hörkassetten mit biblischen Geschichten mit steigendem Alter der Kinder abnimmt (vgl. Hanisch/Bucher 2002, 67; vgl. Kap. 4.1.2). Dieser Befund ist in didaktischer Perspektive weniger zu beklagen, sondern vielmehr zu begrüßen. Folgt man der Annahme, dass eine aktive Auseinandersetzung mit einem Inhalt einen potenziellen Aneignungs- oder Verarbeitungsprozess eher vorantreibt als eine vergleichsweise

passive Rezeption (vgl. die Ausführungen zum handlungsorientierten Lernen in Kap. 3.2), ergibt sich die Forderung, dass die Aktionen und Reaktionen der interaktiven Komponenten von Software so beschaffen sein sollten, dass sie auf Seiten des Heranwachsenden Aktivitäten hervorrufen – wobei es in didaktischer Perspektive nicht nur auf manuelle Aktivitäten (der nächste Mausklick), sondern auch und vor allem auf kognitive Aktivitäten (Nachdenken, Kombinieren etc.) ankommt. Wie genau die Reaktion einer interaktiven Komponente bestenfalls beschaffen ist, hängt vom didaktischen Ort eines Interaktionsangebots und seiner didaktischen Zielsetzung ab.

In einem behavioristisch inspirierten Übungsprogramm beispielsweise, mit dessen Hilfe sich der Heranwachsende vergewissern soll, dass er einen bestimmten Inhalt korrekt aufgenommen hat (z.B. – ganz banal – der Reihenfolge der Bücher in der Bibel), ist eine Reaktion („*feedback*“) auf einen falschen Einordnungsversuch motivierend, die nicht nur ein „Falsch!“ ausgibt (in welcher Form auch immer), sondern den Heranwachsenden zugleich ermutigt, es noch einmal zu versuchen, ihm seinen Fehler erläutert („Das Lukasevangelium erzählt von Jesus. Zur Zeit des Mose war Jesus aber noch nicht geboren.“) und ihm einen hilfreichen Tipp für den nächsten Versuch gibt („Das Lukasevangelium gehört zum Neuen Testament.“).

Anforderung

2. Didaktische Interaktionsangebote sollten in Abhängigkeit von ihrer didaktischen Verortung und Zielsetzung so auf die Aktivitäten des Heranwachsenden reagieren, dass er zu weiteren kognitiven und manuellen Aktivitäten angestoßen wird.

Der Befund

Unter der Vielzahl möglicher Erscheinungsformen von Interaktivität wird zum einen auf die „Dynamische Veränderung des Mauszeigers“ als eine simple, aber grundlegende Reaktion von Software auf Aktionen des Benutzers eingegangen, zum anderen auf „Feedback“ in aufgabenorientierten Interaktionsangeboten als eine Möglichkeit von Software, mit dem Benutzer in einen sprachbasierten Dialog zu treten.

Dynamische Veränderung des Mauszeigers

Eine elementare Reaktion von Software auf Aktivitäten des Nutzers besteht darin, dass sich der Mauszeiger vom Pfeil in eine Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger oder eine andere Form verwandelt, sobald der Nutzer den Mauszeiger über eine sog. sensitive Stelle der Programmoberfläche bewegt. Auf diese Weise gibt die Software dem Nutzer zu verstehen, dass er mit einer Programmreaktion rechnen kann, wenn er jetzt mit der linken Maustaste klickt. Welches enorme Potenzial für die Gestaltung von Interaktivität (und welche Fehlerquellen) allein in dieser, auf den ersten Blick banalen, Programmreaktion liegt, soll im Folgenden mit Hilfe einiger Beispiele veranschaulicht werden:

7.1998 enthält eine interaktive Landkarte, auf der Landschaften, Städte, Flüsse etc. mit eingetragen und mit ihren Bezeichnungen gekennzeichnet sind. Zu einigen dieser geografischen Elemente können zusätzliche Informationen abgerufen werden. Welche dies sind, wird durch die Veränderung des Mauszeigers zu einem kleinen Stern angezeigt. Durch Klicken mit der Maus öffnet sich das entsprechende Informationsfenster (vgl. Abbildung 10).

In neueren multimedialen Kinderbibeln ist man – dem Trend der Anwendungssoftware folgend – darauf bedacht, die Anzahl der notwendigen Mausklicks zu reduzieren. Folglich öffnet sich in der interaktiven Landkarte von 20.2007 bereits beim Überstreichen eines Ortsnamens mit der Maus ein – teils bebildeter – Informationstext.



Abbildung 10, aus: Erlebnisreise Bibel

Warum die interaktive Landkarte von 7.1998 einen kleinen Stern anstelle des üblichen Fingers verwendet, ist nicht ersichtlich. Dass der Mauszeiger durchaus unterschiedliche Formen annehmen kann, die mit dem Inhalt eines Interaktionsangebots in einer Beziehung stehen, zeigt 20.2007. In einer Ausmalinteraktion hat der Mauszeiger die Form eines Pinsels. Beim Anklicken der unterschiedlichen Farbtöpfchen verfärbt sich die Pinselspitze und zeigt dadurch an, dass das virtuelle Eintauchen des Pinsels erfolgreich war und der Heranwachsende nun beginnen kann, das Bild mit der gewünschten Farbe auszumalen bzw. auszuklicken (vgl. Abbildung 11).



Abbildung 11, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 3

In den mit der verbreiteten Autorensoftware Macromedia Director erstellten multimedialen Kinderbibeln zeigt der Mauszeiger die Möglichkeit einer Drag-

and-Drop-Interaktion dadurch an, dass er beim Überstreichen z.B. von Puzzleteilen die Form einer geöffneten Hand annimmt. Klickt das Kind auf das Puzzleteil, schließt sich die Hand, als wollte sie zufassen und das Puzzleteil aufnehmen. Während des Bewegens des Teils mit gedrückt gehaltener Maustaste an eine andere Position bleibt die Hand geschlossen. Erst beim Loslassen der Maustaste öffnet sich auch die Hand wieder und legt das Puzzleteil ab. Kinderbibeln, die mit älteren Versionen von Asymetrix Toolbook erstellt wurden, z.B. 18ab.2005, sind diesbezüglich weit weniger intuitiv zu bedienen: Puzzleteile können nicht aufgenommen werden, stattdessen verwandelt sich der Mauszeiger in ein rechteckiges Symbol, das anzeigt, dass das Puzzleteil beim Anklicken einer anderen Stelle dorthin bewegt werden wird (vgl. das umrandete Detail in Abbildung 12).



Abbildung 12, aus: Klick-Bibel 1

Die meisten Computernutzer haben die HinweisFunction des Mauszeigers mittlerweile so internalisiert, dass sie geradezu irritiert sind, wenn von ihnen eine Klickaktivität erwartet wird, dies aber nicht durch die Veränderung des Mauszeigers angezeigt wird. 9.1999 beispielsweise verzichtet grundsätzlich auf die Veränderung

des Mauszeigers. 5.1997 verfolgt hinsichtlich des Mauszeigers kein durchgängiges Konzept, was potenziell als besonders verwirrend empfunden wird.

Mitunter erfordert es ein Interaktionsangebot jedoch, dass der Mauszeiger unverändert bleibt, selbst wenn er sich über eine sensitive Stelle bewegt. Ein schwerwiegender Fehler ist diesbezüglich den Programmierern von 20.2007 bei der Umsetzung des Fehlersuchbildes unterlaufen: Im rechten Bild sind 19 Unterschiede zum linken versteckt, die nach dem Anklicken durch eine rote Umkreisung markiert werden. Das Auffinden der Unterschiede ist indes nicht schwer, da die sensitiven Stellen durch die Veränderung des Mauszeigers angezeigt werden (vgl. Abbildung 13).



Abbildung 13, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 3

Unerwünscht ist die Veränderung des Mauszeigers auch bei multimedialen Kinderbibeln, die nach dem Prinzip der Living Books konzipiert sind. Auf den einzelnen Bildschirmseiten sind einige „Gimmicks“ versteckt, die durch Anklicken mit der Maus aktiviert werden. Dass diese sensitiven Stellen nicht durch Veränderungen des Mauszeigers angezeigt werden, gehört zum Konzept: Da der Heranwachsende von vorneherein weiß, dass auf allen Seiten Gimmicks versteckt sind, wird er umso aktiver und klickt auf alle abgebildeten Gegenstände und Personen in der Hoffnung auf eine lustige Animation. Auf der abgebildeten Seite aus 3.1996 ist ausnahmslos jedem Gegenstand eine solche Animation zugeordnet: Der Stuhl läuft davon, aus dem Blumenstock steigen Schmetterlinge auf, das Buch öffnet und schließt sich, die Pantoffeln singen ein Lied etc. (vgl. Abbildung 14). In bibeldidaktischer Hinsicht sind diese Animationen jedoch irrelevant.



Abbildung 14, aus: Die Geschichte der Arche Noah

Feedback

Auf einer elementaren Ebene vermag der Mauszeiger durch Ändern seiner Form die Abfolge von Aktionen und Reaktionen koordinieren. Ein sprachlicher Diskurs hingegen verlangt aufwändigere Formen der Dialogführung. Am deutlichsten wird dies in den Anforderungen, die intelligente tutorielle Instruktionen an die Softwarelogik stellen (vgl. Kap. 3.4.2.2), die jedoch in multimedialen Kinderbibeln gegenwärtig nicht enthalten sind. Gleichwohl enthält sprachliche Kommunikation bzw. die Vorspiegelung einer solchen ein hohes didaktisches Potenzial. Dies wird in der Gestaltung von sprachlichen Rückmeldungen („Feedback“) in einfachen Multiple-Choice-Aufgaben deutlich, denn Feedback nimmt nicht unerheblichen Einfluss darauf, ob beim Heranwachsenden kognitive Aktivitäten angestoßen werden.

Diesbezüglich zeigen sich große Defizite: Ausnahmslos alle multimedialen Kinderbibeln beschränken sich darauf, dem Heranwachsenden rückzumelden, ob die von ihm gewählte Antwortoption falsch oder korrekt ist. Wenngleich sie dabei einen beachtlichen Formenreichtum entwickeln – von sich grün verfärbenden Optionsknöpfe (= richtig) in 7.1998 über einen hohen bzw. tiefen Ton (= richtig bzw. falsch), begleitet von einer Textmeldung, in 22.2007 über gesprochen Rückmeldungen in 5.1998 („Leider falsch!“), 13.2001–2002 („Nee, nee ...“) oder 18ab.2005 („Richtig!!!“) bis hin zu kleinen Animationen, die in 20.2005–2007 ein anerkennend blökendes Schaf in einem Herz (= richtig) oder einen protestierend brüllenden Esel in einer Explosion (= falsch) und in 15.2002 variantenreiche Filmsequenzen zeigen, in denen Wörter wie „Super“ oder „Richtig“ an Ballons hängen oder von Strichmännchen ins Bild geschoben werden – so informieren sie den Heranwachsenden doch nicht darüber, *warum* seine Antwort falsch war, und geben ihm auch keinen Tipp, wie er es beim nächsten Mal besser machen könnte.

Die Autoren dieser Interaktionsangebote vertrauen offensichtlich darauf, dass „Richtig“/„Falsch“-Rückmeldungen ausreichen, den Heranwachsenden zum Beantworten der nächsten Frage zu motivieren. Ob bei ihm kognitive Aktivitäten angestoßen werden, scheint unerheblich.

Ungenutztes Potenzial

Großes Potenzial liegt in den unterschiedlichen Formen, Farben und Größen, die ein Mauszeiger annehmen kann. Eine vorbildliche Umsetzung wurde im Hinblick auf ein Ausmalangebot in 20.2007 beschrieben, bei dem der Mauszeiger die Form eines Pinsels annimmt, der nicht nur in der Größe und im Stil der Form zu den Farbtöpfchen passt, sondern außerdem durch Verfärbung der Borsten anzeigt, in welchen virtuellen Farbtopf er getunkt wurde. Analog wären z.B. Cursor in Form von Schlegeln denkbar, mit denen auf einem virtuellen Xylophon gespielt werden könnte, Nadeln, mit denen virtuelle Zettel an eine Pinnwand geheftet und dort sortiert werden könnten, Lupen, mit denen Bildinhalte vergrößert werden könnten, Taschenlampen, mit denen abgedunkelte detailreiche Bilder partiell erhellt werden könnten, und vieles mehr.

Stellt man sich einen biblischen Inhalt in Form eines Textes vor, der lexikalische Links enthält, die auf Zusatzinformationen verweisen, so könnte der Mauszeiger beim Überstreichen eines Links bereits durch seine Formgebung anzeigen, ob es sich bei der abrufbaren Information um einen Text, ein Bild, eine Filmsequenz, ein Musikstück etc. handelt (vgl. Abbildung 15).



Abbildung 15: Cursorformen

Forschungsergebnisse belegen, dass informierendes Feedback nach falschen Antworten bei Lernenden kognitive Aktivitäten auslösen (Musch 1999, 153ff; vgl. Anforderung 16). Nahe liegend ist, dass informierendes Feedback erläutert, wo der Denkfehler des Lernenden lag. Dies dürfte vor allem dann nicht schwer fallen, wenn die Distraktoren vorher so ausgewählt wurden, dass sie typische falsche Antworten, die Lernende frei formulieren würden, wiedergeben. Zu einer Fragestellung eines Multiple-Choice-Quiz' zur Geschichte von der Ankündigung der Geburt Jesu könnte informierendes Feedback z.B. so aussehen:

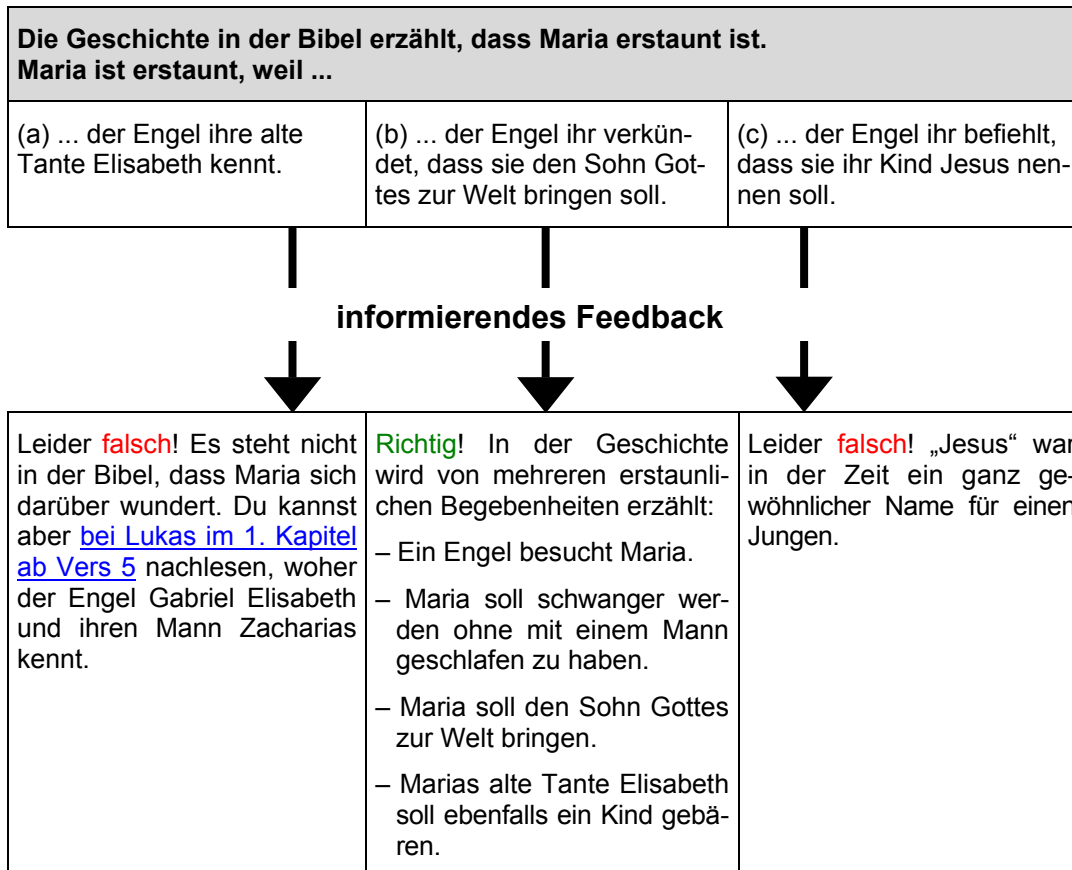


Abbildung 16: Informierendes Feedback in einer Multiple-Choice-Abfrage

Sieht man von den beispielhaft angeführten allgemeinen Interaktionsformen, dem sich dynamisch verändernden Mauszeiger und dem informierenden Feedback, ab, so besteht die Aufgabe der Autorinnen und Autoren multimedialer Kinderbibeln darin, spezifische Interaktionsprinzipien zu kreieren, die insbesondere das Verstehen biblischer Inhalte befördern.

(3) Attraktiv und reizvoll sein

Didaktischen Interaktionsangeboten kommt in der Anbahnung und Gestaltung von Verstehensprozessen eine Schlüsselposition zu, da sie dem Heranwachsenden eine aktive Rolle im Verstehensprozess beimessen (vgl. die Ausführungen zur Handlungsorientierung in Kap. 3.2). Damit didaktische Interaktionsangebote Impulse anbringen und zur handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten beitragen können, ist es notwendig, dass der Heranwachsende die Angebote zur Interaktion tatsächlich wahr- und annimmt. Von daher sollten didaktische Interaktionsangebote so konzipiert sein, dass sie als solche attraktiv und reizvoll sind und den Heranwachsenden dazu motivieren, sich auf sie einzulassen. Folgende Faktoren sind geeignet, Einfluss auf die Attraktivität eines Interaktionsangebots zu nehmen:

(a) Ein Interaktionsangebot wird dann als attraktiv empfunden, wenn die Art des Interagierens sich von den Interaktionsformen anderer Interaktionsangebote eines Programms unterscheidet. *Methodische Vielfalt* realisiert sich in zahlreichen unterschiedlichen Möglichkeiten, sich als Lernender innerhalb der Software aktiv

mit den Lerninhalten auseinander zu setzen. Der Kriterienkatalog⁸ der Qualitätsauszeichnung für Bildungssoftware *digita* beispielsweise, vergeben vom Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft, Bild der Wissenschaft und der Stiftung Lesen, fordert im Blick auf die Lernenden diesbezüglich abwechslungsreiche Übungen und Aufgaben und fragt nach den „Varianten der Lerner-Eingabe“ (u.a. freie Texteingabe, Auswahlantwort, Multiple-Choice, Lückentext).

Methodische Vielfalt und Abwechslung soll im Übrigen nicht primär der Langeweile vorbeugen. Sie versucht vielmehr, einen methodischen „Einheitsbrei“ zu vermeiden, der weder den Spezifika der Inhalte noch den unterschiedlichen Lernertypen in dem Maße gerecht wird, wie es möglich wäre (vgl. Lehmann 1999, 216). Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Bibel stellt MANFRED OEMING vielfältige bibeldidaktische Zugänge vor, betont aber am Ende die Notwendigkeit eines Methodenpluralismus: „Es zeigte sich einerseits, daß *jede* der Methoden bestimmte Facetten des Bibeltextes besonders klar erhellen kann und somit ein relatives Recht hat, daß aber andererseits *jede* ihre blinden Flecken hat und somit der kritischen Ergänzung bedarf“ (Oeming 2007, 175). HORST KLAUS BERG trägt vielfältige „Wege lebendiger Bibelauslegung“ zusammen (vgl. Berg 1991), u.a. die tiefenpsychologische Auslegung, die feministische Auslegung, die lateinamerikanische Auslegung, die wirkungsgeschichtliche Auslegung sowie das breite Methodenrepertoire der interaktionalen Bibelauslegung und der Bibelauslegung durch Verfremdung. Auch BERG kommt zu dem Ergebnis, dass es nicht darum geht, dass einer dieser Wege allen anderen vorzuziehen sei, sondern dass gerade die Vielfalt der Wege unterschiedliche Lernertypen anspreche und der Vielfalt der biblischen Texte gerecht werde. FRIEDRICH SCHWEITZER nimmt diesen Gedanken auf, gibt aber zu bedenken, dass die bei BERG genannten „Lernwege“ im praktischen Einsatz mit Kindern vor allem an die auf einer Alterstufe vorherrschenden Entwicklungsstufen angepasst werden müssen (Schweitzer 1999, 245). SCHWEITZERs Forderung gewinnt noch an Schärfe, wenn sie auf Aktivitäten am Computer angewandt wird. Zu fragen ist hier zunächst grundlegend nach den „technologisch-instrumentellen Fertigkeiten“ als Teilbereich der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen (vgl. Groeben 2002, 168). Dazu gehören z.B. das Tippen von Texten, das Bedienen eines Internetbrowsers, die Handhabung eines Scanners, das Speichern und Öffnen von Dateien u.a.m. Die unterschiedliche Ausprägung dieser Fertigkeiten nicht nur in den verschiedenen Altersstufen, sondern konkret von Kind zu Kind, muss bei der Gestaltung methodischer Vielfalt berücksichtigt werden, wenn multimediale Kinderbibeln für bestimmte Zielgruppen ausgewiesen werden sollen. Interaktionsangebote sind wenig reizvoll, wenn sie mangels technologisch-instrumenteller Fertigkeiten nicht wahrgenommen werden können.

(b) Erfahrungsgemäß reizvoll sind außerdem extrinsische Motivationsfaktoren, die den Heranwachsenden vor eine Herausforderung stellen oder einen Wettbewerb implementieren (vgl. Theißen 2003, 300ff, vgl. Kap. 6.3.3). Dazu gehören u.a. das Erzeugen von Zeitdruck (z.B. durch einen Countdown), das Stellen einer Aufgabe, zu deren Lösung auch manuelle Geschicklichkeit notwendig ist, das Ausloben eines Preises (z.B. Punkte oder die Freischaltung zusätzlicher Funktionen) und das In-Aussicht-Stellen sozialer Anerkennung und Bestätigung durch die Erzeugung eines Highscores).

(c) Berücksichtigt werden muss ferner die Akzeptanz unterschiedlicher Tätigkeiten am Computer bei Kindern und Jugendlichen. Diesbezüglich sprechen die KIM- und JIM-Studien eine klare Sprache (vgl. Kap. 6.2.1.3 und 6.2.2.3): Das Spielen von Computerspielen ist seit Jahren unangefochten die beliebteste Tätigkeit am Computer. Vor allem Jungen haben eine Vorliebe für Computerspiele, bei Jüngeren (6 bis 13 Jahre, vgl. KIM 2006, 32) ist sie stärker ausgeprägt als bei Älteren (12 bis 19 Jahre, vgl. JIM 2007, 33). Mädchen nutzen den Computer darüber hinaus gerne für kreative Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen, Schreiben und Video/Bild/Musikbearbeitung. Hinsichtlich der kreativen Tätigkeiten sollte ein Gleichgewicht zwischen Interaktionsangeboten, die auf das Verfassen von Texten zielen, und

⁸ Unterseiten von www.digita.de/teil_krit.htm, abgerufen 30.5.2007.

solchen, die den interaktiven Umgang mit bewegten und statischen Bildern sowie Sprache und Tönen erlauben, angestrebt werden.

(d) RAINER OBERTHÜR weist unter Rückgriff auf HORST RUMPF auf den Stellenwert des „vergegenwärtigenden Lernens“ hin (vgl. Oberthür 1998, 23f). Ein solches Lernen zielt nicht darauf, biblische Inhalte als Objekte zu untersuchen, sondern auf Begegnungen unter Subjekten. Unter diesem Aspekt sollten bibeldidaktische Interaktionsangebote einladende „Treffpunkte“ schaffen, „an denen man gerne verweilt“. Ein bekanntes Mittel, das geeignet ist, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, ist Musik. Interaktionsangebote, die überwiegend aus „Werkzeugen“ bestehen, die der kreativen Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten dienen, sollten nicht auf eine atmosphärische musikalische Untermalung verzichten. Des Weiteren können gezielt Farben und Formen zur Gestaltung der Arbeitsumgebung eingesetzt werden.

Anforderung

3. Didaktische Interaktionsangebote sollten Heranwachsenden reizvoll erscheinen. Methodische Abwechslung unter Beachtung des didaktisch Gebotenen, extrinsische Motivationsfaktoren, die Berücksichtigung der Vorlieben Heranwachsender und eine ansprechende äußere Gestaltung sind geeignete Maßnahmen zur Begründung der Attraktivität von Interaktionsangeboten.

Seitenblick:

Abwechslungsreiche Mitmach-Angebote in papierenen Kinderbibeln

Eine papierene Kinderbibel, die gezielt eine aktive Auseinandersetzung Heranwachsender mit biblischen Inhalten anregen will, erschien 2007 bei der Deutschen Bibelgesellschaft. Die Ausgangsidee der „Kinderbibel zum Selbstgestalten“ von MICHAEL LANDGRAF ist exzellent: Das Aus- und Anmalen, das vor allem mit jüngeren Kindern praktiziert wird, und das freie Malen zu biblischen Geschichten, mit dem sich viele ältere Kinder schwer tun, wird durch das *Weitermalen* ergänzt. Das Weitermalen „will den kleinen und den überforderten älteren Kindern eine Hilfestellung geben“ (Landgraf 2007, 5). Indem wichtige Details eines Bildes zu einer biblischen Geschichte bereits angelegt sind (Gesichtsausdrücke, Aktions-symbole, Grundsymbole sowie Landschaften und Hintergründe), wird dem Kind die aus dem Kreativen Schreiben bekannte Angst vor dem leeren Blatt genommen und die erwähnte Hilfestellung geleistet (vgl. Abbildung 17).

In seinem separat erhältlichen pädagogischen Begleitkommentar erläutert LANDGRAF zahlreiche weitere Formen der kreativen Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten (u.a. nennt LANDGRAF Klassiker wie Rollenspiel, Stabfigurenspiel, Schuhkartontheater, Phantasiereise, Schreib- und Symbolmeditation, Gebete formulieren, Psalmen schreiben und – unter Verwendung der Detailvorgaben aus seiner Kinderbibel – Memory). LANDGRAF'S Vorstellung ist, dass diese Formen der Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten in Gestaltungen der Bibelseiten einmünden sollen, die über das Weitermalen hinausgehen. An dieser Stelle sind die Heranwachsenden allerdings auf die Anleitung durch Religionspädagog/innen angewiesen. Die Kinderbibel selbst erschließt diese Vielfalt nicht, sondern enthält ganz offensichtlich „nur“ die ca. 150 Geschichten, die alle nach demselben Prinzip aufgebaut sind, d.h. angefangene Bilder zum Weitermalen anbieten.

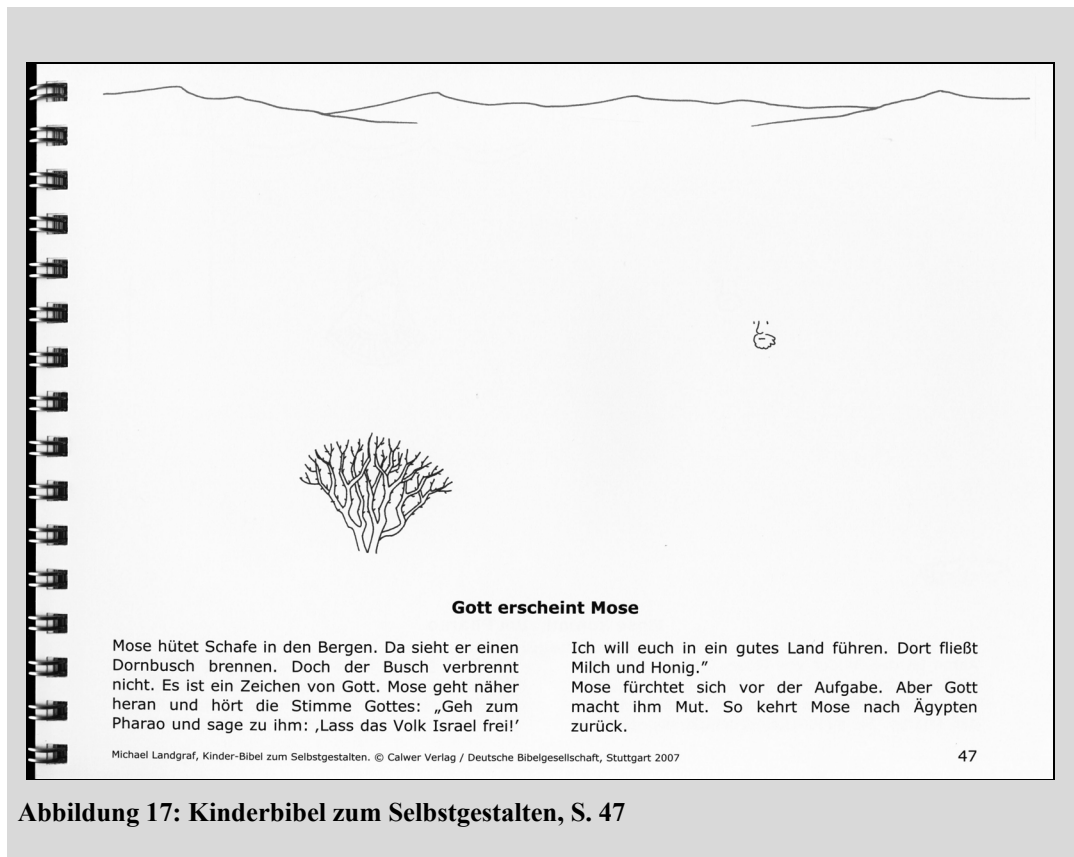


Abbildung 17: Kinderbibel zum Selbstgestalten, S. 47

Der Befund

In multimedialen Kinderbibeln werden die Interaktionsprinzipien durchweg stärker variiert. In 2.1995, 7.1998, 9.1999 und 18ab.2005 wird zu jeder Geschichte ein anderes Interaktionsangebot vorgeschlagen. 13.2001–2002 enthalten zu jeder Geschichte mehrere unterschiedliche Interaktionsangebote – wobei die Interaktionsprinzipien von Geschichte zu Geschichte nur zum Teil variiert werden. Analog verhält es sich in 15.2002. 22.2007 hingegen bietet zu jedem der fünf Geschichtenkreise nur ein einziges Interaktionsangebot an, das sich außerdem lediglich auf eine der enthaltenen Erzählungen bezieht. Die CD-ROMs der Reihe 20.2005–2007 enthalten einen Stamm identischer Interaktionsprinzipien, die in allen CDs gleich sind sowie spezielle Interaktionsformen, die jeweils nur auf einer CD zu finden sind.

Was die Berücksichtigung der technologisch-instrumentellen Fertigkeiten der Heranwachsenden betrifft, so orientieren sich die meisten Kinderbibeln an Heranwachsenden mit geringen Vorkenntnissen. Bei den meisten Interaktionsangeboten reicht es aus, zielgerichtet mit der Maus klicken zu können (z.B. Memoryspiele, Ausmalinteraktionen), einige Angebote verlangen Drag-and-Drop-Aktivitäten, die aber durchwegs erläutert werden. Das Eingeben von Texten ist nur in den Worträtseln und Lückentexten in 13.2001–2002 und 15.2002 notwendig. Hierbei nimmt jeweils eine umrandete Zelle einen Buchstaben auf, nach der Eingabe springt die Einfügemarke automatisch zur nächsten Zelle. Falsch eingegebene Buchstaben müssen nicht mit der „Entf“- oder „Backspace“-Taste gelöscht werden, sondern können einfach überschrieben werden.⁹ Anspruchsvoll ist hingegen die Entschlüsselung des Interaktionsprinzips mancher Interaktionsangebote (z.B. in 5.1997, wo es darum geht, Tierlaute mit Abbildungen zu identifizieren. Dass die

⁹ Zur Problematik der Rechtschreibung vgl. Abschnitt 7.4.1, Anforderung 17.

Schaltflächen, mit denen die Tierlaute abgerufen werden können, mit der Maus auf die Abbildungen gezogen werden müssen, wird nicht erläutert und ist nicht ersichtlich, vgl. Abbildung 18). Vor allem die wenig eindeutigen Piktogramme auf Schaltflächen bauen diesbezüglich in vielen Kinderbibeln hohe Hürden auf.



Abbildung 18, aus: Die Kinderbibel. Das Buch der Bücher auf 2 CD-ROMs

Ein weiterer Faktor, der zur Attraktivität von Interaktionsangeboten beitragen kann, ist das Vorhandensein extrinsischer Motivationsfaktoren, die den Heranwachsenden vor eine Herausforderung stellen oder einen Wettbewerb implementieren. Sie finden sich ebenfalls in zahlreichen Kinderbibeln. Die Memoryspiele und andere Interaktionsangebote in 20.2005–2007 sind mit einer Zeitnahme versehen, einige Interaktionsangebote in 22.2007 mit einem Countdown, der die Zeit begrenzt. Für das Bearbeiten von Interaktionsangeboten werden in 13.2001–2002 Punkte vergeben, die interaktionsübergreifend gesammelt werden. In 6ab.1998 bekommt der Heranwachsende für korrekt beantwortete Multiple-Choice-Fragen Punkte und kann sich nach dem Lösen des Multiple-Choice-Angebots in eine Bestenliste eintragen. Im Abschlussquiz der Mose-CD-ROM von 6ab.1998 wird für den Fall, dass alle Fragen korrekt beantwortet werden, ein Zugangscode für einen speziellen Internetbereich in Aussicht gestellt. Manuelle Geschicklichkeit und Reaktionsvermögen sind z.B. beim Wachtelnfangen in 22.2007 gefragt.

Die Vorliebe von Kindern und Jugendlichen für Computerspiele wird in fast allen multimedialen Kinderbibeln berücksichtigt. In inhaltspezifischen und -übergreifenden Interaktionsangeboten werden zahlreiche bekannte Spielprinzipien umgesetzt, u.a. Puzzle, Memory, Tetris, Frogger, Pacman, Bounceball. 6ab.1998 enthält sogar einen First-Person-Ego-Shooter. 4.1996 und 3.1996 integrieren Spielprinzipien des Adventure-Games als inhaltsimmanente Interaktionsangebote und werden auf diese Weise selbst zum Computerspiel. Aufzulisten, welche Kinderbibeln welche Arten von Computerspielen enthalten, würde den Rahmen

dieses Kapitels sprengen. Hingewiesen werden soll stattdessen auf die Tatsache, dass 14.2002 und sein Online-Pendant 21.2006 als einzige multimediale Kinderbibeln keine Spiele enthalten (vgl. Kap. 1.3.3.1).

Angebote zur kreativen Betätigung, die vor allem Mädchen ansprechen, sind demgegenüber seltener. Zu nennen sind diesbezüglich lediglich die „Bildermaschinen“ in 13.2002, 20.2007 sowie 10abc.1999, mit denen Bildelemente aus ausgewählten biblischen Geschichten zu einer virtuellen Collage arrangiert werden können, sowie kleine Layoutprogramme in 10abc.1999, mit denen Urkunden und Karten gestaltet werden können.

„Treffpunkte“, an denen sich Bibel und Heranwachsende begegnen können, sozusagen „Bibelcafés“, sind in Form von Interaktionsangeboten in den untersuchten Kinderbibeln nicht vorgesehen. Die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Gestaltung solcher Treffpunkte werden eher auf die multimedialen Kinderbibeln in ihrer Ganzheit angewandt: Besonders auffällig sind diesbezüglich 5.1997 und 15.2002. Erstere spielt auf den Menüebenen stets einen als anregend zu bezeichnenden Soundtrack in einer Endlosschleife ein. 15.2002 unterlegt die gesamte Anwendung (!) mit bekannten Melodien aus dem Bereich der Lobpreis- und Anbetungslieder, die auf meditativ-entspannende Art und Weise mit synthetischen Flöten realisiert wurden. Verwendet wurde dazu offensichtlich eine Audio-CD des Hänssler-Verlags. Die besondere Wirkung dieser Musik offenbart sich im Vergleich zu Soundtracks und Hintergrundmusiken anderer Kinderbibeln: 7.1998 und 18ab.2005 beispielsweise verwenden von Erwachsenen oder Kindern gesungene Lieder, die eher erzählenden (7.1998) oder auffordernden Charakter haben (18ab.2005; „Wido Wiedehopf, erzähl uns aus der Bibel ...!“). 13.2001–2002 spielen unterschiedliche klassisch instrumentierte Stücke ein, die eher geeignet sind, die Vielstimmigkeit der biblischen Inhalte zum Ausdruck zu bringen. Die Musik von 20.2005–2007 beruht auf MIDI-Dateien und trägt weniger zu einer angenehmen Atmosphäre bei als sie sich bemüht, im Stil einer Filmmusik die animierten biblischen Geschichten zu untermalen.

Ungenutztes Potenzial

Die tendenziell unproblematische Anbindung zukünftiger CD-ROM-basierter multimedialer Kinderbibeln an das Internet eröffnet hinsichtlich der Gestaltung extrinsischer Motivationsfaktoren eine Reihe neuer Möglichkeiten:

- Es könnte ein Highscore realisiert werden, der sich nicht auf die Benutzer eines einzelnen Computers beschränkt. Damit aber nicht ein Großteil der Heranwachsenden enttäuscht auf den hinteren Plätzen landet, sollten mehrere Highscores existieren, verlässlich getrennt nach Altersstufen, geografischen Regionen oder auch Zeitabschnitten.
- Belohnungssysteme könnten (a) Zusatzmaterialien auf Internetseiten freischalten, die von den Autor/innen der Kinderbibel immer wieder aktualisiert werden können, aber auch (b) Werbestücke versenden oder online einlösbare Gutscheine verwenden.
- Das Lösen z.B. von Quizangeboten könnte in bestimmten Zeitabständen mit einem Preisausschreiben verbunden werden.
- Soziale Anerkennung winkt dem, der Ergebnisse konstruktivistisch angelegter Interaktionsangebote auf bestimmte Internetseiten hochlädt, z.B. mit einer Bildermaschine (10abc.1999) selbst gestaltete biblische Szenen oder selbstgeschriebene Texte (2.1995), die von der Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten zeugen.

Auch die methodische Vielfalt der Interaktionsangebote könnte von einer Internetanbindung profitieren:

- Zu den immer gleichen Inhalten einer CD-ROM können über das Internet von Zeit zu Zeit neue bzw. neuartige Interaktionsangebote bereitgestellt werden.
- Interaktionsangebote auf der CD-ROM können um webbasierte kommunikative Elemente ergänzt werden.

Was die atmosphärisch angenehme Gestaltung von interaktiven „Orten der Begegnung“ betrifft, die ein Vergegenwärtigen eines biblischen Inhalts unterstützen wollen, so könnten Arrangements geschaffen werden, die gezielt Musik, Formen und Farben einsetzen. Denkbar ist, einzelne Teile des biblischen Textes auf der Bildschirmoberfläche anzuordnen und mit geometrischen Figuren in bestimmten Farben abzudecken. Im Hintergrund erklingt in einer Endlosschleife ein einfaches musikalisches Harmonieschema. Beim Überstreichen einer geometrischen Form mit der Maus wird die Form transparent und macht den Text lesbar. Handelt es sich um einzelne Worte (z.B. eines Verses wie „Bei Gott ist alles möglich“ aus Lk 1,37), können diese auch hörbar gemacht werden. Darüber hinaus kann die Musik abgeändert werden, derart, dass den einzelnen Formen bestimmte Melodiebestandteile zugeordnet sind. Indem der Heranwachsende die Maus bewegt, kann er nicht nur nach und nach immer andere Teile des Textes aufdecken, sondern ganze Melodien spielen. In letzter Konsequenz muss das Gesamtarrangement vom Heranwachsenden bearbeitet werden können, d.h. der Heranwachsende muss die Formen, die Farben und die musikalischen Motive beliebig variieren können.

(4) Zur Rezeption der biblischen Inhalte motivieren

In den meisten multimedialen Kinderbibeln ist es möglich, die Interaktionsangebote vor dem Rezipieren der biblischen Inhalte anzuwählen. Da die Attraktivität biblischer Inhalte sich Heranwachsenden, deren thematische Interessen vielfach anders gelagert sind (vgl. Kap. 6.3.2), oftmals nicht auf den ersten Blick erschließt, Interaktivität als formales Prinzip hingegen unabhängig von Inhalten attraktiv ist, besteht die Gefahr, dass Heranwachsende sich mit Interaktionsangeboten befassen, aber die ihnen zu Grunde liegenden biblischen Inhalte nicht wahrnehmen. Da jedoch das Verstehen der Inhalte das eigentliche Ziel ist und Interaktionsangebote Verstehensprozesse lediglich anbahnen und unterstützen sollen, ist es unumgänglich, dass Interaktionsangebote nicht nur „Werbung in eigener Sache“ machen, sondern auch zur Beschäftigung mit den biblischen Inhalten als unverzichtbare Bedingung allen Verstehens motivieren. Dies gilt umso mehr, als MARTIN BRÖKING-BORTFELDT nachweisen konnte, dass die Mehrzahl der Jugendlichen sich „nie“ oder „nur selten“ mit der Bibel befassen (Bröking-Borfeldt 1984, 150ff; vgl. Kap. 4.1.3).

Unter den von GERD THEIßEN zusammengestellten Anreizen, die Heranwachsende motivieren können, sich mit biblischen Texten zu befassen, finden sich neben extrinsischen auch intrinsische Formen, bei denen die Inhalte selbst die Motivationsfunktion übernehmen (vgl. Theißen 2003, 300ff; vgl. Kap. 6.3.3). Zu nennen sind an dieser Stelle „Problemanreize“ und „Resultatanreize“: Ein Interaktionsangebot liefert einen Problemanreiz, indem es z.B. auf Widersprüche innerhalb der Bibel oder auch eines einzelnen biblischen Textes aufmerksam macht. Um einen solchen Widerspruch wahrzunehmen und aufzulösen, ist die Rezeption des biblischen Textes notwendig (vgl. die Ausführungen zur interaktiven Textwerkstatt bei Anforderung 13). „Jede unabgeschlossene Handlung kann dazu motivieren, abgeschlossen zu werden, und das umso mehr, wenn vorweisbare Resultate und Ergebnisse erarbeitet werden“ (Theißen 2003, 304). Ist ein Interaktionsangebot so

gestaltet, dass für seine erfolgreiche Bearbeitung die Kenntnis eines bestimmten biblischen Inhalts unabdingbar ist, liefert es dem Heranwachsenden einen Resultatanreiz, der ihn motiviert, sich mit diesem biblischen Inhalt zu befassen.

Anforderung

4. Didaktische Interaktionsangebote sollten Heranwachsende motivieren, sich mit den zugehörigen biblischen Inhalten zu befassen.

Der Befund

In den untersuchten multimedialen Kinderbibeln finden sich vor allem solche motivierenden Interaktionsangebote, die auf den bei THEIBEN (Theißen 2003, 304) erwähnten Resultatanreizen basieren. Es handelt sich jeweils um Interaktionsangebote, die Aufgaben präsentieren, zu deren erfolgreicher Bearbeitung die Kenntnis biblischer Geschichten notwendig ist. Typische Interaktionsangebote dieser Art sind Multiple-Choice- und andere Aufgabentypen (vgl. Abschnitt 7.4.1). Sind sie schon vor der Rezeption der zugehörigen biblischen Inhalte zugänglich, werden sie zum Resultatanreiz, der Heranwachsende zur Rezeption des Inhalts motiviert. Im Multiple-Choice-Quiz zu den Davidgeschichten in 6ab.1998 hebt der Sprecher aus dem Off in der Anmoderation des Interaktionsangebots explizit hervor, dass die Beschäftigung mit den auf der CD-ROM enthaltenen Geschichten die Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Quiz ist: „[...] Jetzt werden deine Bibelkenntnisse auf die Probe gestellt. Aber das dürfte für dich ja kein Problem sein, *wenn du die CD-ROM schon ein wenig angesehen hast* [...]“. Eine entsprechende Aufforderung, sich die Geschichten noch einmal anzusehen, bleibt leider selbst dann aus, wenn man keine der Quizfragen korrekt beantworten konnte. In 22.2007 hingegen wird dem Heranwachsenden nach einer falschen Antwort empfohlen, er möge doch die Geschichte noch einmal lesen.

Ein anderer typischer Resultatanreiz ist in biblischen Adventure-Games wie z.B. „Geheimakte Jesus“ oder „Geheimcode Fisch“ die Aussicht auf die Bewältigung des Rechercheauftrags. Bei den genannten Spielen geht es darum, Erkundigung über das Leben Jesu einzuziehen, wofür eine Beschäftigung mit den biblischen Geschichten (und zum Teil anderen Quellen) notwendig ist. Meist lassen sich die Teilergebnisse der Recherche zu einem größeren Ganzen zusammenfügen, ähnlich wie in einem Kreuzworträtsel die markierten Kästchen am Ende ein Lösungswort ergeben. Da in den genannten Spielen die einzelnen Geschichten nicht erzählt werden, sondern bestenfalls Gegenstand sachlicher Untersuchung sind, erfolgte in Kap. 2.1.2 keine Zuordnung zum Genre „multimediale Kinderbibel“.

Ungenutztes Potenzial

Existierende multimediale Kinderbibeln lassen zahlreiche Möglichkeiten, Heranwachsende zur Rezeption der in ihnen enthaltenen biblischen Inhalte zu motivieren, ungenutzt. Die meisten Potenziale liegen nicht in technisch aufwändigen Konstruktionen, sondern in der inhaltlichen Gestaltung der Interaktionsangebote: Motivation erwächst z.B. aus Neugierde. Neugierig auf biblische Geschichten macht, wer ein bisschen, aber nicht alles verrät. Bezogen auf Interaktionsangebote könnte das bedeuten, dass das Motiv eines Puzzles so gewählt werden sollte, dass sich daraus Fragen ergeben. Solche Motive würden z.B. nur einen Ausschnitt aus einem Bild zeigen, aber deutlich machen, dass die eigentliche Illustration mehr enthält (z.B. die Darstellung eines erschreckt zurückweichenden Davids ohne den

einen Speer schleudernden Saul). Sie könnten auch symbolischen Charakter haben, der den Lernenden in seiner Lebenswelt anspricht (z.B. ein offensichtlich fremdgehendes Liebespaar, das auf die Geschichte von David und Batseba anspielt und vor allem Jugendliche motivieren könnte).

Motivierende Wirkung haben auch Problemanreize. GERD THEIßEN hebt hervor, dass gerade der Text der Bibel zahlreiche Dubletten, Inkongruenzen und Widersprüche aufweist, die – macht man Heranwachsende darauf aufmerksam – ihren Forscherehrgeiz wecken können, genauso, wie sie auch die bibelwissenschaftliche Forschung in Gang gebracht haben (vgl. Theißen 2003, 317ff). Es bietet sich an, in Interaktionsangeboten offensichtliche Probleme und Auffälligkeiten zu thematisieren, z.B. ...

- die Vermengung der Priesterschrift und des Jahwisten in der Sintflutgeschichte, um eine Quellenscheidung anzuregen;
- die unterschiedlichen Fassungen z.B. der Blindenheilungen oder der Massenspeisungen in den Evangelien, um einen synoptischen Vergleich durchführen zu lassen.

Wie ein solches Interaktionsangebot aussehen könnte, zeigt die Software „Abenteuer Bibel. Neues Testament“ der Deutschen Bibelgesellschaft. Eingebettet in eine kleine Rahmenerzählung wird der Text zur „Hochzeit in Kapernaum“ dem Kind abschnittsweise in zwölfacher Ausfertigung vorgelegt (vgl. Abbildung 19). Es gilt, per Mausclick nach und nach immer mehr Texte zu eliminieren, um am Ende die ursprüngliche Lesart zu erhalten (vgl. Abbildung 20). Dabei kommen allerdings keine textkritischen oder andere exegetischen Methoden zum Einsatz. Vielmehr ist der Heranwachsende aufgefordert, die korrekte Lesart mit Hilfe einer Bibel zu ermitteln. Das Ziel wird dennoch erreicht: Der Heranwachsende rezipiert den Inhalt des biblischen Textes.

Menschen sind motiviert, wenn sie realisieren, dass eine bestimmte Tätigkeit ihre eigenen Angelegenheiten betrifft und ihnen persönlich zu Gute kommt. Die Beschäftigung mit biblischen Inhalten sollte grundsätzlich in diesem Sinne erfolgen. Macht man Heranwachsenden deutlich, dass multimediale Kinderbibeln nicht „tote“, sondern „lebendige“ Inhalte enthalten, die sie unmittelbar betreffen können, werden sie dadurch möglicherweise motiviert, diese Inhalte zu rezipieren. Das entsprechende Interaktionsangebot sollte ihnen dann behilflich sein, die Verbindung zu ihren individuellen Befindlichkeiten zu ziehen. Dass Heranwachsende sich mit den Inhalten befassen, die sie mit hoher Wahrscheinlichkeit betreffen, könnte im Vorfeld z.B. durch Verzeichnisse, deren gliedernde Überschriften sich an der Lebenswirklichkeit Heranwachsender orientieren, sichergestellt werden.



Abbildung 19, aus: Abenteuer Bibel NT



Abbildung 20, aus: Abenteuer Bibel NT

(5) Biblische Bezüge deutlich machen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot)

HELMUT HANISCH und ANTON BUCHER weisen nach, dass Kinder zwischen 9 und 11 Jahren von sich aus durchschnittlich 4,84 biblische Geschichten nennen können (Hanisch/Bucher 2002, 29; vgl. Kap. 4.1.2). Selbst wenn man davon ausgeht, dass die Kinder sich an mehr Geschichten erinnern könnten, wenn man ihnen z.B. einen Titel, Namen biblischer Protagonisten oder Details aus dem Handlungsverlauf nennt, muss doch davon ausgegangen werden, dass Kinder nicht alle Geschichten einer umfangreichen Kinderbibel kennen. Wenn inhaltsspezifische Interaktionsangebote schon *vor* der Rezeption eines biblischen Inhalts aufgerufen werden können, kommt ihnen neben anderen die Aufgabe zu, zur Rezeption des biblischen Inhalts zu motivieren (vgl. Anforderung 4). Möchte der motivierte Heranwachsende den biblischen Inhalt rezipieren, ist es notwendig, anzugeben, auf welchen Inhalt genau ein Interaktionsangebot verweist. Ein Memoryspiel zu einer biblischen Geschichte beispielsweise sollte explizit angeben, welcher Geschichte seine Bildpaare entnommen wurden. Günstig wäre darüber hinaus, einen Link anzubieten, über den die Geschichte direkt aufgerufen werden kann. Dem Heranwachsenden sollte zugleich deutlich werden, dass die didaktischen Interaktionsangebote nicht um ihrer selbst Willen existieren, sondern stets darauf zielen, das Verstehen konkreter biblischer Inhalte zu unterstützen.

Anforderung

5. Didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln sollten ihre Bezüge zu konkreten biblischen Inhalten transparent machen.¹⁰

Der Befund

Die meisten multimedialen Kinderbibeln machen weder deutlich, auf welche biblischen Inhalte sich ihre offen zugänglichen inhaltsspezifischen Interaktionsangebote beziehen, noch stellen sie Verknüpfungen bereit, über die die zugehörigen Inhalte direkt aus dem Interaktionsangebot heraus aufgerufen werden könnten:

Die CD-ROMs 13.2001–2002 halten zu jedem ihrer Inhalte eine Übersichtsseite mit mehreren Interaktionsangeboten vor. Je nachdem, bei welchem Inhalt sich der Heranwachsende gerade befindet, wird über den Menüpunkt „Spiele“ die entsprechende Übersichtsseite aufgerufen. Wählt der Heranwachsende unmittelbar nach dem Start den Bereich der Interaktionsangebote an, bekommt er die Auswahlseite der Interaktionen für die erste Geschichte der CD-ROM. Dass diese Interaktionen zur ersten Geschichte gehören bzw. dass passend zu den Interaktionsangeboten überhaupt ein biblischer Inhalt existiert, ist für den Heranwachsenden nicht ersichtlich.

Die inhaltsspezifischen Interaktionsangebote von 9.1999 sind grundsätzlich frei zugänglich, werden aber an keiner Stelle mit den zugehörigen Inhalten verknüpft. Da sie sich darüber hinaus nur oberflächlich auf biblische Inhalte beziehen, wird eine Zuordnung zusätzlich erschwert.

¹⁰ Diese Anforderung betrifft nur solche multimedialen Kinderbibeln, die mehr als eine Geschichte enthalten. Sie gilt in besonderem Maße für inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die vor der Rezeption der zugehörigen biblischen Geschichte und damit grundsätzlich unabhängig von ihr aufgerufen werden können. Bei Interaktionsangeboten, die ausschließlich im Zusammenhang mit der Bezugsgeschichte wahrgenommen werden können, z.B. innerhalb einer Sequenz nach der Rezeption, ist dieser Ausweis weniger wichtig.

Vor einer besonderen Herausforderung stehen Heranwachsende bei Interaktionsangeboten, die sich auf ihre eigene Lebenswelt beziehen. Sind – wie im Memoryspiel in 20.2005, das ausschließlich Gegenstände aus der Lebenswelt Heranwachsender verwendet (z.B. Gameboy, Ball, Radio) – die Bezüge zu biblischen Inhalten nicht angegeben, ist eine Zuordnung durch die Heranwachsenden nicht möglich.

22.2007 enthält fünf Geschichtenkreise aus den fünf Büchern Mose, die in vierzig eigenständige Erzählungen unterteilt sind. Zu jedem Geschichtenkreis existiert ein Interaktionsangebot, das sich aber nicht auf den Geschichtenkreis, sondern auf eine einzelne Erzählung bezieht. Ein Interaktionsangebot kann aufgerufen werden, sobald eine beliebige Erzählung des Geschichtenkreises rezipiert wird. So kann es geschehen, dass der Heranwachsende sich die Schöpfungsgeschichte vorlesen lässt, das zugehörige Interaktionsangebot aufruft und vor der Aufgabe steht, ein Arche-Noah-Puzzle zu lösen. Der auf der Seite des Interaktionsangebots angebotene Link „zurück zur Geschichte“ fungiert als History-Funktion und leitet den Heranwachsenden zurück zu der Geschichtenseite, von der aus es das Interaktionsangebot aufgerufen hat – in diesem Fall zur Schöpfungsgeschichte. Das Spiel selbst gibt in diesem Fall durch den Titel „Spiel: Noah“ einen Hinweis auf den zugehörigen biblischen Inhalt. Der Titel „Spiel: Jakob“ des Spiels zum Geschichtenkreis „Jakob“ hingegen bietet keine Orientierung, da sich alle Erzählungen dieses Geschichtenkreises um Jakob drehen.

Im Spiele-Menü von 20.2007 findet sich der Eintrag „Abendmahlspiel – Willst du den leeren Raum selbst einrichten? Klicke die Stücke an und zieh sie in den Raum hinein!“. Dahinter verbirgt sich eine interaktive Bühne, die den Raum des letzten Abendmahls zeigt sowie eine scrollbare Liste mit allerlei Personen und Gegenständen, die im Raum platziert und arrangiert werden können. Raum und Accessoires entstammen dem Animationsfilm, der die Geschichte erzählt. Es findet sich aber außer dem Titel „Abendmahlspiel“ (im Verzeichnis der Szenen wird der Begriff Abendmahl nicht verwendet) kein Hinweis und kein Link auf diese Darstellung. Offensichtlich gehen die Autor/innen davon aus, dass die Heranwachsenden dieses Interaktionsangebot erst nach der Rezeption des biblischen Inhalts wahrnehmen.

Anders verhält es sich mit einem Interaktionsangebot in 20.2006, der zweiten CD-ROM dieser Reihe. Hier lautet der Titel „Ein Haus aus der Zeit Jesu ... und gutes Essen für die Hochzeit zu Kana!“. Nach und nach kann das Kind hier ein typisches Wohnhaus aus der Zeit Jesu erbauen, ein Hochzeitsfest arrangieren und einige typische Speisen virtuell zubereiten. Auch dieses Interaktionsangebot verwendet die Grafiken des Animationsfilms. Zwar existiert auch hier kein direkter Link, doch kann der biblische Inhalt über den Titel „Hochzeit zu Kana“ im Szenenverzeichnis dem Interaktionsangebot zugeordnet werden. Auch das im Szenenverzeichnis verwendete Bild findet sich im Gesamtarrangement des Interaktionsangebots wieder, wohingegen das Bild zum letzten Abendmahl im Szenenverzeichnis den Raum nicht ohne weiteres erkennen lässt.

In 18ab.2005 tut eine Stimme aus dem Off beim Durchblättern der verfügbaren Interaktionen deutlich kund, zu welchem Inhalt das Interaktionsangebot jeweils gehört (z.B. „Suchbild – zu Mose im Binsenkörbchen“). Auf der Interaktionsseite selbst bildet der Hinweis auf den zugehörigen biblischen Inhalt den Titel. Allerdings ist es nicht möglich, vom Interaktionsangebot aus den entsprechenden biblischen Inhalt aufzurufen. (Umgekehrt wird nach der Präsentation des biblischen Inhalts automatisch zum passenden Interaktionsangebot überleitet.)

6ab.1998 enthält zahlreiche inhaltsspezifische Interaktionsangebote. Auf der CD-ROM, die sich mit den „Mose“-Geschichten auseinandersetzt, existiert für jede Geschichte eine zentrale Seite, über die auch das inhaltsspezifische Interaktionsangebot zugänglich ist. Die CD-ROM zu David enthält ein Verzeichnis, in dem sich Geschichten und dazugehörige Interaktionsangebote abwechseln, so dass auch hier eine Zuordnung gewährleistet ist.

Ungenutztes Potenzial

Wünschenswert wären direkte Verlinkungen der passenden Geschichte(n) aus dem inhaltsspezifischen Interaktionsangebot heraus. Solche Verlinkungen wären in didaktischer Hinsicht vor allem dann praktikabel, wenn Interaktionsangebote im Sinne antizipierender Verfahren RAINER OBERTHÜRS bei der Erhebung der individuellen Befindlichkeiten der Kinder ansetzen und zunächst absichtsvoll verschweigen, mit welchem biblischen Inhalt die Interaktion in einem Zusammenhang steht (vgl. Oberthür 1998, 184; vgl. Anforderung 30). Alternativ könnte eine Bibelstelle angegeben werden, die dem Kind in der Regel nichts verrät, dem kundigen Erwachsenen (z.B. einem Religionslehrer) aber einen Hinweis auf die Verortung eines Interaktionsangebots gibt.

Besonders wertvoll ist eine direkte Verlinkung von biblischem Inhalt und Interaktionsangebot im lexikalischen Bereich. Vielfach ist es bereits möglich, über lexikalische Links oder andere Verfahren aus einem biblischen Inhalt heraus einen oder mehrere relevante Lexikonartikel aufzurufen (vgl. Anforderung 8). Von gleichem Interesse wäre aber auch eine Verlinkung biblischer Inhalte aus einem Lexikoneintrag heraus. Auf diese Weise würde nicht nur die Nützlichkeit von Sachwissen am konkreten Beispiel veranschaulicht, sondern auch der Heranwachsende animiert, sich den biblischen Inhalten zuzuwenden. In der konkreten Umsetzung müsste ein Lexikonbeitrag entweder Links innerhalb des Sachtextes enthalten oder eine Liste mit Bezugsgeschichten. Der Lexikoneintrag zu Engeln in 20.2005 (vgl. Abbildung 21) müsste entsprechend um folgende Zeilen ergänzt werden:

In den Filmen haben wir den Engel so dargestellt, dass er nicht vom Himmel herab fliegt, sondern einfach so erscheint. In den folgenden Szenen spielen Engel eine Rolle:

Der Engel kommt [zu Zacharias](#)

Der Engel kommt [zu Maria](#)

Der Engel kommt [zu Josef](#)

Der Engel kommt [zu den Hirten](#)

Der Engel kommt [zu den drei Weisen](#)

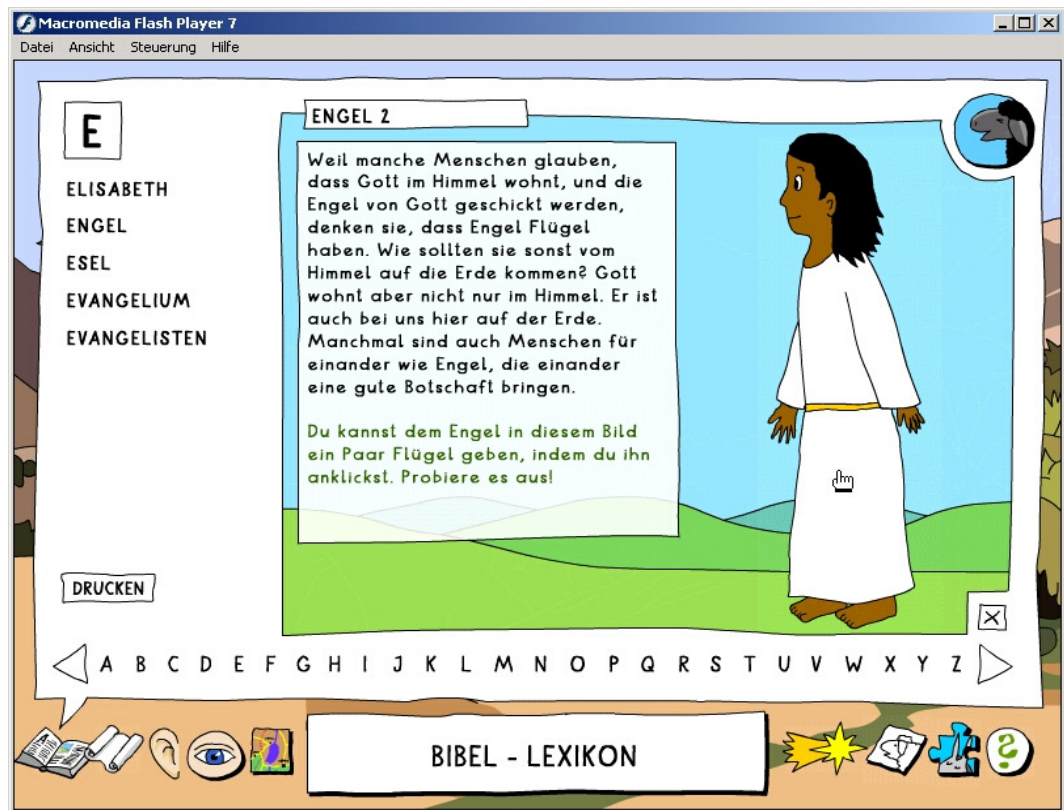


Abbildung 21, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 1

(6) *Selbsterklärend oder intuitiv bedienbar sein*

HORST KLAUS BERG weist darauf hin, dass Freiarbeitsmaterialien grundsätzlich so beschaffen sein sollten, dass Heranwachsende sich selbständig mit ihnen beschäftigen können. Dazu gehört, dass sie in inhaltlicher Hinsicht und im Hinblick auf ihre Handhabung selbsterklärend sind (vgl. Berg 1997, 71; vgl. Kap. 3.7.3.1). Dies gilt auch für didaktische Interaktionsangebote. Dem Medium angemessen ist eine audiovisuelle Erläuterung durch einen virtuellen Bildschirmcharakter in Form einer tutoriellen Unterweisung (vgl. Kap. 5.1.3), ggf. in Verbindung mit einer Videodemonstration.

Anforderung

6. Didaktische Interaktionsangebote sollten hinsichtlich ihrer inhaltlichen Anbindung und ihrer Bedienung selbsterklärend sein oder ggf. erläutert werden.

Der Befund

Erläuterung der Inhalte

Im Hinblick auf die Eigenschaft eines Interaktionsangebots, inhaltlich selbsterklärend zu sein, geht es darum, dass „die Lernenden eine deutliche Vorstellung davon haben, was sie erwartet“ (Berg 1997, 71). Die Frage nach dem Lerninhalt eines didaktischen Interaktionsangebots, „der die Lernenden erwartet“, ist im bibel-didaktischen Kontext eine dreifache: Es ist die Frage ...

- nach dem biblischen Inhalt, der in einem Interaktionsangebot thematisiert wird;
- nach den Aspekten aus der Lebenswelt des Lernenden, die zur Sprache kommen könnten;
- nach den Verstehenschancen, die sich durch das Wahrnehmen eines Interaktionsangebots aufbauen könnten.

Der biblische Bezug der didaktischen Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln wird unterschiedlich ausführlich erläutert: 18ab.2005 zieht jeweils in einer kurzen, aber präzisen Einleitung einen biblischen Horizont auf, in den ein Interaktionsangebot eingebettet ist, z.B.:

„Jona hat Glück gehabt! Obwohl er ungehorsam war, verzeiht ihm Gott. Er rettet ihn und schickt ihm einen Fisch. Weißt du noch, was Jona unterwegs alles erlebt hat? Bringe die Bilder von der langen Reise des Jona in die richtige Reihenfolge.“

„Wer anderen etwas wegnimmt, ist nicht sehr beliebt. Das merkt auch Zachäus, der Zolleinnehmer. Aber er will wieder gutmachen, was er falsch gemacht hat. Er gibt den Armen die Hälfte von seinem Geld. Falsch ist auch einiges auf dem linken Bild. Findest du heraus, was?“

Anders 22.2007: Diese Kinderbibel setzt voraus, dass die biblischen Geschichten den Heranwachsenden so präsent sind, dass auf lange Einleitungen verzichtet werden kann. So heißt es z.B.:

„Spiel: Mose. Die herunterfallenden Wachteln musst du mit dem Korb auffangen. Dazu bewegst du den Korb mit den Pfeiltasten nach links oder rechts. Aber pass auf! Wenn du einen Frosch fängst, gibt es Punkteabzug.“

„Spiel: Abraham. So viele Sterne ... Mal sehen, wie schnell du bist. Klicke jeden Stern einmal an, damit dieser automatisch gezählt wird.“

In 15.2002 befinden sich die Interaktionsangebote auf derselben Bildschirmseite wie die Darbietung der biblischen Inhalte, so dass der Kontext klar ist. Wie es von einer als „Quizbibel“ bezeichneten Kinderbibel zu erwarten ist, wird vielfach das Ende einer Geschichte so formuliert, dass sich der Arbeitsauftrag des Interaktionsangebots nahtlos anschließen kann. Man könnte auch sagen, dass die biblische Geschichte als ausführliche Einleitung des Interaktionsangebots gestaltet ist (vgl. Abbildung 22).

~ Die Wunder Jesu ~

Jesus heilt einen Gelähmten

Einmal sprach Jesus in einem Haus zu den Menschen. Da brachten Männer einen Gelähmten auf einer Trage. Sie wollten ihn zu Jesus bringen. Doch sie konnten wegen der großen Menschenmenge nicht in das Haus hinein. Da stiegen sie aufs Dach, deckten die Ziegel ab und ließen den Gelähmten an Seilen zu Jesus hinunter.

Lies auf dem Buchstabengewirr des Daches die Worte, die Jesus zu dem Gelähmten sprach.

STEH AUF UND GEH !
DEIN _____ !

Klicke die versteckten Worte in dem Buchstabengewirr an.

Abbildung 22, aus: Theos große Quiz-Bibel

Besonders gut wird der biblische Kontext naturgemäß in solchen Kinderbibeln deutlich, die inhaltsimmanente Interaktionsangebote enthalten. Der Sinn und die Notwendigkeit der aktiven Betätigung des Lernenden wird hier aus dem biblischen Kontext heraus begründet. So wird der Heranwachsende in 3.1996 aufgefordert, Noah beim Beschaffen des Holzes für den Bau der Arche behilflich zu sein. In 4.1996 bittet David den Heranwachsenden um Hilfe beim Üben auf der Harfe oder beim Suchen von Steinen für die Schleuder.

Bezüge zur Lebenswirklichkeit werden selten erläutert, was auch damit zusammenhängt, dass es nur wenige Interaktionsangebote gibt, die die Lebenswirklichkeit Heranwachsender thematisieren. Eines dieser Angebote ist ein Memoryspiel in 20.2005, das ausschließlich Gegenstände aus der Lebenswelt Heranwachsender enthält. In der Erläuterung dieses Interaktionsangebots wird auf den lebensweltlichen Inhalt jedoch nicht eingegangen, sondern nur ein Hinweis zum Interaktionsprinzip gegeben:

„Memory – Klicke zwei Bilder an und finde die gleichen Motive!“

Erläuterungen, welchen Sinn und Zweck ein Interaktionsangebot für das Verstehen eines biblischen Inhalts haben könnte, werden an keiner Stelle gegeben. Das Interaktionsangebot „Packeselspiel“ in 20.2005 widmet sich immerhin dem, was die Welt der Bibel von der Lebenswelt Heranwachsender *unterscheidet*: Es gilt einen Esel nur mit solchen Gegenständen zu beladen, die aus biblischer Zeit stammen, und die Gegenstände aus der Gegenwart liegen zu lassen. Betont wird also nicht das Gemeinsame, sondern der „Graben“ – was im Hinblick auf das Verstehen durchaus fruchtbar sein kann (vgl. Kap. 4.2.1). Dazu werden im Interaktionsverzeichnis und in der Hilfe folgende Erläuterungen gegeben:

„Bepacke den Esel! Welche Dinge stammen aus der Zeit von Jesus? Nur die trägt der Esel.“

„Ziehe jene Gegenstände auf den Rücken des Esels, die es zu der Zeit, als Jesus geboren wurde schon gab. Wenn du glaubst, alle aufgepackt zu haben klicke auf FERTIG.“

6ab.1998 erläutert in der Einleitung zu den Multiple-Choice-Quizangeboten immerhin, dass der Heranwachsende hier sein Bibelwissen testen kann.

Erläuterung der Bedienung

Welche Interaktionsangebote hinsichtlich ihrer Bedienung selbsterklärend sind und welche nicht, kann ohne eine empirische Untersuchung mit Heranwachsenden unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in der Handhabung von Interaktionsangeboten nicht mit Sicherheit ausgesagt werden. Auch die zutreffende Bewertung der Verständlichkeit und Klarheit des Wortlauts einer Erläuterung kann nicht losgelöst von der Praxis vorgenommen werden. Festgehalten werden kann lediglich, ob zu einem Interaktionsangebot Tutorials vorliegen, und wenn ja, in welcher Form.

In den meisten multimedialen Kinderbibeln werden Erläuterungen nur gesprochen. 5.1997 enthält keine gesprochenen Erläuterungen, sondern lediglich kurze schriftliche Erklärungen, und auch die nicht zu allen Interaktionsangeboten. 7.1998, 22.2007 und 16.2003 enthalten nur schriftliche Erläuterungen, was für jüngere Kinder problematisch ist. 9.1999, 15.2002, 17.2005 und 18ab.2005 lesen die schriftlich präsentierten Erklärungen vor. 20.2005–2007 enthalten unterschiedliche Formen von Erläuterungen: Alle Interaktionsangebote werden im Interaktionsmenü schriftlich und mündlich kurz erläutert. Zum Interaktionsangebot „Bepacke den Esel“ kann auf der Interaktionsseite selbst eine zusätzliche schriftliche Erläuterung abgerufen werden. Die hervorgehobenen Interaktionsangebote auf der Hauptebene werden nur mündlich erläutert. 13.2001–2002 und 18ab.2005 bieten gestaffelte Erläuterungen an: Wem die Kurzeinführung in ein Interaktionsangebot nicht ausreicht, kann durch Anklicken des Bildschirmcharakters bzw. eines Hilfefknopfes eine ausführlichere Erläuterung abrufen. 8.1999 und 21.2006 enthalten überhaupt keine Erläuterungen zu ihren Interaktionsangeboten.

Ungenutztes Potenzial

Es ist davon auszugehen, dass Erklärungen zur Bedienung von Interaktionsangeboten am anschaulichsten sind, wenn sie in Form einer Demonstration der Vorgehensweise erfolgen. Dahinter rangieren die Realisierung einer gesprochenen Erläuterung des Angebots und schließlich eine ausschließlich schriftliche Erklärung zum selber lesen.¹¹ Dennoch bieten existierende multimediale Kinderbibeln keine animierten Erläuterungen an, die insbesondere da, wo per Drag-and-Drop Gegenstände bewegt werden müssen, hilfreich wären. Bildschirmvideos sind gegenwärtig kostengünstig mit virtuellen Videokameras zu realisieren. Spezialisierte Programme machen auch Mausclicks sichtbar (unterschieden zwischen rechter und linker Maustaste) und ermöglichen die simultane oder nachträgliche Aufzeichnung eines gesprochenen Kommentars.

¹¹ Ausschließlich schriftliche Erläuterungen wären – das muss in die konzeptionellen Überlegungen mit einbezogen werden – für jüngere Kinder nicht von Nutzen, da sie i.d.R. noch nicht lesen können.

Zu erläutern, um welche Inhalte aus der Bibel oder der Lebenswelt es in einem Interaktionsangebot geht, ist nur die erste Stufe einer didaktisch orientierten Gestaltung von Interaktionsangeboten. Denkt man konsequent weiter, so reicht es nicht aus, Heranwachsende über die Inhalte aufzuklären. Notwendig ist überdies, ihnen die Überlegungen transparent zu machen, die einem didaktischen Angebot zu Grunde liegen, d.h. didaktische Angebote oder Maßnahmen zu begründen. HORST KLAUS BERG und GERD THEIßEN bieten im Hinblick auf die Bibel didaktisch unterschiedliche Begründungsmodelle an:

- HORST KLAUS BERG stellt in seiner erfahrungsorientierten Bibeldidaktik sechs „Lernchancen“ vor, die aus der Beschäftigung mit biblischen Inhalten erwachsen könnten (Berg 1993, 38ff; vgl. Kap. 5.3.1.1). Damit diese wahrgenommen werden können, müssen sich Lernende zuvor mit „Informationsbausteinen“ zur Lebenswelt der Bibel, zum geschichtlichen Verständnis der biblischen Schriften und zur biblischen „Sprachlehre“ vertraut machen (ebd., 147ff).
- GERD THEIßEN widmet achtzig Seiten der Darstellung seiner „offenen“ Bibeldidaktik der Frage „Warum soll man die Bibel studieren?“ (Theißen 2003, 27). Kern seiner Überlegungen ist, dass die Beschäftigung mit der Bibel nicht nur religiöse Bildungsprozesse befördert, sondern auch für die Allgemeinbildung unabdingbar ist.

Heranwachsenden, die sich mit multimedialen Kinderbibeln beschäftigen, diese Begründungszusammenhänge entsprechend ihrem individuellen Entwicklungsstand transparent zu machen, würde sie als selbstständig sich entwickelnde Subjekte ernst nehmen. Eine tutorielle Instruktion (vgl. Kap. 5.1.3) zu den gesellschaftlichen und politischen Zuständen im Palästina der Zeit Jesu könnte – BERGS Informationsbausteine im Kopf – beispielsweise so eingeleitet werden:

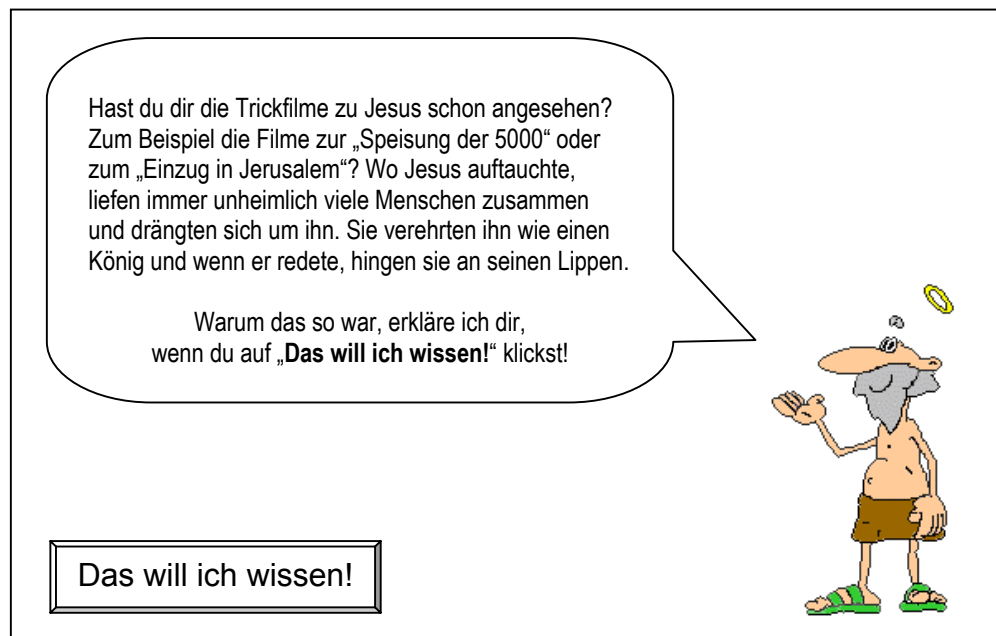


Abbildung 23: Idee für ein Interaktionsangebot

BERGS erste Lernchance lautet: „Die Bibel lehrt Hoffnung und Widerstand im Blick auf scheinbar unabänderliche Verhältnisse“ (Berg 1993, 38). Wie Heranwachsenden verdeutlicht werden kann, dass sie ihre eigenen Lebensverhältnisse,

die sie möglicherweise als bedrückend und unabänderlich erleben, in biblischen Geschichten wiederfinden können, und dass diese für sie zu Hoffnungs- und Mutmach-Geschichten werden können, kann an folgender Idee einer Einleitung zu einem Interaktionsangebot zu den David-Geschichten anschaulich werden:



Hast du die Geschichte von David gelesen? Die ist ganz schön lang, nicht wahr?! Ich fand toll, dass David am Anfang ganz klein war und dann immer größer wurde.

Am Anfang war er der jüngste von sieben Brüdern. Ich weiß, wie das ist: Man wird immer gehänselt, ist zu klein zum Mitspielen und tut besser das, was die anderen sagen, wenn man nicht verhaun werden will.

Dann aber bekam er eigene und immer größere Aufgaben: Die Schafe hüten, wilde Tiere verjagen und bei König Saul Harfe spielen. Er ist mit seinen Aufgaben gewachsen und hat erkannt, dass Gott ihm beim Lösen der Aufgaben hilft. Deshalb hat er sich am Ende sogar getraut, gegen den Riesen Goliath kämpfen. Ich bin auch wie David gewachsen: Als ich ganz klein war, sollte ich immer den Tisch decken ohne die Teller fallen zu lassen. Später habe ich vorgeschlagen, ich könnte ja Sonntags allein zum Bäcker gehen und aussuchen, welche Brötchen es zum Frühstück geben soll. Das mache ich heute immer noch, und alle lassen sich gerne überraschen. Wenn es mit mir so weiter geht wie mit David – wer weiß, was ich noch alles schaffe!

Wie ist es bei dir? Welche Aufgaben könntest du bewältigen, obwohl du noch so jung bist? Klicke auf den Aufgabenzettel und denk dir eine Aufgabe aus. Wenn du magst, kannst du später auf „Email an Mini Mike“ klicken und mir berichten, ob du deine Aufgabe mit Gottes Hilfe geschafft hast!

Abbildung 24: Idee für ein Interaktionsangebot

Dass es zur Allgemeinbildung gehört, die Bibel zu kennen, macht GERD THEIßEN z.B. daran deutlich, dass das in der westlichen Welt gültige Menschenbild auf dem biblischen Menschenbild beruht (vgl. Theißen 2003, 48). Dass die Würde des Menschen gemäß dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland unantastbar ist, gründet auf der Gottebenbildlichkeit¹². Die Gottebenbildlichkeit verleiht der Person das Recht unantastbarer, selbstbestimmter Existenz. In einem Interaktionsangebot zur Schöpfungsgeschichte sollte dieser didaktische Zusammenhang nicht nur berücksichtigt werden, sondern explizit erwähnt werden, z.B. so:

¹² Die Gottebenbildlichkeit geht aus Gen 1,27 hervor, wonach Gott den Menschen „nach seinem Bilde“ schuf.

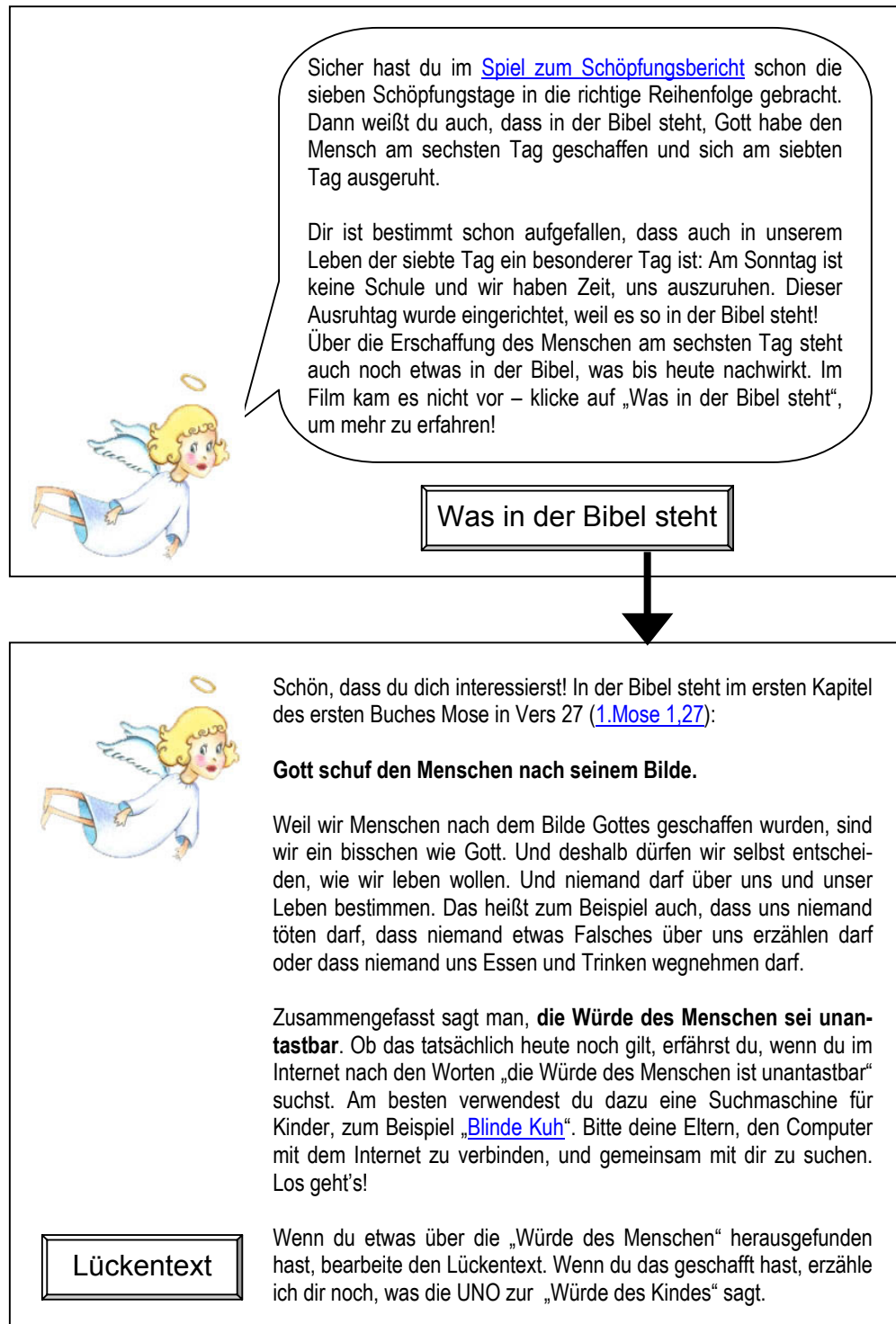


Abbildung 25: Idee für ein Interaktionsangebot

(7) Aktivitäten außerhalb der Software anstoßen

Wenn die Aufgabe didaktischer Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln darin besteht, das Verstehen biblischer Inhalte zu ermöglichen, die Verstehensbemühungen aber nicht nur auf die biblischen Texte, sondern auch auf die eigene Lebenswirklichkeit und die gegenwärtigen Erscheinungsformen des Christlichen zielen, sollten didaktische Interaktionsangebote auch solche Aktivitäten der Heranwachsenden anstoßen, die „außerhalb“ der Software stattfinden. Denn die gegenwärtigen Erscheinungsformen des Christlichen beschränken sich nicht auf

den multimedialen Bereich und können – wie in Kap. 5 im Hinblick auf Kirchenbegehungen (5.2.2) oder auch auf theologische Gespräche (Kap. 5.3.1.6) festgestellt wurde – auch nur mit Mühe oder gar nicht im virtuellen Raum interaktiv simuliert werden. Und auch die Lebenswelt der Heranwachsenden beschränkt sich nicht auf den virtuellen Raum.

Bei „Realbegegnungen“ kann jedoch nur eingeschränkt von Interaktionsangeboten gesprochen werden, die – wie in Kap. 3.1 erläutert – als Mensch-Maschine-Interaktionen verstanden werden. Gleichwohl ist es denkbar, den Ertrag von Aktionen, die außerhalb der Software stattgefunden haben, mit Hilfe der Software zu dokumentieren und/oder weiterzuverarbeiten.

Gemeint sind Aktivitäten wie Gespräche oder Interviews mit Eltern, Großeltern oder Freund/innen oder das Erkunden eines Kirchenraums.

Anforderung

7. Didaktische Interaktionsangebote sollten auch Aktivitäten der Heranwachsenden „außerhalb“ der Software anstoßen, deren Erträge wiederum mit Hilfe der Software weiterverarbeitet werden.

Seitenblick:

Papierene Kinderbibeln, die über sich hinaus weisen

In einigen papierenen Kinderbibeln finden sich Anstöße, die „Welt außerhalb des Buches“ mit einzubeziehen. Die Kinderbibel „Komm, freu dich mit mir“ beispielsweise bildet zur Geschichte von der Ankündigung der Geburt Jesu ein Kirchenfenster zum Ausmalen ab, verbunden mit der Aufforderung, sich Kirchenfenster in einer Kirche anzugucken (S. 19):

„Wenn du das Bild unten bunt anmalst, sieht es wie ein farbiges Glasfenster aus. Hast du schon einmal in einer Kirche solche Glasfenster gesehen? Vielleicht entdeckst du mit deinen Eltern in eurer Nähe ein Kirchenfenster, das einen Engel zeigt.“

TINIE DE VRIES möchte mit einem Mitmach-Angebot ihrer „Lese-, Sing- und Spiel-Bibel für Eltern und Kinder“ ihren Lesern verdeutlichen, dass viele biblische Namen eine Bedeutung haben, und dass der Träger des Namens sich bemühte, der Bedeutung gerecht zu werden. DE VRIES fordert die Kinder auf (S. 36):

„Versuche herauszufinden, was dein Name bedeutet. Finde auch die Bedeutung der Namen deiner Eltern, Geschwister und Freunde heraus. (In der Bibliothek gibt es Bücher darüber, die du dir ausleihen kannst.)“

Doch fehlen in beiden Beispielen die Möglichkeiten, die Ergebnisse der Erkundigungen zurück ins Buch zu tragen, z.B. indem man ein Foto eines Kirchenfensters der eigenen Stadt einklebt oder Namen der Freunde und ihre Bedeutungen einträgt.

Der Befund

Auch von den untersuchten multimedialen Kinderbibeln enthält keine Anwendung Impulse, die Aktivitäten der Heranwachsenden „außerhalb“ der Software anstoßen, und Werkzeuge, mit denen die Ergebnisse weiterverarbeitet werden könnten.

In 18ab.2005 (Klick-Bibel 1) steht das aus „Komm freu dich mit mir“ bekannte Fenstermotiv zum Ausmalen zur Verfügung. Die Aufforderung, gemeinsam mit den Eltern eine Kirche aufzusuchen und bunte Kirchenfenster anzusehen, wurde hingegen weggelassen. 7.1998 enthält zu den Vätergeschichten ein Formblatt für das Anlegen eines Stammbaumes zum Ausdrucken, verbunden mit dem Vorschlag, sich von Eltern oder Großeltern beim Ausfüllen helfen zu lassen. Aus der Kinderbibel 21.2006 heraus können echte eMails versandt werden – doch gibt es keine Impulse, die dieser Möglichkeit einen didaktischen Sinn geben. 10abc.1999 enthält ein elementares Gestaltungsprogramm, mit dem Heranwachsende unter Verwendung verschiedener Vorlagen Gruß- und Glückwunschkarten zum Ausdrucken erstellen können (vgl. Abschnitt 7.5.1, S. 465). Der didaktische Sinn dieses Layoutprogramms bleibt ebenfalls unklar; darüber hinaus wird die Chance vertan, z.B. Fotos von einer Digitalkamera zur Weiterverwendung importieren zu können – was nicht zuletzt am Erscheinungsdatum dieser Kinderbibel liegen mag.

Ungenutztes Potenzial

Wichtig ist zweierlei: Zum einen kommt es darauf an, überhaupt Aktivitäten außerhalb der Software anzustoßen, zum anderen sollten Werkzeuge zur Verfügung stehen, mit denen ggf. die Ergebnisse der Aktivitäten weiter verarbeitet werden können, damit Aktivitäten auf ein Ziel zusteuern und einer vorschnellen Beendigung der Aktivität der Heranwachsenden vorgebeugt wird. Wird in der Kinderbibel beispielsweise das Erstellen einer Fotogeschichte zu einem biblischen Inhalt angeregt, sollte die Kinderbibel auch ein Softwaremodul enthalten, das die Fotodaten aufnimmt, in eine Reihenfolge bringt, das Hinzufügen von Text und die Ausgabe als Druckseite ermöglicht.

Vielfältige (didaktische) Chancen bergen Interaktionsangebote, die darauf zielen, andere Menschen in die Aktivitäten Heranwachsender zu involvieren. Denkbar ist beispielsweise ein Interaktionsangebot, bei dem es darum geht, einer ausgewählten Illustration aus der Präsentation der biblischen Inhalte der multimedialen Kinderbibel den entsprechenden Holzschnitt aus der Bilderbibel von SCHNORR VON CARLSFELD (1860) gegenüberzustellen, die gerade viele ältere Menschen noch kennen. Gemeinsam benennen und hinterfragen ein Heranwachsender und seine Großmutter oder sein Großvater am Bildschirm die Unterschiede und dokumentieren sie z.B. in einem Mindmap oder in Sprechblasen, die an die dargestellten biblischen Personen angelegt werden. Die besonderen Chancen dieses Interaktionsangebots bestehen darin, dass ...

- die Reflexionen des Heranwachsenden durch die Beiträge eines menschlichen Gegenübers und die damit verbundene Auseinandersetzung eine Verarbeitungstiefe erreichen, die in „Einzelarbeit“ mit einem Interaktionsangebot nicht erreichbar ist;
- allgemein die Kommunikation zwischen den Generationen gefördert wird;
- Eltern oder Großeltern, die zumindest bei jüngeren Kindern den Mediengebrauch kontrollieren wollen, die Möglichkeit bekommen, den Heranwachsenden aktiv zu begleiten;
- Eltern oder Großeltern die didaktische Qualität einer multimedialen Kinderbibel erkennen und potenziell zu Multiplikatoren werden.

7.3 Analysierendes Verstehen: Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

Die im Folgenden formulierten Anforderungen orientieren sich an den in Kap. 5.1 dargestellten Problemen, die dem analysierenden Verstehen der Bibel entgegenstehen. Im Mittelpunkt stehen dabei das fehlende Sachwissen Heranwachsender über den historischen Kontext der biblischen Inhalte einerseits und eine unzureichende Berücksichtigung der Ergebnisse historisch-kritischer Forschung bei der Darstellung biblischer Inhalte in Bibelausgaben für Heranwachsende andererseits.

7.3.1 Fehlendes historisches Wissen (Problem 1 in 5.1)

Was das Sachwissen betrifft, so sind neben übergreifenden Informationen, z.B. zur Einführung in die Umwelt des Alten und Neuen Testaments, auch solche Informationen bedeutsam, die nur bestimmte biblische Inhalte betreffen, z.B. einzelne Gattungen oder Themenkreise. Ergiebig sind insbesondere Ergebnisse der Traditions-, Sozial- und Motivgeschichte. Mit HELMUT HANISCH und ANTON A. BUCHER ist ferner auf die Entwicklung theologischer Vorstellungen als wichtige Dimension des Bibelverstehens zu verweisen. Diese kommen zunächst den einzelnen biblischen Inhalten zu Gute, sind aber auch geeignet, Zusammenhänge innerhalb des „großen Ganzen“ aufzuzeigen: „Im Sinne *Klafkis* (1963; 1980; ³1993) ist danach zu fragen, was an der biblischen Erzählung exemplarisch zu lernen ist. Dabei kann es nicht das Ziel sein, Kindern umfassende Theologien anzubieten, wohl aber können einzelne theologische Aspekte der erzählten biblischen Geschichte von Kindern im Unterricht entdeckt werden, die ihnen helfen, im Laufe der Entwicklung nach und nach zu zusammenhängenden theologischen Vorstellungen und Einsichten zu gelangen“ (Hanisch/Bucher 2002, 107).

Um den genannten Forderungen zu entsprechen, können sich multimediale Kinderbibeln zum einen solcher interaktiver Technologien bedienen, die üblicherweise zum Erwerb von Sachwissen beitragen. Dazu gehören vor allem Hypermedia-Systeme, Informationswelten und spezialisierte Werkzeuge wie GoogleEarth. Zum anderen spielen (medien)didaktische Konzepte wie der Freiarbeitsansatz, die Programmierete Instruktion oder die Tutorielle Unterweisung eine Rolle. Dabei sind vielfältige Kombinationen denkbar: Beispielsweise kann innerhalb einer Hypermedia-Umgebung die Aneignung der dort vorgehaltenen Informationen durch Interaktionsangebote nach dem Muster der Programmiereten oder Tutoriellen Instruktion unterstützt werden.

Folgende konkrete Anforderungen sind an didaktische Interaktionsangebote zu stellen, die Heranwachsenden zu dem für das analysierende Verstehen der biblischen Inhalte notwendigen Sachwissen verhelfen wollen:

(8) Aus der Darstellung des biblischen Inhalts heraus zugänglich sein (inhaltspezifisches Interaktionsangebot)

Zu den Aufgaben inhaltspezifischer Interaktionsangebote gehört es, die Darstellung eines biblischen Inhalts von Exkursen oder eingeschobenen Erläuterungen zu entlasten und auf diese Weise den von Heranwachsenden bevorzugten stringenten Handlungsverlauf sicherzustellen (vgl. Hanisch/Bucher 2002, 39f; Kap. 4.1.2) sowie Verfälschungen vorzubeugen, wie sie sich beispielsweise in Übertragungen ergeben, die sich vorwiegend an der guten Rezipierbarkeit durch Heranwachsende

orientieren (vgl. Kap. 5.1, Problem 2). Wie das im Printbereich mitunter vorhandene mitlaufende Glossar (vgl. z.B. Tinie de Vries 1992) sollten inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die Sachwissen bereithalten, das zum Verständnis einer Geschichte unverzichtbar ist, von der Seite der Darstellung des biblischen Inhalts aus anwählbar sein.

Anforderung

8. Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die analysierendes Verstehen befördern wollen, sollten aus der Darstellung des zugehörigen biblischen Inhalts heraus zugänglich sein.

Der Befund

Obwohl die meisten multimedialen Kinderbibeln grundsätzlich Sachinformationen in lexikalischen Strukturen vorhalten, können nur in wenigen multimedialen Kinderbibeln inhaltsspezifische lexikalische Informationen direkt aus der Darbietung des biblischen Inhalts heraus abgerufen werden. Wo dies möglich ist, nehmen Verlinkungen zu Sachinformationen in Abhängigkeit von der Form der Darbietung der biblischen Inhalte unterschiedliche Formen an:

In 6a.1998 (Mose), 7.1998 und 22.2007–2008 werden die biblischen Inhalte in Textform präsentiert.¹³ Über farbig (7.1998; 22.2007–2008) und durch eine fette (22.2007–2008) oder unterstreichende (6a.998) Auszeichnung hervorgehobene lexikalische Links können in diesem Fall Sachinformationen unmittelbar an die erläuterungsbedürftigen Wörter angebunden werden. Besondere Beachtung verdient die Tatsache, dass in 15.2007–2008 nicht nur zu einzelnen Wörtern, sondern zu ganzen Ausdrücken und Sachverhalten Zusatzinformationen angeboten werden (vgl. Abbildung 26). 6a.1998 und 7.1998 hingegen beschränken sich auf Stichworte.

20.2005–2007 präsentieren die biblischen Inhalte in Form von Animationsfilmen. Zusatzinformationen können durch das Anklicken eines Buchsymbols aufgerufen werden. Welche Information angezeigt wird, hängt in dieser Reihe seit 20.2006 davon ab, welche Szene des Animationsfilms gerade abgespielt wird. Das bedeutet für die Praxis, dass der Heranwachsende sich schnell entscheiden muss, ob er weitere Informationen abrufen möchte. Wartet er zu lange, ist das nächste Stichwort bereits gefallen, und die Information zum vorangegangenen Thema kann nicht mehr direkt aus dem Film, sondern nur noch über den Index des Lexikons abgerufen werden. In diesem Zusammenhang ist es unpraktisch, dass der Film zwar angehalten, aber nicht zurückgespult werden kann.¹⁴

¹³ 6a.1998 hält unterschiedliche Arten der Präsentation der biblischen Inhalte vor. Die Präsentation in Textform ist nicht die zentrale Präsentationsform.

¹⁴ Möchte man ein soeben verpasstes Stichwort noch einmal hören, muss man zuerst zum Geschichtenverzeichnis navigieren und dort die aktuelle Geschichte noch einmal starten.

Der brennende Dornbusch



Mose lebte nun schon viele Jahre in **Midian**. Er war ein Hirte geworden, und er hütete die Herde seines Schwiegervaters Jitro. Eines Tages trieb er die Herde durch die Wüste, um neue Weideplätze zu suchen. Dabei kam er an einen Berg, den Berg **Horeb**. Dort sah er plötzlich einen brennenden Dornbusch. Die Flammen flackerten hoch und hell, **aber der Busch verbrannte trotzdem nicht**. Er blieb einfach so, wie er war. Mose kam neugierig näher. Da rief ihm eine Stimme mitten aus dem Dornbusch zu: „Mose, Mose!“ – „Hier bin ich“, antwortete Mose. Und die Stimme sagte: „Komm nicht näher! Zieh deine Sandalen aus, denn der Boden, auf dem du stehst, ist **heilig**. Ich bin der Gott Abrahams und der Gott Isaaks und der Gott Jakobs.“ **Da bedeckte Mose sein Gesicht, denn er fürchtete sich, Gott anzuschauen.**

„Ich habe gesehen, wie schlecht es meinem Volk in **Ägypten** geht“, sagte Gott. „Und ich habe gehört, wie sie zu mir um Hilfe geschrien haben. Ich will sie vor den Ägyptern retten. Ich will sie aus Ägypten herausführen und sie in das Land **Kanaan** bringen. Dort wird es ihnen gut gehen; es gibt dort genug Platz für alle, reichlich zu essen und gutes, saftiges Weideland für die Tiere. Darum sollst du jetzt zum Pharao gehen und mein Volk aus Ägypten



2. Mose 3,1 - 4,17





Abbildung 26, aus: Elberfelder Kinderbibel 1

Ungenutztes Potenzial

Lexikalische Links innerhalb eines Textes sind eine gute Möglichkeit, Sachwissen, das zum Verstehen eines biblischen Inhalts unabdingbar ist, während der Rezeption des biblischen Inhalts verfügbar zu machen. Bei anderen Darbietungsformen bietet es sich, um der Übersichtlichkeit und Eindeutigkeit Willen die erläuterungsbedürftigen Wörter und Sachverhalte im Klartext oder in Form von Stichwörtern in einem dafür reservierten Bereich des Bildschirms anzubieten, der fortlaufend aktualisiert wird.

Denkbar ist auch, einen biblischen Inhalt, der als Audioerzählung vorliegt, mit einer (einzigen) Illustration zu kombinieren, die wie eine thematisch eingegrenzte Informationswelt (vgl. Kap. 5.1.5; vgl. Anforderung 10) konzipiert wird. Unter Verwendung von Simultandarstellungen – die sich speziell in Bibelausgaben für Heranwachsende z.B. bei SCHNORR VON CAROLSFELD finden – könnten auch längere Handlungen in einem Bild zusammengefasst und mit Informationen versehen werden. Abbildung 27 zeigt die Illustration CAROLSFELDS zur Geschichte von David und Batseba. Im Mittelpunkt steht Nathans Strafpredigt; am linken Bildschirmrand ist zu sehen, wie Batsebas Mann Urija zu Grabe getragen wird. Rechts ist Batseba mit dem Kind. In den comicartigen Bildblasen sind weitere Elemente der Handlung versammelt: In der linken Blase sieht man, wie Urija im Kampf fällt, in der rechten Blase, wie David Batseba bedrängt.



Abbildung 27: Die Bibel in Bildern, S. 112

Die einzelnen Bildteile können mit unsichtbaren Feldern versehen werden, die so programmiert sind, dass sie den Mauszeiger als Hand erscheinen lassen, wenn er über die Felder bewegt wird, und beim Anklicken weitere Informationen freigeben.

***(9) Den Blick für Zusammenhänge schärfen
(inhaltsübergreifendes Interaktionsangebot)***

Während inhaltspezifische Interaktionsangebote das analysierende Verstehen eines bestimmten biblischen Inhalts mit Hilfe von Sachwissen befördern wollen, zielen inhaltsübergreifende Interaktionsangebote auf das analysierende Verstehen allgemeiner Zusammenhänge. Das didaktische Potenzial inhaltsübergreifender Interaktionsangebote liegt darin, Gruppen von Inhalten, ganze biblische Bücher oder sogar die Bibel als Ganzes in den Blick zu nehmen. Sie können Grundlagen zum Verständnis der biblischen Überlieferung z.B. im Sinne der einführenden Informationsbausteine von HORST KLAUS BERG zur „Lebenswelt der Bibel“, „zur Entstehung und zum geschichtlichen Verständnis der biblischen Schriften“ sowie „zur biblischen ‚Sprachlehre‘“ (Berg 1993, 147ff) legen. Beachtenswert mögen auch die Überlegungen sein, die HORST HEINEMANN zur inhaltlichen Konzipierung seiner Lernprogramme zum Neuen und Alten Testament angestellt hat. Darüber hinaus finden sich weitere „Gemeinsamkeiten“ einzelner Geschichten, die herausgearbeitet werden könnten, nicht zuletzt ausgewählte biblische Personen, die in mehreren Geschichten vorkommen.

Anforderung

9. Inhaltsübergreifende Interaktionsangebote, die analysierendes Verstehen befördern wollen, sollten übergreifende Themen betreffen und den Blick für bestimmte Zusammenhänge schärfen, deren Kenntnis wiederum das Verstehen einzelner biblischer Inhalte befördert.

Der Befund

Die meisten lexikalischen Erläuterungen bieten keine Interaktionen an, sondern beschränken sich auf die Darstellung eines Sachverhaltes in Text, Bild und Ton. Es handelt sich hierbei meist um „Bilder zur Information“ (Orth 2002, 489; vgl. Kap. 5.3.2), die um gesprochene Sprache angereichert wurden. Einige inhaltsübergreifende Interaktionsangebote finden sich aber im Lexikon von 1.1995. Eine Interaktion z.B. besteht aus einem interaktiven Klimadiagramm (Abbildung 28). Beim Anklicken der einzelnen, farblich abgestuft dargestellten Klimazonen wird erläutert, wie viel Regen zu welchen Zeiten im Jahr fällt. Auf diese Weise wird insbesondere ersichtlich, warum die Städte in Israel dort gebaut wurden, wo sie sich befinden, und welche Regionen nur spärlich besiedelt sind. Eine zweite enthält eine Schnittzeichnung eines römischen Bades (Abbildung 29). Beim Überstreichen mit der Maus werden weitere Informationen angezeigt. Insbesondere wird erläutert, mit welcher Technik Badewasser und Aufenthaltsräume aufgeheizt wurden. Eine dritte Interaktion ermöglicht es dem Heranwachsenden, sich nach dem Anhören oder Lesen eines Sachtextes über die Wohnverhältnisse der einfachen Leute virtuell in einem Haus zu bewegen und seine Aufteilung zu erkunden (Abbildung 30).

Die Interaktionsprinzipien sind viel versprechend. Doch wird leider nicht deutlich, bei welchen biblischen Inhalten die Kenntnis der erarbeiteten Informationen hilfreich sein könnte. Die Informationen zu den Klima- und damit zusammenhängenden Vegetationszonen könnten z.B. hilfreich zum Verstehen der Geschichte vom barmherzigen Samariter sein. Zu wissen, wie ein einfaches israelitisches Haus aufgebaut ist, kann z.B. die Kulisse für die Geschichte von der Heilung des Gelähmten abgeben. Beide Interaktionsangebote sind in der vorliegenden Form als inhaltsunabhängige Interaktionsangebote anzusehen. Ob die sorgsam gestaltete Schnittzeichnung eines römischen Bades einen bibeldidaktischen Zweck verfolgen könnte, muss ebenfalls offen bleiben.

Auch das hypermediale Lexikon in 20.2005–2007 enthält kleinere Interaktionsangebote. Unter dem Stichwort „Engel“ wird problematisiert, ob Engel Flügel haben oder nicht. Die Engelsfigur, die in den in dieser multimedialen Kinderbibel dargebotenen Geschichten rund um die Geburt Jesu gezeigt wird, hat keine Flügel. Im Lexikon kann der Heranwachsende dieser Figur auf der zweiten Seite des Eintrags per Mausclick Flügel hinzufügen. Dazu wird erläutert, warum es manchen Menschen wichtig ist, dass Engel Flügel haben (Abbildung 21, S. 390). Der Heranwachsende kann sich mit Hilfe der Interaktion dieses Problems bewusst werden.

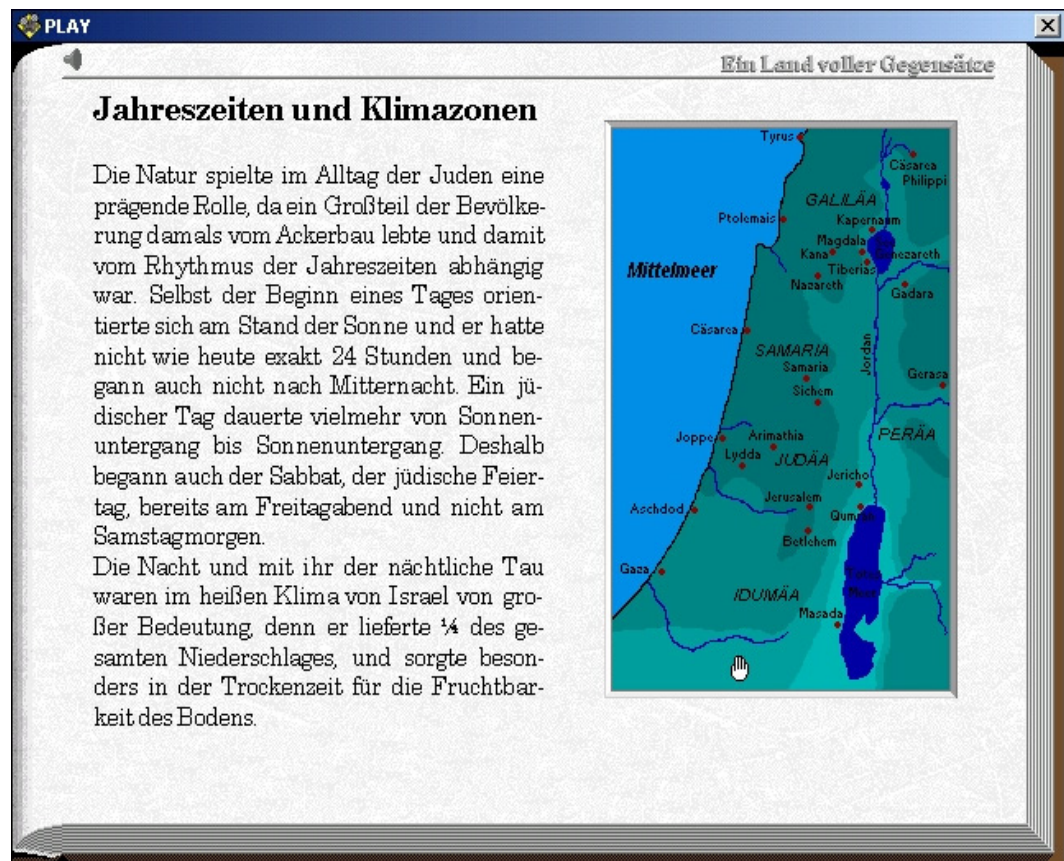


Abbildung 28, aus: Kinder entdecken die Bibel

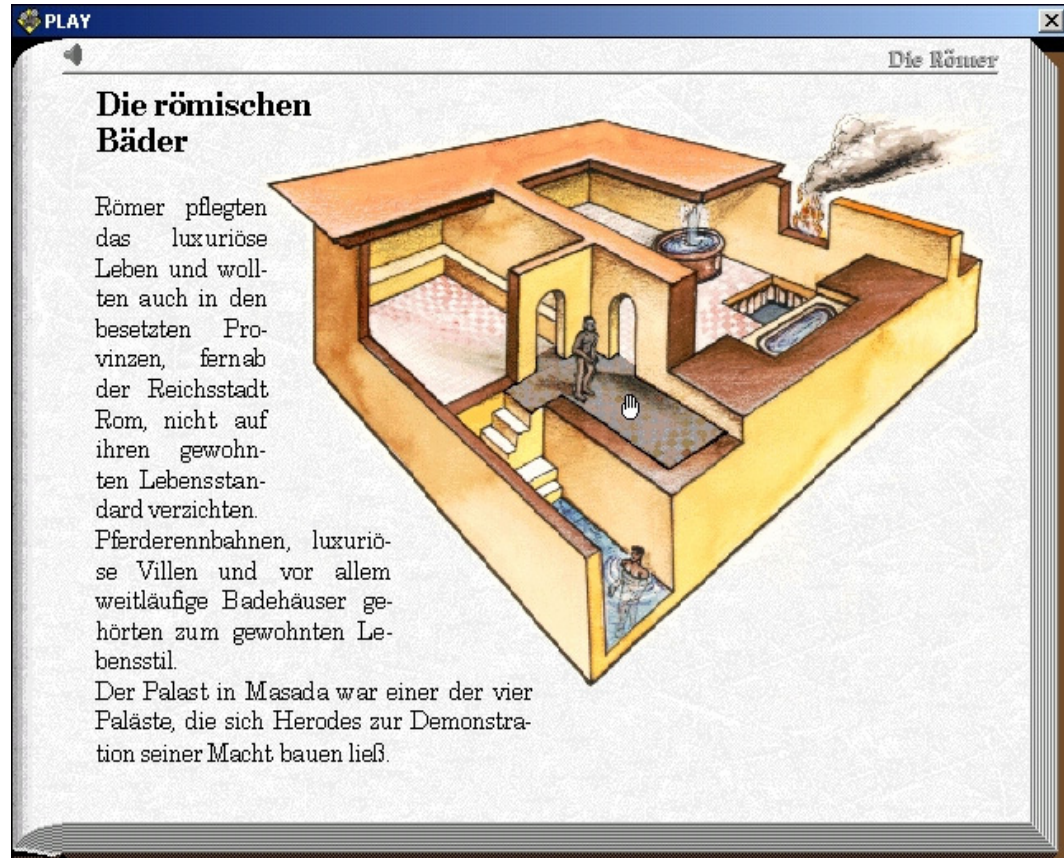


Abbildung 29, aus: Kinder entdecken die Bibel



Abbildung 30, aus: Kinder entdecken die Bibel

Ungenutztes Potenzial

Die Erkenntnis, dass bestimmte Informationen untereinander zusammenhängen oder übergreifende Bedeutung für das Rezipieren biblischer Inhalte haben, stellt sich beim Heranwachsenden i.d.R. erst dann ein, wenn er sich intensiver mit den biblischen Inhalten und den zugehörigen Sachinformationen auseinandersetzt. Soll diese „natürliche“ Form des „Erkenntnisgewinns durch Entdecken der Zusammenhänge“ beschleunigt werden, ist es notwendig, Prozesse der selbstständigen Aneignung von Wissen um fremdgesteuerte Vermittlungsprozesse zu ergänzen. In mediendidaktischer Hinsicht bieten sich die Programmierete Instruktion und die Tutorielle Unterweisung an, mit deren Hilfe dem Heranwachsenden bestimmte übergreifende Themenbereiche nahe gebracht werden können (vgl. Kap. 5.1.2 und 5.1.3). Im Mittelpunkt solcher „Kurse“ stehen nicht die einzelnen biblischen Inhalte, sondern die übergreifenden Themen, die – umgekehrt – biblische Inhalte zur Veranschaulichung heranziehen.

Sollen beispielsweise „Armut und Reichtum im Neuen Testament“ (vgl. Noormann 2005a) thematisiert werden, so würde vor allem auf materielle Armut eingegangen werden, die das alltägliche Leben der meisten Menschen in der jüdischen Gesellschaft prägte, sowie auf den materiellen Reichtum, der nur Wenigen zu Gute kam. Arme und Reiche aber kommen in zahlreichen Perikopen innerhalb der Evangelien vor. Berichtet würde vom reichen Zöllner Zachäus, von den Tagelöhnern, die im Weinberg für einen Denar arbeiten, von einer Frau, die stundenlang nach einer Drachme sucht, vom reichen Jüngling, der nach dem ewigen Leben fragt, usw. Inhaltsübergreifend aber wäre wichtig, dass der Gegensatz von Armut und Reich-

tum sozialen Sprengstoff birgt, dass die frohe Botschaft zuerst den Hirten verkündet wurde, die eher zu den Armen zu zählen sind, und die Anhänger der Jesusbewegung zunächst arme bzw. von Armut unmittelbar bedrohte Menschen waren, die eine Revolution der gesellschaftlichen Zustände erwarteten. Darüber hinaus würde – vor allem im Blick auf die matthäischen Ergänzungen der ersten und vierten Seligpreisung – geistige bzw. geistliche Armut erläutert werden.

Der Einstieg in eine tutorielle Unterweisung würde beispielsweise mit der Darstellung der sozialen Schichtung des antiken Judentums in Palästina erfolgen (vgl. ebd., 113). Der virtuelle Tutor würde den Heranwachsenden zu einer Einschätzung auffordern:

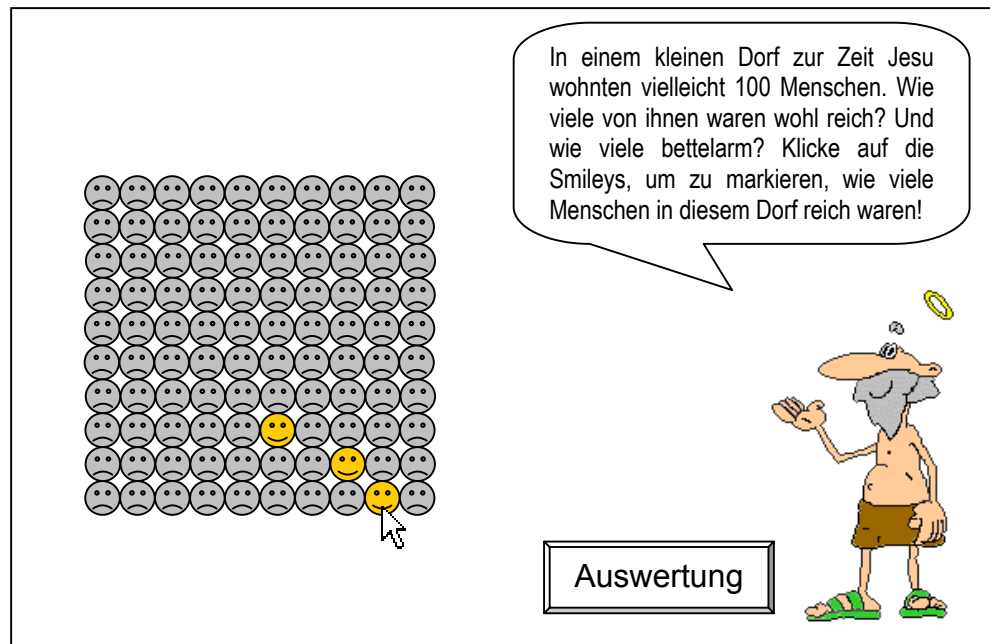


Abbildung 31: Idee für ein Interaktionsangebot

Beim Anklicken eines Smileys würde dieser seinen Gesichtsausdruck verändern und eine sonnengelbe (= fröhliche) Farbe annehmen. Die Auswertung würde Forschungsergebnisse zur Sozialstruktur Palästinas berücksichtigen (vgl. ebd.) und anhand des „100-Menschen-Blocks“ erläutern. Dabei würde darauf eingegangen werden, dass im Wesentlichen Pharisäer, Sadduzäer und Essener die reiche Oberschicht stellten. Unter anderem von da aus würde verständlich werden, warum Pharisäer in den Geschichten der Evangelien in vielen Fällen den Gegenpart zu Jesus als dem „Führer“ der Armen darstellten.

(10) Einzelinformationen untereinander vernetzen (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot)

Ob es sich bei lexikalischen Zusammenstellungen von Sachwissen in multimedialen Kinderbibeln um Beigaben oder Interaktionsangebote handelt, hängt davon ab, ob das Aufrufen der Informationen als Akt des Navigierens oder Interagierens verstanden wird. Diese Unterscheidung wiederum hängt an der funktionalen Gestaltung der lexikalischen Zusammenstellung. Besteht ein Lexikon aus einer Liste von Stichworten, die zu Erläuterungen verlinken, oder aus einer Reihe von Erläuterungen, die über mehrere Seiten linear angeordnet sind, so sind die Mausklicks auf die Stichworte oder die „weiter“-Schaltflächen als Navigationshandlungen zu

verstehen. Interaktivität hingegen liegt dann vor, wenn das Aufrufen der Erläuterungen als geistige Aktivität im Rahmen der Beschäftigung mit Inhalten verstanden werden kann (vgl. Kap. 2.3.2.3). Interaktive Handlungen sind in solchen Hypermedia-Umgebungen möglich, deren Artikel auch untereinander verlinkt sind (vgl. Kap. 5.1.4). Die Interaktivität besteht darin, dass der Heranwachsende wiederholt auf Links klickt und die Hypermedia-Umgebung darauf reagiert, indem sie immer wieder neue Informationen darbietet, die mit den entsprechenden Stichwörtern verknüpft sind. Die in Hypermedia-Umgebungen realisierte Einbettung von Einzelinformationen in größere Zusammenhänge begünstigt nach den Erkenntnissen der kognitivistischen Lerntheorien die Auseinandersetzung mit den Einzelinformationen und dem Gesamtwissensbestand der Hypermedia-Umgebung. Wenn die Informationen in lexikalischen Hypermedia-Umgebungen in Kinderbibeln einen Bezug zu biblischen Inhalten aufweisen, kommt die Beschäftigung mit diesen Hypermedia-Umgebungen letztlich dem analysierenden Verstehen der biblischen Inhalte zu Gute.

Anforderung

10. Lexikalische Zusammenstellungen in multimedialen Kinderbibeln sollten sich dadurch auszeichnen, dass die Einzelinformationen durch Hyperlinks untereinander vernetzt sind.

Der Befund

Viele multimediale Kinderbibeln bieten Sachinformationen an, die zum Verstehen der biblischen Inhalte beitragen können. Manche Zusammenstellungen von Sachinformationen nutzen jedoch das interaktive Potenzial des Mediums nicht aus und ähneln dadurch eher einem Lexikon in Buchform. Dazu gehört z.B. das Lexikon in 13.2002. Es besteht aus einer scrollbaren Liste von Stichwörtern und Themen, die mit kurzen, z.T. bebilderten, Erläuterungen in Textform verlinkt sind (vgl. Abbildung 32). Untereinander sind die Erläuterungen jedoch nicht durch Links verbunden (vgl. z.B. das Stichwort „Abraham“, das in Abbildung 32 sowohl in der Stichwortliste, als auch in der Erläuterung des Stichwortes „Bund“ auftaucht).



Abbildung 32, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

Auch das in 1.1995 enthaltene Lexikon verzichtet auf Verlinkungen innerhalb des Wissensbestands. Darüber hinaus sind die Artikel nicht einzeln aus einem Verzeichnis aufrufbar, sondern in sechs thematische Informationsstränge gegliedert, die linear aufgebaut sind.

Schon früh, nämlich in 2.1995, finden sich allerdings auch Hypertext-Strukturen. Eine besonders umfangreiche Hypermedia-Umgebung enthält 20.2007. Die einzelnen Artikel dieses Lexikons sind vielfach untereinander verlinkt (vgl. den Beispielartikel in Abbildung 33). Allerdings fällt auf, dass die große Informationsmenge weiterer gliedernder Strukturen bedarf, da im alphabetischen Index viele ähnliche Artikel aufgeführt werden, die sich oft nur dadurch unterscheiden, dass ein und dasselbe Stichwort im Zusammenhang mit unterschiedlichen biblischen Inhalten einer differenzierten Abhandlung bedarf, z.B. „Johannes Evang.“, „Johannes Jünger“ und „Johannes Täufer“ oder „Heilung“, „Heilung am Sabbat“, „Heilung eines Gelähmten“, „Heilung von Jairus' Tochter“ und „Heilung von Bartimäus“ (vgl. Abbildung 33).

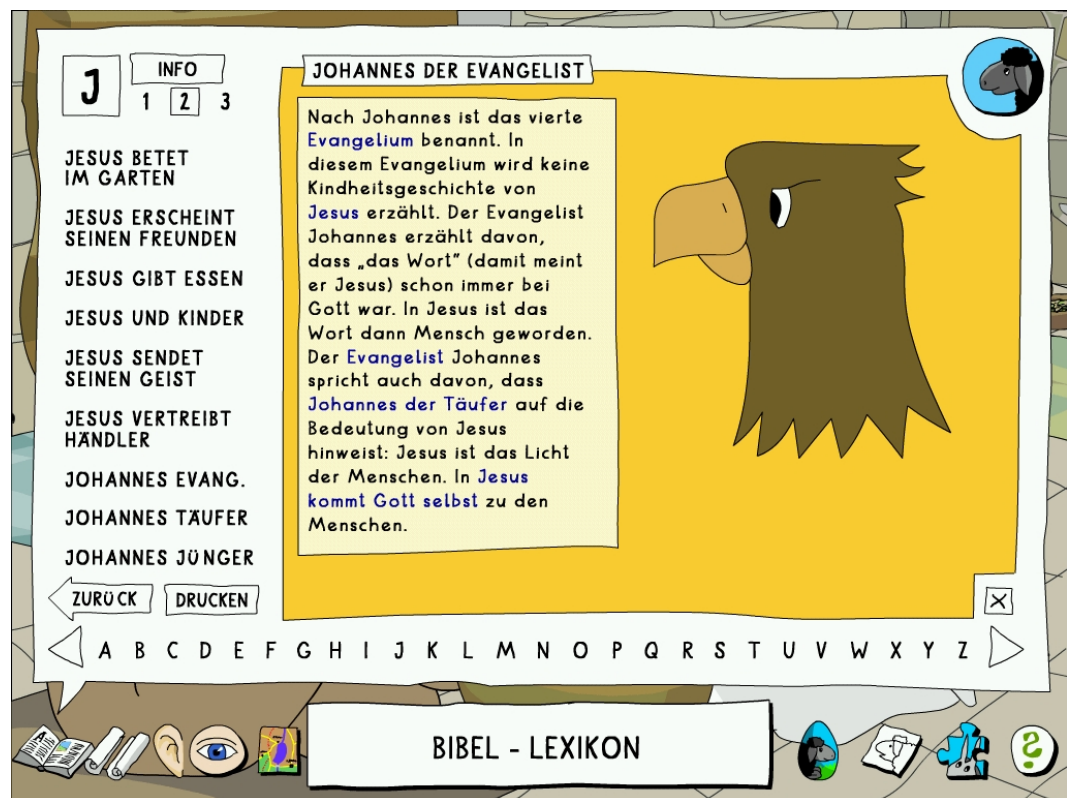


Abbildung 33, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 3

Die zahlreichen internen Verlinkungen laden dazu ein, sich assoziativ durch den Datenbestand zu bewegen. Dabei tritt schnell das Phänomen „Lost in Hyperspace“ ein, der Orientierungsverlust. Von den in Kap. 5.1.4 genannten Orientierungshilfen wird lediglich die „Backtrack“-Funktion verwendet, die als mit „zurück“ beschriftete Schaltfläche (20.2005–2007) angelegt ist und das Zurückverfolgen des eigenen Wegs ermöglicht.

Ungenutztes Potenzial

Ungenutztes Potenzial liegt zunächst in weiteren Orientierungshilfen. Denkbar sind insbesondere Lesezeichen, mit denen der Heranwachsende persönlich bedeutungsvolle Bereiche kennzeichnen kann, und Guided Tours, die aus Slight Shows relevanter Lexikonartikel zu bestimmten Themenbereichen bestehen.

Ferner besteht die Möglichkeit, Informationen miteinander zu vernetzen, ohne die klassischen Hypertextstrukturen anzulegen. Denkbar wäre, Informationen nach thematischen Gesichtspunkten geordnet anzubieten, beispielsweise in Form einer Landschaft zur Zeit und Umwelt der Bibel nach dem Vorbild der Software „Abenteuer Bibel NT“ (vgl. Kap. 5.1.5), die unterschiedliche Schauplätze innerhalb eines virtuellen Jerusalems zur Zeit des Neuen Testaments als *Informationswelten* präsentiert. Eine derart zusammenhängende Darstellung in einer Informationswelt wäre in jedem Fall zugänglicher als Einzelartikel nach dem Vorbild etwa des Freiarbeitsmaterials von HORST KLAUS BERG zur Zeit und Umwelt Jesu (vgl. Kap. 5.1.1).

Das folgende Beispiel zeigt eine begleitend zu dieser Arbeit entstandene Informationswelt, die Hinweise auf den gesellschaftspolitischen Hintergrund des Magnifikats gibt (vgl. Abbildung 34). Mit der Maus lassen sich in Form von Textfenstern, deren Inhalte auf Anforderung vorgelesen werden, Informationen zu den „Kleinen“, „Hungrigen“, „Mächtigen“ und „Reichen“ abrufen, von denen bei Lk 1,52f die Rede ist.



Abbildung 34: Informationswelt zum NT

(11) Eine Volltext- und Schlagwortsuche anbieten (inhaltsübergreifendes Interaktionsangebot)

Zentral für die Funktionalität einer Hypermedia-Umgebung ist, wie die in ihr enthaltenen Informationen erschlossen werden können (vgl. Kap. 5.1.4). Kann der

Heranwachsende eine Information beispielsweise nicht aus der Darstellung der biblischen Inhalte heraus aufrufen (vgl. Anforderung 8), ist er auf leistungsfähige Zugänge zu der gesuchten Information angewiesen. Zuvor wurden bereits alphabetische Stichwortlisten, Verlinkungen der Artikel untereinander sowie grafische Informationswelten beschrieben (vgl. Anforderung 10). Darüber hinaus nehmen verschiedene Suchfunktionen eine Schlüsselposition ein, vor allem die Volltext- und die Schlagwortsuche. Diese fördern nicht wie eine alphabetische Titelliste nur die Artikel zu Tage, die mit dem entsprechenden Suchwort überschrieben sind, sondern durchsuchen den gesamten Text aller Artikel (Volltextsuche) bzw. beziehen sich auf von den Autoren vergebene Schlagworte.

Anforderung

11. Hypermedia-Umgebungen sollten – je nach Codierung der angebotenen Informationen – über eine Volltextsuche und/oder eine Schlagwortsuche erschlossen werden können.

Der Befund

Hypermediale Wissensbasen in multimedialen Kinderbibeln erlauben gegenwärtig keine Volltext- oder Schlagwortsuche. Als einzige Anwendung ermöglicht 2.1995 immerhin die Auswahl von Geschichten über Stichworte eines Index' (vgl. Abbildung 35). Unter den Stichworten finden sich nicht nur Namen von Personen und Orten, sondern auch einige Dinge, die in bekannten Geschichten vorkommen, z.B. Denar, Myrrhe, Neuer Bund, Passafest, Reinigungsbrauch, Salbe oder Taube.

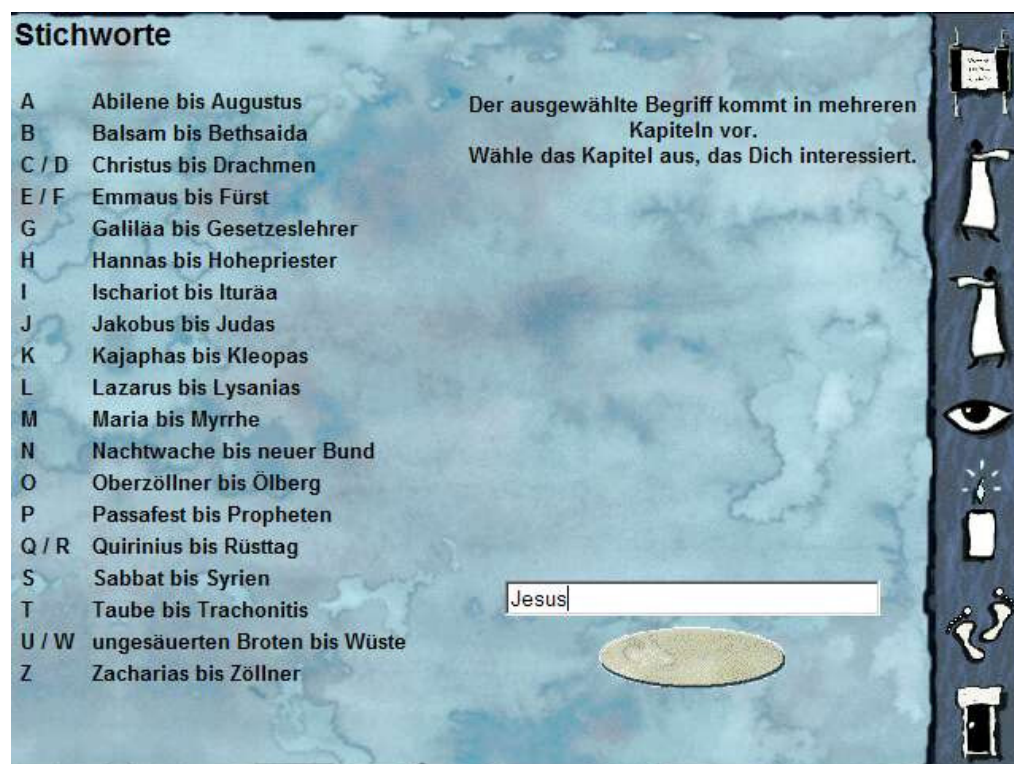


Abbildung 35, aus: Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu

Ungenutztes Potenzial

In Computerbibeln ist die *Volltextsuche* – die digitale Form der Konkordanzarbeit – eine Standardfunktionalität (vgl. Kap. 2.1.3.1). Ihr Nutzen besteht darin, dass auf diese Weise der biblische Wortlaut erschlossen werden kann. In hypermedialen Lexika in multimedialen Kinderbibeln ist eine Volltextsuche nur dann angemessen, wenn umfangreiches Datenmaterial vorhanden ist. Ansonsten würde eine Liste der beschriebenen Stichwörter ausreichen. Gleichwohl könnte mit einer Volltextsuche Heranwachsenden die wichtige Schlüsselkompetenz der Informationsrecherche vermittelt werden, die z.B. im Rahmen der Freiarbeitsdiskussion von CHRISTINE LEHMANN und HORST KLAUS BERG gefordert wird (vgl. Kap. 3.7.3). Das im Befund von Anforderung 10 benannte Problem der ähnlichen Überschriften-Stichwörter beispielsweise gäbe Gelegenheit, Heranwachsende in die Formulierung kombinierter Suchanfragen einführen. Würde die Eingabe des Suchwortes „Johannes“ in 20.2007 zu mindestens drei Ergebnissen führen, könnte der Heranwachsende lernen, dass er durch die Eingabe „+Johannes +Evangelist“ die Trefferquote eingrenzen kann (vgl. Abbildung 33, S. 408).

Eine *Schlagwortsuche* ist vor allem dann sinnvoll, wenn Informationen in grafischen Informationswelten „versteckt“ sind. Während die Informationswelten eher zum Stöbern einladen, ermöglicht die Schlagwortsuche zielgerichtete Anfragen. Sie setzt allerdings voraus, dass die Autoren einer Anwendung einen entsprechenden Index angelegt haben.

7.3.2 Inhaltlich unzureichende Darstellungen biblischer Inhalte (Problem 2 in 5.1)¹⁵

(12) Historisch korrekt sein

Typischerweise sind in Interaktionsangeboten, die das Verstehen der biblischen Inhalte befördern wollen, Informationen enthalten, die auf den biblischen Inhalten selbst sowie den Ergebnissen der historisch-kritischen Exegese und weiterer Wissenschaften wie Archäologie und Geschichtswissenschaft beruhen. Entscheidend ist, dass diese Informationen, die sich auf das Verstehen biblischer Inhalte auswirken könnten, recherchiert werden und tatsächlich in die Umsetzung einfließen, da sie vom Heranwachsenden zwangsläufig „nebenbei“ wahrgenommen und erworben werden, wenn er sich mit einem Interaktionsangebot auseinandersetzt oder sich in einer Spielwelt bewegt und dort mit ihren Gegenständen und Figuren interagiert.¹⁶ Sachlich falsche Darstellungen in Interaktionsangeboten hingegen können Missverständnisse bis hin zu Fehlinterpretationen nach sich ziehen. „Anfällig“ für fehlerbehaftete Darstellungen sind z.B. fiktive Ausschmückungen eines Impulses, bildhafte Darstellungen oder – bei inhaltsimmanenten Interaktionsangeboten – auch die Ausgestaltung der Spielwelt, wobei auch Auslassungen zu einem falschen Eindruck führen können:

In Geschichten aus den Evangelien beispielsweise sollten in Dialogen mit softwaregesteuerten Charakteren Konflikte zwischen den einheimischen Juden und den römischen Besatzern, die

¹⁵ Inhaltlich fehlerbehaftete Darstellungen biblischer Inhalte behindern sowohl das analysierende Verstehen als auch das Fremdverstehen. Auf die besonderen Aspekte im Zusammenhang mit dem Fremdverstehen wird im Abschnitt 7.4.2 eingegangen.

¹⁶ Deutlich wird dies beispielsweise im Bibel-Adventure „Geheimakte Jesus“ (vgl. Kap. 2.1.1.10): Indem der Spieler auf der Suche nach den notwendigen Gegenständen und Informationen die virtuelle Ortschaft erwandert, erwirbt er zugleich eine Vorstellung vom Aufbau einer Stadt zur Zeit Jesu.

Standpunkte der gesellschaftlichen Gruppierungen (Pharisäer, Sadduzäer, Zeloten ...) und die für die damalige Zeit übliche Standesunterschiede zwischen Männern und Frauen sowie Erwachsenen und Kindern nicht nivelliert werden. Suchaufträge sollten in realistisch gestalteten Orten und Landschaften stattfinden, zu findende Gegenstände sollten in der dargestellten Zeit existiert haben und – wenn möglich – in ihren damaligen Verwendungszweck eingebunden sein: Macht es die Darstellung erforderlich, einen Haushalt mit Wasser zu versorgen, so sollte der Spieler einen leeren Wasserkrug an sich nehmen, den Dorfbrunnen finden, dort mit einem Eimer Wasser heraufholen und es in den Krug schütten müssen. Kommt der Spieler ohne Wasserkrug oder mit einem ungeeigneten Gefäß am Brunnen an, kann er seine Aufgabe nicht lösen.

Anforderung

12. Interaktionsangebote sollten so gestaltet sein, dass Darstellungen und Handlungsoptionen vermieden werden, die einen falschen Eindruck von den historischen Grundlagen der Textwelt eines biblischen Inhalts vermitteln.

Der Befund

In historisch-kritischer Perspektive besonders fehlerbehaftet sind die Darstellungen der interaktiven Szenenbilder in 2.1995: Im Bemühen um Belustigung haben die Autoren die biblischen Szenen vor allem durch das Hinzufügen von Gestaltungselementen aus der Gegenwart stark verfremdet: Radio- und Fernsehnachrichten, Werbung, Werbung, aktuelle Musik und Mundart sind nach diesen Darstellungen Teil der biblischen Welt (vgl. Abbildung 36).



Abbildung 36, aus: Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu

Didaktisch gesehen fallen diese Verfälschungen allerdings kaum negativ ins Gewicht. Da die Überzeichnungen und Verfremdungen auch für Heranwachsende ganz offensichtlich sind, ist nicht davon auszugehen, dass diese annehmen, die

Israeliten in Ägypten wären in ihren Wohnungen mit Unterhaltungselektronik des 20. Jahrhunderts ausgestattet gewesen. Das Problem besteht in diesem Fall eher darin, dass umgekehrt auch die Darstellungen in 2.1995, die sachlich akzeptabel sind, potenziell für Verfremdungen oder zumindest für unzuverlässig gehalten werden.

Schwerer wiegen demgegenüber ungeplante Versäumnisse. In 4.1996 beispielsweise spielt sich die gesamte Davidgeschichte vor einem makellos ästhetischen Hintergrund ab. Gezeichnet wird eine idyllische Landschaft mit saftigen Weidengründen, David musiziert auf seiner Harfe und die wollweißen Schafe fressen gemächlich. Ähnlich harmonisierende Darstellungen finden sich auch in der Präsentation der Geschichten aus den Evangelien in 20.2005–2007. Die Gründe dafür sind in den Rezeptionsvorlieben der Zielgruppe (in beiden Fällen Kinder ab vier Jahren) zu suchen: Nach Forschungen zur Bildrezeption bevorzugen Kinder diesen Alters bunte und klare Farben, (inhaltlich) schöne Motive und realistische Darstellungen (vgl. Kalloch 1997, 59f). Übermalt wird dabei jedoch, dass z.B. das Leben der Juden zur Zeit Jesu unter der Fremdherrschaft der Römer alles andere als idyllisch war.

Ein positives Beispiel für ein gut recherchiertes Interaktionsangebot ist die interaktive Umsetzung einer Hochzeitsfeier zur Zeit Jesu in 20.2006, die in ihren Gestaltungselementen die im Präsentationsteil dargestellte Geschichte von der Hochzeit zu Kana aufnimmt. Ausgangspunkt der Interaktion ist eine ebene Fläche. Durch wiederholtes Anklicken von Bauelementen konstruiert der Heranwachsende zunächst das in der Präsentation dargestellte Haus mit Stall und einem Brunnen (vgl. Abbildung 37).

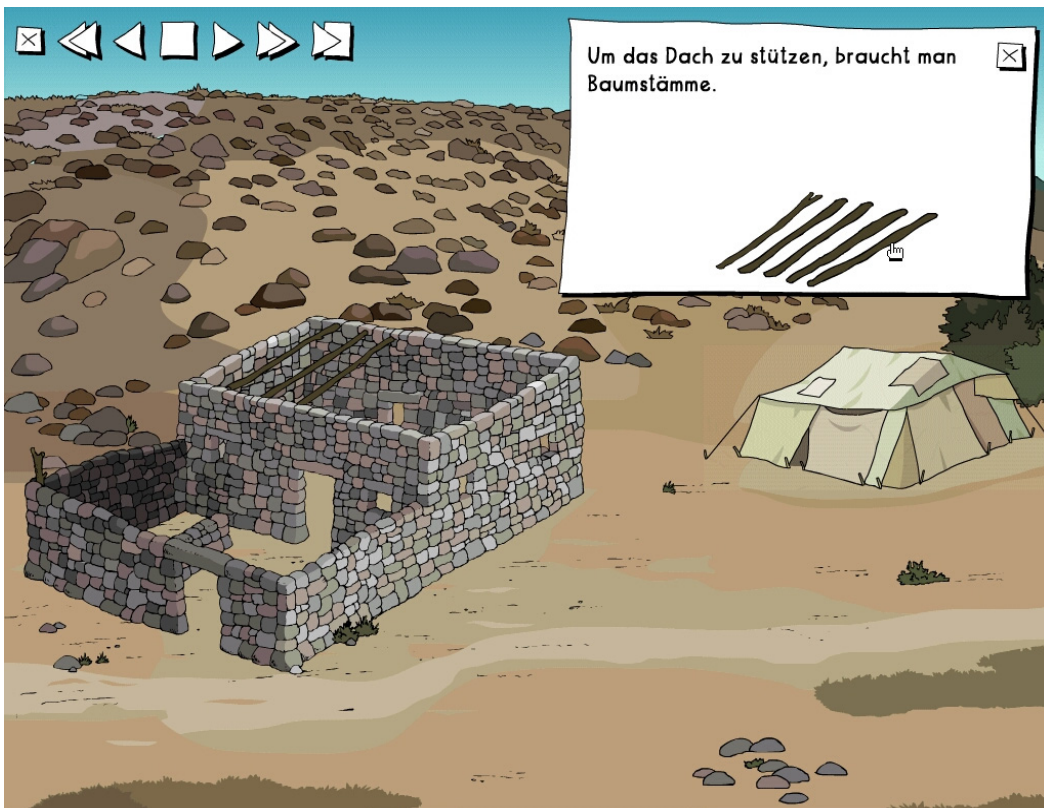


Abbildung 37, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2

Danach wird per Mausklick alles für die Hochzeit vorbereitet: Decken werden ausgelegt, Zeltplanen gespannt, Tische aufgestellt, Wasserkrüge gefüllt, Speisen aufgetischt. Alle Details sind gut recherchiert, mitunter werden zusätzliche Erläuterungen gegeben. Schließlich kommen die Musiker, deren Instrumente einzeln zum Klingen gebracht werden können und die ein Musikstück erklingen lassen, das den Eindruck erweckt, als stamme es tatsächlich aus jener Zeit (vgl. Abbildung 38).¹⁷



Abbildung 38, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2

Per Mausklick kann der Heranwachsende Personen und Tiere im Stil eines Living Book animieren. Durch Anklicken der Tür des Hauses gelangt der Heranwachsende in den Innenraum. Dort kann er mit Hilfe von Rezepten verschiedene Gerichte virtuell zubereiten. Auch hier wurde offensichtlich großen Wert auf Historizität gelegt (vgl. Abbildung 39).

¹⁷ Ob es sich tatsächlich so verhält, bedarf weiterer Nachforschungen.



Abbildung 39, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2

In der Spielgeschichte in 4.1996 ist die Darstellung der Ausrüstung Davids positiv zu bewerten. Der Spieler wird angeleitet, Steine der richtigen Größe und Formgebung für die Schleuder zu sammeln und diese zur Verteidigung gegen wilde Tiere zu benutzen (vgl. Abbildung 40), darüber hinaus wird in einer weiteren Interaktion der Hirtenstab als Allzweckwerkzeug eingesetzt.



Abbildung 40, aus: David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer

Ungenutztes Potenzial

Grundsätzlich ist anzumerken, dass sowohl bei der Präsentation biblischer Inhalte als auch bei der Konzeption von Interaktionsangeboten die Ergebnisse der Forschungen zur Zeit und Umwelt der Bibel wahrgenommen werden sollten. Darüber hinaus ist auf die oben beschriebene beispiellose Umsetzung der Hochzeit zu Kana in 20.2006 zu verweisen. Kleinschrittig wird hier dem Heranwachsenden nachvollziehbar gemacht, wie zur Zeit Jesu Häuser konstruiert wurden, welche Tiere die Menschen hielten, welche Speisen zu Festen aufgetischt wurden etc. Einziges Manko ist die nicht hintergehbare Linearität dieses Interaktionsangebots: Die Gestaltung der Szenerie kann nur in der vorgegebenen Reihenfolge und der vorgeesehenen Art und Weise erfolgen; eigenen gestalterischen Versuchen des Heranwachsenden wird leider kein Raum gegeben. Zumindest im Hinblick auf Jugendliche wäre es didaktisch sinnvoll gewesen, dazu aufzufordern, die Vorbereitungen für ein Hochzeitsfest zu treffen, die notwendigen Accessoires aber in einem Katalog zur Verfügung zu stellen. Hätten die Heranwachsenden dann auf das Bereitstellen von Wasserkrügen für die rituellen Waschungen verzichtet, hätte man sie in einem Feedback darauf hinweisen können.

Bei der Auswahl weiterer Themenfelder, die interaktiv umgesetzt werden, sollte auf die deutliche Anbindung an eine oder mehrere Geschichten geachtet, damit die Erläuterungen letztlich wirklich zum Verständnis biblischer Inhalte beitragen.

7.4 Fremdverstehen: Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

Die im Folgenden formulierten Anforderungen orientieren sich an den drei in Kap. 5.2 dargestellten Problemen, die dem Fremdverstehen der biblischen Inhalte und des Christentums entgegenstehen. Die genannten Probleme betreffen zum einen potenzielle Rezeptionsschwächen der Heranwachsenden, zum anderen die durch inhaltlich unzureichende Übertragungen und Wechsel in der Codierung der Inhalte hervorgerufenen Verfälschungen und zum dritten die fehlenden Verknüpfungen der biblischen Inhalte mit den Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart.

7.4.1 Rezeptionsschwächen der Heranwachsenden (Problem 1 in 5.2)

Potenzielle Schwächen von Heranwachsenden im Rezipieren biblischer Inhalte, die dazu führen, dass Inhalte schon während der Rezeption diffus erscheinen und Heranwachsende nicht imstande sind, eine rezipierte Geschichte korrekt wiederzugeben, gefährden das Kennenlernen von Bibel und Christentum auf einer elementaren Ebene. Lösungsansätze sind entweder präventiv, derart, dass die Konzentration während der Rezeption gefördert wird (Anforderung 13), oder nachbereitend, derart, dass eine Selbstvergewisserung des Heranwachsenden hinsichtlich der aufgenommenen Inhalte interaktiv unterstützt wird (Anforderung 14). Interaktionsangebote, die die Selbstvergewisserung unterstützen, gehören zu den häufigsten Angeboten in multimedialen Kinderbibeln. Daher wird an dieser Stelle weiter untergliedert und in drei Anforderungen auf die Wahl der Abfrageformen und der Codierung der Inhalte, auf inhaltsbezogenes Feedback und auf die Wahl der Distraktoren in Multiple-Choice-Umgebungen eingegangen.

**(13) Die Konzentration der Heranwachsenden fördern
(inhaltsspezifisches Interaktionsangebot)**

Um potenziellen Schwächen in der Rezeption vorzubeugen, sollten inhaltsspezifische Interaktionsangebote darauf zielen, dass die Wahrnehmung einer fremden biblischen Geschichte so konzentriert wie möglich abläuft. Eine Möglichkeit, die Konzentration zu steigern, besteht darin, die Präsentation eines biblischen Inhalts interaktiv zu verlangsamen. Die interaktive Verlangsamung der Wahrnehmung funktioniert mit verschiedenen Codierungen von Inhalten: Bei einer Bildbetrachtung beispielsweise deckt der Betrachter nach und nach einzelne, bedeutsame Teile des Bildes auf (vgl. z.B. Lange 2002). „Aufgedeckt“ werden kann – z.B. absatzweise – auch ein Text. HORST KLAUS BERG beschreibt diesbezüglich die Technik des „schrittweisen Lesens“, bei der durch Abknicken eines Zettels jeweils nur ein Satz/Vers sichtbar ist (Berg 1993, 153).

Eine konzentrierte Rezeption eines biblischen Textes kann zum anderen dadurch gefördert werden, dass exegetische Problemanreize geschaffen werden, z.B. widersprüchliche Darstellungen einer Geschichte in den synoptischen Evangelien oder das Bedeutungsspektrum des Wortes *logos* am Anfang des Johannesevangeliums, das nicht zwingend mit „Wort“ übersetzt werden muss. Ferner könnten exegetische Herausforderungen präsentiert werden, z.B. die Quellenscheidung in der Geschichte von der Sintflut (vgl. Theißen 2003, 303). Durch Problemanreize und Aufgaben wird der Forscherdrang von Kindern und Jugendlichen herausgefordert, dem sie mit Hilfe entsprechender Interaktionsangebote in einer „interaktiven Textwerkstatt“ nachgehen können und der ihre Aufmerksamkeit auf den biblischen Inhalt fokussiert (vgl. dazu auch Anforderung 4).

Anforderung

13. Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten die Konzentration bei der Wahrnehmung eines fremden biblischen Inhalts intensivieren, indem sie z.B. die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden nacheinander (= „entschleunigend“) auf einzelne Inhaltsbereiche fokussieren oder durch geeignete Impulse den Forscherdrang der Kinder und Jugendlichen herausfordern, einen biblischen Inhalt „unter die Lupe zu nehmen“.

**Seitenblick:
In papierenen Kinderbibeln
die Wahrnehmung biblischer Inhalte intensivieren**

In der Kinderbibelforschung werden solche Forderungen gegenwärtig nicht diskutiert; gleichwohl existieren einige papierene Kinderbibeln, in denen Kinder durch in die Seiten integrierte Klappen zum Nachforschen und genaueren Hinsehen animiert werden. Angewendet wird dieses Prinzip z.B. von der Kinderbibel „Meine Bibel. Mit über 45 überraschenden Einblicken“, die sich für Kinder ab etwa drei Jahren eignet. Überraschenderweise enthält sie auch einen Text wie „Die klugen und die dummen Baumeister“ (Mt 7,24–29). In dessen Umsetzung zeigt das eigentliche Bild, wie zwei Männer ihre Häuser am Meer bauen; der eine hat auf den Strand gebaut und ist schon fertig – der andere baut auf steinigem Untergrund und müht sich noch. Die beiden Häuser sind jeweils auf Klappen abgebildet. Öffnet man die, so sieht man unter der einen Klappe das unterspülte und

eingefallene Haus des einen Mannes und unter der anderen das dem Sturm trotzen-
de Steinhaus des anderen Mannes. Die Klappentechnik ermöglicht es dem
Autor, auf die Pointe der Geschichte hinzuweisen.

Der Intensivierung der Wahrnehmung dienen auch solche biblische Erzähl-
bücher, in denen Kinder Leerstellen mit Aufklebern aus einem beigelegten Sorti-
ment füllen müssen. Hier geht es weniger darum, eine Wiese kreativ mit Schafen
zu bekleben, als darum, die zu den Geschichten *passenden* Aufkleber anzubringen
und auf diese Weise die Illustration zu vervollständigen.

Der Befund

Hinsichtlich der Darbietung der biblischen Inhalte stehen in den meisten multime-
dialen Kinderbibeln weniger Lesetexte, sondern vielmehr unbewegte und bewegte
Bilder im Vordergrund. Konsequenterweise sollten diese piktorialen Elemente
dann auch in den Interaktionsangeboten zum Einsatz kommen, die die Wahr-
nehmung der biblischen Inhalte intensivieren wollen. Ob die im Folgenden vor-
gestellten Beispiele tatsächlich diese Intention haben, ist ungewiss; allzu oft werden
Bildetails ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, deren bibeldidaktischer
Wert nicht erkennbar ist. Außerdem kommen sie von ihrer Anlage her nicht *wäh-
rend* der erstmaligen Rezeption eines biblischen Inhalts zum Einsatz, sondern eher
im Nachhinein. In jedem Fall sind sie aber Beispiele für die vielfältigen Interak-
tionstechniken, die bei der Intensivierung der Wahrnehmung von Bildern zum
Einsatz kommen *könnten*. Auffällig ist dennoch, dass es zwar Fehlerbilder, Such-
bilder und Bildpuzzles gibt, aber keine Fehlertexte, Suchtexte oder Textpuzzles.

Ausmalangebote



Abbildung 41, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

Verbreitet sind interaktive Ausmalbilder, die am Bildschirm koloriert (und mitunter ausgedruckt) werden können. Im Zuge des Arbeitens müssen sich die Kinder sukzessive mit allen Details einer Geschichte, die die Abbildung zeigt, befassen: Sie müssen sie identifizieren und ihnen einen Farbton zuweisen. An die Stelle des Aufdeckens tritt das Ausmalen (z.B. 8.1999, 18ab.2005). 13.2002 verknüpft das Ausmalen mit der besonderen Herausforderung, die Farben einer Vorgabe zu treffen. Dazu können durch Anklicken die vom Autor des Interaktionsangebots gewünschten Farben für wenige Sekunden eingeblendet werden. Auf diese Weise wird hervorgehoben, dass es bei diesem Interaktionsangebot nicht um eine kreative Betätigung, sondern eine Wahrnehmungsübung geht (vgl. Abbildung 41). Die Farbgebung der in diesem Interaktionsangebot zum Einsatz kommenden Bilder entspricht leider weder dem Originalbild aus der Präsentation (vgl. Abbildung 42), noch spielt sie in bibeldidaktischer Hinsicht eine Rolle.

Puzzles und Schiebepuzzles

Auch beim Puzzeln geht es um die genaue Wahrnehmung der Bilddetails. Puzzles sind in vielen multimedialen Kinderbibeln enthalten, z.B. 5.1997, 9.1999, 10a.1999, 13.2002, 16.2003, 20.2005–2007, 22.2007. Eine besondere Form ist das Schiebepuzzle, bei dem die quadratischen Teile in einem Raster angeordnet sind und durch Verschieben nach und nach in die richtige Position gebracht werden müssen (z.B. 6ab.1998, 8.1999, 16.2003). Abbildung 42 zeigt ein herkömmliches Puzzle aus 13.2002 mit dem Motiv der Freude Saras und Abrahams über den neugeborenen Isaak.



Abbildung 42, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

Suchbilder und Fehlerbilder

In den Suchbildern von 18ab.2005 geht es darum, bestimmte Details eines Bildes, die am Bildschirmrand vorgegeben sind, im Gesamtbild wiederzufinden. Die

Schärfe der eigenen Wahrnehmung kann der Heranwachsende überprüfen, indem er das Bilddetail vom Rand an die passende Stelle zieht, wodurch ein Feedback ausgelöst wird. Der Wert für eine Intensivierung der Wahrnehmung liegt in der Auswahl der Bilddetails, die auf zentrale Personen, Ereignisse oder Gegenstände der Geschichte hinweisen sollten. Im abgebildeten Beispiel (Abbildung 43) sind die Bilddetails offensichtlich in erster Linie danach ausgesucht, dass der Heranwachsende genau hinsehen muss (Teile des Schmucks der Prinzessin; Gesichter, die nach rechts oder links blicken). Gleichwohl erfüllen einige Bilddetails die didaktischen Anforderungen (die zeigende Hand Mirjams, die auf das Angebot verweist, eine Amme zu organisieren; das Binsenkörbchen; das Schilf).



Abbildung 43, aus: Klick-Bibel 2

In Fehlerbildern besteht die Herausforderung darin, Unterschiede zwischen zwei fast identischen Bildern zu finden (15.2002, 18ab.2005, 20.2005–2007, ...). Durch Anklicken mit der Maus können die Fehler identifiziert werden. Das Beispiel zur Zachäusgeschichte aus 18ab.2005 zeigt die gängige Vorgehensweise: Der Autor des Interaktionsangebots entfernt im Fehlerbild Details des Originals, der Heranwachsende sucht nach Leerstellen (Abbildung 44). Zwar wird die Wahrnehmung des Bildes intensiviert, die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden richtet sich aber weniger auf die Bildinhalte, als vielmehr auf Unregelmäßigkeiten in der Darstellung.

Problematisch ist, dass auf der begrenzten Bildschirmfläche gleich zwei Bilder Platz haben müssen. Kleine, detailreiche Bilder geraten oft pixelig, kleine, detailarme Bilder korrespondieren nicht mit dem Interaktionsprinzip. Als Lösungsansatz präsentiert 15.2002 ein großes Fehlerbild und ein Original, von dem immer nur die Hälfte zu sehen ist, über der sich in der Fälschung gerade die Maus befindet. Diese Umsetzung ist – subjektiv gesehen – sehr gewöhnungsbedürftig. Doch zwingt sie den Heranwachsenden, die Bilder nicht nur oberflächlich zu betrachten und etwa die eine linke untere Ecke mit der anderen zu vergleichen, sondern die

Inhalte des Bildes wahrzunehmen. Ähnlich verfährt 13.2002, bei dem das Vergleichsbild auf Anforderungen von der Seite herein geschoben wird. An anderer Stelle beschränkt sich 15.2002 gleich auf die Darstellung *eines* Bildes in akzeptabler Größe. Fehler werden nicht durch Auslassungen zu einem Original erzeugt, sondern durch Bildelemente, die offensichtlich nicht aus biblischer Zeit stammen (vgl. Abbildung 45). Dieser Ansatz ist didaktisch grundsätzlich zu begrüßen, da der Heranwachsende sich mit dem Inhalt der Darstellung auseinandersetzen muss. Im vorliegenden Beispiel freilich sind die Fehler trivial und ihre Entdeckung trägt nicht zu einer intensiveren Wahrnehmung der biblischen Geschichte bei.



Abbildung 44, aus: Klick-Bibel 2



Gefundene Fehler:



Abbildung 45, aus: Theos große Quiz-Bibel

Memory

Memory ist – technisch gesehen – eine Standardinteraktion, die nur in wenigen multimedialen Kinderbibeln fehlt. Auch bei dieser Interaktionstechnik wird die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden wiederholt auf Bilddetails gelenkt. Wie beim Such- und Fehlerbild besteht die Problematik, dass oft inhaltlich wenig relevante Motive ausgewählt werden. Darüber hinaus beschränken sich die wenigsten Memoryspiele auf eine einzige Geschichte. Sobald sich aber die Motive aus mehreren Geschichten vermischen, ist die Intensivierung der Wahrnehmung nicht mehr gegeben.



Abbildung 46, aus: Klick-Bibel 1



Abbildung 47, aus: Noah's Arche

Inhaltsbezogene Memoryspiele enthalten u.a. 10a.1999 und 18ab.2005. 18a.2005 enthält ein Memory zur Ostergeschichte, das – im Unterschied etwa zum Memory in 6a.1998 – viele wichtige Motive aus der Geschichte zeigt (u.a. das leere Grab, Jesu Hand, die das Brot bricht, das Leichentuch im Grab, die Engel, Jesus mit den Jüngern auf dem Weg nach Emmaus; vgl. Abbildung 46). Das Memory 18b.2005 beschränkt sich auf die Sintfluterzählung. Allerdings sind alle Motive Tierarten. Diese aber treten – das muss man zugeben – sinnigerweise stets paarweise auf. Tierpaare müssen auch im Memory von 10a.1999 gefunden werden (vgl. Abbildung 47). Die Gestaltung der Spieloberfläche als Arche fördert dabei in stärkerem Maße die Wahrnehmung der Geschichte als die neutralen Spieloberflächen von 18ab.2005.

Emotionen erkennen

13.2002 enthält eine Interaktionsform, bei der der Heranwachsende die Emotionen der biblischen Personen an unterschiedlichen Stellen der Geschichten einschätzen soll (Abbildung 48). Angeleitet wird diese Interaktionsform von einem Moderator. Dieser fragt z.B.:

„Josef erhielt von seinem Vater ein wunderschönes Gewand. Freut er sich darüber und ist stolz darauf, oder fühlt er sich zu Unrecht bevorzugt? Macht es ihn gar traurig?“

Die Person, um die es geht, wird durch einen gelben Rahmen hervorgehoben, so dass der Heranwachsende außer auf seine Erinnerung an die Präsentation auf die konkrete bildliche Darstellung der biblischen Person zur Antwortfindung zurückgreifen kann. Der Heranwachsende antwortet, indem er auf eines der fünf am oberen Bildschirmrand angebotenen Emoticons klickt. Zur Wahl stehen „fröhlich“, „zornig“, „verwundert“, „traurig“ und „nachdenklich“. Das Interaktionsprinzip zielt darauf, dass der Heranwachsende versucht, sich in die biblischen Personen und die dargestellten Situationen hineinzuversetzen. Auf diese Art und Weise wird die Wahrnehmung einer Geschichte in besonderer Art und Weise unterstützt. Leider werden Einschätzungen des Heranwachsenden, die nicht den Vorstellungen der Autoren entsprechen, massiv geahndet, z.B. mit einem laut gerufenen „Fehler, Fehler!!!“ oder „Bäh! Schlecht!!!“.



Abbildung 48, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

Ungenutztes Potenzial

Das Fokussieren auf ausgewählte Teile eines biblischen Inhalts findet sich in der Bibeldidaktik z.B. in der Methodik INGO BALDERMANNs, der einzelne Verse z.B. eines Psalms zum Gegenstand der Betrachtung macht (vgl. z.B. Baldermann 1986, 12). RAINER OBERTHÜR führt diesen Ansatz konsequent weiter, indem er Karteikarten mit einzelnen Psalmworten herstellt (vgl. z.B. Oberthür 1995, 81), aus denen die Kinder einer Schulklasse auswählen können. Eine interaktive Psalmwortkartei lässt sich ohne größeren Aufwand programmieren. Auf die gleiche Art und Weise können grundsätzlich biblische Texte zergliedert werden, um die Aufmerksamkeit der Heranwachsenden auf bestimmte Verse zu richten. In vielen multimedialen Kinderbibeln sind Ansätze solcher Karteien bereits realisiert, z.B. wenn zu unterschiedlichen Szenen einer Geschichte Puzzles angeboten werden. Im Hinblick auf einzelne Sätze aus Psalmen oder anderen biblischen Gattungen bietet es sich – wiederum unter Rückgriff auf BALDERMANN und OBERTHÜR – an, sie in einer Kartei zu versammeln und mit einer Textbearbeitungsinteraktion zu verknüpfen, die – ähnlich WordArt – eine kreative Gestaltung des Satzes erlaubt.

Ungenutztes Potenzial zur Intensivierung der Wahrnehmung verbirgt sich aber auch in altbekannten Interaktionsprinzipien. Hier kommt es auf die inhaltlich-didaktische Ausgestaltung an:

Fehlerbilder intensivieren die Wahrnehmung eines biblischen Inhalts dann, wenn die Fehler nicht nur aus Tilgungen grafischer Details bestehen, sondern aus solchen Auslassungen und Hinzufügungen, die den Inhalt der dem Bild zu Grunde liegenden Geschichte verändern (z.B. ein Bild zur Sintflut, das mehrere Schiffe auf dem Meer zeigt, dazu strahlenden Sonnenschein). Um die kognitiven Aktivitäten zu verstärken, kann auf die Präsentation des Originals verzichtet werden. Stattdessen wird es nach und nach freigelegt, indem der Heranwachsende auf die sachlich fehlerhaften Details im Bild klickt. **Suchbilder** und **Puzzles** können Simultanbilder sein, die mehrere Szenen einer Geschichte auf einem Bild darstellen. Die in **Suchbildern** zu ent- und in **Memoryspielen** aufzudeckenden Bilddetails könnten alle wesentlichen Personen und Gegenstände enthalten und auf wichtige Handlungen hinweisen.

Überträgt man die beschriebenen Interaktionstechniken auf *Texte*, ergibt sich weiteres Potenzial: Realisieren lässt sich eine **Textwerkstatt**, in der Heranwachsende mit Aufgaben konfrontiert werden, in denen es z.B. darum geht, treffende Übersetzungen für einzelne Worte zu finden (z.B. *logos* in Joh 1 oder *parthenos* in Lk 1,27) oder unterschiedliche Quellen zu vergleichen (z.B. J und P in der Sintflutgeschichte oder allgemein synoptische Perikopen). Kombinationen von Schriftzeichen und Bildern bieten sich bei Memoryspielen an (z.B. der Name einer biblischen Person und ihr Bild).

Eine spezielles Interaktionsprinzip bietet sich an, wenn die biblischen Geschichten in Form von Filmen präsentiert werden (z.B. 20.2005–2007): Ausgestattet mit einem virtuellen **Fotoapparat** bekommt der Heranwachsende die Aufgabe, die für eine Bildergeschichte notwendigen Standbilder aus dem laufenden Film abzufotografieren oder Fotografien zu erstellen, in denen vorgegebene wichtige Details der Geschichte deutlich werden (z.B. Aktivitäten Jesu bei Wunderheilungen oder Reaktionen von Menschen auf Jesu Worte oder Tätigkeiten). Die Entscheidung darüber, welche Szenen einer Geschichte unverzichtbar sind, hat die intensive Wahrnehmung nicht zum Ziel, setzt sie aber voraus. Hilfreich wären folgende Funktionen eines virtuellen Fotoapparats:

- den Ablauf des Films unterbrechen und frameweise¹⁸ vor- und zurückzuspulen zu können;
- in das Bild hineinzoomen und den Bildausschnitt wählen zu können.

(14) Der inhaltlichen Selbstvergewisserung dienen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot)

Mit Hilfe didaktischer Interaktionsangebote kann sich der Heranwachsende – vorzugsweise *nach* der Rezeption – vergewissern, dass er die wesentlichen Informationen der „Welt des Textes“ wahrgenommen hat. Diese Selbstvergewisserung dient dabei nicht nur der Kontrolle, sondern kann darüber hinaus die rezipierten Inhalte festigen. Dass dies sinnvoll ist, zeigt die Untersuchung von HELMUT HANISCH und ANTON BUCHER (2002) zum Bibelwissen von Kindern: Sie ergab u.a., dass die Lektüre von Kinderbibeln nicht oder nur wenig dazu beiträgt, dass neun- bis elfjährige Kinder sich an biblische Geschichten als solche bzw. an Details aus ihrer Handlung erinnern. Offensichtlich reicht es nicht aus, nacherzählte und illustrierte Geschichten in einem Buch zu versammeln, um elementare Bibelkenntnisse sicherzustellen (vgl. Hanisch/Bucher 2002, 67; vgl. Kap. 4.1.2). Notwendig ist – orientiert man sich am Religionsunterricht als Hauptquelle biblischen Wissens – vielmehr das Anstoßen und Unterstützen von Elaborationsprozessen.

Die Selbstkontrolle bzw. Festigung kann durch CBT-Programme unterstützt werden, die unterschiedliche Arten der Wissensabfrage bereithalten (vgl. Kap. 5.2.1). Die Herausforderung an die Autoren solcher Abfragen besteht zunächst darin, die relevanten Fakten der „Welt des Textes“ zu extrahieren.

Bei PAUL RICŒUR bleibt der Begriff der „Welt des Textes“ vergleichsweise vage. ALEX STOCK, der sprachwissenschaftliche Methoden auf die Bibelauslegung anwendet, präzisiert den Begriff als „das Wirklichkeitsmodell, das der Erzählung zugrunde liegt, nicht, was man u.U. über die historische Situation weiß, in der der Text entstanden ist, sondern zunächst nur das Mikrouniversum, das in der Erzählung selbst als Handlungsraum entworfen ist“ (Stock 1976, 146). Unter Rückgriff auf STOCKs strukturelle Analyse von 1.Sam 1,1–2,21 können folgende Kategorien zur Erhebung der Fakten genannt werden: Soziales System, Wertesystem, Religiöses System, Raumstruktur und Zeitstruktur (vgl. ebd.). Jüngere Kinder können den meisten biblischen Geschichten am ehesten die Raum- und Zeitstruktur selbstständig entnehmen, wohingegen die drei erstgenannten Systeme sich nur dem Offenbaren, der verschiedene Inhalte der Geschichte miteinander kombiniert. Die Liste der Kategorien sollte im Hinblick auf jüngere Kinder um die elementaren Kategorien „Handlungsverlauf“ und „beteiligte Personen“ sowie „Verhältnis der Personen zueinander“ ergänzt werden.

Anforderung

14. Didaktische Interaktionsangebote sollten in Anlehnung an Interaktionsprinzipien von CBT-Programmen der Festigung und Selbstkontrolle eines elementaren Verständnisses eines biblischen Inhalts dienen.

Drei weitere Anforderungen betreffen spezielle Aspekte der Gestaltung von CBT-Software: die Wahl der passenden Abfrageform und Codierung, die Gestaltung inhaltsbezogenen Feedbacks und die Auswahl der Distraktoren. Sie werden im Folgenden erläutert. Danach werden die Befunde für Anforderung 14 unter Berücksichtigung der drei in den Anforderungen 15–17 dargestellten speziellen Aspekte erhoben (vgl. S. 427ff).

¹⁸ Ein *Frame* ist in diesem Kontext die kleinste anwählbare Zeiteinheit in digitalem Videomaterial.

(15) Abfrageformen und Codierungen nach didaktischen Erfordernissen vornehmen (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot)

Sind die wichtigen Fakten einer biblischen Textwelt bestimmt, gilt es, aus den vielfältigen Abfrageformen (Multiple-Choice, Lückentext, Reihenfolgeaufgaben etc.) die auszuwählen und mit geeignet codierten Informationen (Texte, Bilder, Töne etc., vgl. auch Kap. 5.3.2) zu kombinieren, die einerseits mit den spezifischen Anforderungen des biblischen Textes und andererseits mit der vermuteten Computer-Literacy der angepeilten Zielgruppe harmonisieren.

Lückentexte beispielsweise bieten sich an, wenn eine Geschichte spezifische Begriffe oder viele Personen- und Ortsnamen enthält, die dem Heranwachsenden geläufig sein sollten (z.B. die zahlreichen Personennamen in der Josefsgeschichte). Reihenfolge-Aufgaben sind vor allem dann sinnvoll, wenn der Verlauf einer Geschichte unübersichtlich oder für ihr Verständnis zentral ist (z.B. der Priester, der Levit und der barmherzige Samariter, die nacheinander zur Stelle des Überfalls kommen). Zuordnungsaufgaben sind dann gerechtfertigt, wenn bestimmte Verknüpfungen von Personen, Sachen und Orten für das Verständnis einer Geschichte wichtig sind (z.B. die Zuordnung der Söhne Jakobs zu ihren Müttern oder die Verortung der biblischen Personen in der Rut-Geschichte in ihren Geburtsländern). Je jünger die Kinder sind, desto eher ist es angeraten, mit Bildern zu arbeiten: Das Textverständnis kann z.B. dadurch überprüft werden, dass fehlerhafte Details auf einem Bild per Mausklick identifiziert werden müssen oder dass nicht Textabsätze einer Geschichte, sondern Abbildungen in die korrekte Reihenfolge geschoben werden.

Anforderung

15. Die Wahl der Abfrageformen und der Codierungen der Informationen in CBT-Programmen sollte sich an den Erfordernissen des biblischen Inhalts und an den vermuteten Kompetenzen der Heranwachsenden im Umgang mit dem Computer orientieren.

An CBT-Programme werden weitere Anforderungen gestellt, insbesondere, was die Gestaltung des Feedbacks und die Auswahl der Distraktoren in Multiple-Choice-Abfragen betrifft. Da Multiple-Choice-Aufgaben in multimedialen Kinderbibeln weit verbreitet sind, sollen diese beiden Anforderungen an dieser Stelle noch einmal formuliert werden:

(16) Inhaltsbezogenes Feedback geben (inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot)

CBT-Programme reagieren oftmals mit einem simplen „korrekt“/„falsch“-Feedback, das bestenfalls informierend ist, aber weder (im behavioristischen Sinne) verstärkend noch motivierend noch belehrend (vgl. Kap. 5.2.1.3). Demgegenüber fordert der *digita*-Kriterienkatalog, Rückmeldungen müssten einen Fehler verständlich machen und Hinweise zur Fehlerbehebung geben.¹⁹ Insbesondere bei falschen Antworten kann informatives Feedback den Lernenden aktivieren, „das eigene Wissen bzw. die Problemlösestrategie zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren“ (Musch 1999, 150). Wird die Konzipierung inhaltsbezogener Rückmeldungen als zu aufwändig empfunden, sollten zumindest die Gesetzmäßigkeiten der Kausalattribution berücksichtigt werden: Danach sollten gute Leistungen auf die Person des Kindes zurückgeführt werden, Fehler auf mangelnde An-

¹⁹ Vgl. die Unterseiten von www.digita.de/teil_krit.htm, abgerufen 20.12.2008.

strengung, die Schwere der Aufgabe oder andere externe Faktoren (vgl. Theißen 2003, 312).

Anforderung

16. Das Feedback in Übungen zur Vergewisserung des Textverständnisses sollte über eine simple „korrekt“/„falsch“-Rückmeldung hinausgehen und vielmehr inhaltsbezogen sein.

(17) Distraktoren nach didaktischen Gesichtspunkten auswählen (inhaltspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot)

Multiple-Choice-Aufgaben sind in didaktischer Hinsicht multifunktional; viele Reihenfolge- oder Zuordnungsaufgaben lassen sich auch als Multiple-Choice-Aufgabe realisieren. Eine wesentliche Arbeit bei ihrer Konzipierung besteht in der (Er)Findung geeigneter Distraktoren (vgl. Kap. 5.2.1.1). Sie sollten so formuliert werden, dass die korrekte Antwort vom Heranwachsenden eindeutig identifiziert werden kann. Die Distraktoren sollten zum Zwecke der Motivierung einen gewissen Unterhaltungswert²⁰ besitzen. Diesen sollten sie nicht aus sinnentstellenden, belustigenden Anspielungen schöpfen, sondern aus ihrer didaktisch begründeten Bezogenheit auf die Lebenswelt der Heranwachsenden. Darüber hinaus sollten sie dazu dienen, die Geschichte, auf die sie sich beziehen, „anzuschärfen“, d.h. herauszuarbeiten, was sie von anderen (ähnlichen) Geschichten unterscheidet.

Anforderung

17. Die Distraktoren in Multiple-Choice-Abfragen sollten der Abgrenzung einer Geschichte von anderen biblischen Geschichten dienen und/oder die Heranwachsenden zur Auseinandersetzung mit einer Multiple-Choice-Aufgabe motivieren, indem sie sich auf die Lebenswelt der Heranwachsenden beziehen. In jedem Fall sollten sie so gewählt werden, dass die korrekte Antwort eindeutig identifiziert werden kann.

Der Befund (zu Anforderung 14–17)

Voraussetzung einer tieferen Auseinandersetzung mit einem narrativen biblischen Inhalt, in der dieser hinsichtlich seiner Relevanz für das eigene Leben befragt wird, ist die Kenntnis des Handlungsverlaufs, der handelnden Personen, ihrer Handlungsmotivation und ihrer Beziehungen untereinander, der Orte und wichtigen Gegenstände sowie zentraler Begrifflichkeiten. Ein elementares Textverständnis in diesen Bereichen abzusichern, ist Aufgabe inhaltspezifischer Interaktionsangebote, mit denen der Heranwachsende sein Wissen über eine Textwelt überprüfen kann.

Dieser Forderung kam in einer gedruckten Kinderbibel bereits 1714 JOHANN HÜBNER nach, der jeder seiner biblischen Historien u.a. drei Fragen zum Textverständnis beigab. Diese waren mit einem Zahlencode versehen, mit dessen Hilfe es

²⁰ Zur Unterscheidung von Unterhaltung und Belustigung vgl. Kap. 1.3.3.4.

dem Leser möglich war (nach einem eigenen Antwortversuch) im Lesetext selbstständig die korrekte Antwort aufzufinden. Die Mediendidaktik greift mittlerweile auf ein Repertoire an Übungsformen zurück, das das schematische und methodisch immer gleiche Vorgehen HÜBNERs weit übersteigt. Darüber hinaus kennen alle Übungsformen mehrere Erscheinungsformen, abhängig davon, wie die in ihnen enthaltenen Informationen codiert sind.

Im Folgenden werden Beispiele für verschiedene Übungsformen aus multimedialen Kinderbibeln zusammengetragen und jeweils dahingehend befragt, ob sich die Wahl der Übungsform und der Codierung der Informationen an den Erfordernissen des biblischen Inhalts und an den vermuteten Kompetenzen der Heranwachsenden im Umgang mit dem Computer orientieren. Dass hierbei z.T. skurrile Kombinationen erzeugt werden, soll vorab ein Beispiel belegen, in dem es den Autoren darum geht, Heranwachsende mit der Bedeutung des Namens Isaak, „Lachen“, vertraut zu machen. Zur Umsetzung dieses in bibeldidaktischer Hinsicht respektablen Anliegens wird folgendes Arrangement gewählt (Abbildung 49):



Abbildung 49, aus: Erlebnisreise Bibel

Als Codierungsform für „Lachen“ präsentieren die Autoren Schriftzeichen (und nicht etwa ein Bild eines lachenden Kindes oder einer lachenden Mutter, auch nicht eine Audioaufnahme). Die einzelnen Buchstaben des Wortes „Lachen“ wiederum sind auf andere Begriffe aufgeteilt, in denen sie enthalten sind. Was mit diesen Begriffen bezeichnet wird (Ball, Tisch ...), wird darüber hinaus in Abbildungen gezeigt. Auf der Arbeitsoberfläche erscheint an der Stelle der Aufgabenstellung in Abbildung 49 ein Weidenkorb, in den in der richtigen Reihenfolge die Abbildungen gezogen werden müssen, deren markierte Buchstaben das Wort „Lachen“ ergeben. Die Aufgabenstellung trägt dazu bei, dass der Heranwachsende sich weniger mit dem eigentlichen bibeldidaktischen Anliegen auseinandersetzt, als vielmehr damit, wie sich die rot hervorgehobenen Buchstaben sinnvoll zu

einem Wort zusammensetzen lassen. Da die Bilder als Trägermedien dabei in keinem Bezug zum Lösungswort oder auch nur zur biblischen Geschichte stehen, wäre es sprachdidaktisch angemessen gewesen, zumindest immer den ersten Buchstaben eines Wortes zu verwenden und – im Hinblick auf Leseanfänger/innen – auch die Buchstaben des Lautes „ch“ nicht zu trennen. Auf hilfreiche Hinweise, z.B. Saras Lachen bei der Verkündigung, oder eine nachträgliche Erläuterung der Übersetzung verzichten die Autoren. Angemessen gewesen wäre hier eine Multiple-Choice-Aufgabenstellung unter Verwendung eines Bildes einer freudig lächelnden Mutter mit einem lächelnden Neugeborenen. Schließlich wirkt auch die Ausgestaltung des Interaktionsangebots, Bilder in einen Korb zu ziehen, willkürlich.

Freitexteingabe

Die konsequenteste Umsetzung des HÜBNERschen Frageprinzips verzichtet auf Antwortvorgaben, wie sie z.B. in Multiple-Choice-Aufgaben präsentiert werden. Stattdessen wird der Heranwachsende aufgefordert, die korrekte Antwort frei einzutippen. Die Überprüfung muss er dann allerdings nicht wie bei HÜBNER selbst vornehmen, was nicht unbedingt von Vorteil ist: Die Software führt einen automatischen Buchstabenabgleich durch, was vor allem bei Namen nicht immer unproblematisch. Abbildung 50 zeigt eine Abfrage aus 15.2002, die zwar „Golgota“, nicht aber das vielen Menschen ebenso geläufige „Golgata“ gelten lässt.

~ Tod und Auferstehung Jesu ~

Jesus stirbt am Kreuz

Jesus wurde zum Tod am Kreuz verurteilt. Er wurde gegeißelt, dann musste er sein Kreuz zur Hinrichtungsstätte tragen. Soldaten schlugen ihn ans Kreuz. Nach Stunden der Qual rief Jesus: „Es ist vollbracht“, und starb.

1. Wie hieß der römische Statthalter, der Jesus verurteilte?
P I L A T U S ✓

2. Auf welcher Anhöhe wurde Jesus gekreuzigt?
G O L G A T A

3. Wer half Jesus das Kreuz zu tragen?
S I M O N ✓

4. Was schrieb die aufgebrachte Volksmenge?
K R E U Z I G T
I H N

5. Wie viele Verbrecher wurden mit Jesus gekreuzigt?
[][][][]

6. Welches Zeichen gab Judas den Soldaten, als er Jesus verriet?
[][][][]

7. Welcher Jünger stand unter dem Kreuz Jesu?
[][][][][][][]

8. Wer sagte unter dem Kreuz: Wahrhaftig! Das war Gottes Sohn.
[][][][][][][][]

9. Was gab man Jesus am Kreuz zu trinken?
[][][][]

10. Womit durchbohrten die Soldaten die Seite Jesu?
[][][][]

Die gekennzeichneten Buchstaben der Lösungswörter geben die Inschrift am Kreuz Jesu wieder.
Übersetzt heißt sie: Jesus aus Nazaret, König der Juden.
I N R

Abbildung 50, aus: Theos große Quiz-Bibel

Lückentexte

Lückentexte zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen Kontext zur Verfügung stellen, in den die gesuchten Begriffe eingebettet werden können. Beim „klassischen“, fortlaufenden Lückentext wird auf diese Weise auch eine bestimmte Reihenfolge der gesuchten Begriffe gesichert. In multimedialen Kinderbibeln sind Lückentexte wenig verbreitet, sie finden sich nur in 15.2002 und 13.2001–2002.

Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass viele multimediale Kinderbibeln sich an jüngere Kinder richten, bei denen die Schreib- und vor allem die *Rechtschreibfähigkeit* noch nicht so stark ausgebildet ist, andererseits möglicherweise darauf, dass Rechtschreibaufgaben nicht in das auf Belustigung angelegte Konzept vieler Kinderbibeln passen.

~ König David ~

David wird König

Eines Tages ging der Prophet ✓

nach Betlehem zu Isai. Dieser hatte nämlich ✓

Söhne. Einer von ihnen sollte ✓ von Israel werden.

Da rief Isai seine sechs Söhne zusammen, doch keinen von ihnen wollte der Prophet salben. „Keinen von diesen hat aus erwählt.

Hast du nicht noch mehr Söhne?“ fragte der Prophet. Isai antwortete: „Der Jüngste fehlt noch, er hütet gerade die .“

Samuel ließ ihn holen und salbte ihn mit . Dann kam David an den Königshof. Dort spielte er die für König Saul. Er war außerdem ein tapferer und besiegte viele Feinde.

Abbildung 51, aus: Theos große Quiz-Bibel

15.2002 präsentiert einen klassischen Lückentext (vgl. Abbildung 51). Als gleichermaßen formale wie inhaltliche Lösungshilfe ist die genaue Zahl der Buchstaben vorgegeben, ein Feedback erfolgt in Form eines kleinen Hakens an der rechten oberen Ecke eines Wortes, sobald alle seine Buchstaben korrekt eingegeben wurden. Das Beispiel zeigt, dass nicht willkürliche Begriffe einzugeben sind, sondern vor allem solche, die für das Verständnis des biblischen Inhalts zentral sind.

Im Gegensatz zu 15.2002 müssen die Lücken des Textes von 13.2002 mit vorgegebenen Bildern gefüllt werden, die per Drag-and-Drop an die richtige Stelle gezogen werden (Abbildung 52). Diese Aufgabe, bei der es letztlich nur auf das Zuordnen vorhandener Bilder zu Leerstellen ankommt, ist auf den ersten Blick wesentlich leichter als der Lückentext in 15.2002, bei dem der Heranwachsende aktiv Wörter hervorbringen soll. Schnell stellt er aber fest, dass das Hauptproblem darin besteht, die Bilder den richtigen Personen zuzuordnen und verschiedene Gruppen von Schafen, Kühen und Ziegen auseinander zu halten. Dies ist nur dem möglich, der sich zuvor mit der Darstellung der Geschichte in dieser multimedialen Kinderbibel befasst hat. Auch wer die Geschichte aus anderen Zusammenhängen gut kennt, wird sich mit dem Lösen dieser Aufgabe schwer tun.

Letztlich fragt die Aufgabe in 13.2002 zugleich mit dem Inhalt der Geschichte die Kenntnis der Bilder ab. 15.2002 hingegen kann von jedem gelöst werden, der die Geschichte kennt – er muss aber rechtschreibsicher sein.

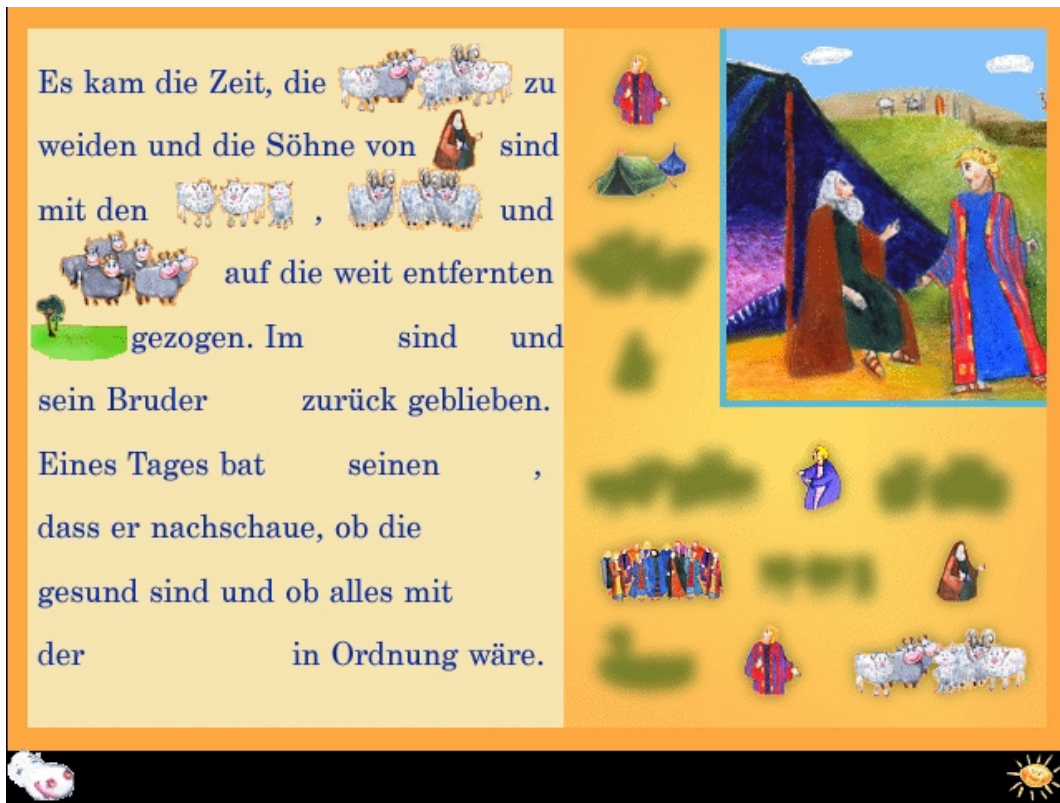


Abbildung 52, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

Reihenfolgeaufgaben

Hier geht es darum, den Handlungsablauf einer Geschichte zu rekonstruieren. Mit Rücksicht auf die begrenzte Lesekompetenz jüngerer Kinder werden in der Regel Bilder präsentiert, die mit der Maus in die korrekte Reihenfolge geschoben werden müssen. 18b.2005 verfährt auf diese Weise mit der Jona-Geschichte (Abbildung 53), 13.2002 fordert den Heranwachsenden auf, gleich mehrere Geschichten aus dem Abraham-Erzählzyklus zu ordnen, nämlich die von der Verheißung Isaaks bis hin zu seiner Beinahe-Opferung (Abbildung 54). Der Vergleich der beiden Realisierungen zeigt, dass ein Hauptproblem bei den winzigen Bildern liegt. 13.2002 ist hier gegenüber 18ab.2005 gleich mehrfach im Nachteil: Die Größe des Arbeitsbereichs ist mit 640x480 Bildpunkten geringer als bei 18ab.2005 (800x600), es sind mehr Bilder zu verarbeiten, was den Screendesigner dazu nötigt, die Sequenz in mehreren Zeilen unterzubringen (wodurch sich eine zusätzliche Herausforderung an die Heranwachsenden ergibt), und die Bilder sind z.T. sehr detailliert gemalt, was das Erkennen ihres Inhaltes erschwert. Wesentlich luftiger und übersichtlicher mutet demgegenüber das Arrangement von 18b.2005 mit lediglich sechs Bildern an, die tatsächlich in einer Linie aufgereiht werden können. Unbefriedigend ist hier jedoch das Drag-and-Drop-Verfahren, bei dem die Bilder nicht wirklich interaktiv bewegt werden können. Dies ist aber der verwendeten Autorenumgebung Asymmetrix Toolbook geschuldet. Das von 13.2002 verwendete Macromedia Director ermöglicht hier eine wesentlich angenehmere Handhabung (vgl. die Erläuterung auf S. 372).



Abbildung 53, aus: Klick-Bibel 2



Abbildung 54, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

7.1998 möchte die Schöpfungsreihenfolge sichern, verwendet dazu aber anstelle einer Reihenfolgeaufgabe das wenig angemessene Multiple-Choice-Verfahren. Auf diese Weise sind für sieben Tage sieben einzelne Fragen nötig, in denen jeweils mehrere Elemente angeboten werden, die an diesem Tag hätten erschaffen werden können.

Giterrätsel

In Giterrätseln geht es darum, in einer Buchstabenmatrix einzelne Begriffe aufzufinden. Diese wiederum ergeben sich aus den korrekten Antworten, die zuvor auf Fragen gegeben werden müssen. Ein aufgabentypenspezifischer Schwerpunkt liegt auf der genauen Schreibweise der Wörter. Von daher bietet es sich an, Giterrätsel vor allem dann zu verwenden, wenn sich ungewöhnliche Wörter einprägen sollen. 7.1998 präsentiert seinen Lernern ein Giterrätsel zur Mosegeschichte. Dabei wird nach zentralen Begriffen (z.B. Dornbusch, Sinai oder Manna) gefragt, die es danach zu finden gilt. Die Auswahl des Aufgabentyps ist insofern angemessen, als einige unbekannte Worte (Sinai, Manna) gefunden werden müssen.

Eine methodische Variante, die im Prinzip denselben didaktischen Zweck erfüllt, präsentiert 15.2002: In einem Buchstabengewirr müssen die gesuchten Worte angeklickt werden.

Das in Abbildung 22 auf S. 392 gezeigte Beispiel erfüllt jedoch inhaltlich gesehen nicht nur nicht die o.g. Anforderungen, es weist darüber hinaus gleich zwei schwerwiegende Fehler auf: Einerseits transportieren Bild und Text („Ziegel“) eine falsche Vorstellung vom Hausbau in biblischer Zeit, andererseits gehört der noch zu findende Nachsatz („Dein Glaube hat dir geholfen!“) nicht zur Geschichte von der Heilung des Gelähmten, sondern zur Heilung des blinden Bartimäus.

Sehr umfangreich können Giterrätsel in 2.1995 variiert werden: Ausgehend von Wörtersammlungen zu den Themen „Personen des NT“, „Geburt Jesu“, „Leben Jesu“, „Gleichnisse“, „Wunder“ und „Geografie“ werden von der Software auf Knopfdruck immer neue Rätsel zu einem Themenbereich kreiert. Die zu suchenden Wörter werden entsprechend nicht in Aufgaben verpackt, sondern angezeigt. Zusätzlich können eine Reihe von Einstellungen vorgenommen werden: Die Anzahl der Wörter variiert zwischen 10 und 25, optional können Wörter auch diagonal versteckt werden. Im „Expertenmodus“ werden die Lücken nur mit solchen Buchstaben gefüllt, die auch in den Suchwörtern vorkommen, „Bonuswörter“ müssen gefunden werden, ohne dass sie in der Wortliste angezeigt werden.

Multiple-Choice

Multiple-Choice-Aufgaben gehören zu den beliebtesten didaktischen Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln. *Inhaltsspezifische* Multiple-Choice-Aufgaben finden sich z.B. in 2.1995, 6ab.1998, 7.1998 und 18ab.2005:

18a.2005 enthält vier Multiple-Choice-Quizangebote mit je fünf Fragen zu den Geschichten „Ankündigung Johannes des Täufers“, „Geburt Jesu“, „Die drei Weisen“ und „Der Einzug Jesu in Jerusalem“. Auf der zweiten CD sind einzelne Quizfragen – wie in der CD 6a.1998 – mit einem virtuellen Würfelspiel zum Auszug aus Ägypten verknüpft: Betritt die eigene Spielfigur bestimmte Felder, erscheint die mit den jeweiligen Feldern verknüpfte Frage.

Abgefragt werden in den Quizangeboten Basisinformationen zu den Geschichten, die z.T. auf spezielle Begriffe verweisen (Bezeichnung „Passa“), z.T. zu zentralen Szenen der Geschichten gehören (der Engel verkündigt die frohe Botschaft zuerst den Hirten; Jesus zieht auf einem Esel in Jerusalem ein; Brot ist Teil des Abendmahls; Mose erhielt zehn Gebote etc.). Die verwendeten irreführenden falschen Antworten entstammen der Lebenswirklichkeit der kindlichen Zielgruppe (z.B. Fasching, Kaninchen, Lehrer, Pfannkuchen, Gute-Nacht-Lied). Während Erwachsene dies leicht durchschauen und durch Ausschluss die korrekten Antworten ermitteln können, können die meisten Antwortalternativen Kindern

durchaus plausibel erscheinen. Bei der in Abbildung 55 gezeigten Frage beispielsweise verweist die erste Antwortoption auf ein wahrscheinlich allen Kindern geläufiges Weihnachtslied, die zweite zielt auf die Unterscheidung zwischen dem Geschehen am 6. und am 24. Dezember.

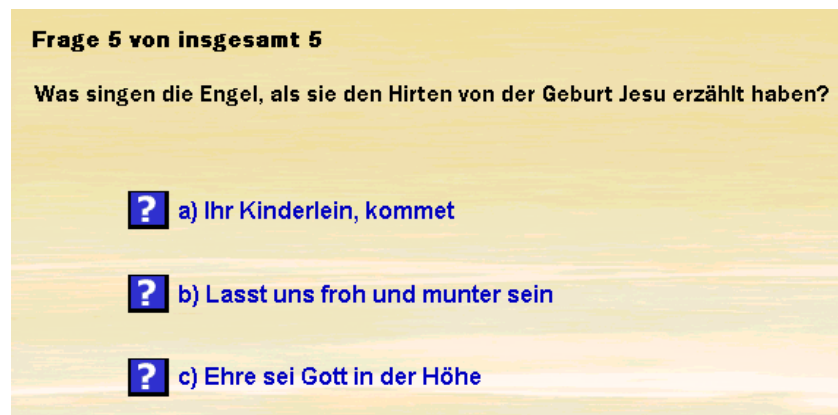


Abbildung 55, Ausschnitt aus: Klick-Bibel 1

Inhaltlich gesehen kann den Quizangeboten eine gesunde Mischung aus Anspruch und Unterhaltung attestiert werden – auch wenn die Fragen und Antworten nicht frei von Ungenauigkeiten sind: Wenngleich angegeben wird, dass sich die Darstellung auf das Markusevangelium bezieht, kann die als korrekt markierte Antwort auf die dritte Frage des Quizangebots zum Einzug Jesu in Jerusalem („König“ als Hoheitstitel Jesu) nur dem Lukasevangelium entnommen werden (Lk 19, 38). Das in Frage 5 als korrekte Antwort angegebene „Danklied“ nach dem Abendmahl ist bei Markus und Matthäus eigentlich ein Loblied (Mk 14,26; Mt 26,30).

In formaler Hinsicht gefällt besonders, dass die Menge der Fragen zu einer Geschichte auf fünf begrenzt ist und optional jede Antwortoption vorgelesen werden kann.

Die CD-ROMs der Reihe 6ab.1998 befassen sich jeweils mit einer biblischen Person; entsprechend beziehen sich die Multiple-Choice-Quizangebote auf mehrere Geschichten. In jeweils 16 Fragen pro Quiz wird nach Details der Handlung (z.B. die Reaktion der Israeliten auf die Herausforderung Goliats) sowie nach Namen von Personen (z.B. dem Namen der Tochter Sauls) gefragt. Viele Distraktoren stammen aus der Heranwachsenden vertrauten Welt der Technik oder des modernen Konsums – wodurch sie auf den ersten Blick entlarvt werden können (z.B. „CD“ als Antwortoption auf die Frage, was David spielte, oder „Hubschrauber“ als Hilfsmittel bei der Eroberung Jerusalems). Eine Besonderheit dieser Quizangebote ist, dass der Heranwachsende nach der letzten Frage eines Quizangebots seinen Namen in ein Eingabefeld tippen kann. Auf Knopfdruck wird er mit den im Quiz erworbenen Punkten in einen Highscore eingetragen. Auf diese Weise wird nicht der nahe liegende Vergleich mit anderen Spielern befördert (was ja voraussetzt, dass mehrere Lernende denselben Computer benutzen), sondern zunächst der Heranwachsende dazu ermutigt, in einem weiteren Durchgang durch das Quiz seine eigene Punktzahl zu erhöhen. Im zweiten Quizangebot von 6a.1998 wird sogar ein Passwort in Aussicht gestellt, mit dem man im Internet „Zugang zum gelobten Land“ erhält, in dem man sich eine eigene kleine Homepage gestalten kann (1998!). Dafür darf man jedoch nicht eine einzige Frage falsch beantworten. Die URL www.jesus-online.de/holyland existiert nach gut zehn Jahren freilich nicht mehr.

Die inhaltsspezifischen Multiple-Choice-Quizangebote in 15.2002 zeichnen sich zunächst dadurch aus, dass alle Fragen zugleich sichtbar sind (vgl. Abbildung 56). Dies ist zu begrüßen, denn es dient nicht nur der Übersichtlichkeit, sondern ermöglicht es dem Heranwachsenden, die Bearbeitungsreihenfolge selbst festzulegen (also z.B. mit den subjektiv als einfach empfundenen Fragen zu beginnen). Der Autor eines solchen Quiz steht allerdings vor der Herausforderung, Fragen und Antwortoptionen so zu konstruieren, dass sie sich nicht gegenseitig beeinflussen. Ungünstig wäre es z.B., in einer Frage nach dem Namen des Helden zu fragen, diesen dann aber in anderen Fragestellungen zu verwenden. Im vorliegenden Beispiel zu Ri 13–16 verstand es der Autor, voneinander unabhängige Fragestellungen zu konstruieren, die eine Auswahl der wesentlichen Handlungselemente der Geschichte berücksichtigen. Bezeichnend ist allerdings, dass die Geschichte selbst auf der CD-ROM nicht erzählt wird.²¹



Abbildung 56, aus: Theos große Quiz-Bibel

²¹ In einem allgemein gehaltenen Text „Im gelobten Land“ wird auf Simson in nur einem Satz eingegangen („Der bekannteste Held Israels ist Simson.“), die Stellenangabe Ri 13–16 verlinkt nicht zu einem Bibeltext. Auch die Rückmeldungen enthalten keine inhaltlichen Informationen. Durch eine akustische Zustimmung oder Ablehnung unmittelbar nach dem Anklicken einer Antwortoption wird lediglich signalisiert, ob eine Antwort korrekt oder falsch war.

Eine grafisch aufwändigere Multiple-Choice-Frage zu den zehn Geboten präsentiert 6a.1998: Aus einer Menge von Geboten, die rund um eine Steintafel angeordnet sind, gilt es die „richtigen“ herauszufinden. Klickt der Heranwachsende auf eines der mosaikartigen Gebote, erscheint es auf der Steinplatte. Beim Anwählen falscher Gebote ertönt ein akustisches Signal. Nach und nach ordnen sich die Gebote auf diese Weise in der Reihenfolge von Ex 20,2–17 an (vgl. Abbildung 57). Umgekehrt funktioniert das Interaktionsangebot in 15.2002: Hier müssen auf einer Steintafel die falschen Gebote per Mausclick getilgt werden. Während die Distraktoren in 15.2002 wegen ihrer offensichtlichen Verortung in der Gegenwart schnell durchschaut werden können (z.B. „Du sollst nicht die Schule schwänzen!“), zeugen die „falschen“ Gebote in 6a.1998 vom Bemühen des Autorenteam, die Heranwachsenden in die Irre zu führen (z.B. „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!“). Eine in formaler Hinsicht ähnliche Aufgabenstellung enthält 17.2005: Hier geht es darum, auf wichtige Ausrüstungsgegenstände für die Suche nach dem „verlorenen Schaf“ zu klicken. Diese Fragestellung ist freilich religionsdidaktisch irrelevant.

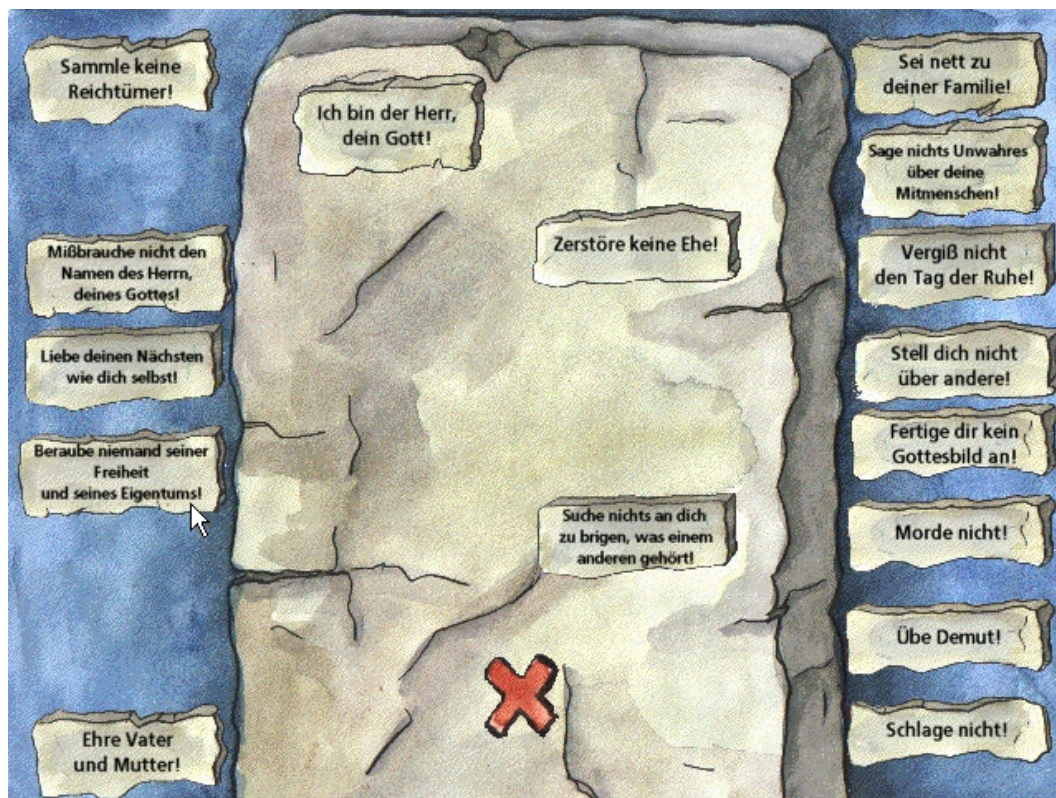


Abbildung 57, aus: Mose

Viele multimediale Kinderbibeln enthalten Multiple-Choice-Quizangebote, die sich nicht auf den Inhalt *einer* Geschichte beziehen, sondern Fragen zu verschiedenen in der Kinderbibel enthaltenen Geschichten versammeln oder – losgelöst von den biblischen Geschichten – Fragen zur Zeit und Umwelt der Bibel stellen.

Zu nennen ist zunächst 15.2002, „Theos große Quizbibel“, die Multiple-Choice- und andere Quizangebote in den Mittelpunkt der Anwendung stellt. Die CD-ROM enthält eine große Menge von Fragen zu unterschiedlichen Themengebieten rund um die Bibel (vgl. Abbildung 58)

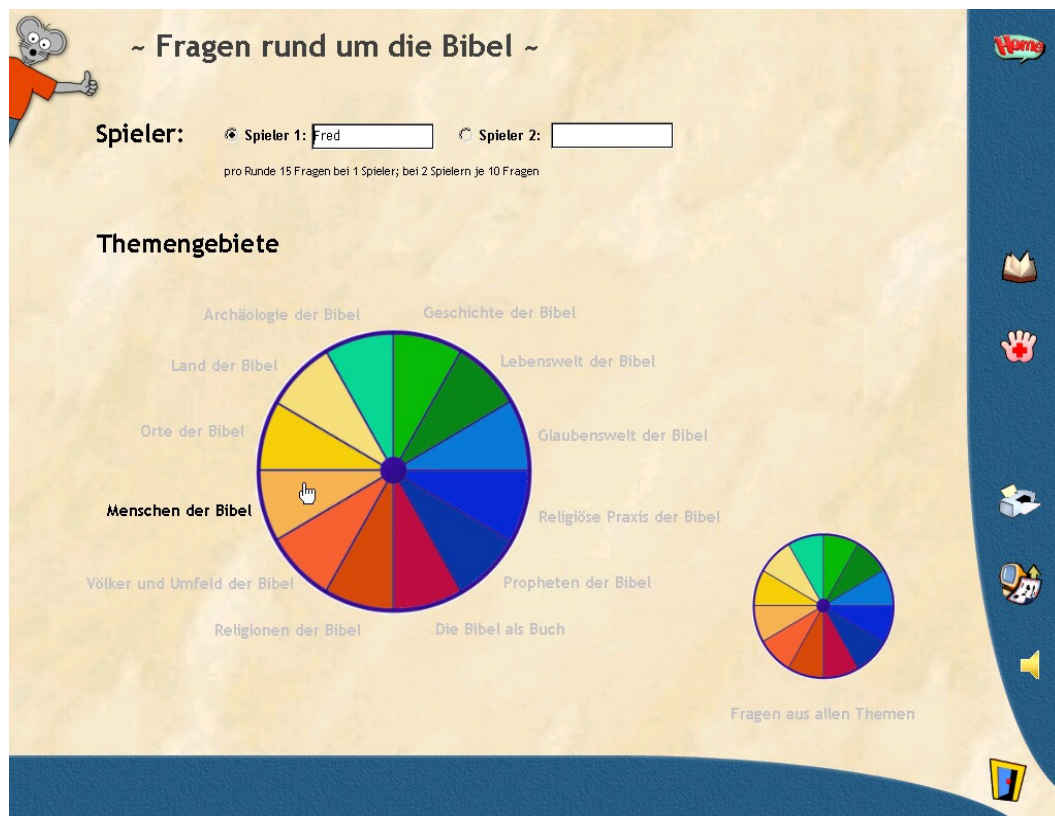


Abbildung 58, aus: Theos große Quiz-Bibel

Einige dieser Fragen greifen Details der zuvor erzählten Geschichten auf, andere hingegen stehen in keinem Zusammenhang mit ihnen (z.B. die Frage nach dem Jahr, in dem das Apostelkonzil stattfand, oder die Frage, was unter Qumranschriften zu verstehen sei). Manche Aufgaben fragen – gewissermaßen von einer Meta-Ebene aus – direkt nach den biblischen Geschichten. Im Themengebiet „Archäologie der Bibel“ wird z.B. zunächst erläutert, dass bei Ausgrabungen in Siedlungen der Philister auffällig viele Wein- und Bierkrüge gefunden wurden, was darauf schließen ließe, dass die Philister diese Getränke schätzten. Danach wird die Frage formuliert: „Eine längere biblische Geschichte bestätigt, dass die Philister häufig Zechgelage gaben. Von wem erzählt diese Geschichte? (vgl. Ri 13–16)“ Dem Bibelkundigen verrät die Stellenangabe, dass es sich hier um die Geschichte von Simson handelt, die Antwortoptionen sind geeignet, einen Lernenden in die Irre zu führen (Simeon, Simson, Simon). Dass nur gelegentlich Bezüge zu den biblischen Geschichten der Kinderbibel hergestellt werden, legt die Vermutung nahe, dass das Gesamtquiz losgelöst von der Kinderbibel als eigenständige Anwendung konzipiert wurde. Bedauerlich ist, dass es, selbst wenn die Fragen ausdrücklich biblische Geschichten thematisieren, keine Möglichkeit bietet, sich durch Anklicken eines Links mit diesen Geschichten näher zu befassen (vgl. Anforderung 5).

Anders verhält es sich bei den Quizfragen von 20.2005–2007, die auf der Schwierigkeitsstufe 1 durchgängig auf die biblischen Inhalte bezogen sind, die in der Kinderbibel enthalten sind. Auf der zweiten Stufe beziehen sie sich zusätzlich auf Sachwissen, das in anderen Komponenten der multimedialen Kinderbibel vermittelt wird.

2.1995 hält Quizangebote vor, die Fragen wahlweise zu Orten in den Evangelien, Personen in den Evangelien oder gemischt zu einzelnen Geschichten stellen.

In einem inhaltsübergreifenden Interaktionsangebot präsentiert 10c.1999 zunächst kurze, informative Texte zu Personen, die in den dargestellten biblischen Geschichten vorkommen. Sodann ist der Heranwachsende aufgefordert, von einzelnen Informationen aus diesen Texten aus auf die zugehörige biblische Person zu schließen. Bei Bedarf können weitere Einzelinformationen in Form von Tipps eingeblendet werden. Der Heranwachsende entscheidet sich für eine Person, indem er auf ein kleines Bild aus der Geschichtenpräsentation klickt, auf dem die Person abgebildet ist (vgl. Abbildung 59).

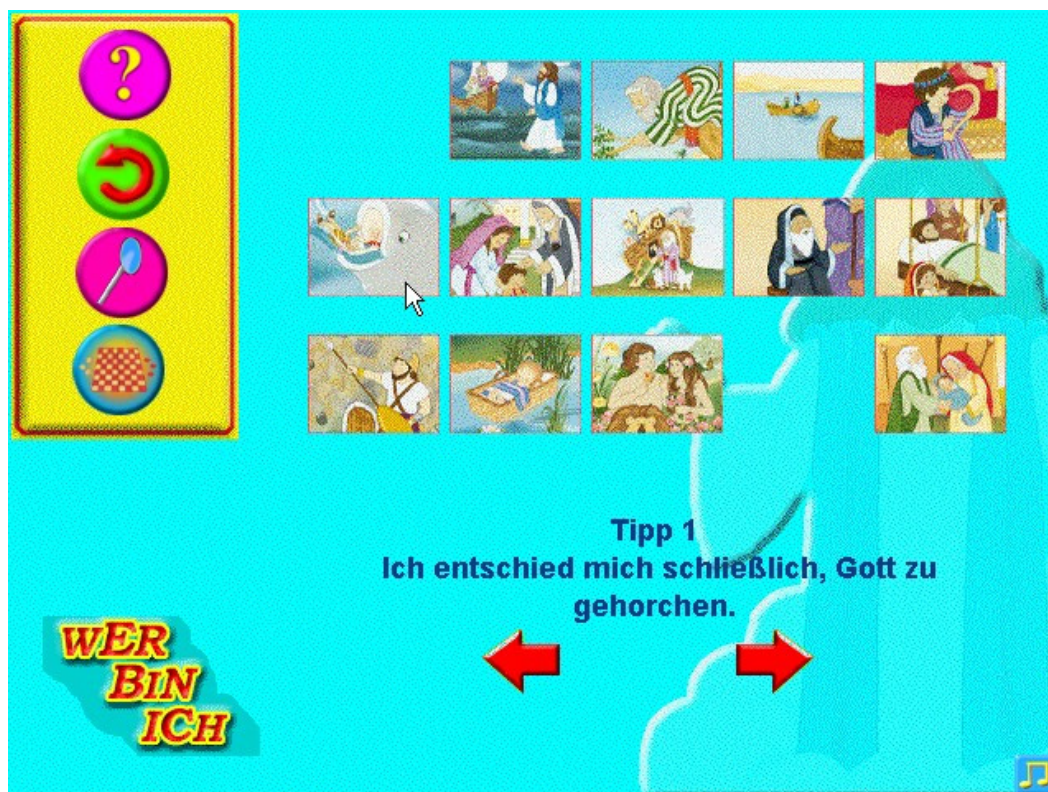


Abbildung 59, aus: 22 Bibelgeschichten

Zuordnung

Bei Zuordnungsaufgaben gibt es stets mindestens zwei Ziele, denen jeweils eine Anzahl von Objekten zugeordnet werden kann. 2.1995 präsentiert zur Geschichte von der Geburt Jesu sechs Audiomonologe, die jeweils einer der Figuren der Geschichte (Josef, Hirten, Weise, Esel, Weihnachtstern, Gastwirt) zugeordnet werden müssen, z.B.

„So direkt habe ich damit eigentlich nichts zu tun. Ich bin da mehr oder weniger hineingeraten. Und trotzdem ist mir die ganze Sache etwas unheimlich ... denn einerseits habe ich direkt damit nichts zu tun, aber nach menschlichem Ermessen kann *ich* es eigentlich nur gewesen sein. Naja, da werden sich die Gelehrten noch in tausend Jahren drüber streiten. Zum Glück hat man meinerwegen nie viel Aufhebens gemacht, denn Publicity mag ich eigentlich gar nicht. Kurz nach dieser Nacht hat man mich auch nicht mehr groß beachtet.“ (Josef)

Ähnlich verfährt 13.2001–2002: Hier existieren zu fast allen Szenenbildern der Erzählungen solche Zuordnungsaufgaben, wobei es nicht nur um die Identifizie-

rung der korrekten Person geht, sondern darüber hinaus darum, dass die Heranwachsenden Gefühle und Perspektiven der einzelnen biblischen Personen nachvollziehen.

Ungenutztes Potenzial

Die Sicherung bereits erworbenen Wissens ist eine der Paradedisziplinen computerunterstützten Lernens (vgl. Kap. 5.2.1), was u.a. an der Vielfalt interaktiver Aufgabentypen deutlich wird. Die Durchsicht ergab, dass dieses bestehende technologische Potenzial auch in multimedialen Kinderbibeln genutzt wird. Zahlreiche gute Lösungsansätze dokumentieren, dass bei den Autoren diesbezüglich eine gewisse Kompetenz vorliegt, so dass es nicht notwendig scheint, nach weiteren Potenzialen zu forschen. Auf der anderen Seite existieren ebenso zahlreiche problematische Realisierungen. Insbesondere der Verzicht auf aktivierende Hilfestellungen und inhaltliches Feedback wiegt schwer. Von daher soll in diesem Bereich die allgemeine Empfehlung gegeben werden, stärker als zuvor didaktisch zu denken und die vorhandenen Technologien in diesem Sinne zu nutzen.

Eine konkrete Empfehlung ist an die Gestaltung inhaltsübergreifender Quizangebote gerichtet: Diese können dahingehend optimiert werden, dass sie nicht einfach willkürlich Fragen zu verschiedenen Inhalten aneinander reihen, sondern ein Oberthema ausgeben, dem alle Fragen zugeordnet werden können. Gemeint sind hier nicht formal begründete Oberthemen wie z.B. Personen der Bibel oder Orte der Bibel, sondern inhaltlich begründete Oberthemen, die geeignet sind, Unterschiede zwischen einzelnen biblischen Geschichten herauszuarbeiten oder auf Gemeinsamkeiten hinzuweisen. Denkbar sind z.B. Fragekomplexe zu bestimmten Textsorten (z.B. Fragen zu unterschiedlichen Wundergeschichten oder Gleichnissen) oder zu Personengruppen (z.B. Frauengestalten). Es können aber auch gezielt bekannte didaktische „Brennpunkte“ in den Blick genommen werden. An einer typischen Irritation des Religionsunterrichts der Grundschule würde sich z.B. das folgende inhaltsübergreifende Interaktionsangebot orientieren:²²

²² Die eigene Lehrerfahrung zeigt, dass Grundschüler/innen auf Grund der Namensgleichheit immer wieder den Josef der Weihnachtsgeschichte und den Josef der alttestamentlichen Josefsgeschichte durcheinanderbringen und sogar Elemente der beiden Geschichten miteinander vermengen.

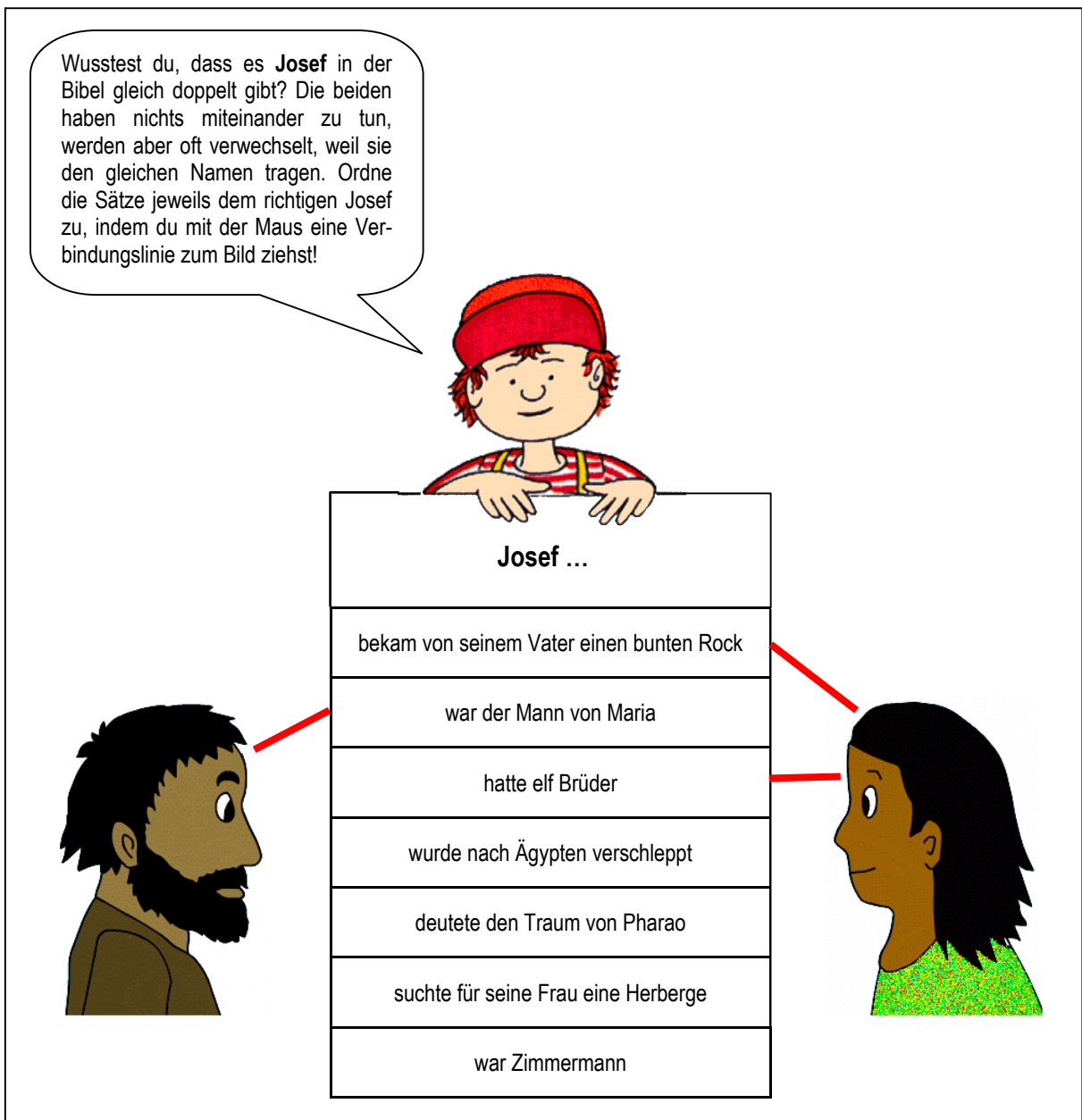


Abbildung 60: Idee für ein Interaktionsangebot

Wurden außer Gen 39–50 und Mt 1,18ff/Lk 2 im Unterricht auch Lk 23,50 behandelt, kann die Aufgabenstellung um Josef von Arimathäa erweitert werden – nicht zuletzt, um deutlich zu machen, dass es nicht Jesus' „Vater“ war, der sich um die Grablegung des eigenen „Sohnes“ gekümmert hat.

7.4.2 Inhaltlich unzureichende Übertragungen biblischer Inhalte (Problem 2 in 5.2)

Inhaltlich fehlerbehaftete Darstellungen biblischer Inhalte werden zum ernstesten Problem, wenn die Rezipienten mit den Inhalten (noch) nicht hinreichend vertraut sind oder es sich sogar um eine Erstbegegnung handelt. Diese Problematik betrifft in erster Linie die Präsentation der biblischen Inhalte: Die Umsetzung des biblischen Textes in Erzähltexte, statische und bewegte Bilder, Musik und Sprache

birgt zahlreiche Fehlerquellen, die aus Prozessen der Interpolation der vergleichsweise spärlichen Informationen des Urtextes gespeist werden.

Inhaltsspezifische und -übergreifende Interaktionsangebote sind in dem Maße von diesem Problem betroffen, als sie sich oft der Bilder, mitunter auch der Texte, der Präsentation der biblischen Inhalte bedienen (vgl. die Befunde zur Anforderung 14 auf S. 425). Das mit einer fehlerbehafteten bildlichen Darstellung einhergehende Verständnisproblem potenziert sich sogar, wenn das gleiche Motiv in Puzzles, Suchbildern etc. wiederverwendet wird und sich dadurch besonders gut einprägt.

Inhaltsimmanente Interaktionsangebote sind Teil der Präsentation biblischer Inhalte; wenn ihre Gestaltung zu einer inhaltlich unzureichenden Übertragung der biblischen Inhalte führt, so kann dies mehrere Ursachen haben:

- Die Interaktionsangebote basieren auf erfundenen Zusätzen zum biblischen Inhalt.
- Die Interaktionsangebote lassen nebensächliche Aspekte des biblischen Inhalts in den Vordergrund treten.
- Die Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der Spielwelt erlauben es dem Heranwachsenden, die biblische Grundlage der Spielhandlung so zu verändern, dass sich das Endprodukt stark von der biblischen Grundlage unterscheidet.

Mit den benannten Ursachen korrespondieren entsprechende Anforderungen:

(18) Die Wahrnehmung didaktisch wichtiger Aspekte unterstützen (inhaltsimmanentes Interaktionsangebot)

Gleichwie bei der Präsentation biblischer Inhalte *Medien* wie Bilder, gesprochene Sprache oder Musik nicht nur Verfälschungen hervorrufen können, sondern auch dazu beitragen können, dass ein biblischer Inhalt besser verstanden wird, so können auch inhaltsimmanente *Interaktionsangebote* Verstehensprozesse begünstigen oder behindern. Gleich der Vorgehensweise der Tutoriellen Instruktion (vgl. Kap. 5.1.3) besteht ihre Wirkungsweise darin, dass sie als konstruierte Haltepunkte ausgewählte Aspekte eines biblischen Inhalts hervorheben, indem sie die Heranwachsenden zur Interaktion herausfordern.

Bei der Auswahl und Gestaltung dieser Haltepunkte durch den Programmautor können sich zweierlei Probleme ergeben, die zu Fehlkonstruktionen führen. Das eine Problem besteht darin, dass es i.d.R. ausschließlich im didaktischen Ermessen des Autors liegt, welche Inhalte genau in ein Interaktionsangebot umgesetzt werden: Dies können wesentliche Aspekte sein, die die Handlung vorantreiben, oder Nebenhandlungen und unwichtige Details. Eine nachlässige didaktische Analyse auf Seiten des Autors birgt die Gefahr, dass nebensächliche oder gar beliebige Details eines biblischen Inhalts hervorgehoben werden, was erst zu einer verzerrten Wahrnehmung und später möglicherweise zu einer Fehlinterpretation des biblischen Inhalts führt. Das andere Problem besteht darin, dass der Programmautor der Versuchung erliegt, die Interaktionsangebote von den typischen Interaktionsprinzipien her zu konzipieren, die das Spielgeschichten- und Adventuregenre zur Verfügung stellt, z.B. mit dem Ziel, eine möglichst große Vielfalt an Interaktionsangeboten zu präsentieren.

Trotz der benannten potenziellen Probleme müssen die typischen Interaktionsprinzipien von Spielgeschichten und Adventures bei der Konzipierung inhaltsimmanenter Interaktionsangebote berücksichtigt werden. Kombiniert man die

Interaktionsprinzipien mit den Aspekten des Fremdverstehens, ergeben sich Interaktionen, in denen Heranwachsende ...

- Dialoge mit virtuellen Charakteren führen müssen, um Informationen aller Art einzuholen, die unverzichtbar für das Verstehen der Geschichte sind;
- Suchaufträge erfüllen müssen, um den geografischen Ort bzw. die Orte kennen zu lernen, an denen z.B. eine biblische Geschichte spielt, und um die Existenz bestimmter, für den Verlauf der Handlung wichtiger Gegenstände wahrzunehmen;
- gefundene Orte, Personen und Gegenstände auf eine bestimmte Art und Weise miteinander kombinieren müssen, um innergeschichtliche Zusammenhänge zu erkennen;
- Aktionen in der richtigen Reihenfolge vornehmen müssen, um sich den Handlungsverlauf der biblischen Geschichte zu erarbeiten;
- zwischen mehreren Gegenständen oder Wegen auswählen können, um Handlungsoptionen innerhalb der Geschichte wahrzunehmen, die in die Irre führen;
- direkte Handlungen vornehmen müssen, um auf bestimmte Details der Geschichte aufmerksam zu werden.

Zu beachten ist jedoch, dass nicht alle Interaktionsprinzipien mit allen biblischen Inhalten harmonieren. Fehlt gar die dramaturgische Grundvoraussetzung, dass eine einzelne Figur durch ihre Aktivitäten eine Handlung vorantreibt, kann ein biblischer Inhalt nur durch Hinzufügen einer fiktiven Spielperson in inhaltsimmanente Interaktionsangebote umgesetzt werden. Versuche, einem biblischen Inhalt typische Interaktionsprinzipien aufzuzwängen, bergen stets die Gefahr, das Verstehen eines biblischen Inhalts massiv zu behindern.

Die Gefahr, dass Anwendungen, die in hehrer Absicht biblische Inhalte spielerisch umsetzen, um sie an Kinder und Jugendliche heranzutragen, vor allem nicht-didaktische Interaktionsangebote enthalten, die letztlich das Verstehen der biblischen Inhalte behindern (vgl. die Hinführung zur ersten Anforderung auf S. 363), ist in diesem Bereich besonders hoch.

Anforderung

- 18.** Interaktionsangebote sollten nicht von den Interaktionsprinzipien her konzipiert und einem biblischen Inhalt nachträglich „übergestülpt“ werden. Vielmehr sollte bei der Platzierung von Interaktionsangeboten in einer Spielgeschichte von den als didaktisch wichtig empfundenen Aspekten des biblischen Inhalts ausgegangen werden.

Der Befund

Viele inhaltsimmanente Interaktionsangebote der untersuchten multimedialen Kinderbibeln beruhen auf frei erfundenen Ergänzungen der zu Grunde liegenden biblischen Inhalte. Zu vermuten ist, dass bei ihrer Konzipierung von gängigen Interaktionsprinzipien ausgegangen wurde und eine nachträgliche Einpassung in den biblischen Inhalt erfolgte. Besonders negativ fällt diesbezüglich 9.1999 auf: Die Erzählung von der Sintflut enthält zwei inhaltsimmanente Interaktionsangebote; in beiden geht es um Inhalte, von denen in der Bibel nicht die Rede ist: Im ersten Interaktionsangebot soll der Spieler ein Schnecke durch ein Labyrinth zur Arche führen, im zweiten Interaktionsangebot soll der Spieler den Tierpaaren helfen,

sich auf der Arche wiederzufinden (Memory). Die plumpe Abbildung des Irrgartens zwischen Schnecke und Arche, die genauso gut in einer Zeitschrift abgebildet werden könnte, reißt den Heranwachsenden geradezu aus der narrativen Darbietung der biblischen Geschichte heraus (Abbildung 61).

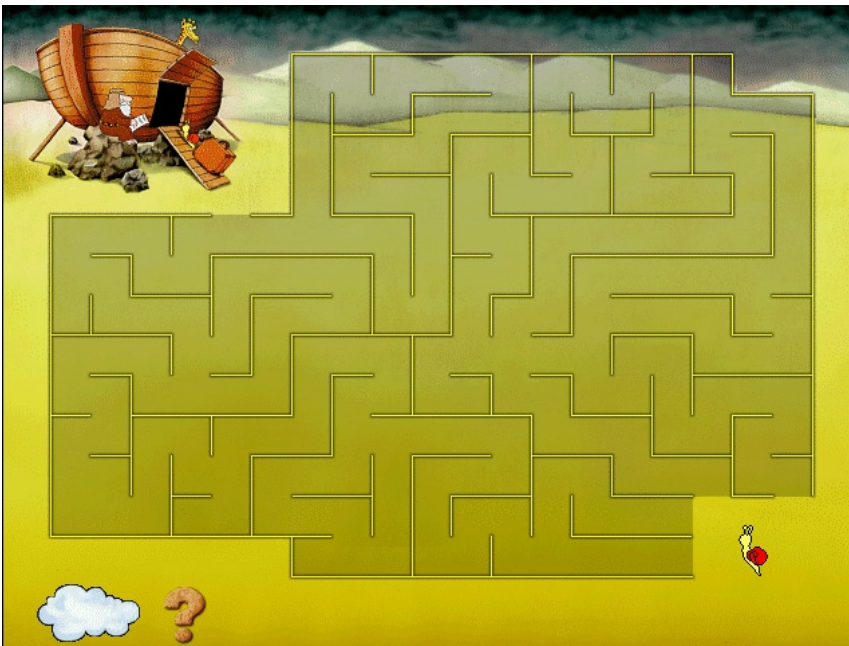


Abbildung 61, aus: *Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament*

Auch 4.1996 enthält zahlreiche Interaktionsangebote, die keinen Bezug zum biblischen Inhalt haben: So muss der Spieler beispielsweise David helfen, einen umgestürzten Obstkarren neu mit Früchten zu beladen – wobei es darauf ankommt, die unterschiedlichen Früchte in die richtigen Behältnisse zu befördern. An anderer Stelle muss in einem Haufen Musikinstrumente nach der Harfe gesucht werden. Und als Samuel David zum König salben möchte, ist das Horn verloren gegangen und muss wiedergefunden werden.

Die sechs geschichtenimmanenten Interaktionsangebote in 17.2005 sind zwar plausibel in die Handlung integriert, entbehren aber jeglicher biblischer Grundlage. Die Fürsorge Davids, der in dieser Anwendung mit dem guten Hirten identifiziert wird, wird dem Heranwachsenden durch die Interaktionsangebote nicht deutlich. Im Einzelnen soll der Heranwachsende ...

- Gegenstände für die Expedition zur Rettung des verlorenen Schafes auswählen, die David in seinem Rucksack mitnehmen soll (scene_16.swf²³);
- zwischen drei Wegen (Bergwiesen, dunkler Wald, Fluss) wählen, um dem Schaf nachzuspüren (scene_21.swf);
- Holz, Steine und Gräser für eine Feuerstelle für die Nacht suchen bzw. sammeln (scene_25.swf);
- im Stil eines Jump-and-Run-Spiels in einer Schlucht herabrollenden Felsen durch Überspringen ausweichen (scene_46.swf);
- zwischen drei Alternativen wählen, wie David zu seinem abgestürzten Schaf gelangen könnte: ein Seil herablassen, vorsichtig herunterklettern, den Umhang als Fallschirm benutzen (scene_69.swf);

²³ Die Angaben in diesem und den folgenden Klammerausdrücken beziehen sich auf die Shockwave-Dateien auf der CD-ROM, deren Nummerierung nicht der internen Zählung der Szenen in der Kinderbibel entspricht.

- mit einer Taschenlampe, die den dunklen Bildschirm punktuell erhellt, Kräuter fürs Abendessen suchen bzw. sammeln (scene_73.swf).

Das Problematische an Interaktionsangeboten dieser Art ist, dass ein Heranwachsender, der mit Hilfe der genannten multimedialen Kinderbibeln einen ersten Zugang zu den biblischen Geschichten gewinnt, die in diesen Interaktionen vermittelten Inhalte als selbstverständliche Bestandteile der Geschichten annehmen muss.

Zu den didaktisch gelungenen inhaltsimmanenten Interaktionsangeboten hingegen können Interaktionsangebote aus 10a.1999, 2.1995 und 4.1996 gezählt werden. 10a.1999 enthält zahlreiche Interaktionsangebote, die „Kinder ab 4“ (so die Angabe der Zielgruppe auf dem CD-Cover) an der Geschichte von der Arche Noah teilhaben lassen: Das Kind klickt auf Noah, um ihn zum Holzsammeln zu bewegen (vgl. Abbildung 62), auf das Holz, damit Noah daraus die Arche konstruiert, auf die einzelnen Tiere, damit sie sich zur Arche bewegen, auf die Arche, damit sie sich übers Meer bewegt. (Das Schließen der Tür obliegt ausdrücklich nicht der Aktivität des Kindes: Sie schließt sich deutlich sichtbar wie von selbst.) Später klickt das Kind auf die Tiere, damit sie zum Futtertrog kommen, auf die Taube, damit sie losfliegt, auf den Ölzweig, damit die Taube ihn loslässt, auf die feststehende Arche, damit sie vom Berg heruntergleitet. Wenngleich das Interaktionsprinzip das immer gleiche Klicken auf eine mit pulsierenden Sternen markierte sensitive Stelle ist, so markieren die Sterne doch nicht nur den Hotspot, sondern weisen auch auf einen bestimmten Inhaltsbereich hin: Noah, das Bauholz, die Tiere, die Arche, die Taube, der Ölzweig. Auf diese Weise wird das Kind handelnd auf grundlegende Handlungselemente der Geschichte aufmerksam. Wünschenswert wäre allerdings, dass auf diese Weise auch auf das Dankgebet Noahs und den Regenbogen hingewiesen werden würde.

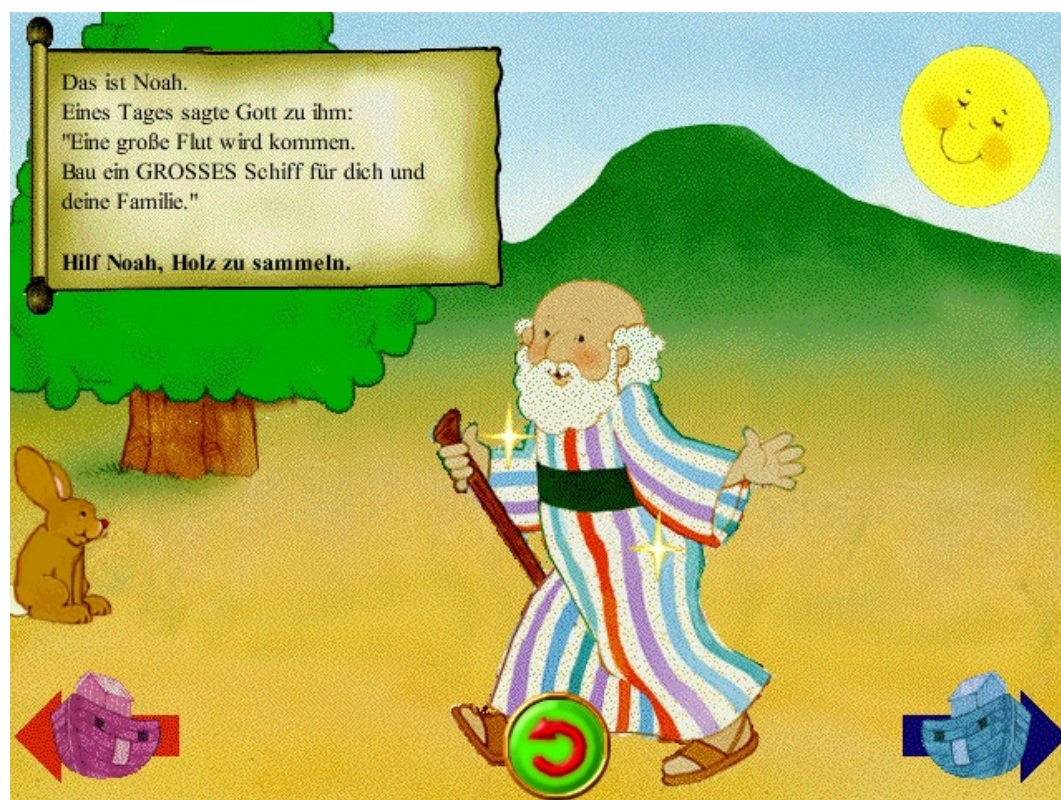


Abbildung 62, aus: Noah's Arche

Die in 2.1995 enthaltene Geschichte von der Salbung Jesu durch eine Sünderin (Lk 7,36–50), funktioniert ebenfalls nach dem beschriebenen Prinzip. Die Aufgabe des (jugendlichen) Spielers besteht darin, in der richtigen Reihenfolge die Sünderin, Jesus, Jesu Füße und den Pharisäer anzuklicken, um nach und nach den Dialog entstehen zu lassen. Hinweise auf die als nächstes anzuklickende sensitive Stelle erhält der Lernende durch den Cursor, der sich jeweils über der entsprechenden Stelle in einen Finger verwandelt. Verwirrung stiften weitere Hotspots, die kleinere Gimmicks auslösen (vgl. Abbildung 63: Nach dem Anklicken der Hilfe werden die Hotspots angezeigt und Hinweise auf ihre Funktion gegeben).

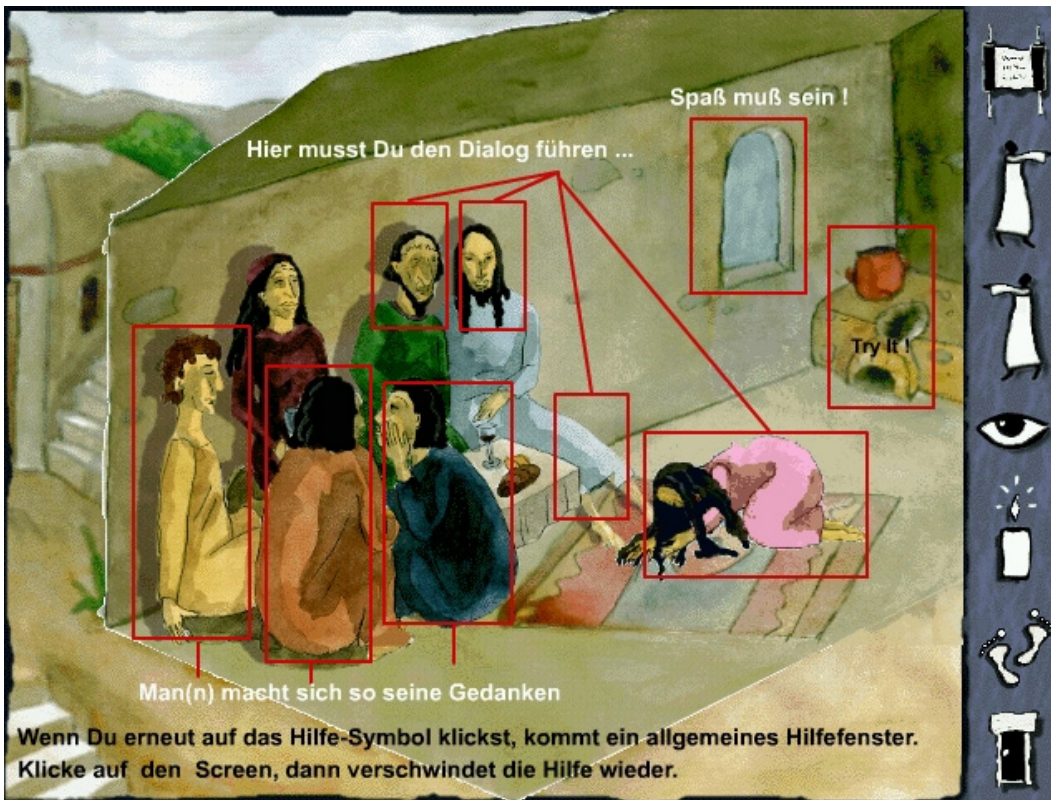


Abbildung 63, aus: Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu

Die beschriebenen Interaktionsangebote in 10a.1999 und 2.1995 orientieren sich inhaltlich zweifelsohne ausschließlich an den zu Grunde liegenden biblischen Inhalten. Auf den ersten Blick sind sie hinsichtlich der geforderten manuellen und geistigen Aktivität wenig attraktiv – doch ist bei 10a.1999 die anvisierte Zielgruppe zu berücksichtigen, die wahrscheinlich mit dem Reagieren auf die pulsierenden Sterne ausreichend beansprucht ist (vgl. die Befunde zur Anforderung 28 auf S. 499, in der es um die Förderung der Entstehung von *flow* geht). In 2.1995 muss sich der Spieler immerhin die korrekte Reihenfolge der Dialog- und Handlungsbestandteile erschließen.

4.1996 behandelt vier Szenen aus der Geschichte um David: David rettet seine Schafe vor wilden Tieren, Davids Salbung zum König, David spielt vor Saul und Davids Kampf gegen Goliath. In den ersten beiden Interaktionsangeboten der ersten Szene geht es darum, David in vorgegebene Richtungen zu bewegen und sich für einen der beiden Wege zu entscheiden, den die wilden Tiere mit ihrer Beute genommen haben könnten. Die Interaktionsangebote nehmen damit – im Unterschied zu den oben genannten Interaktionen – plausibel Bezug auf den biblischen Text; hier auf 1.Sam 17,34f:

„David aber sprach zu Saul: Dein Knecht hütete die Schafe seines Vaters; und kam dann ein Löwe oder ein Bär und trug ein Schaf weg von der Herde, so lief ich ihm nach, schlug auf ihn ein und errettete es aus seinem Maul. Wenn er aber auf mich losging, ergriff ich ihn bei seinem Bart und schlug ihn tot.“

Das dritte Interaktionsangebot der ersten Szene, in dem es darum geht, passende Steine für die Schleuder zu finden, mit der er gegen den Löwen kämpfen will, gehört zumindest nach historischen Erkenntnissen zum Tätigkeitsbereich eines Schafhirten.

„Guten Willen“ zeigt ein Interaktionsangebot zur vierten Szene (vgl. Abbildung 64), in dem der Spieler David nach und nach per Drag-and-Drop ankleiden und ausrüsten muss: Ganz offensichtlich ist David die Rüstung zu groß, so dass einzelne Teile wieder abfallen. Betont wird zweierlei: Zum einen, dass David zu klein ist, um die Rüstung Sauls zu tragen, zum anderen, dass Panzerung und Bewaffnung David buchstäblich nicht stehen, weil „der Herr nicht durch Schwert oder Speiß hilft“ (V.47). Hier wird eine biblische Szene umgesetzt, die didaktisch wichtig ist, sowohl, was eine der Aussagen des biblischen Textes betrifft (Gott ist der Schutzschild und das Schwert der Kleinen und Schwachen), als auch, was die Lebenswelt gerade jüngerer Kinder betrifft (Kinder gehören zu den Kleinen und Schutzbedürftigen). Bei eingehender Betrachtung des zu Grunde liegenden biblischen Textes (1.Sam 17,38f) wird indes deutlich, dass nicht die Rede davon ist, dass David zu *klein* sei, sondern davon, dass er *unerfahren* ist:

„Und Saul legte David seine Rüstung an und setzte ihm einen ehernen Helm auf sein Haupt und legt ihm einen Panzer an. Und David gürtete Sauls Schwert über seine Rüstung und mühte sich vergeblich, damit zu gehen, denn er hatte es noch nie versucht.“



Abbildung 64:, aus: David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer

Ungenutztes Potenzial

Die Vorliebe vieler (vor allem männlicher; vgl. Kap. 6.2.3) Heranwachsender für Computerspiele bei der Gestaltung inhaltsimmanenter Interaktionsangebote zu berücksichtigen, ist in den meisten Kinderbibeln, die inhaltsimmanente Interaktionsangebote enthalten, gut gelungen. Weniger gut steht es hingegen um die Hervorhebung biblischer Schlüsselszenen und die didaktisch sinnvolle Gestaltung der daraus hervorgehenden Interaktionsangebote. In den folgenden Ideen wird auf beide Aspekte eingegangen.

(a) Am Beispiel der Geschichte von der Heilung des Bartimäus (Mk 10,46–52) wird zunächst dargestellt, wie didaktisch wichtige Szenen in der interaktiven Umsetzung berücksichtigt werden. Zu den Schlüsselszenen gehören:

- Die ausweglose Situation blinder Bettler
- Bartimäus ruft Jesus an – als die Menge ihn deswegen beschimpft, gibt er nicht klein bei, sondern schreit umso lauter.
- Als sich Jesus dem Blinden zuwendet, ist die Menge wie verwandelt: Aus der undurchdringlichen Menschenmauer wird eine Gasse, die dem Blinden den Weg weist.
- Jesus kommentiert die Heilung mit den Worten „Dein Glaube hat dir geholfen.“

Die strukturelle Analyse der Perikope ergibt u.a., dass die Geschichte zeitlich gesehen unterbrechungsfrei und fortlaufend erzählt wird und dass keine Ortswechsel vorgenommen werden. Einer interaktiven Umsetzung der Geschichte stünde in dieser Hinsicht also nichts im Wege (vgl. Anforderung 27). Außer den namentlich genannten Protagonisten Bartimäus und Jesus ist eine große anonyme Menschenmenge vorhanden. Von daher würde es sich anbieten, den Spieler in der Rolle eines fiktiven Umstehenden agieren zu lassen. Die Menschenmenge agiert zunächst als zäh fließende Masse, die sich um Jesus drängt und dabei den blinden Bettler abdrängt. Im weiteren Verlauf der Geschichte bildet die Menge eine Gasse, durch die Bartimäus zu Jesus gelangen kann. Damit diese Transformation der Menschenmenge sichtbar werden kann, müsste die Bildschirmansicht eine Perspektive von schräg oben einnehmen, was ein isometrisches Spielfeld bedingt, wie es z.B. in „Geheimakte Jesus“ realisiert wurde (vgl. Abbildung 65).

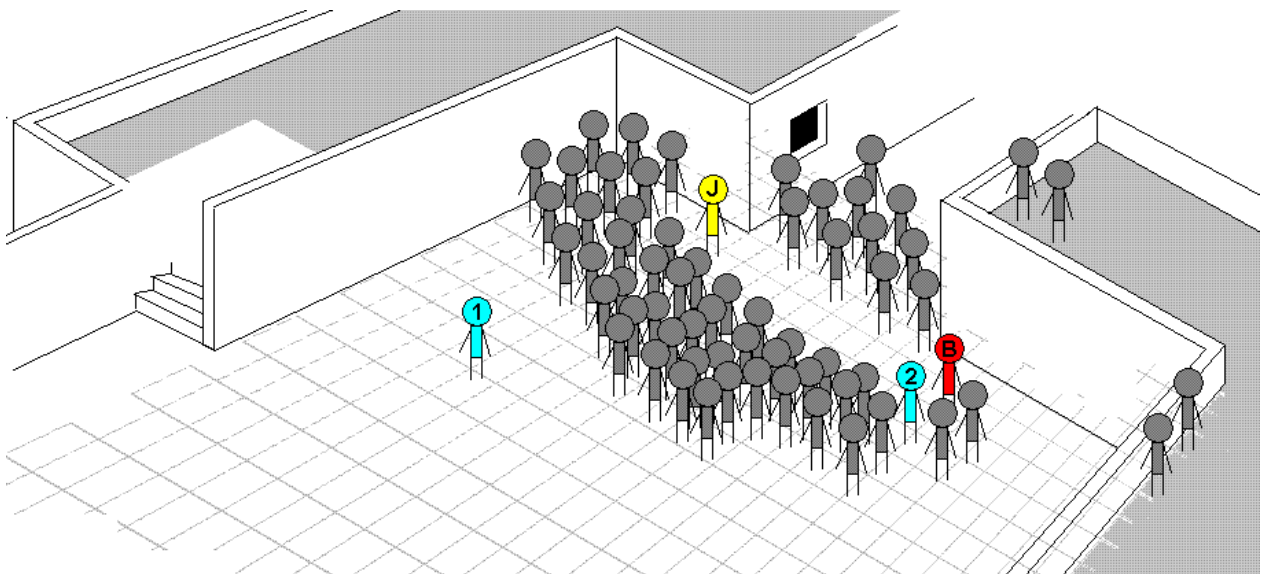


Abbildung 65: Skizze des Spielfeldes eines Adventure-Games

Vor dem Einstieg in die Geschichte kann der Spieler zwischen männlichen und weiblichen Figuren, Erwachsenen und Kindern wählen. Außerdem kann er die Figur ausrüsten. Zur Wahl stehen insbesondere einige Münzen und eine Trinkflasche.

Beim Einstieg in die interaktive Geschichte, die ausdrücklich nicht als die Geschichte des Bartimäus gekennzeichnet ist, findet sich der Spieler auf einem belebten Platz wieder (blaue Figur, „1“). Eine große Menschenmenge drängt sich um Jesus (gelbe Figur, „J“). Von der Jesusfigur geht ein Licht aus, das auf die ihn unmittelbar umgebenden Figuren übergeht. Alle, die es schaffen, in seine Nähe zu kommen, werden auf diese Weise erleuchtet. Dieses Arrangement dient einerseits dazu, dem Heranwachsenden eine Vorstellung von den Umständen des Auftretens des bekannten Wanderpredigers zu verschaffen. Es soll den Heranwachsenden andererseits dazu animieren, sich in die Geschichte hinein zu begeben und den Versuch zu unternehmen, die eigene Spielfigur mit Hilfe der Pfeiltasten zur Jesusfigur zu navigieren.

Diese Aufgabe kann offensichtlich nicht allein durch Bewegung gelöst werden: Zu viele Menschen mit gleichem Ziel versperren den Weg. Folgende kreative Problemlöseversuche können unternommen werden, scheitern jedoch:

- Die Spielfigur erklimmt das Dach des Hauses, vor dem Jesus steht. Doch sie kann auch von dort aus keinen Kontakt mit Jesus aufnehmen, wenngleich sie laut ruft.
- Die Spielfigur spricht mit anderen Umstehenden und fordert sie auf, sie durchzulassen. Diese aber verweisen darauf, dass sie selbst zu Jesus vordringen wollen, und lassen sich auch nicht durch Geld dazu bewegen, Platz zu machen.

Eine einzige Spielfigur am unteren rechten Rand der Menge lässt die Spielfigur (blaue Figur, „2“) passieren, so dass sie neben einem Bettler (rote Figur, „B“) an einer Hausecke zu stehen kommt. Auf den ersten Blick ist nicht zu erkennen, dass der Bettler blind ist. Beginnt der Spieler, mit ihm zu interagieren, indem er ihm Geld gibt oder ihn anspricht, erkundigt sich der Bettler nach dem Grund für diesen Menschenauflauf. Erläutert der Spieler ihm, dass Jesus an der gegenüberliegenden Hausecke steht, beginnt der Bettler, sich lautstark bemerkbar zu machen und nach Jesus zu rufen. Die einzige Handlungsmöglichkeit des Spielers besteht darin, den Bettler erneut anzusprechen. Dem Spieler stehen folgende Gesprächsbeiträge zur Auswahl: „He, sei still, ich kann ihn nicht mehr hören!“, „Bemüh dich nicht, das habe ich auch schon versucht.“ und „Glaubst du wirklich, Jesus kommt zu einem wie dir?“ In seinen Antworten setzt Bartimäus dem Heranwachsenden auseinander, welche Chance sich ihm in der Person Jesu bietet. Deutlich wird der tiefe Glaube des Bettlers, das Vertrauen, dass Jesus ihn aus seinem bisherigen Leben erlösen kann. Indem der Bettler davon spricht, wird auch er erleuchtet – ohne Jesus nahe gekommen zu sein.

Am Ende des Gesprächs ruft Bartimäus noch einmal nach Jesus. Dieser reagiert nun und fordert die Menschenmenge auf, zur Seite zu treten und den Weg für den Bettler frei zu machen. Die Menschen weichen zurück. Der Spieler erlebt, wie sich die Menschenmasse durch Jesu Worte verwandeln lässt. Er steht vor der Entscheidung, seine Spielfigur ebenfalls zur Seite treten zu lassen (wodurch sie vollends abgedrängt würde) oder sie in die entstandene Gasse zu bugsieren und zu Jesus zu bewegen. Nutzt der Spieler den Freiraum, erntet die Spielfigur missbilligende Blicke und Kommentare der Umstehenden, die ihr, kurz bevor sie Jesus erreicht, erneut den Weg versperren, so dass ihr nichts anderes übrig bleibt, als zu ihrem ursprünglichen Platz zurückzukehren.

Der Spieler kann nun verfolgen, wie sich der Bettler erhebt, seinen Mantel zurücklässt und sich zu Jesus bewegt. Es folgt das Ende der Geschichte, wie es bei

Markus dargestellt ist. Die Gasse schließt sich hinter Bartimäus nicht, so dass der Spieler erneut die Möglichkeit hat, seine Spielfigur auf Jesus zu bewegen. Erreicht die Spielfigur Jesus, entwickelt sich ein Gespräch, in dem Jesus die Spielfigur fragt, wie sie heißt und – analog zu Bartimäus – was sie wolle, dass er für sie tue. An dieser Stelle kann der Heranwachsende nicht unter vorgefertigten Antworten auswählen, sondern kann stattdessen in ein Textfeld eine eigene Bitte eingeben. Mit der Eingabe einer Bitte endet die Geschichte. Optional werden die Bitten an Jesus auf einer Webseite präsentiert, ggf. zusammen mit den eingegebenen Namen.

(b) Was die didaktisch sinnvolle Gestaltung inhaltsimmanenter Interaktionsangebote betrifft, so blieb in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln die aus den Adventure-Games bekannte Möglichkeit, die Spielerfigur innerhalb der Geschichte in einen Dialog mit anderen virtuellen Charakteren treten zu lassen, ungenutzt. Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen wird am Beispiel der Davids-geschichte gezeigt, wie ein Dialog gestaltet werden könnte.

Dialoge in inhaltsimmanenten Interaktionsangeboten funktionieren so, dass der Spieler eine Reihe vorformulierter Sätze zur Verfügung hat, auf die ein virtueller Charakter mit ebenfalls vorbestimmten Sätzen antwortet. Nach der Antwort erhält der Spieler einen oder mehrere neue Sätze, mit denen er auf die Antwort reagieren kann. Indem der Spieler solche Dialoge führt, kann er einerseits durch die überlegte Wahl der eigenen Sätze dem virtuellen Charakter Sachinformationen entlocken, die entweder direkt für das Verständnis der Geschichte bedeutsam sind oder Hilfestellung beim Lösen eines anderen Interaktionsangebots leisten. Andererseits kann er etwas über den virtuellen Charakter selbst erfahren (z.B. seinen Bildungsstand, der in der Sprache zum Ausdruck kommt, seine Ansichten, Absichten und Gefühle, die im Inhalt zum Ausdruck kommen, und schließlich, inwiefern er selbst in die Geschichte involviert ist) und – durch die konkreten Reaktionen des Gegenüber – möglicherweise auch etwas über die eigene Figur. Vor allem die personenbezogenen Informationen können dem Spieler mit anderen Interaktionsprinzipien nur schwer kommuniziert werden.

In bibeldidaktischer Hinsicht besteht wie auch bei anderen Interaktionsformen die Gefahr, dass die Inhalte solche Dialoge zu einer Verzerrung oder gar Verfälschung der biblischen Geschichte beitragen. Dies betrifft zum einen die Charakterisierung der biblischen Personen, die – wie gesagt – in ihren Gesprächsbeiträgen zum Ausdruck kommt. Hier kommt es darauf an, das Typische eines Charakters zu entfalten, wie es in der biblischen Geschichte angelegt ist: In der Geschichte von der Arche Noah beispielsweise sollten den Beiträgen Noahs entnommen werden können, dass Noah „ein frommer Mann“ und „ohne Tadel“ war, der „mit Gott wandelte“ und drei Söhne hatte (vgl. Gen 6,9f). Was diese Charakterisierung bedeutet, wird in V.5 deutlich: Im Gegensatz zu den anderen Menschen war Noahs „Dichten und Trachten“ nicht immer nur böse. Dass eine solch allgemeine Darstellung der Konkretisierung bedarf, ist einsichtig. Dass Noah aber ein besonderer Tierfreund gewesen sei (wie es in vielen Darstellungen für Kinder zum Ausdruck kommt), sollte – selbst wenn es zur Darstellung der Geschichte passen würde – in den Dialogen nicht hervorgehoben werden, da auf diese Weise die biblische Darstellung verzerrt würde. Auf die gleiche Art und Weise sollte auch mit den Sachinformationen verfahren werden: Der biblische Text darf zwar anschaulich gemacht werden, eine erfundene Schwerpunktsetzung sollte aber vermieden werden.

Die Problematik in der praktischen Umsetzung besteht darin, dass die Dialoge eine verzweigte Struktur haben. Das heißt, dass es nicht nur darum geht, einen plausiblen Dialog zu konstruieren, wo in der Bibel vielleicht gar keine dialogischen Elemente existieren, sondern gleich mehrere Gesprächsstränge eines Dialogs zu entwerfen, die nicht nur in sich stimmig sind, sondern auch zu einem stimmigen Ganzen beitragen. Damit ein solches Dialogsystem zur besseren Wahrnehmung einer biblischen Geschichte beitragen kann, dürfen auch für die „Sackgassen“ keine abstrusen Szenarien entwickelt werden, die z.B. lediglich unterhaltenden Charakter haben, aber dazu beitragen, dass der virtuelle Charakter buchstäblich aus der Rolle fällt.

Hilfreich für die Konzipierung einer Präsentation und die konkrete inhaltliche Ausgestaltung eines Dialogs können Dialoge sein, die bereits im Bibeltext angelegt sind. In dem biblischen Text beispielsweise, der den Kampf zwischen David und Goliath schildert (1.Sam 17), existieren zahlreiche Dialoge zwischen David und wechselnden Gesprächspartnern:

- mit den „Männern von Israel“ (Vv.25ff),
- mit seinem ältesten Bruder Eliab (Vv.28f),
- mit Saul (Vv.32ff),
- mit Goliath (Vv.43ff)

Im ersten Dialog mit den Männern Israels geht es um Informationsbeschaffung, im zweiten Dialog bringt der ältere Bruder seine Meinung über die Aktivitäten des jüngeren Bruders zum Ausdruck, der dritte Dialog treibt die Handlung voran, der vierte Dialog arbeitet auf eine der Pointen der Geschichte hin („damit diese ganze Gemeinde innewerde, dass der Herr nicht durch Schwert oder Spieß hilft“, V.47a).

Wörtlich übernommen werden können diese Dialoge nicht; ihre bloße Wiedergabe wäre wegen der Linearität der Darstellung hinsichtlich des Interaktionsprinzips unbefriedigend. Genutzt werden können aber die Dialoganlässe sowie einzelne konkrete Aussagen. Eine Anreicherung im Sinne des biblischen Textes, die seine Aussage aufnimmt, verstärkt und zu ihrer Verständlichkeit beiträgt, ist aber unverzichtbar. Dazu wird im Folgenden ein Beispiel des Dialogs zwischen David und einem israelitischen Krieger präsentiert. Betont wird, dass David einerseits noch sehr jung und unerfahren ist (1.Sam 17,33), dass er andererseits aber unbedingt auf die Hilfe des Herrn vertraut (1.Sam 17,26). Verarbeitet werden Sachinformationen zur Versorgungslage an der Front (1.Sam 17,17), zu Goliath (1.Sam 17,4.7–9) und zur Belohnung, die demjenigen winkt, der Goliath besiegt (1.Sam 17,25). Die Anonymität des Kriegers (einer der „Männer von Israel“) erlaubt, ihm einen freundlichen, gutmütigen Charakter und eine Ehefrau zu geben, ohne dass dadurch die biblische Geschichte verfälscht würde. Die grau unterlegten Gesprächsbeiträge im folgenden Baumdiagramm werden von diesem Krieger geleistet; die hell unterlegten vom Spieler selbst in der Rolle Davids.

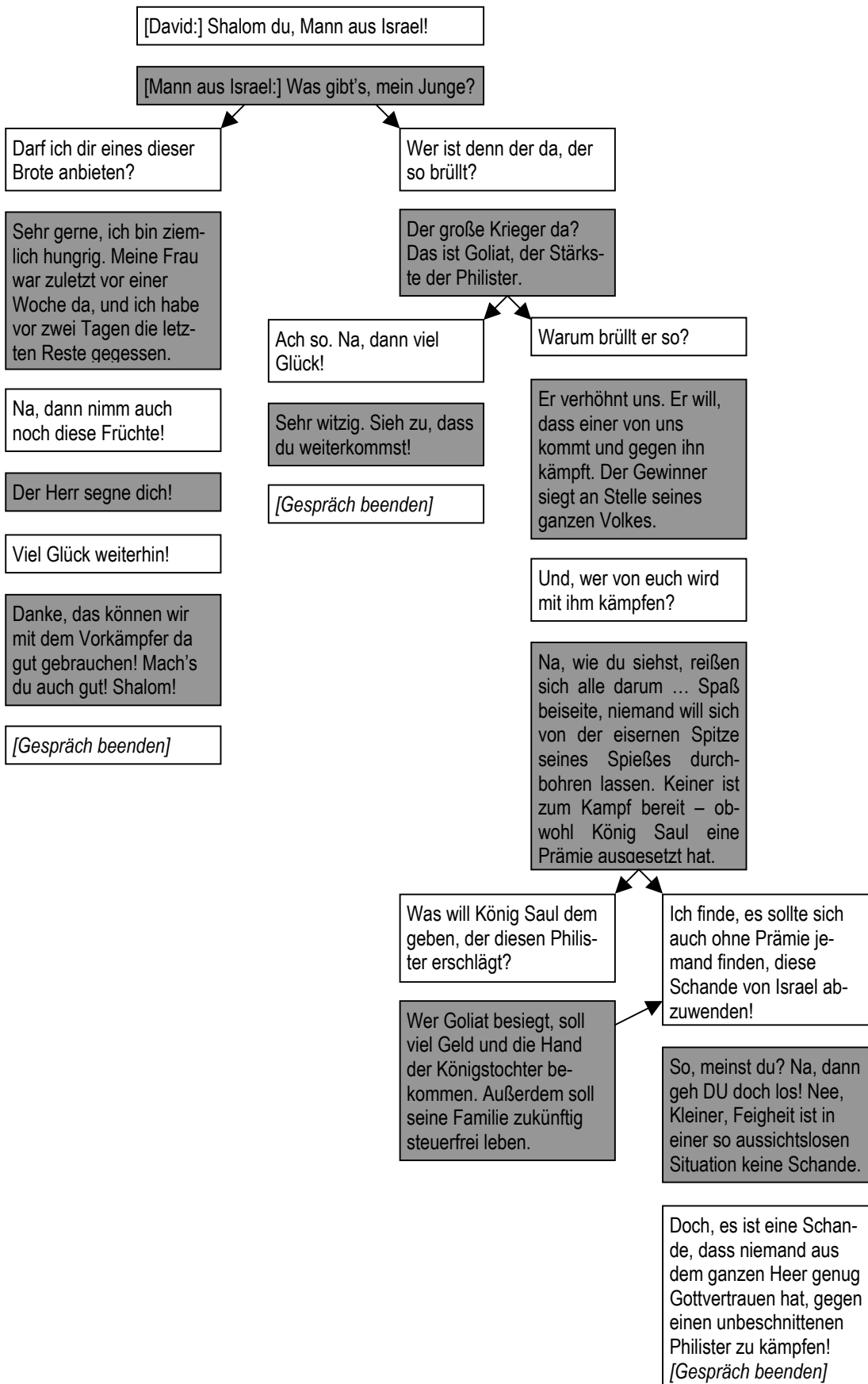


Abbildung 66: Idee für einen Dialog

Je nach Programmierung stehen dem Spieler im Gesprächsverlauf stets alle eigenen Gesprächsbeiträge der bereits besuchten Scharnierstellen zur Verfügung und können nach und nach abgearbeitet werden, um die mit ihnen verknüpften unterschiedlichen Informationen von Seiten des virtuellen Gesprächspartners abzurufen (das heißt, dass im Beispiel an der Stelle, wo David „Und, wer von euch wird mit ihm kämpfen?“ fragen könnte, auch die Beiträge „Ach so. Na, dann viel Glück!“ und „Darf ich dir eines dieser Brote anbieten?“ gewählt werden könnte). Alternativ besteht die Möglichkeit, einen Dialog so aufzubauen, dass jede Entscheidung des Spielers für einen eigenen Gesprächsbeitrag die eigenen Beiträge der anderen Scharnierstellen ausblendet (in diesem Fall wären die genannten Beiträge erst nach einer erneuten Gesprächsaufnahme anwählbar).

**(19) Eingriffsmöglichkeiten in die Handlung regeln
(inhaltsimmanentes Interaktionsangebot)**

Die Möglichkeit, innerhalb einer Spielgeschichte aktiv zu werden und Einfluss auf Verlauf und Gestaltung zu nehmen, ist vom Motivationsaspekt her positiv zu bewerten. Je nachdem, welche Freiheitsgrade dem Heranwachsenden in der Interaktion gewährt werden, besteht jedoch die Gefahr, dass er die Ausgestaltung oder sogar den konkreten Verlauf der dargestellten biblischen Geschichte beeinflusst und potenziell verfälscht.

Anforderung

19. Inhaltsimmanente Interaktionsangebote, die das Verstehen der fremden Bibel unterstützen wollen, sollten es vermeiden, den Heranwachsenden solche Eingriffsmöglichkeiten in die Gestaltung und Handlung von Spielgeschichten zu geben, durch die sie die zu Grunde liegenden biblischen Inhalte grob verfälschen könnten.

Der Befund

Der Befund zu dieser Anforderung ist zwiespältig: Tatsächlich gewähren einige Interaktionsangebote in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln dem Heranwachsenden gewisse Handlungsfreiheiten. Die Frage, ob diese Handlungsfreiheiten zu einer Verzerrung der biblischen Grundlagen der Spielgeschichten führen können, erweist sich jedoch als unpassend, da viele Interaktionsangebote bereits so gestaltet sind, dass sie durch ihre bloße Anlage den biblischen Inhalt verfälschen (vgl. die vorangegangene Anforderung 18).

Eine Ausnahme bilden die Interaktionsangebote, die inhaltlich passende Aufgabenstellungen enthalten und dem Heranwachsenden die Freiheit geben, bestimmte Aktionen in einer selbstgewählten *Reihenfolge* auszuführen. Zu nennen ist diesbezüglich vor allem 10a.1999. In dieser Spielgeschichte können die Kinder in zwei Aktionen (a) die Reihenfolge bestimmen, in der die Tiere an Bord der Arche gehen und (b) die Reihenfolge bestimmen, in der die Tiere von Noah gefüttert werden. Der didaktische Wert dieser Interaktionen ist indes ungewiss: Sie verfälschen den biblischen Inhalt nicht – sind für seine Ausgestaltung aber auch kaum relevant. Immerhin ist mit Blick auf die Zielgruppe der Vierjährigen anzunehmen, dass die Aktionen zumindest emotional besetzt sind, da Kinder gerne mit

Tieren umgehen und womöglich ein gewisses Interesse daran haben, dass die niedlichen Giraffen vor den Stinktieren die Arche betreten dürfen.

Ungenutztes Potenzial

Didaktische sinnvolle Handlungsfreiheiten können in Spielgeschichten, die die biblischen Inhalte unmittelbar umzusetzen versuchen, kaum gewährt werden. Denn entweder besteht die Gefahr der Verfälschung der biblischen Inhalte, oder die Handlungsfreiheiten beschränken sich auf didaktisch irrelevante Nebenschauplätze. Ein Ausweg besteht darin, weitreichende Handlungsfreiheiten lediglich in einer Rahmenhandlung zu gewähren, die zwar mit dem biblischen Inhalt zusammenhängt, aber keinen direkten Einfluss auf ihn ausüben kann.

Bei der Konzipierung der Rahmenhandlung wiederum muss darauf geachtet werden, dass die biblischen Inhalte nicht aus dem Fokus rücken. Rahmenhandlungen von Adventures beispielsweise, die den Spieler lediglich Details aus dem Leben biblischer Personen recherchieren lassen (Das Grab des Mose; Geheimakte Jesus), lassen die narrativen Elemente zurücktreten und bekommen dadurch einen lexikalischen Charakter, der den biblischen Inhalten nicht angemessen ist. Wünschenswert sind hingegen Rahmenhandlungen, in denen Heranwachsende den Handlungsverlauf einer biblischen Geschichte ermitteln sollen – und dabei zahlreiche Freiheiten haben, sich in einer Spielwelt voller Hinweise bewegen zu können. Der konkrete Handlungsauftrag an den Spieler sollte dabei mit einer – gegenwärtigen oder in nachbiblischer Zeit spielenden – Fragestellung verknüpft sein, auf die die zu rekonstruierende biblische Geschichte selbst eine Antwort geben könnte. Die Verbindung zwischen dem in der Rahmenhandlung explizierten Problem und dem biblischen Inhalt könnte dabei sowohl auf konkreter wie auch auf übertragener Ebene liegen:

Auf konkreter Ebene könnten z.B. Außerirdische (als Repräsentanten der Bibelfernen) auf einen Kirchenraum stoßen und einen der ihren damit beauftragen, herauszufinden, was es mit dem Becher und dem Teller auf dem Tisch auf sich habe, welche Funktion das Wasserbecken hat und worauf die Motive der Fresken und bunten Glasfenster anspielen. Als Recherchehilfe steht eine Bibel zur Verfügung, die mit einer Volltextsuche erschlossen werden kann. Weitere Hinweise finden sich in Nebenräumen der Kirche (z.B. ein Vorrat an Weinflaschen und eine Brottüte, eine Kanne mit Wasser, Aufnahmen mit Abendmahls- oder Taufliedern etc.).

Auf übertragener Ebene könnte es darum gehen, eine Richtschnur für das Zusammenleben einer Gemeinschaft zu erarbeiten und zu diesem Zweck nach und nach zehn Gebote zu recherchieren und zusammenzustellen. Letztlich ließen sich eine Reihe bibelkundlicher Fragestellungen und Themen als Spielgeschichten oder Adventures gestalten.

Was die motivierende Wirkung einer Rahmenhandlung betrifft, die viele Freiheiten gewährt, so darf es nicht dazu kommen, dass die Rahmenhandlung lediglich einen Rechercheauftrag gibt, als Ressource das gesamte WWW und als Werkzeug zur Darstellung der Lösung ein Präsentationsprogramm zur Verfügung stellt. Ein solches Arrangement hat den Charakter eines Arbeitsauftrags im Religionsunterricht. Bei der Gestaltung einer Spielgeschichte in einer multimedialen Kinderbibel kommt es vielmehr darauf an, ein kunstvolles Netz aus Hindernissen und Lösungshinweisen zu weben, das dem Spieler deutlich macht, dass es eine vorgefertigte Lösung gibt, die er erreichen kann. Im Hinblick auf das Fremdverstehen von Bibel und Christentum sind vorgefertigte Lösungen – im Unterschied etwa zum interpretierenden Verstehen – auch angemessen.

7.4.3 Fehlende Querverbindungen zu den Erscheinungsformen des Christ(lich)en in der Gegenwart (Problem 3 in 5.2)

(20) Biblische Inhalte mit Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart verknüpfen

In Kap. 4.3.2 wurde erläutert, dass das Verstehen der Bibel und das Verstehen des Christentums einander bedingen. Angesichts der gegenwärtig u.a. durch Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft sollten Kinderbibeln nicht nur die biblischen Geschichten erzählen, sondern deutlich machen, dass die Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart auf biblischen Grundlagen ruhen. Umgekehrt können manche Erscheinungsformen des Christlichen gerade durch den Rückgriff auf biblische Inhalte verständlich werden. Hilfreich bei diesem Gedankengang ist die Annahme, Kinderbibeln würden nicht nur von christlich sozialisierten Heranwachsenden rezipiert, sondern auch – und zukünftig vielleicht gerade – von konfessionslosen Menschen oder Menschen anderer Konfessionen oder Religionen.

Die in Kap. 3.3 vorgenommene Differenzierung zwischen inhaltspezifischen und inhaltsübergreifenden Interaktionsangeboten ist diesbezüglich geeignet, zwei didaktischen Denkrichtungen Raum zu geben: In *inhaltsübergreifenden* Interaktionsangeboten bietet es sich an, von den Erscheinungsformen des Christlichen auszugehen und den biblischen Bezügen nachzuspüren. In *inhaltspezifischen* Interaktionsangeboten bildet ein bestimmter biblischer Inhalt den Ausgangspunkt für Bezüge zu mehreren Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart. Ein Beispiel für eine solche Verknüpfung findet sich bereits in MARTIN LUTHERS Passional – wenngleich nicht in interaktiver Form: Die Bebilderung der Apostelgeschichte illustriert das Selbstverständnis der lutherischen Kirche, indem sie Taufe, Abendmahl und Predigt gleichberechtigt nebeneinander stellt (vgl. Abbildung 3 in Kap. 1.2.2.2).

Anforderung

20. Didaktische Interaktionsangebote, die das Verstehen der fremden Bibel und des fremden Christentums fördern wollen, sollten die Verknüpfung biblischer Inhalte mit Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart befördern.

Der Befund

Auf der Ebene der Interaktionen bemüht sich keine der untersuchten multimedialen Kinderbibeln darum, biblische Inhalte und Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart miteinander zu verbinden. Stattdessen werden sogar gute Chancen verpasst: Im Quizangebot zur „Glaubenswelt der Bibel“ in 15.2002 beispielsweise soll der Heranwachsende folgende Frage durch Eingabe des Wortes „Amen“ beantworten: „Welches Wort der Bestätigung und Zustimmung wird in der Bibel zumeist als Abschlussformel im Gebet oder als Einleitung einer Verheißung verwendet? Lies dazu Num 5,22; Mt 6,2!“

Der Verzicht auf eine Anbindung an die Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart ist hier freilich kein Beleg für die Fixierung des Autorenteams auf die biblische Welt; vielmehr geht diese Kinderbibel von einer christlich sozialisierten Zielgruppe aus. Dies wird durch das Gesamtkonzept deutlich, das auf eine ausführliche Darstellung der biblischen Inhalte verzichtet und – die Bezeichnung „[...] Quiz-Bibel“ macht es bereits deutlich – den Schwerpunkt stattdessen auf Rätsel und Aufgaben zu den biblischen Inhalten legt.

Die Anwendung 19.2005 hingegen, die an sich keine multimediale Kinderbibel ist, aber wegen der Erzählungen im Zimmer von Benjamin und im Schreiberzimmer in die Bibliografie aufgenommen wurde, legt in ihrer Konzeption den Schwerpunkt auf die Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart. Was Verknüpfungen zur Bibel betrifft, so ist der Altarraum, der der einzige Ort in der Anwendung ist, der eine Bibel zeigt (vgl. Abbildung 67), demgegenüber eher enttäuschend: Auf den Impuls des hervorgehobenen Bildschirmcharakters Kira, was für ein Buch auf dem Altar liege, wird nur eine allgemeine Antwort gegeben: „Die Bibel ist das heilige Buch der Christen. Sie liegt auf dem Altar. Damit wird gezeigt, wie wichtig sie für den Gottesdienst und das Leben der Menschen ist. Gott steht in einer tiefen Verbindung zu uns. Die Geschichten in der Bibel erzählen davon“.²⁴ Zur Osterkerze, die neben dem Altar steht, wird immerhin die Information gegeben, dass die Buchstaben Alpha und Omega auf der biblischen Aussage beruhen, Christus sei „Anfang und Ende aller Dinge“.



Abbildung 67, aus: www.kirche-entdecken.de

Im Küsterzimmer jedoch kann sich der Heranwachsende über die biblischen Ursprünge der christlichen Feste informieren (vgl. Abbildung 68). Beim Anklicken der Osterkerze im Küsterzimmer beispielsweise wird dem Heranwachsenden zunächst die biblische Geschichte erzählt, danach erfolgen ausführliche Erläuterungen zur Bedeutung des Osterfestes und zu Osterbräuchen (vgl. Abbildung 69). Ein Klick auf den Adventskranz führt zu Informationen zum Advent, das Anklicken des Bildes mit den drei Kreuzen informiert über Karfreitag, zu Weihnachten gehört der Korb mit dem Sternenschmuck, zu Pfingsten die Taube auf dem Regal. Im Küsterschrank finden sich auch die Abendmahlsgeschirre, die mit dem biblischen letzten Abendmahl verknüpft sind. Die Interaktionen beschränken sich jedoch

²⁴ Zu allem Überfluss ist die spärliche Information über die Bibel falsch. Auf dem Altar liegt i.d.R. nicht eine Bibel, sondern ein Gottesdienstbuch.

darauf, Informationen anzuwählen; eine interaktive Auseinandersetzung mit der Verbindung von biblischen Geschichten und den in der Kirche gezeigten Symbolen wird nicht unterstützt.



Abbildung 68, aus: www.kirche-entdecken.de



Abbildung 69, aus: www.kirche-entdecken.de

Ungenutztes Potenzial

In den Fokus gerückt werden können mit Hilfe von Interaktionsangeboten z.B. Gegenstände, Handlungen, Verhaltensweisen/Einstellungen und sprachliche Phänomene, etwa Redensarten, die auf bestimmte biblische Inhalte zurückgeführt werden können. Zu beachten sind dabei die didaktischen Wertigkeiten der einzelnen Phänomene: Manche Gegenstände, Redewendungen etc. scheinen auf den ersten Blick zentraler für die Bibel oder das gelebte Christentum zu sein als andere. Letztlich hängt es aber von der Subjektivität des individuellen Heranwachsenden vor dem Bildschirm ab, ob in der konkreten Bildungssituation die Verbindung zwischen Weihnachtsfest und der Geschichte von der Geburt Jesu Relevanz erlangt oder die Übertragung der Redeweise von „David gegen Goliath“ auf aktuelle Sportereignisse. Die didaktische Wertigkeit der in den Blick genommenen Phänomene kann nicht a priori vom Programmator festgelegt werden.²⁵

Potenzielle konkrete Bezüge für *inhaltsspezifische* Interaktionsangebote sind z.B. Darstellungen des gekreuzigten Jesus am Wegesrand, Weihnachtsaccessoires wie Sterne oder Engel oder z.B. die in vielfältigen Zusammenhängen in der Werbung begegnende Rede vom Paradies. Für *inhaltsübergreifende* Interaktionsangebote bietet sich auf einer allgemeinen Ebene z.B. das Geburtstagslied „Viel Glück und viel Segen“, das mit unterschiedlichen Segensgeschichten verbunden werden kann, sowie weitere Themen des Kinderkatechismus an („Erzähl mir vom Glauben. Ein Katechismus für Kinder“, vgl. Kap. 5.2, Problem 3), das Dank- oder das Bittgebet oder alltägliche Phänomene, denen eine biblisch begründete Symbolhaftigkeit eigen ist (z.B. das Zeichen des Regenbogens).

Die – technische gesehen – einfachste Interaktion besteht darin, den biblischen Inhalt und die Erscheinungsform des Christlichen nebeneinander zu stellen und einen Schreibauftrag zu geben, der auf die Verarbeitung dieser Gegenüberstellung zielt. Daneben bieten sich verschiedene Interaktionsformen an, die ohne aufwändige „Schreibarbeit“ funktionieren. Beispielsweise kann eine Sportberichterstattung abgebildet werden und dazu verschiedene Überschriften zur Auswahl gestellt werden: „Neuanfang bei Adam und Eva!“, „David besiegt Goliath!“, „Wie die Jungfrau zum Kinde kommt ...“ etc. Ziel einer solchen Interaktion wäre eine Einführung in die Verwendung von biblischen Inhalten in gegenwärtigen Redeweisen. Auch kann das Symbol des Kreuzes, das außerhalb der Bibel in und an Gotteshäusern, in Todesanzeigen und auf Friedhöfen, als Kettenanhänger und Ohrhänger und in vielerlei anderen Formen begegnet, mit Hilfe eines Interaktionsangebotes individuell ausgestaltet werden. In der Gestaltung des Kreuzes sollten sich Karfreitag und gegenwärtige Erscheinungsformen verbinden. Denkbar ist beispielsweise ein Interaktionsangebot, das eine Gestaltung eines Kreuzumrisses mit Farben, Schriftzeichen und Fotos ermöglicht (Abbildung 70). Das Ergebnis kann z.B. als Ausdruck ausgegeben werden. In virtuellen Umgebungen wie SecondLife sind auch dreidimensionale Kreationen denkbar, bis hin zur Gestaltung eines virtuellen Kreuzwegs. Darüber hinaus könnte darauf hingewiesen werden, dass der Heranwachsende *sein* Kreuz auch ohne Computer gestalten kann, mit Materialien, die ihm vertraut(er) sind (vgl. Anforderung 7).

²⁵ Im Kern findet sich hier das schon in Kap. 1.2.3.2 beschriebene Problem, wonach eine ausbalanciert kind- und bibelgerechte Kinderbibel nicht konzipiert werden kann, da die individuellen Dispositionen der Heranwachsenden nicht antizipiert werden können.



Abbildung 70: Idee für ein Interaktionsangebot

7.5 Interpretierendes Verstehen: Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln

Die im Folgenden formulierten Anforderungen orientieren sich an den sechs in Kap. 5.3 dargestellten Problemen, die dem interpretierenden Verstehen der biblischen Inhalte entgegen stehen. Die genannten Probleme betreffen die von HORST KLAUS BERG angeführte Trias „Relevanzverlust“ – „Evidenzverlust“ – „Realitätsverlust“, die übermäßige Skopusorientierung, die Overfamiliarität, die Beschränkung auf kognitive Zugänge zum biblischen Inhalt, die wenig ausgebildete Selbstwahrnehmungskompetenz vieler Kinder sowie die Zugänglichkeit der Zeugnisse der Wirkungsgeschichte biblischer Inhalte.

Bei der Formulierung der Anforderungen ist zu berücksichtigen, dass die genannten Problembereiche interdependent sind: Z.B. ist subjektiv empfundener Relevanzverlust der biblischen Inhalte auch als Folge einer skopusorientierten Auslegepraxis in kirchlichen Zusammenhängen und der Beschränkung auf kognitive Zugänge im schulischen Religionsunterricht anzusehen. Die mangelnde Selbstwahrnehmungskompetenz der Heranwachsenden ist demgegenüber ein eher eigenständiger Problembereich.

7.5.1 Relevanzverlust – Evidenzverlust – Realitätsverlust (Problem 3 in 5.3)

Dass die biblischen Inhalte für Heranwachsende (wieder) relevant, evident und Teil des eigenen Lebens werden, ist eines der zentralen Ziele, die didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln verfolgen sollten. Gleichwohl ist klar, dass das Erreichen dieses Ziels nicht erzwungen werden kann. Zwar können Interaktionsangebote Impulse geben und „den Weg bereiten“ – die Entscheidung, ob einem Impuls nachgegeben wird, damit in der Folge ein biblischer Inhalt Relevanz oder Evidenz erlangen kann, liegt jedoch allein beim Heranwachsenden selbst. Mit INGO BALDERMANN muss es bei der Konzipierung didaktischer Interaktionsangebote daher darum gehen, „Begegnungen herbeizuführen zwischen den Kindern und den Worten der Bibel, Begegnungen, mit denen ein Dialog beginnt, der länger dauert als mein Unterricht“ (Baldermann 1996, 9).²⁶

Die Auswertung der religionsdidaktischen Impulse in Kap. 5.3 lässt keinen Zweifel daran aufkommen, dass das Initiieren und Begleiten von Begegnungen zwischen Heranwachsenden und biblischen Inhalten, in denen das Neuverstehen der Sache und des Selbst herausgearbeitet wird, im Zentrum bibeldidaktischer Bemühungen steht. Als Belege seien drei Aussagen angeführt: INGO BALDERMANN betont, dass es in der Beschäftigung mit der Bibel nicht (nur) darum gehe, „totes“ Wissen über die Bibel und ihre Inhalte abzufragen, sondern dass es vielmehr darauf ankomme, neues, „lebendiges“ Wissen hervorzubringen. Dieses Wissen sei nicht objektiv, sondern personengebunden und bestehe aus Deutungen der eigenen Erfahrungen des Heranwachsenden (vgl. Baldermann 1996, 5). HORST KLAUS BERG fordert, bibeldidaktische Methoden seien „so auszuwählen und anzuwenden, [...] dass sie den Lebensbezug der biblischen Überlieferung aufzeigen und erschließen (Berg 1993, 182). CHRISTINE LEHMANN nennt als eine didaktische Funktion von Freiarbeit im Rahmen eines Gesamtkonzepts religiöser Bildung „den einzelnen und seine Lebensfragen/-erfahrungen mit biblisch-christlicher Erinnerung so ins Gespräch zu bringen, daß ihm daran Bedeutsames für sein gegenwärtiges Leben aufgehen kann“ (Lehmann 1999, 215).

Heranwachsende bei der Erschließung der biblischen Botschaft hinsichtlich ihrer Relevanz für ihr eigenes Leben zu unterstützen scheint eine umso dringlichere religionsdidaktische Aufgabe zu sein, als HELMUT HANISCH und ANTON BUCHER im Rahmen ihrer Studie zum Bibelwissen von Kindern feststellen mussten, dass „die Befragten mehrheitlich angaben, selbst ihre Lieblingsgeschichte habe nichts mit ihrem Leben zu tun“ (Hanisch/Bucher 2002, 109). Bei Jugendlichen sieht es diesbezüglich etwas besser aus: MARTIN BRÖKING-BORTFELDT fand in der schriftlichen Befragung Jugendlicher heraus, dass immerhin 15% gezielt nach Verbindungen zwischen den biblischen Inhalten und „besonderen Situationen und Stimmungen“ ihres Lebens suchen und Texte gefunden haben, die sich diesbezüglich als tragfähig erwiesen haben (vgl. Bröking-Bortfeldt 1984, 167).

Folgende Anforderungen sind an inhaltspezifische didaktische Interaktionsangebote zu richten, die das interpretierende Bibelverstehen befördern wollen:

²⁶ Baldermann bezieht sich auf Religionsunterricht; wenn Religionsunterricht innerhalb einer systemischen Religionspädagogik aber als Teil eines größeren religionsdidaktischen Feldes anzusehen ist (vgl. Kap. 1.1.2), kann Baldermanns Forderung auch an didaktische Interaktionsangebote gestellt werden.

**(21) Offene Impulse und Werkzeuge enthalten
(inhaltsspezifisches/-übergreifendes Interaktionsangebot)**

Beim analysierenden Verstehen geht es im Hinblick auf einen biblischen Text um das, was vor Augen ist, um nachprüfbar, objektive Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese. Anders verhält es sich beim interpretierenden Verstehen: Anknüpfungspunkte zwischen der Lebenswirklichkeit des Heranwachsenden und der Welt eines biblischen Textes sind subjektiv und nicht nachprüfbar oder gar falsifizierbar (inwieweit ihnen Plausibilität zukommt, bleibt davon unberührt). Entsprechend nehmen die zuvor eher behavioristisch und kognitivistisch inspirierten Interaktionsformen (vgl. Abschnitt 7.3.1) jetzt konstruktivistische Züge an. VEIT-JAKOBUS DIETERICH hebt in seinen Überlegungen zu einer konstruktivistischen Religionspädagogik hervor, dass angesichts der unumgänglichen individuellen Konstruktionsleistung anregende Lernumgebungen der einzig gangbare didaktische Weg hinsichtlich der Aneignung religiöser Kompetenz durch Schüler/innen seien (vgl. Dieterich 2006, 129; vgl. Kap. 3.4.3.2). Versteht man Interaktionsangebote, die das interpretierende Verstehen biblischer Inhalte befördern wollen, als Teil einer solchen Lernumgebung, sollten sie mindestens zwei Bestandteile enthalten:

Zum einen sollte es offene Impulse geben, die auf Imagination und Identifikation zielen (vgl. die Erfahrungen von ANITA MÜLLER-FRIESE (2002) mit der Gestaltung von Impulsen in ihrer Fragebogenuntersuchung in Kap. 4.1.1) und dadurch Heranwachsende anstoßen, ihre eigenen Erfahrungen in eine biblische Geschichte einzutragen. Die Impulse sollten so ausgewählt werden, dass sie Brückenfunktion übernehmen können. MÜLLER-FRIESE konstruierte Impulse, die von der Welt des biblischen Textes aus eine Brücke zur Gegenwart zu schlagen imstande waren („Stell dir vor, du wärst das Schaf ...“). Alternativ können Impulse in der Gegenwart ansetzen und von dort aus eine Brücke zur biblischen Textwelt schlagen („Was, wenn Jesus dein Klassenlehrer wäre ...“). Die Anbindung eines Impulses an die biblische oder gegenwärtige Welt sollte stets auf einer inhaltlichen Ebene erfolgen; die Verwendung beispielsweise eines aktuellen Popsongs als Impuls ist nur dann gerechtfertigt, wenn der Liedtext geeignet ist, Prozesse interpretierenden Verstehens anzustoßen. Die Texte und Illustrationen RAINER HOLWEGERS sprechen letztlich nicht auf Grund der saloppen Formulierungen an, sondern weil HOLWEGER es schafft, auf inhaltlicher Ebene die Gegenwart ins Spiel zu bringen und seinen Lesern auf diese Weise eine Brücke zur Bibel zu bauen (vgl. Kap. 5.3.5). Im Übrigen muss die Autor/in didaktischer Interaktionsangebote sich nicht zwischen den beiden genannten Ansatzpunkten entscheiden; während in papierernen Kinderbibeln mitunter lange um die Übertragung eines biblischen Satzes oder die Auswahl eines Bildes gerungen werden muss, darf und sollte die Autor/in didaktischer Interaktionsangebote mehrere Interaktionen kreieren, die an unterschiedlichen Stellen ansetzen und unterschiedliche Menschen anzusprechen vermögen. Auf diese Weise wird auch die Forderung des Elementarisierungsansatzes nach einer Doppelbewegung eingelöst (vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER in Kap. 5.3.1.7). Zu vermeiden sind Impulse im Sinne von Entscheidungsfragen, auf die Heranwachsende mit „ja“ oder „nein“ antworten könnten, oder suggestive Formulierungen nach dem Beispiel JEAN PIAGETS (vgl. Kap. 4.1.1), die den Heranwachsenden die vom Autor oder der Autorin des Interaktionsangebots vorgesehene Antwort in den Mund legen.

Zum anderen sollten Werkzeuge existieren, die zur Transformation der Impulse in konkrete Produkte (z.B. Texte, Collagen etc.) notwendig sind. Was die Werkzeuge

zur kreativ-produktiven Auseinandersetzung mit einem Impuls betrifft, so trifft es sich, dass ausgerechnet die Werkzeuge zur Produktion von Texten (Texteditoren) in allen gängigen Betriebssystemen enthalten sind und sowohl offline als auch online kostengünstig verfügbar und in Lernarrangements implementierbar sind. Aber auch Werkzeuge, mit denen Collagen angefertigt werden können oder Musik aufgenommen werden kann, sind Teil gängiger Betriebssysteme oder als kostenlose Software erhältlich.

Anforderung

21. Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die einen Dialog initiieren und begleiten wollen, sollten einerseits offene Impulse enthalten, die auf Imagination und Identifikation zielen, andererseits Werkzeuge enthalten oder den Zugang zu ihnen ermöglichen, die zur Transformation der durch die Impulse angestoßenen Assoziations- und Denkprozesse in konkrete Produkte (z.B. Texte, Collagen etc.) notwendig sind.

Der Befund

Nur in einer einzigen multimedialen Kinderbibel konnte die geforderte Kombination von Werkzeug und Impuls in einem einzelnen inhaltsspezifischen Interaktionsangebot ausgemacht werden: 2.1995 enthält eine zeitgenössische Bild-„Zeitung“, und zwar die „BILD von Palästina“.²⁷ Die aktuelle Ausgabe berichtet über die Passion und Kreuzigung Jesu. Die Abbildungen sind vorgegeben – Aufgabe des Lernenden sei es, die Texte zu verfassen und in ein Textfeld neben der jeweiligen Abbildung einzugeben (vgl. Abbildung 71 und Abbildung 72). Der besondere Wert dieses Impulses liegt darin, dass die fiktive Zeitung mit der „Bild“ identifiziert wird, die Gegenwartsbedeutung hat und einen zumindest Jugendlichen bekannten Schreib- bzw. Berichtstil impliziert. Indem die „Bild von Palästina“ über Passion und Kreuzigung berichtet, wird der populäre Charakter eines solchen Schauspiels zur Zeit Jesu deutlich. Indem Jugendliche im „Bild“-Stil über die Passion schreiben, verarbeiten sie das zuvor im Bibeltext recherchierte Material und aktualisieren es allein durch den Schreibstil. Der bibeldidaktische Gewinn könnte noch größer ausfallen, wenn die Jugendlichen auch die vorgegeben Überschriften verändern könnten, um eigene Pointen zu setzen.

²⁷ Der Titel „Bild“ wird durch das hebräische Wort *selem* dargestellt, das u.a. in Gen 1,27 verwendet wird („Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde ...“).

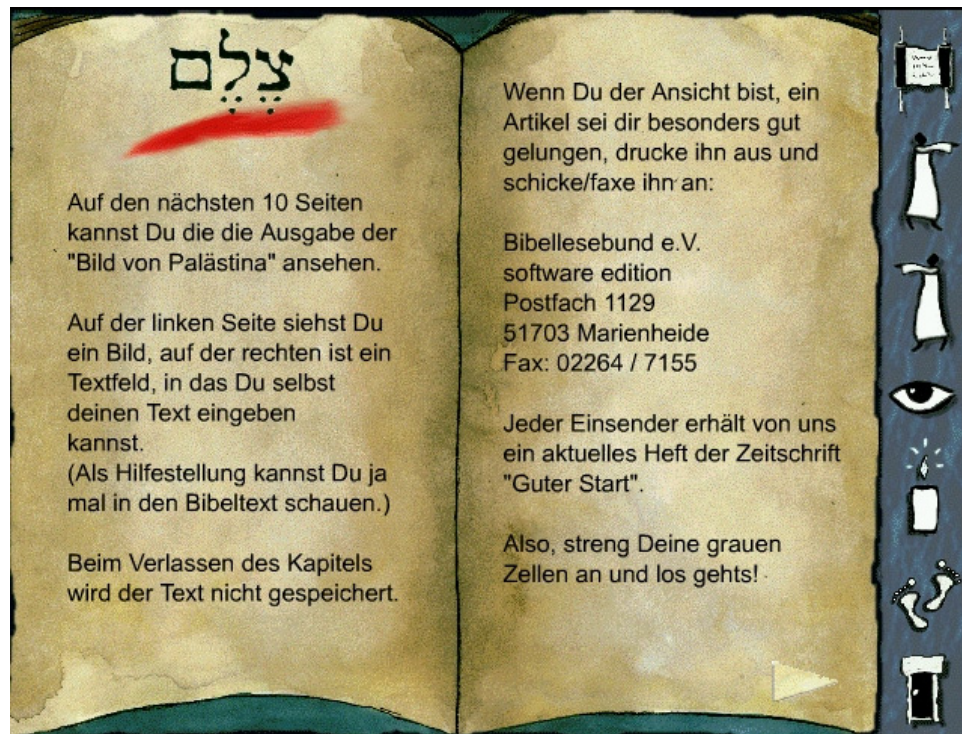


Abbildung 71, aus: Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu



Abbildung 72, aus: Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu

10abc.1999, 13.2002 und 20.2007 enthalten keine Impulse aber immerhin Werkzeuge, die einen konstruktiv-kreativen Umgang mit einer bzw. mehreren biblischen Geschichten ermöglichen. Zu nennen ist zunächst eine virtuelle Bühne, auf der collagenartig vorgegebene Bildelemente (13.2002, 20.2007) bzw. vorgegebene Bild- und frei formulierbare Textelemente (10abc.1999) angeordnet werden können. Die in 20.2007 enthaltene virtuelle Bühne gibt den leeren Raum vor, in dem Jesus mit seinen Jüngern das letzte Abendmahl feierte. Der Heranwachsende kann

diesen Raum mit Decken, Dingen aus der Zeit Jesu, Jesus und seinen Jüngern sowie Gegenständen aus der eigenen Lebenswelt ausstaffieren. Die Größe der Bildelemente hängt von ihrer Position im Raum ab. Alle Bildelemente können gedreht werden, wobei sich zum Teil die Perspektive anpasst. Die Gegenstände aus der Lebenswelt der Heranwachsenden, die mit ins Bild gebracht werden können, sind: ein Fußball, ein Walkman, eine Puppe, ein rosa Schweinchen, ein Fernsehgerät, ein Buntstift, eine Schreibtischlampe, eine Spielzeugeisenbahn mit zwei Waggons, eine Teekanne, ein Schulranzen, ein blauer Becher und ein mit Wasser gefüllter Eimer. Außer dem Ankündigungstext im Spielverzeichnis „Abendmahlsspiel – Willst du diesen leeren Raum selbst einrichten? Klicke die Stücke an und zieh sie in den Raum hinein!“ werden aber keine inhaltlichen Impulse gegeben, so dass der Heranwachsende sich eine eigene Aufgabenstellung ausdenken darf bzw. muss (vgl. die Anforderung 25 zu polyvalenten Werkzeugen im Abschnitt 7.5.2). Nahe liegend ist zunächst, eine Darstellung, wie sie der Animationsfilm gezeigt hat, nachzubauen. Der besondere Reiz liegt freilich darin, die Gegenstände aus der eigenen Lebenswelt mit ins Bild zu bringen (vgl. Abbildung 73).



Abbildung 73, aus: Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 1

Unklar bleibt jedoch, welche Chancen für ein interpretierendes Verstehen sich daraus ergeben könnten, dass Jesus und seine Jünger mit Spielzeug aus der Gegenwart hantieren. Ein Dialog mit dem Ziel einer Horizontverschmelzung zwischen Gegenwart und Vergangenheit (Gadamer; vgl. Kap. 4) könnte darum kreisen, wie und ob Jesus und seine Jünger gespielt haben, ob sie sich im gegenwärtigen Sozialstaat, in dem die Sicherung der Grundbedürfnisse für die meisten Menschen nicht mehr im Mittelpunkt der Bemühungen steht, vielleicht zu einem „letzten Spielchen“ und nicht zu einem letzten Abendmahl treffen würden, oder ob das gemeinsame Spiel für Heranwachsende vielleicht genauso symbolträchtig sein kann wie für Jesus und seine Jünger das gemeinsame Mahl. Bildelemente, die Kinder oder Jugendliche darstellen, sind leider nicht vorhanden, so dass Kinder und Jugendliche sich nicht selbst in Szene setzen und zum Geschehen positionieren können. Auf der anderen Seite illustriert die inhaltliche Unvereinbarkeit der biblischen Abendmahlsszene und des gegenwärtigen Spielzeugs die Idee eines Hori-

zontdurchbruchs (vgl. Theißen 2003, 69; vgl. Kap. 4.2.4.1), bei dem die Vergangenheit als nicht assimilierbares Fremdes in die Gegenwart hineinragt und gerade in ihrer Abständigkeit zu wirklicher Horizonterweiterung herausfordert.

Stunden auf der virtuellen Bühne Kinder aus biblischer Zeit (!) als Bildelemente zur Verfügung, könnte ein Arrangement dieser Figuren *ohne* zeitgenössisches Spielzeug in der Perspektive heutiger Kinder den Status eines Horizontdurchbruchs haben, einer Erinnerung an eine (gar nicht so weit entfernte) Vergangenheit, die in den Bildelementen dieses Interaktionsangebotes gerade wegen ihrer Kontrapräsenz aufbewahrt wird.

In 10abc.1999 heißt die virtuelle Bühne „Bildermaschine“. Als Bildelemente existieren auch hier verschiedene Personen und Gegenstände aus biblischer Zeit, darüber hinaus verschiedene Hintergründe und dazu passende Pflanzen und Tiere, aber keine Gegenstände oder Personen aus der Gegenwart. Auch dieses Werkzeug verzichtet auf eine Aufgabenstellung oder einen inhaltlichen Impuls. Die Auswahl der Bildelemente macht es möglich, verschiedene Szenen aus unterschiedlichen biblischen Geschichten nachzubauen. Auch irrealer Zusammenstellungen sind möglich (z.B. die Arche Noah in einem Stall), woran Heranwachsende zweifelsohne Freude haben. Ein Bezug der Darstellung zur Gegenwart und damit interpretierendes Verstehen kann aber nur mit Hilfe der frei formulierbaren Textbausteine angebahnt werden. Die Verortung der Bilder in der biblischen Welt und der Texte in der Gegenwart ist möglicherweise nicht ganz so glücklich, da eigentlich die biblische Welt eine Textwelt ist und die Gegenwart eine Bilderwelt. Andererseits wurden die Bilder bereits bei der Präsentation der biblischen Inhalte eingeführt, so dass in ihrer erneuten Verwendung auf Vorkenntnisse zurückgegriffen werden kann. Bleibt die Frage, ob Heranwachsende aller Altersstufen aus eigenem Antrieb heraus und ohne inhaltliche Anregungen spannende und spannungsvolle Verbindungen zwischen Bildern und Texten herstellen könnten und würden (Abbildung 74).



Abbildung 74, aus: 22 Bibelgeschichten

Im Vergleich zu 10abc.1999 enthält die virtuelle Bühne von 13.2002, die in den Interaktionen zu den Geschichten um Jakob angewählt werden kann, eine wesentlich größere Zahl von Hintergründen, biblischen Personen, Tieren, Pflanzen, Gebäuden und Gegenständen. Im Unterschied zu 10abc.1999 und 20.2007 können alle Objekte auf der Bühne stufenlos skaliert und rotiert werden, was komplexe und perspektivisch ansehnliche Collagen ermöglicht (Abbildung 75). Bemerkenswert ist auch die Option, Bildelemente anzuschneiden, indem man sie partiell über den Bühnenrand hinaus schiebt. Einzigartig ist darüber hinaus, dass die Collagen durch Vergabe eines Titels gespeichert werden können. Da der Titel unter der Grafik angezeigt wird, besteht in begrenztem Maße die Möglichkeit, eine Spannung zwischen Titel und Bild zu erzeugen. Leider stehen keine Bildelemente aus der Gegenwart zur Verfügung, und auch hier existieren keine inhaltlichen Impulse. Der moderierende Engel fordert immerhin dazu auf, die „Lieblingsbibelszene“ zu gestalten.



Abbildung 75, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

10abc.1999 enthält neben der „Bildermaschine“ eine „Kartenmaschine“, ein kleines Werkzeug, mit dem Postkarten gestaltet werden können. Alle Motive sind mit Slogans versehen, die auf Anlässe aus der Lebenswirklichkeit der Kinder verweisen, z.B. „Für eine besondere Mutter zum Muttertag“, „Hoffe, du kommst zu unserer Party“ oder „Frohe Weihnachten“. Unverständlicherweise werden die Karten nicht mit biblischen Motiven illustriert, wobei sich dies gerade bei Karten, die sich an den christlichen Festen orientieren, angebracht wäre. Hier wird die Chance einer Verknüpfung von Bibel und Lebenswelt der Heranwachsenden verpasst. Zwei Ausnahmen finden sich, wo man sie nicht erwarten würde (vgl. Abbildung 76): „Einladung zum Familientreffen“ zeigt zwei Waschbären und im Hintergrund die Arche Noah. Hier wird die Zwangsgemeinschaft auf der Arche mit dem Stichwort „Familie“ assoziiert, was einerseits die Gemeinschaft auf der Arche und andererseits die eigene Familie in einem neuen Licht erscheinen lässt.

Ein weiteres Kartenmotiv wünscht „einen schönen Valentinstag“ und bildet dazu ein Herz ab, in dem steht „Gott ist die Liebe“. Dieses Motiv, das weniger der Lebenswelt der Heranwachsenden als vielmehr der der Erwachsenen entnommen ist, zielt möglicherweise darauf, dass Eltern sich gemeinsam mit ihren Kindern mit der Anwendung auseinandersetzen und auf ein für sie interessantes Motiv stoßen.



Abbildung 76, aus: 22 Bibelgeschichten

Während die Motive für die Vorderseite der Karte – wie beschrieben – vorgefertigt sind, besteht bei der Gestaltung der Rückseite (die nach dem Ausdrucken letztlich auch zur Vorderseite werden könnte) die Möglichkeit, einen Hintergrund, ein Bild aus dem Fundus der Bildermaschine und beliebigen Text miteinander zu kombinieren. Auf diese Weise könnte theoretisch ein Kartenmotiv „An einen lieben Vater. Zum Vatertag“ mit der Abbildung von Josef in seinem neuen Mantel verknüpft werden. Konkrete Anstöße dazu werden aber auch hier nicht gegeben.

Ungenutztes Potenzial

Bildermaschinen bzw. virtuelle Bühnen können mächtige Werkzeuge sein, mit denen auf spielerische Art und Weise Produkte hervorgebracht werden können, die interpretierendes Verstehen befördern. Notwendig sind dazu eine große Anzahl von Hintergründen und Bildelemente aus biblischer Zeit und aus der Gegenwart sowie Figuren aus beiden Welten, wobei unbedingt Abbildungen von Kindern und Jugendlichen vorhanden sein sollten, damit ebendiese sich mit ins Bild setzen können. Sinnvoll ist eine Schnittstelle, über die externe Cliparts bzw. Fotografien importiert werden können. Auf diese Weise wäre es z.B. möglich, Maria und Josef auf Herbergssuche in der eigenen Straße zu platzieren oder andere biblische Geschichten vor gegenwärtigen Hintergründen zu inszenieren.

Grundsätzlich ist dies bereits möglich, indem man Hintergründe mit Hilfe einer Bildersuchmaschine beschafft, in ein einfaches Textverarbeitungs-

programm wie Word oder auch ein Grafikprogramm, das die Arbeit auf mehreren Ebenen beherrscht, importiert und davor Cliparts arrangiert, die z.B. mit Hilfe von Screenshots aus multimedialen Kinderbibeln gewonnen werden (vgl. Abbildung 77). In Textverarbeitungsprogrammen stehen oft auch eigene Clips in Form von Denk- und Sprechblasen zur Verfügung, mit denen z.B. den Figuren Sprache verliehen werden kann. Die inhaltliche Gestaltung hängt von Impulsen ab, die dem Kind angeboten werden (vgl. die Anforderung 25 zu polyvalenten Werkzeugen im Abschnitt 7.5.2).

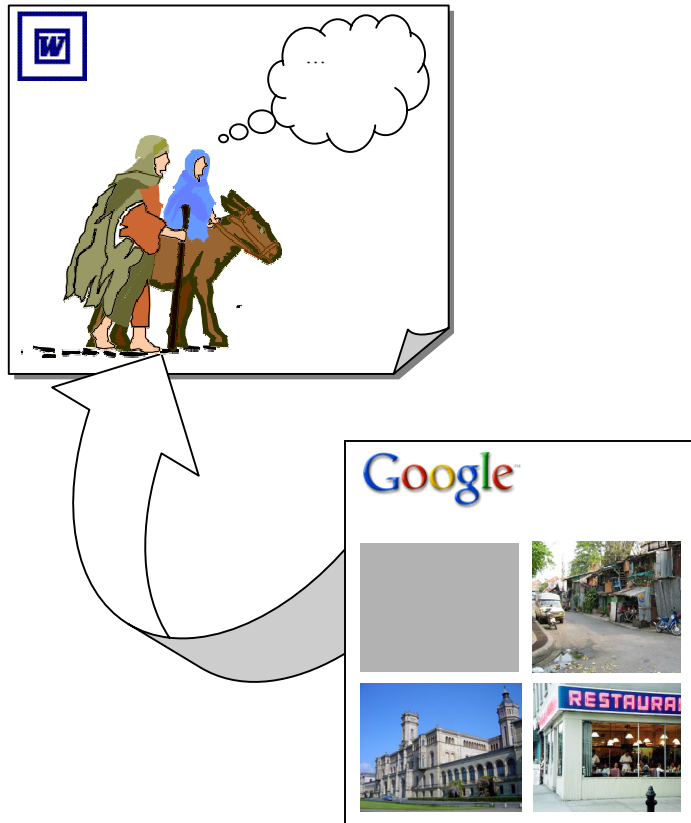


Abbildung 77: Idee für ein Interaktionsangebot

Virtuelle Bühnen, die mit einem Gestaltungsimpuls verbunden sind, sind aber nur *ein* Beispiel für Interaktionsangebote, die durch die Verknüpfung von Impulsen und Werkzeugen erzeugt werden können. Bibeldidaktiker wie INGO BALDERMANN oder HORST KLAUS BERG benennen zahlreiche Möglichkeiten, wie Heranwachsende produktionsorientiert zu biblischen Texten arbeiten können. Fragt man nach der Vielfalt der Möglichkeiten im digitalen Bereich, kommen eine Reihe von Interaktionswerkzeugen in den Blick, die für Heranwachsende handhabbar sind und der Erstellung, Bearbeitung und Präsentation verschiedener Medien dienen, insbesondere Texte, Bilder (Strichzeichnungen/Fotos/Grafiken) und Sprachaufnahmen, aber auch bewegte Bilder (Animationen/Videos), Ton- und Geräuschaufnahmen und interaktive Medien. Mannigfache Möglichkeiten produktiv-kreativen Umgangs mit biblischen Inhalten mit Hilfe von digitalen Medien sind denkbar, z.B.:

- Erstellen von Texten
- Bearbeiten von Texten
- Layouten von Texten
- (Ausmalen von Strichzeichnungen)

- Malen/(virtuell) Fotografieren von Bildern
- Bearbeiten von Bildern
- Aufnehmen von Sprache
- Bearbeiten von Aufnahmen
- Zusammenstellen von Texten und Bildern zu einer Collage
- Zusammenstellen von Texten, Bildern und Sprech-/Denkblasen zu einer Bildergeschichte oder einem Comic
- Zusammenstellen von Texten, Bildern und Aufnahmen zu einer Präsentation
- Zusammenstellen von Texten, Bildern und Aufnahmen zu einem Mindmap
- Zusammenstellen von verschiedenen Aufnahmen und Audioclips zu Hörspielen
- Konzipieren einfacher Übungsaufgaben (z.B. Multiple-Choice)
- Anlegen einer Hypermedia-Umgebung

Wertvoll für das interpretierende Verstehen der Bibel werden diese produktiv-kreativen Möglichkeiten, wenn sie mit Impulsen und ggf. Materialien kombiniert werden, die auf eine Verschränkung von biblischen Inhalten und Inhalten aus der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden gemäß den unterschiedlichen bibeldidaktischen Ansätze zielen. Das wesentliche Charakteristikum von Impulsen ist, dass sie „offen“ sind und Freiräume für Imaginationsprozesse schaffen. Imaginieren heißt, innere Sprache und innere Bilder entdecken und produzieren und dadurch eigene Vorstellungen von einer Wirklichkeit finden und (weiter)entwickeln, die (noch) nicht Realität ist. GEORG HILGER fasst „die wichtigsten pädagogischen Intentionen eines Vorstellungslernens bzw. imaginativen Lernens“ (Hilger 2006, 329) wie folgt zusammen:

„Ein solches Lernen sucht möglichst alle Sinnesmodalitäten anzusprechen und einzubeziehen, will einen ‚inneren Sinn‘, ‚innere Bilder‘ (visuell, akustisch und kinästhetisch) bilden, fördert ein Denken, das die Vieldimensionalität von Wirklichkeit berücksichtigt, will den ganzen Menschen ansprechen mit seinen Emotionen und Kognitionen und seinen Erfahrungen und ist offen für Paradoxien, Irritationen und experimentelles Handeln, um daraus Impulse zu beziehen, Neues zu sehen und Neues hervorzubringen“ (Hilger 2006, 329)

Imagination ist in religionsdidaktischer und damit auch in bibeldidaktischer Hinsicht eine unverzichtbare Tätigkeit, weil sie über das, was ist, hinaus geht und nach dem fragt, was sein könnte. Bezogen auf biblische Inhalte bedeutet das, dass Heranwachsende sich nicht damit begnügen, die Oberflächenstruktur eines Textes, die „Textwelt“, zu erfassen, sondern sensibel werden für mögliche Bezüge zwischen der Sache des biblischen Textes und ihrem eigenen Leben.

Impulse in Interaktionsangeboten, die Imaginationsprozesse anstoßen wollen, dürfen folglich nicht nach dem fragen, was ist (wer, wie, wann, wo – die sogenannten W-Fragen), sondern müssen ausgehend vom Faktischen nach dem Möglichen fragen: Stell dir vor ... Wie könnte es weitergehen ... Wie würdest du handeln ...

Imaginationsimpulse müssen sich dabei nicht der Sprache bedienen. Als sog. „stille Impulse“ kommen bevorzugt Bilder zum Einsatz, die bei Heranwachsenden Assoziationen hervorrufen sollen. Um kognitive Aktivitäten anzustoßen bedienen sich Impulse gerne der Methode der Provokation oder Verfremdung – wobei wiederum unterschiedliche Medien zum Einsatz kommen können (z.B. Karikaturen

oder Lieder). Das methodische und mediale Repertoire zur Gestaltung von Impulsen ist vielfältig. Wie ein konkreter Impuls konzipiert wird, hängt letztlich vom biblischen Text und den (vermuteten) Befindlichkeiten des Adressaten ab.

Im Folgenden werden Beispiele für Interaktionsangebote vorgestellt, die imaginative (und/oder z.T. auch die Phantasie des Interpreten korrigierende) Funktionen enthalten. Sie orientieren sich an den in Kap. 5.3.1 vorgestellten bibeldidaktischen Ansätzen. Zunächst werden einige Umsetzungen vorgestellt, die von den bibeldidaktischen Grundsätzen HORST KLAUS BERGS inspiriert sind, die wiederum Methoden anderer bibeldidaktischer Ansätze heranziehen. Danach werden am Beispiel der Geschichte von der Ankündigung der Geburt Jesu und am Beispiel des Magnifikat der Maria (Lk 1,26–38.46–55) exemplarische Interaktionsangebote dargestellt, in denen jeweils unterschiedliche Formen von Impulsen mit einem Werkzeug und einer konstruktiven Tätigkeit verbunden werden.

Zur Umsetzung seiner bibeldidaktischen Grundsätze (vgl. Kap. 5.3.1.1) greift BERG auf das Methodenrepertoire der „Wege lebendigen Lernens mit der Bibel“ zurück. Im Folgenden werden einige Verknüpfungen zwischen bibeldidaktischen Grundsätzen und Methoden vorgestellt, deren Umsetzung in Interaktionsangebote denkbar ist.

Kein eigener Raum wird dem „Verzicht auf die ‚Mitte‘ des Textes“ und der „Auseinandersetzung mit der Wirkungsgeschichte biblischer Texte“ zugestanden, da diese bibeldidaktischen Grundsätze BERGS bereits in anderen Zusammenhängen veranschaulicht wurden (vgl. die Abschnitte 7.5.2 und 7.5.5). Die „Ausrichtung der Textarbeit an Grundlinien der biblischen Überlieferung“ eignet sich nicht vorrangig für die Umsetzung in Interaktionen, sondern zielt zunächst auf die Auswahl „passender“ Texte und die Art und Weise ihrer Präsentation. Auch die „Erschließung biblischer Tradition in ganzheitlich-kommunikativen Zugängen“ verweist auf zwei Bereiche, das Ganzheitliche und das Kommunikative, die Interaktionsangeboten nicht zugänglich sind.

Bedacht werden muss dabei, dass BERG seine Erfahrungen im Unterricht mit Schüler/innen der Sekundarstufe 1 gesammelt hat.

Orientierung am Anfängergeist

Vorwissen bewusst beiseite zu legen, um mit einem Text buchstäblich noch einmal neu anzufangen, kann mit BERG methodisch mit den aus der interaktionalen Auslegung bekannten *Fragekatalogen* unterstützt werden, die von Jugendlichen selbstständig bearbeitet werden können. Fragekataloge unterstützen den Interpreten dabei, sich nach einer ersten Phase der Rezeption eines biblischen Inhalts von ihm zu distanzieren. Die Fragen sind so angelegt, dass sie gezielt exegetische Ergebnisse mit einbinden, die die Abständigkeit des Textes hervorheben (vgl. Berg 1991, 181). Typische Fragen zur Rut-Geschichte, die z.B. in einem Textverarbeitungsprogramm bearbeitet werden könnten, sind:

1. Welche inhaltlichen Blöcke kannst du im Text entdecken? Füge Absätze ein und erfinde Überschriften für jeden Absatz!
2. Welche Personen kommen in der Geschichte vor? Kopiere das Menschen-Piktogramm in der notwendigen Anzahl und stelle mit Pfeilen und Texten dar, in welcher Beziehung die Personen zueinander stehen! (vgl. Abbildung 78)
3. Die Namen der Orte und Personen haben eine Bedeutung. Schlage im [Lexikon](#) nach!

4. Finde heraus, was die Tradition der Leviratshehe besagt. Warum ist sie für die Geschichte wichtig? Überarbeite ggf. das Beziehungsbild aus Aufgabe (2).

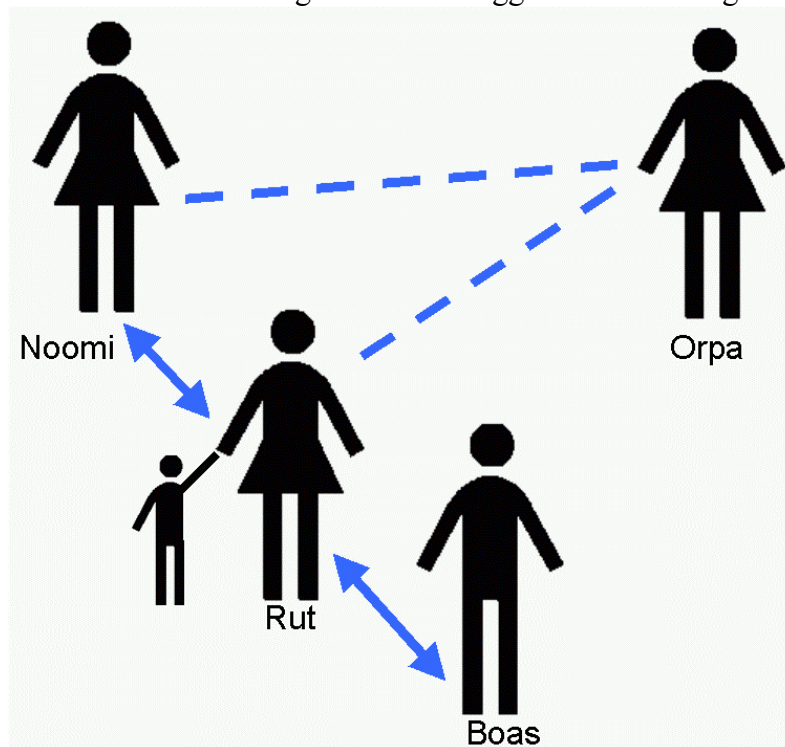


Abbildung 78: Idee für ein Interaktionsangebot

Lektüre des Textes als Nachricht

Die bewussteren Wahrnehmung eines biblischen Textes als Voraussetzung des interpretierenden Verstehens kann nach BERG durch drei Maßnahmen erfolgen: Die Wahrnehmung der eigenen Person und des Textes als Gegenüber, die Verlangsamung des Wahrnehmungsprozesses, Verfremdungen. Insbesondere die zweite und dritte Maßnahme eignen sich zur Umsetzung in Interaktionen:

- Entschleunigung wird durch Bedienelemente erreicht, die einen biblischen Inhalt (sei es in Form eines Textes, sei es in Form eines Films) abschnittsweise präsentieren und ggf. mit Fragen und Impulsen zum Nachdenken anreichern (vgl. Berg 1993, 153).
- Verfremdungen können nicht nur in Form von Karikaturen o.ä. in Interaktionsangeboten Verwendung finden; interessanter ist es, vom Originaltext oder vom Bild auszugehen und durch Einstellen unterschiedlicher Parameter (vorgefertigte) Verfremdungen abzurufen. Denkbar ist z.B. im Text der Geschichte von Maria und Marta per Mausclick das Geschlecht einer oder mehrerer Figuren zu wechseln und dadurch einen anderen Text zu bekommen. Auf ähnliche Art und Weise können auch Bilder verändert werden. Besonders reizvoll ist es, wenn Heranwachsende mit der Suchen/Ersetzen-Funktion in Textverarbeitungsprogrammen selbst Verfremdungsmöglichkeiten entdecken.

Erschließung der biblischen Überlieferung als „Antworttexte“

Einen biblischen Text als Antwort auf eine Situation zu verstehen und Heranwachsenden die Entstehungssituation eines Textes transparent zu machen hat nicht zuletzt den Sinn, zu erkennen, dass biblische Texte entweder eine bewahrende,

stabilisierende, ermutigende Funktion haben, oder aber ein kritisch-prophetisches Potenzial besitzen, das sich gegen die Verhältnisse ihrer Zeit richtet.

RAINER OBERTHÜR hat die prophetische Funktion biblischer Texte Kindern deutlich gemacht, indem er sie „Reden an die Menschheit“ schreiben ließ und diese im Nachhinein prophetischen Texten aus der Bibel gegenüberstellte. Im Zeitalter des Internet ist die „Rede an die Menschheit“ keine Fiktion mehr; indem Kinder ihre Reden auf Webseiten veröffentlichen, können sie potenziell von aller Welt gelesen werden. Projekte wie die Webseite www.1000Fragen.de, auf der Anfragen zu bioethischen Themen gesammelt werden, verdeutlichen, dass ernsthafte Beiträge durchaus ein offenes Ohr finden. Eine kindgerechte Aufmachung im Web, die z.B. eine Kinderfigur an einem Rednerpult, Teile einer Menschenmenge und eine Sprechblase, der der Anfang der Rede entnommen werden kann, sind in diesem Zusammenhang wünschenswert.

Erschließung biblischer Texte als Modelle gelingenden Lebens

Die „Erschließung biblischer Texte als Modelle gelingenden Lebens“ zielt zunächst auf die Auswahl „passender“ Texte und die Art und Weise ihrer Präsentation. Eine Möglichkeit, Heranwachsenden „Modelle gelingenden Lebens“ nahe zu bringen, besteht in ihrer Umsetzung in Spielgeschichten bzw. Adventures. Dabei ist es möglich, Heranwachsende in der Rolle einer fiktiven Person agieren zu lassen, deren Belange mit denen einer biblischen Person verknüpft sind.

Die folgende Idee geht von dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter aus. Jesus stellt die Art und Weise, wie der Samariter handelt, als Modell der Nächstenliebe dar, die wiederum Voraussetzung für das „ewige Leben“ sei. Was es aber heißt, „den Nächsten zu lieben“, kann dem jugendlichen (!) Spieler in einer Art Parallelhandlung, in die er handelnd involviert ist, deutlich werden:

Die Handlung des Adventures spielt gegen 80 n.Chr. Der Spieler agiert in der Rolle eines jungen Mannes, Josua, der noch zu Hause wohnt. Von seinem Vater, einem Hobbyschriftsteller (?), erhält er einen Tages den Auftrag, das Manuskript eines Buchkapitels einem Freund zu überbringen. Dieser wohnt eine gute Tagesreise entfernt jenseits eines wüstenartigen Gebietes. Josua verabschiedet sich noch von seiner Fast-Freundin Ester und macht sich auf den Weg. Auf dem Markt erwirbt er Reiseutensilien, die ihm für die Wanderung durch die Wüste notwendig erscheinen. Dabei hütet er sich davor, dem Fischhändler Simon, der sein Nebenbuhler um die Gunst Esters ist, zu begegnen, damit dieser nicht realisiert, dass er am folgenden Tag „freie Bahn“ haben wird.

Im Verlauf der Spielhandlung kommt es immer wieder zu Situationen, in denen der Spieler sich entscheiden muss, sein Vorhaben so schnell wie möglich zu Ende zu bringen, oder Menschen, denen er begegnet, hilfreich zur Seite zu stehen. Dadurch, dass er „zum Dank“ jeweils wertvolle Ausrüstungsgegenstände oder Hinweise erhält, wird er gewissermaßen konditioniert, alle Begegnungen daraufhin in Augenschein zu nehmen, ob er irgendwie Hilfestellung leisten kann. Den Höhepunkt bildet die Begegnung mit einem Überfallenen auf dem Weg in der Wüste. Unabhängig davon, ob der Spieler dem Mann hilft oder an ihm vorübergeht, mündet diese Situation in den eigentlichen Überfall, bei dem der Spieler selbst niedergeschlagen wird und ihm das Manuskript entwendet wird. Er „erwacht“ aus seiner Ohnmacht in einer Herberge und erfährt, dass ausgerechnet der Fischhändler Simon, der sein Nebenbuhler bei Ester ist, ihn nicht hat liegen lassen (um sich des Konkurrenten zu entledigen), sondern ihm Barmherzigkeit erwiesen hat, indem er ihn in seinem Fischkarren bis zur Herberge transportiert hat, wo er

dem Wirt Geld für seine Versorgung hinterlassen hat. Die Pointe, die der Spieler erfahren hat, ist, wie ihm selbst ausgerechnet sein Konkurrent Simon zum Nächsten geworden ist.

Die Spielhandlung ist an dieser Stelle noch nicht zu Ende, da Josua noch seinen Auftrag erfüllen muss. Durch geschickte Befragungen der anderen Gäste der Herberge, die nebenbei zahlreiche Details zur Zeit und Umwelt Jesu zu Tage fördert, erhält Josua das Manuskript zurück, das er nun endlich in der nahe gelegenen Stadt übergeben kann. Theophilus, der Empfänger des Manuskripts, öffnet es freudig: Es handelt sich um Lk 10,25–37, das Gleichnis vom barmherzigen Samariter, wodurch aufgeklärt wird, dass Josua der (fiktive) Sohn des Evangelisten ist.

Orientierung an einem integrativen Konzept

Im Hinblick auf Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln ist Kreativität gefragt; wenn nach jeder Geschichte dazu aufgefordert wird, aus der Sicht einer ihrer Protagonisten einen Brief oder einen Tagebucheintrag zu formulieren, werden Kinder und Jugendliche schnell gelangweilt sein. Methodische Vielfalt in der Bibeldidaktik ermöglicht aber nicht nur Abwechslung, sondern darüber hinaus, einen Text aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen (vgl. Abschnitt 7.5.2), und ist geeignet, unterschiedliche Interpretationen herauszuarbeiten (vgl. Berg 1993, 173f; Oeming 2007, 175ff).

Zur Geschichte von der Ankündigung der Geburt Jesus und dem Magnifikat der Maria sollen im Folgenden weitere Ideen für Interaktionsangebote dargestellt werden, in denen jeweils unterschiedliche Formen von Impulsen mit einem Werkzeug und einer konstruktiven Tätigkeit verbunden werden. Vor jeder Darstellung einer Idee wird nach dem didaktischen Potenzial des Textes gefragt:

- mit HORST KLAUS BERG nach den „Lernchancen“,
- mit INGO BALDERMANN nach biblischen Worten, die geeignet sind, unmittelbar zu den Kindern zu sprechen,
- mit PETER BIEHL und den Symboldidaktikern nach den Symbolen, die den biblischen Text mit der Lebenswelt der Kinder verknüpfen können,
- mit MARIA KASSEL nach den Archetypen, die in den Tiefenschichten des Textes liegen,
- mit FRANZ W. NIEHL nach der Bandbreite der wirkungsgeschichtlichen Zeugnisse.

(1.) „Der Text lehrt Hoffnung im Hinblick auf scheinbar unabänderliche Verhältnisse“ (Berg 1993, 38). Der Hoffnungsaspekt kommt in der Ankündigung einer wundersamen Geburt und im Magnifikat zum Ausdruck: Der Sohn Gottes wird von einer Jungfrau geboren werden und die Mächtigen in ihre Schranken weisen und den Kleinen aufhelfen. Aber auch die vorbehaltlose Annahme der Ankündigung einer wundersam erscheinenden Schwangerschaft durch den Heiligen Geist ist bedeutsam. „An Wunder glauben“ heißt [...] nicht für wahr halten, daß jemand einst bestimmte Naturgesetze außer Kraft setzte, sondern: Nicht akzeptieren, daß schon alles festgelegt ist [...]“ (Berg 1993, 40). – Kinder und Jugendliche sind die Kleinen, die sich gegen Ältere und gegen die sie beherrschenden Verhältnisse behaupten müssen. Vor allem Kinder, die (noch) keine Vorbehalte gegen eine

magische Wunderwelt haben, sind offen für ungewöhnliche Erzählverläufe, die viele Erwachsene, die in einer rationalistischen Denkweise verhaftet sind, ablehnen.

In einem Interaktionsangebot, das diesen Hoffnungsaspekt hervorhebt, könnte ein virtueller Bildschirmcharakter die soziale und politische Misere der von den Römern unterdrückten Juden beschreiben und von dort aus zu potenziellen Unterdrückungssituationen überleiten, unter denen gegenwärtig manche Kinder leiden:

„Hast du die Geschichte von Maria und dem Engel gelesen? Maria wohnte vor langer Zeit in Israel. In Israel litten viele Menschen darunter, dass sie von einem fremden Volk, den Römern, beherrscht wurden. Sie durften nicht tun, was sie wollten, sondern mussten den Römern gehorchen. Sie warteten schon lange, dass jemand käme, der sie aus dieser Unterdrückung befreite. Aber war das überhaupt möglich? Die Römer waren sehr stark. Konnte es jemanden geben, der sie vor den übermächtigen Römern retten würde?

Die Bibel erzählt von dem, der kam, um sie zu retten. Das war Jesus. Jesus war ein besonderer Mensch, denn er war zugleich ein Gott. Es war damals wichtig, dass das in der Bibel stand. Denn nur solch ein besonderer Mensch, der gleichzeitig Gottes Sohn war, konnte die Rettung bringen.

Auch heute gibt es Menschen, die von anderen beherrscht werden, aber eigentlich frei sein wollen. Es gibt bestimmt auch Kinder in deiner Schule, die von anderen Kindern oder Erwachsenen unterdrückt und beherrscht werden. Die könnten auch gut einen Jesus gebrauchen, der sie rettet.

Wie müsste der sein und was müsste der können? Klicke auf „So müsste Jesus sein“, wähle ein Bild für einen Jesus aus und schreibe in das Schaubild, wie er sein müsste und was er können müsste, um diesen Kindern helfen zu können!“

Dazu werden Bilder von Helfern angeboten, die den Kindern bekannt sind: Superman, Hexe Lili, Professor Dumbledore, eine ihr Kind tröstende Mutter, ein großer Bruder oder Freund. Das vom Kind gewählte Bild wird zum Zentrum eines Mindmaps, von dem mehrere Arme abgehen, die die Eigenschaften aufnehmen. Ggf. werden Formulierungshilfen angeboten: „So müsste sie oder er sein: ...“, „Das müsste sie oder er können: ...“.

(2.) Der Text bietet eine Gegenwelt an. Das einfache Mädchen Maria, die „Magd Gottes“, wird auserkoren, den Retter zur Welt zu bringen. Befreiung und Heil kommt nicht von den Herrschenden her, sondern beginnt bei den Menschen in einfachen Verhältnissen. – Was Maria geschehen ist, kann auch gegenwärtigen Menschen Mut machen: Jeder einzelne ist bei Gott wichtig, in jedem liegt das Potenzial, wichtige Veränderungen anzustoßen.

Auch in der zweiten Idee knüpft der virtuelle Bildschirmcharakter zunächst an der biblischen Geschichte und an den sozialen Gegebenheiten jener Zeit an, um danach einen Transfer in die Gegenwart vorzubereiten:

„Jesus, der Retter, auf den die Menschen schon so lange gewartet hatten, wurde von Maria zur Welt gebracht. Maria aber war keine besondere Frau. Sie war nicht reich und sie war auch keine mächtige Königin. Sie war eine ganz normale junge Frau. Und trotzdem wählte Gott *sie* aus und gab *ihr* den

Auftrag, seinen Sohn zur Welt zu bringen und großzuziehen. Das war eine wichtige Aufgabe. Und Maria hat es geschafft, obwohl sie das Kind am Ende in einem Stall zur Welt bringen musste.

Ich bin mir sicher, du würdest einen wichtigen Auftrag, den Gott dir gibt, auch schaffen. Natürlich würden heute die Zeitung, das Radio und das Fernsehen darüber berichten, wie du den Auftrag Gottes geschafft hast. Überlege dir, welchen besonderen Auftrag Gott dir geben könnte und schreibe den Zeitungsartikel darüber, nimm einen Radiobeitrag auf oder drehe mit einer Videokamera eine Nachrichtensendung.“

Angeboten werden drei Knöpfe: „Zeitungsartikel schreiben“, „Radiobeitrag aufnehmen“ und „Nachrichtensendung filmen“, die zu den entsprechenden Werkzeugen verlinken.

(3.) Die Bibel hat eine kommunikative Grundstruktur; dieser entsprechen kommunikative Verstehensprozesse (vgl. Berg 1993, 46; vgl. Kap. 5.3.1.1). Der Evangelist Lukas hat die Geschichte aufgeschrieben, um zu kommunizieren, dass mit Jesus alles anders wird. Die frohe Botschaft, dass „die Gewaltigen vom Thron gestoßen werden“, hat nur dann einen Wert, wenn sie weitergesagt wird. Das Lied, das der Evangelist Maria in den Mund gelegt hat, ist ein Beispiel für eine Form, in der die gute Nachricht verbreitet werden kann. – Musik im Allgemeinen und Lieder im Besonderen transportieren Inhalte. Genauso wichtig wie das Dichten eines Liedes ist aber das gemeinsame Singen. Beim gemeinsamen Singen werden die Inhalte eines Liedes bei vielen Menschen zugleich ins Bewusstsein gehoben. Dies eröffnet Kommunikationschancen und stiftet Gemeinschaft.

Der virtuelle Bildschirmcharakter leitet die Interaktion nach dem bekannten Prinzip an:

„Das Loblied, das Maria am Ende der Geschichte anstimmt, war damals wohl vielen Menschen bekannt. Der Anfang, der wie ein Refrain ist, lautet: ‚Meine Seele erhebt den Herrn.‘ Das ist eine sehr altertümlich Formulierung und heißt soviel wie: ‚Ich lobe meinen Gott.‘ In der Sprache der alten Römer, also auf Lateinisch, lautet der Refrain: ‚Magnificat anima mea dominum!‘

Zu dem lateinischen Text gibt es ein bekanntes Lied. Klicke auf ‚Musik machen!‘, um das Lied mitzusingen oder auf einem virtuellen Xylophon dazu zu spielen! Wenn du magst, frage deine Eltern oder Freunde, ob sie mit dir zusammen singen und spielen wollen. Frage sie, ob sie wissen, was die Worte bedeuten!“

Abgespielt wird das bekannte Magnifikat der Bruderschaft von Taizé. Das virtuelle Xylofonspiel, bei dem es darauf ankommt, eine immer gleiche Bass-Stimme zu spielen (G – C – D – G) wird durch visuelle Hinweise angeleitet, ein zusätzlich anschlagbares „Fis“ dient der Differenzierung.²⁸ Ob Eltern oder Freunde mitsingen, bleibt freilich der Aktivität des Heranwachsenden überlassen und kann nicht interaktiv „kontrolliert“ werden.

²⁸ Fis ist die Terz von D-Dur und kann beim Wechsel zu G-Dur als Leitton dienen. Kundige Musiker oder experimentierfreudige Heranwachsende finden heraus, dass das Fis nur da eingesetzt werden kann, wo das D gespielt wird.

Klicke [hier](#), um das Lied abzuspielen.

Ma - gni - fi - cat, ma - gni - fi - cat,
 ma-gni-fi-cat a-ni-ma me - a do-mi-num!
 Ma - gni - fi - cat, ma - gni - fi - cat,
 ma - gni - fi - cat a - ni - ma me - a!

Klicke auf die rot markierten Klangstäbe und begleite die Melodie!

C D Fis G

Impressum Übersicht Hilfe

Abbildung 79: Idee für ein Interaktionsangebot

(4.) Die Bibel spricht ihre Leser und Hörer ganzheitlich an und bricht damit die Monokultur kognitiver Prozesse auf. Insbesondere sind es die Symbole, die über die oberflächliche Wahrnehmung hinaus sagen, was rational nicht zu fassen ist. Die Beschäftigung mit biblischer Sprache und den in ihr enthaltenen Symbolen kann helfen, die bei vielen Menschen vorherrschende Eindimensionalität der Wahrnehmung zu überwinden. Ein solches Symbol ist der Engel. – Das Wesen der Engel beschäftigt Menschen schon lange. Dabei ist die Diskussion, ob Engel Flügel haben oder nicht, nur ein Nebenaspekt in der Auseinandersetzung mit Engeln. Wichtig ist vor allem, Engel als Träger der Botschaft Gottes wahrzunehmen und zu erkennen, dass Engel ganz Botschaft sind (vgl. Westermann 1983, 9). Die besondere Herausforderung liegt darin, dass Engel heute in den Augen vieler Menschen vor allem persönliche Schutzengel und weniger Botschaft Gottes sind. Abbildung 80 bis Abbildung 82 zeigen eine Idee für ein Interaktionsangebot, das die Gestaltung einer Engelsbotschaft ermöglicht:



Abbildung 80: Idee für ein Interaktionsangebot, Screen 1



Abbildung 81: Idee für ein Interaktionsangebot, Screen 2

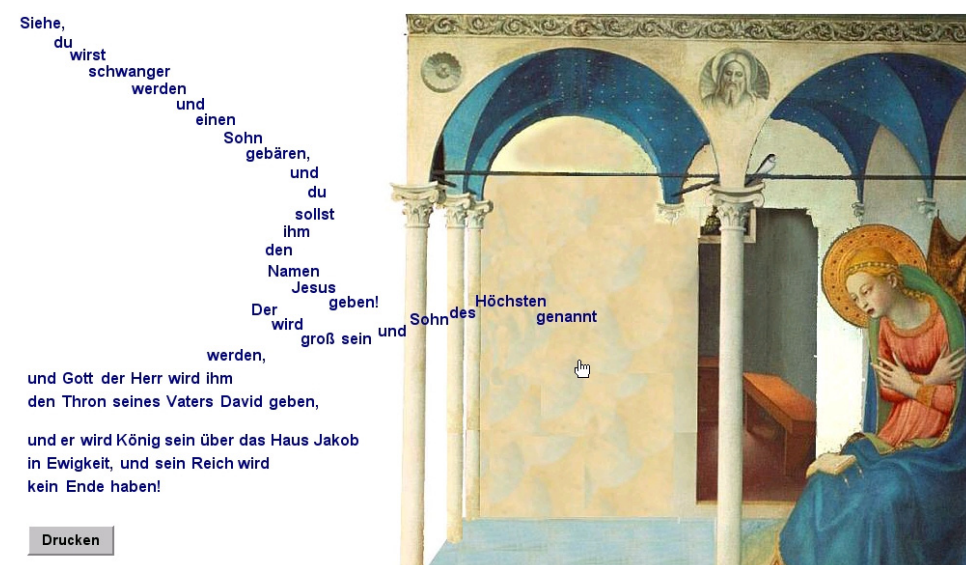


Abbildung 82: Idee für ein Interaktionsangebot, Screen 3

(5.) Biblische Sprache kann von Heranwachsenden ganz unmittelbar verstanden werden. INGO BALDERMANN findet in den Evangelien die Worte der Seligpreisungen, in denen Jesu Botschaft („Das Reich Gottes ist nahe“) zum Ausdruck kommt: Die Hungernden werden gesättigt! Die Weinenden werden wieder lachen! Die Trauernden werden getröstet! etc. (vgl. Baldermann 1996, 71f). BALDERMANN beschreibt die Seligpreisungen als „Sprache eines Traumes, [...] der von vielen gemeinsam geträumt und auf diese Weise zur Wirklichkeit werden will“ (ebd., 72). Er berichtet davon, wie Kinder diesen Traum im Religionsunterricht schreibend und malend weitergeträumt haben (ebd., 73). – Motive der Seligpreisungen finden sich auch im Magnifikat der Maria (Lk 1,51–54). Heranwachsende können gemeinsam an den „Strophen“ des Magnifikat weiterschreiben, aber auch einzelne Verse nach ihrer Gegenwartsbedeutung befragen.

Der Bildschirmcharakter moderiert:

„Maria stimmt ein Lied an, das Gott lobt: „Meine Seele erhebt den Herrn!“ Darin wird auch gesagt, warum Gott gelobt wird, z.B.: „Er stößt die Gewaltigen vom Thron und erhebt die Niedrigen.“ Das heißt, er hilft den „Niedrigen“ gegen die „Gewaltigen“.

Stell dir vor, ihr würdet das Lied heute in eurer Klasse singen. Was für Menschen sind die „Gewaltigen“ – und wer könnte zu den „Niedrigen“ gehören?

Klicke auf „Aufschreiben!“ und überlege dir Beispiele. Wie könntest du die Seite gestalten, dass man gleich erkennt, wer zu den „Gewaltigen“ und wer zu den „Niedrigen“ gehört?“

Der Satz „Er stößt die Gewaltigen vom Thron und erhebt die Niedrigen“ wird in einer Textverarbeitungsumgebung geöffnet. Er steht dort im Zentrum; drumherum können die Heranwachsenden ihre Beispiele notieren. Die Textverarbeitungsfunktionen ermöglichen die Gestaltung der Seite, z.B. können die Gewaltigen in einer gewaltig großen und fetten Schriftart notiert sein, die Niedrigen hingegen in einer schmalen, kleinen Schrift.

(6.) Die tiefenpsychologische Auslegung nimmt als Subjekt Maria an. Ihre Begegnung mit dem Engel wird als intrapsychischer Prozess gedeutet. Der Engel kann als Motiv der archetypischen Bildwelt angesehen werden und hinsichtlich seines Gehaltes ambivalent gedeutet werden: Möglicherweise ist er als Archetyp weniger in der biblischen Rolle des Boten, sondern eher in der Rolle des Lebensbegleiters und Schutzengels. Das Motiv wird durch Parallelen aus der Mythologie, Kunst, Literatur etc. angereichert. Reiche Parallelen, so MARIA KASSEL, sind ein Indiz dafür, dass der Text eine Verbindung zum kollektiven Unbewussten hat. Engelsbegegnungen haben unüberschaubar viele Parallelen. Von Interesse ist im Folgenden die Entwicklung des Subjekts unter den Bedingungen der biblischen Geschichte. Im Text kann durchaus eine jahrelange Entwicklung zu einer Szene verdichtet sein; in diesem Fall kündigt der Engel eine unerhört und höchst zweifelhafte Entwicklung der Geschehnisse an. Die Stationen der Entwicklung Marias reichen vom alltäglichen Dahinleben über das Erschrecken bei der Ankunft des Engels hin zu Ungläubigkeit und Zweifel angesichts der Botschaft und schließlich bis zum vertrauensvollen Einlenken und zur Erhöhung. Dies sind typische Stationen des Wachstums und der Entwicklung im menschlichen Leben. Impulse von außen (die Botschaft) erzeugen eine – mitunter Angst machende – Spannung, die es aufzulösen

gilt. Der Mensch zweifelt am Gelingen, wächst aber schließlich daran, dass das Ausgleichen der Spannung gelingt. Je nach Deutung des Engels ist er die Botschaft, die Maria aus der Bahn wirft, oder der Helfer, dem sie sich anvertrauen kann und der ihr Mut zuspricht.

Ein tiefenpsychologisch inspiriertes Interaktionsangebot kann bei unterschiedlichen Phasen der Auslegung ansetzen. Wird dem Rezipienten die Amplifikation, die Wahl des Subjekts etc. überlassen, ist eine ausführliche Anleitung durch einen virtuellen Bildschirmcharakter notwendig. Je mehr unterschiedliche Möglichkeiten es gibt, desto eher ist diese Variante zu wählen. Alternativ kann die Autor/in eines Interaktionsangebots die genannten Arbeiten übernehmen, d.h. dem Rezipienten die Parallelen zur Verfügung stellen, die Auswahl des Subjekts treffen sowie ggf. die tiefenpsychologische Deutung skizzieren. Dies sähe z.B. so aus:

Der Bildschirmcharakter moderiert:

„Krasse Geschichte, nicht wahr? Wenn ich mir das so vorstelle, es ist später Nachmittag, ich bin gerade mit meinen Hausaufgaben fertig, und auf einmal kommt eine Nachricht, die wirft mich völlig aus der Bahn?! Naja, Maria hat's ja geschafft. Am Anfang hat sie sich total erschreckt und dann voll gezweifelt, ob die Nachricht stimmt. Aber dann am Ende hat sie's geglaubt und wurde wieder ruhig. Hat alles auf Gott geschoben: Wenn der meint, dass das so sein muss, dann will sie's annehmen und hinkriegen.

Wenn du magst, kannst du dir [hier](#) noch mehr Geschichten und Bilder und sogar einen kurzen Film angucken, die von solchen Nachrichten berichten und wie die Leute damit fertig geworden sind.

Und dann würde mich interessieren, ob es dir auch schon mal so gegangen ist. Klicke [hier](#), um deine Geschichte aufzuschreiben. Vor allem interessiert mich, wie du's geschafft hast, mit der Nachricht fertig zu werden.“

(7.) Stellt man hingegen die Phase der Amplifikation der Geschichte in den Mittelpunkt der Aktivität des Rezipienten, so trägt man den Forderungen FRANZ W. NIEHLS und seiner Idee der Dialogischen Exegese Rechnung. In diesem Fall würde man dem Rezipienten verschiedene Medien-Suchmaschinen und spezialisierte Kataloge (z.B. www.biblical-art.com zu Umsetzungen biblischer Texte in der bildenden Kunst) zur Verfügung stellen, damit er die Wirkungsgeschichte eines Textes erheben kann. NIEHL nimmt an, dass die schiere Menge der Zeugnisse unterschiedliche Dimensionen der Auslegung zu Tage fördert, die den Rezipienten anregen, seine eigene Interpretation zu entwickeln. Eine solche Vorgehensweise setzt freilich gut entwickelte Kenntnisse in Recherche-Strategien und Erfahrung im Analysieren und Bewerten von Trefferlisten voraus, wie sie frühestens im Jugendalter erworben werden.

(22) Die Entdeckung von Trennendem und Verbindendem unterstützen (inhaltsimmanentes Interaktionsangebot)

Inhaltsimmanente Interaktionsangebote sind in besonderem Maße geeignet, Heranwachsende und ihre Lebenswirklichkeit probeweise mit der Welt eines bib-

lischen Textes zu verschränken, begünstigen sie doch die Entstehung eines *flows*, der das Eintauchen in eine Spielgeschichte fördert (vgl. Kap. 5.3.3). Da es im Wesentlichen die Interaktionsmöglichkeiten sind, die die Beschäftigung mit einer Spielgeschichte ausmachen, hängt es vor allem von der didaktischen Gestaltung der Interaktionsangebote ab, ob Prozesse interpretierenden Verstehens angestoßen und begleitet werden. Interaktionen sollten so gestaltet sein, dass der Heranwachsende sein alltägliches Denken und Handeln unter den Bedingungen eines in der Spielhandlung dargestellten „Reiches Gottes auf Erden“ neu erfahren kann.

Ausgehend von den in Kap. 3.3 präsentierten, typischen Interaktionsprinzipien inhaltsimmanenter Interaktionsangebote wird vorgeschlagen, Interaktionsangebote zu konzipieren, in denen Heranwachsende ...

- Dialoge führen können, um sich in die Emotionen und Handlungsmotive der biblischen Gesprächspartner einfühlen zu können;
- gefundene Orte, Personen und Gegenstände auf eine bestimmte Art und Weise miteinander kombinieren müssen, wobei es darauf ankommt, Problemlösestrategien aus der eigenen Lebenswelt auf „biblische Probleme“ anzuwenden bzw. umgekehrt biblische Problemlösestrategien zu entdecken, die möglicherweise auch in der eigenen Lebenswelt zur Anwendung kommen könnten;
- zwischen mehreren Gegenständen oder Wegen auswählen müssen, um Analogien zwischen Dilemmata zu entdecken, in denen sie selbst stecken könnten (oder schon einmal steckten), und solchen, die biblischen Personen erleben;
- Aktionen in der richtigen Reihenfolge vornehmen müssen, um Bedingungen und Abhängigkeiten innerhalb der biblischen Geschichte wahrzunehmen, die sich von denen der Gegenwart unterscheiden oder ihnen gleichen.

Anforderung

22. Inhaltsimmanente Interaktionsangebote sollten so gestaltet sein, dass sie Heranwachsenden in den Bereichen Emotionen, Handlungsmotive, Problemlösestrategien, Dilemmata und Abhängigkeiten die Entdeckung von Trennendem und Verbindendem zwischen der biblischen Textwelt und ihrer Lebenswelt ermöglichen.

Der Befund

Diese Anforderung betrifft solche Interaktionsangebote, die entweder in der biblischen oder in der biblischen *und* gegenwärtigen Welt verortet sind. Interaktionsangebote, die die biblische Welt nicht berücksichtigen, können o.g. Entdeckungen keinesfalls ermöglichen. Als eines der wenigen didaktisch relevanten Interaktionsangebote wurde im Befund zu Anforderung 18 Davids Anlegen der Rüstung Sauls in 4.1996 ausgemacht:

Diese Interaktion hat das Potenzial, die grundsätzlich unterschiedlichen Denkweisen und die mit ihnen zusammenhängenden Problemlösestrategien des typischen Erwachsenen Saul und des typischen Kindes David herauszuarbeiten: Auf Davids Angebot, gegen Goliath zu kämpfen, reagiert Saul mit ängstlicher Bestürzung: „Bist du verrückt? Du bist nur ein kleiner Junge, und Goliath ist ein riesiger Krieger!“ Deutlich wird eine typisch Erwachsenen-Denkweise: „Große“ siegen über „Kleine“; umgekehrt funktioniert es nicht. David führt in seiner Argumentation seine Erfahrungen mit Gottes Beistand ins Feld, die er als Schaf-

hirte gemacht hat, und überredet auf diese Weise Saul, ihn kämpfen zu lassen. Dass dieser nicht überzeugt ist, wird in seinem Kommentar klar, der zeigt, dass sich Sauls Denkstrukturen nicht geändert haben: „So kämpfe gegen Goliath, aber lege erst meine Rüstung zu deinem Schutze an.“ Seine eigene Rüstung, die Rüstung eines großen Feldherrn, soll dem Jungen einen Mindestschutz vor den Angriffen eines großen Kriegers geben. Folgsam lässt sich David die Rüstung vom Lernenden per Drag-and-Drop anlegen. Schnell wird klar: Der kleine David und die große Rüstung passen nicht zusammen. David resümiert lakonisch: „Sie ist zu groß, ich kann darin nicht kämpfen. Ich werde nur meine Sachen und meine Schleuder mitnehmen.“ Damit endet das Interaktionsangebot.

Leider fällt nicht die ganze Rüstung von Davids dünnem Körper ab, und leider unterbleibt an dieser Stelle der Rekurs auf den einleitend erwähnten schützenden Beistand Gottes. Beides hätte den Gegensatz der Denkweisen noch einmal betont und möglicherweise die zerfallende Rüstung zum Symbol für die nun folgende Niederlage des großen Goliath erhoben. So aber wird David zur Anziehungspuppe, die Interaktion beschäftigt den Lernenden nur manuell – nicht aber kognitiv.

Ungenutztes Potenzial

Das beschriebene David-Saul-Interaktionsangebot unterscheidet sich von den in der Anforderung beschriebenen Vorschlägen dadurch, dass der Heranwachsende nicht als Figur innerhalb der Geschichte interagiert, sondern gewissermaßen aus einer auktorialen Perspektive heraus eingreift. Der folgende, exemplarische Vorschlag geht hingegen davon aus, dass der Heranwachsende als Figur in der Spielhandlung präsent ist.

Im Hinblick auf das Erleben von Dilemmata ist z.B. eine Spielgeschichte zum Sündenfall und zur Vertreibung aus dem Paradies vorstellbar. Das Paradies hat dabei den Charakter eines Vergnügungsparks: Die Früchte der Bäume, die virtuell gepflückt werden können, enthalten kleine Spiele, Witze, Cartoons etc., also allerlei Elemente, die der kurzweiligen Belustigung dienen. Die Heranwachsenden, die ihre Figuren durch diesen Vergnügungspark bewegen, dürfen alle Früchte pflücken – nur nicht die vom Baum in der Mitte des Parks, der sich von den anderen Bäumen dadurch unterscheidet, dass er mit einem Verbotsschild gekennzeichnet ist. Dieser Vergnügungspark kann vom Menü der Kinderbibel aus immer wieder angewählt werden, wann immer der Nutzer des Programms Verlangen nach Zerstreuung verspürt. Sollte er aber einmal eine Frucht vom verbotenen Baum pflücken, wird er buchstäblich für immer aus dem Park ausgeschlossen: Der Link im Menü leitet nun nicht mehr zum Spieleparadies, sondern stattdessen zur Geschichte vom Sündenfall und der Vertreibung aus dem Paradies. Da der Rezeption der Geschichte ein eigenes, analoges Erlebnis vorangegangen ist, wird die Geschichte außerdem auf der Folie der eigenen Erfahrungen rezipiert.

(23) Die Reflexion der Beschäftigung mit einem biblischen Inhalt einfordern (inhaltsspezifisches/-immanentes Interaktionsangebot)

Von Heranwachsenden geschriebene Texte, gedichtete Lieder, gestaltete Collagen etc. sind fassbare Ergebnisse der kreativen Auseinandersetzung mit einem biblischen Inhalt. Motivationspsychologisch gesehen sind sie Resultatanreize, die zu schöpferischer Tätigkeit anspornen (vgl. Theißen 2003, 329). In theologischer Hinsicht wird die Wirkungsgeschichte eines biblischen Inhalts um ein weiteres

Beispiel angereichert (vgl. Niehl 1996, 235f). In religionsdidaktischer Hinsicht ist wichtig, dass die Wirkung eines biblischen Inhalts auf einen Heranwachsenden, die sich in dessen Produkt zeigt, nicht in Vergessenheit gerät, dass die Auseinandersetzung nicht folgenlos bleibt. Es ist daher wünschenswert, dass die durch die kreative Auseinandersetzung provozierten mentalen Veränderungen beim Heranwachsenden ins Bewusstsein geholt und verfügbar gemacht werden. Dies erhöht zum einen die Chance, dass der Heranwachsende bei einer erneuten Begegnung mit demselben biblischen Text auf diese Vorerfahrungen zurückgreifen kann,²⁹ zum anderen ist sie die Voraussetzung dafür, dass die Auslegungstradition eines Textes um eine weitere Interpretation angereichert und dadurch aktualisiert wird.

Die selbstständige Auseinandersetzung mit einem eigenen Produkt auf einer Meta-Ebene ist jüngeren Kindern nur eingeschränkt zuzumuten, bestenfalls in Face-to-face-Gesprächen, wie sie beim „Theologisieren mit Kindern“ stattfinden (vgl. Kap. 5.3.1.6). Anders verhält es sich mit Jugendlichen: FRIEDRICH SCHWEITZER betont, dass sie als Subjekte ihrer eigenen Auslegung auf eine andere Art und Weise ernst zu nehmen sind als Kinder (vgl. Schweitzer 2005, 51f; vgl. Kap. 5.3.1.6). Ihnen sind nicht nur kreativ-produktive Auseinandersetzungen mit biblischen Texten zuzumuten, sondern insbesondere die nachträgliche Reflexion ihrer Beschäftigung mit einem biblischen Text. Werden diese Reflexionen schriftlich festgehalten, sind sie ein eigenständiger Beitrag zur Auslegungstradition eines biblischen Textes, dessen Wert noch dadurch steigt, dass Jugendliche auf Grund ihrer Fähigkeit zum formal-operatorischen Denken dafür prädestiniert sind, in ihren Werken Visionen im Hinblick auf eine erfüllte Gegenwart und eine hoffnungsvolle Zukunft zum Ausdruck zu bringen (vgl. Schweitzer 2005, 48). Von daher ist folgende Anforderung zu formulieren:

Anforderung

23. Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die auf die kreativ-produktive Auseinandersetzung Jugendlicher mit biblischen Texten zielen, sollten einen Kommentar der Jugendlichen einfordern, in dem Entstehungsprozess und Produkt reflektiert werden.

Auch die Auseinandersetzung mit einem biblischen Inhalt mit Hilfe von inhaltsimmanenten Interaktionsangeboten bedarf der Reflexion der Ergebnisse von einer Meta-Ebene aus. Doch zielen inhaltsimmanente Interaktionsangebote nicht auf eine kreativ-produktive Auseinandersetzung mit dem biblischen Inhalt, insbesondere dann nicht, wenn der Heranwachsende unmittelbar in der Rolle einer fiktiven Figur in der Geschichte agiert. Will man sicherstellen, dass der Heranwachsende auf bestimmte Schnittstellen zwischen dem biblischen Inhalt und seiner eigenen Lebenswirklichkeit, die inhaltsimmanente Interaktionsangebote herausarbeiten wollen, aufmerksam geworden ist, ist es unumgänglich, eine Meta-Ebene zu eröffnen, die zwangsläufig außerhalb der Spielgeschichte liegt. Ob es sinnvoller ist, den Verlauf einer Spielgeschichte mehrfach zu unterbrechen, um unmittelbar

²⁹ Dies ist so zu verstehen, dass nach und nach ein kognitives Netz im Sinne von Horst Klaus Bergs „Grundbescheiden“ oder Gerd Theißens „Grundmotiven“ entwickelt wird, in das auch neue, unbekannte Geschichten eingebettet werden können. Unberührt bleibt davon, dass es irgendwann notwendig wird, von Vorerfahrungen bewusst Abstand zu nehmen und mit dem „Anfängergeist“ (Berg 1993, 150f) an einen Text heranzugehen.

nach einem Interaktionsangebot diese Sicherung vorzunehmen, oder ob zunächst die Geschichte durchgehalten werden und eine umfangreichere Sicherung nach dem Ende der Geschichte stattfinden sollte, muss im konkreten Fall von der Autor/in entschieden werden. Gegeneinander abzuwägen sind dabei die Komplexität der Inhalte einerseits und die Komplexität der zu sichernden Verknüpfungen andererseits.

Der Befund

Bei der Erhebung, in welchem Maße die untersuchten multimedialen Kinderbibeln dieser Anforderung nachkommen, muss festgestellt werden, dass die untersuchten CD-ROMs und Internetseiten – da sie ohnehin kaum konkrete Impulse zur Verschränkung der biblischen Geschichten mit der eigenen Lebenswelt anbieten (vgl. Anforderung 22) – folglich auch keinen Raum für die Reflexion auf einer Meta-Ebene über die aus der Verschränkung erwachsenden konkreten Handlungsprodukte vorsehen. Die Beschäftigung mit dieser Anforderung muss sich daher auf das Entwickeln von Perspektiven für zukünftige Produkte beschränken.

Ungenutztes Potenzial

Die Entstehung der aus der Beschäftigung mit biblischen Inhalten erwachsenden Handlungsprodukte zu reflektieren und zu dokumentieren trägt zur Bewusstwerdung der eigenen religiösen Entwicklung bei – insbesondere dann, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder reflektiert wird. In technischer Hinsicht ist die Implementierung einer Aufforderung zur Dokumentation und das Vorhalten des notwendigen Werkzeugs unkompliziert: Ein Impuls (z.B. eines virtuellen Bildschirmcharakters) und ein einfaches Texteingabefeld genügen. Die Dokumentation würde automatisch mit dem dazugehörigen Produkt verknüpft und könnte zusammen mit ihm immer wieder eingesehen werden.

Das Führen eines auf diese Weise nach und nach entstehenden Tagebuchs der religiösen Entwicklung anzubieten,³⁰ kann jedoch nicht die Aufgabe einer multimedialen Kinderbibel sein, da sie auf diese Weise beanspruchen würde, einen Heranwachsenden in seinem gesamten religiösen Entwicklungsprozess bis hin zum religiösen Erwachsenenalter begleiten zu können.

Der Wert solcher Dokumentationen kommt weniger in der späteren Rückschau, sondern vielmehr in der nahen Zukunft zum Tragen. Sinnvoll erscheint daher eher, Jugendliche aufzufordern, nach der produktionsorientierten Auseinandersetzung (oder einer anderen Form der Auseinandersetzung) und auf der Basis ihrer Reflexionen *tags* für den zugehörigen biblischen Inhalt anzulegen. Diese *tags* könnten – sobald sie für mehrere biblische Inhalte vergeben worden sind – bei einer erneuten Beschäftigung mit der Kinderbibel die Basis für einen an der Lebenswelt orientierten thematischen Zugriff auf biblische Inhalte abgeben. Einen wirklichen Mehrwert erhält ein solches *tagging* aber erst dann, wenn Kinderbibeln über eine Internetanbindung verfügen oder auf einer Webseite zugänglich sind. Die *tags* mehrerer Jugendlicher würden nicht nur dem Einzelnen einen thematische Einstieg bieten, den er nicht selbst anlegen musste, sondern darüber hinaus abbilden, welchen Stellenwert einzelne biblische Texte in Bezug auf die Lebenswelt einer bestimmten Generation im Allgemeinen haben (vgl. das Beispiel für eine sog. *tag-Wolke* in Abbildung 83).

³⁰ Technisch gesehen handelt es sich hier um einen einfachen Blog, dessen Einträge nach Ermessen des Verfassers der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können.

Einen höheren Informationswert haben schriftliche Kommentare der Jugendlichen zu ihren Produkten. Auch diese können – wenn sie online einsehbar sind – nicht nur dem Jugendlichen zur Bewusstwerdung des eigenen Verhältnisses zu einem biblischen Text dienen, sondern darüber hinaus Teil der Auslegungstradition werden, der wiederum von anderen Jugendlichen aufgenommen werden kann, indem sie in ihren eigenen kreativen Produkten Bezug darauf nehmen oder ihrerseits den Kommentar kommentieren (vgl. dazu das ungenutzte Potenzial zu kommunikativen Komponenten zu Anforderung 26).

In dieser Kinderbibel findest du
Geschichten zu folgenden Themen:



Abbildung 83: Idee für ein Interaktionsangebot

7.5.2 Skopusorientierung und Overfamiliarität (Problem 1 und 2 in 5.3)

Biblische Texte bedürfen als kanonische Texte grundsätzlich der Auslegung (vgl. Kap. 4.2.4.1). Diese wiederum ist zwangsläufig von der Individualität des Interpreten abhängig (vgl. Kap. 4.2.4.4). Folglich kann es nicht die eine „richtige“ Auslegung eines biblischen Textes geben. Als problematisch anzusehen ist daher die frühzeitige Verengung der Aussage eines biblischen Textes auf einen Kerngedanken (Skopus), die oftmals schon durch die Art und Weise der Präsentation des biblischen Inhalts erfolgt. Andererseits ist eine eindimensionale Auslegung nicht zwingend einer eindimensionalen Darstellung geschuldet; das Stichwort Overfamiliarität beschreibt die übergroße Vertrautheit des Rezipienten mit einem biblischen Text – was mitunter zur Folge hat, dass eine einmal gewonnene Auslegung gewissermaßen zementiert und bei weiteren Begegnungen mit dem biblischen Inhalt nicht aktualisiert wird.

Aufgabe didaktischer Interaktionsangebote ist es, eine solche Engführung (nachträglich) aufzubrechen bzw. – unabhängig davon, ob eine Engführung vorliegt oder nicht – vielfältige Sichtweisen auf einen biblischen Inhalt zu eröffnen (Anforderung 24 und 25). Eine besondere Herausforderung in diesem Zusammenhang liegt darin, Fehl- und Überinterpretationen eines biblischen Inhalts entgegenzuwirken (Anforderung 26).

(24) Immanente Wahl ermöglichen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot)

Die Eröffnung vielfältiger Sichtweisen auf einen biblischen Inhalt kann mit Hilfe einer großen Zahl unterschiedlicher Interaktionsangebote gelingen, die gezielt verschiedene Aspekte eines biblischen Inhalts thematisieren. Folgt man den Überlegungen HORST KLAUS BERGS zur Freiarbeit im Religionsunterricht, so besteht eine der wünschenswerten Eigenschaften von Freiarbeitsmaterialien in der (*material*)*immanenten Wahl* (vgl. Berg 1997, 73). Immanente Wahl als Eigenschaft der didaktischen Interaktionsangebote zu einem biblischen Inhalt in einer multimedialen Kinderbibel würde im Sinne BERGS u.a. besagen, dass die auf einen biblischen Inhalt bezogenen Interaktionsangebote inhaltlich weit gefächert sind, so dass Heranwachsende einerseits angeregt werden, sich mit dem biblischen Inhalt unter vielfältigen inhaltlichen Gesichtspunkten und Deutungsperspektiven auseinandersetzen, andererseits individuelle Schwerpunkte setzen können. Auf diese Weise vermag sich das Angebot an Interaktionen zu einem biblischen Inhalt zugleich von einer allzu schematischen Lernzielorientierung zu lösen und stattdessen Lernchancen für die Heranwachsenden bereit halten (vgl. Berg 1993, 38; vgl. Kap. 5.3.1.1).

Angebote zur individuellen inhaltlichen Vertiefung korrespondieren mit der „Idee der Verlangsamung im Religionsunterricht“ (Berg 1997, 75), die auch unter dem Begriff „Entschleunigung“ bekannt geworden ist (vgl. Hilger 1994; vgl. Anforderung 13). Im selben Atemzug warnt BERG vor einer inhaltlichen Überfrachtung von Freiarbeitsmaterialien: „Wird zuviel angeboten, kann ihre [der Lernenden; DS] eigene Phantasie und Kreativität durch ein Übermaß an ‚Beschäftigungsmöglichkeiten‘ lahmgelegt werden“ (Berg 1997, 75). Dem kann dadurch vorgebeugt werden, dass immer nur eine begrenzte Zahl von Interaktionsangeboten zur Verfügung steht oder bestimmte „Wahlangebote“ erst nach dem Bearbeiten von „Pflichtangeboten“ zur Verfügung stehen.

Anforderung

24. Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten vielfältige Inhaltsbereiche eines biblischen Inhalts thematisieren und Angebote zur individuellen Vertiefung bereithalten. Eine Überfrachtung mit Beschäftigungsangeboten sollte aber vermieden werden.

Der Befund

In vielen multimedialen Kinderbibeln ist die Anzahl der Interaktionsangebote, die sich auf einen bestimmten Inhalt beziehen, gering. Nicht selten steht nicht einmal *ein* inhaltsspezifisches Interaktionsangebot zur Verfügung. Doch ist umgekehrt die Existenz zahlreicher inhaltsspezifischer Interaktionsangebote noch keine Garantie dafür, dass eine Geschichte unter vielfältigen inhaltlichen Gesichtspunkten in den Blick genommen wird. Dies wird in den multimedialen Kinderbibeln deutlich, sie sich nur einer einzigen Geschichte widmen: In 3.1996 beispielsweise geht es um die Sintfluterzählung. Zu jeder Szene der Geschichte wird eine Interaktion angeboten, die stets nach dem Prinzip der Zuordnung funktioniert: Dem Heranwachsenden werden entweder vor dem Hintergrund der Szene Begriffe in Schriftform präsentiert, die mit der Maus auf das zugehörige Bilddetail gezogen werden sollen (vgl. Abbildung 84), Klänge vorgespielt, deren Urheber angeklickt werden sollen oder Worte vorgelesen, die im Text der Geschichte durch Anklicken identifiziert werden sollen. Die Inhalte der Geschichte werden in diesen Interaktionsangeboten so auf Stichworte reduziert, die überwiegend für die Geschichte irrele-

vant sind (Haus, Frosch, Schatz, Tintenfisch etc.). Offensichtlich geht es in dieser Software um Leseübungen, die biblische Geschichte gibt dazu lediglich den Hintergrund ab (vgl. die pädagogischen Intentionen in Kap. 1.2.2.3).



Abbildung 84, aus: Die Geschichte der Arche Noah

8.1999, in der es um die Geschichte von Mose geht, enthält zwei Arten von Interaktionsangeboten: Puzzles und Ausmalbilder. Sieht man von der didaktisch ernüchternden Tatsache ab, dass beide Interaktionsangebote bestenfalls die Wahrnehmung der biblischen Inhalte unterstützen (vgl. Anforderung 13), so bleibt doch hinsichtlich der Auswahl der sechs Motive (die im Übrigen bei beiden Interaktionsformen dieselben sind) zu sagen, dass die Motive keineswegs repräsentativ für wichtige Stationen im Handlungsverlauf sind oder sich bemühen, die wichtigsten Personen der Mosegeschichte zu zeigen. Die Auswahl wirkt eher zufällig.

Anders verhält es sich mit 10a.1999 (ebenfalls zur Geschichte von der Sintflut), die außer den inhaltsimmanenten Interaktionsangeboten solche inhaltspezifischen Interaktionsangebote enthält, die außerhalb der Geschichte angewählt werden können. Diese widmen sich unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen der Sintfluterzählung: Die drei Puzzlemotive zeigen die Fütterung der Tiere auf der Arche, die im Sturm treibende Arche und die Tiere beim Verlassen der Arche unter dem Regenbogen mit dem dankenden Noah. Das Memoryspiel enthält – passend zur Geschichte – Tierpaare, mit der Bildermaschine (vgl. Anforderung 25 und 21) lassen sich Collagen zu allen Szenen der Geschichte gestalten.

6a.1998 widmet sich in zwölf Szenen den Geschichten von der Geburt bis zum Tode Moses. Von jeder Szene aus kann ein Interaktionsangebot aufgerufen werden. Einige der Interaktionsangebote beziehen sich direkt auf die Szene, andere haben übergreifenden Charakter. Die Szenen und Interaktionsangebote sind:

Geschichten	Interaktionsangebote
Moses Geburt und Aussetzung	Memory mit Motiven aus unterschiedlichen Geschichten
Mose tötet einen Aufseher	Puzzle mit dem Foto eines Wüstenbewohners
Mose in Midian	Schiebepuzzle, das Mose mit den Gebotstafeln zeigt
Die Hebräer müssen auch noch das Stroh zur Ziegelherstellung sammeln	Jump-and-Run-Spiel, bei dem Strohbällen eingesammelt werden müssen
Mose und Aaron vor dem Pharao	Quiz mit Fragen zu unterschiedlichen Geschichten
Das erste Passafest	Würfelspiel zur Flucht aus Ägypten
Der Durchzug durchs Schilfmeer	Spiel im Stil von „Frogger“, bei dem ein Fluss überquert werden muss
Wachteln und Manna	Spiel, bei dem Wachteln abgeschossen werden müssen
Mose empfängt die Gebote	Zuordnungsspiel zu den zehn Geboten
Tanz um das goldene Kalb	Memory mit Motiven aus unterschiedlichen Geschichten
Bau der Stiftshütte	Puzzle mit dem Foto jüdischer Kinder
Vierzig Jahre Wanderung	Quiz mit Fragen zu unterschiedlichen Geschichten

Zwei Puzzlespiele und zwei Multiple-Choice-Quizangebote sind inhaltsübergreifend angelegt. Zwei Schiebepuzzle sind offensichtlich *inhaltsunabhängig*, sechs Interaktionsangebote (in der Tabelle grau hinterlegt) beziehen sich auf bestimmte Geschichten. Eine Sonderstellung nehmen die Zehn Gebote ein, auf die sich gleich zwei Interaktionsangebote beziehen. Dies sind im Übrigen neben dem Würfelspiel die einzigen inhaltspezifischen Interaktionsangebote, die nicht den Charakter von Geschicklichkeitsspielen haben. Die verbleibenden vier Interaktionsangebote nehmen Motive aus unterschiedlichen Geschichten auf. Es fällt auf, dass dabei das Strohsammeln aus Ex 5,7, das eher selten explizit thematisiert wird, interaktiv umgesetzt wird. Vermutlich ist diese Auswahl der Tatsache geschuldet, dass sich hierauf das Interaktionsprinzip eines Jump-and-Run-Spiels anwenden lässt (für diese Annahme spricht, dass der Stroh sammelnde Hebräer sich vor dem Zusammentreffen mit Monstern (!) hüten muss).

Die inhaltliche Bandbreite der Interaktionsangebote in 6a.1998 hinterlässt einen zwiespältigen Eindruck: Einerseits sind die inhaltsübergreifenden Angebote – gewissermaßen zur Einstimmung – geschickt am Anfang der Anwendung platziert. Andererseits beziehen sich – prozentual gesehen – überproportional viele inhaltspezifische Interaktionsangebote auf eine einzige Geschichte. Die übrigen inhaltspezifischen Interaktionsangebote sind in ihrer inhaltlichen Verortung vertretbar. Von dieser Feststellung unberührt bleibt die Tatsache, dass fast alle inhaltspezifischen Interaktionsangebote nicht zu einem interpretierenden Verstehen der jeweiligen Geschichte beitragen. Schwer wiegt, dass in zwei Interaktionsangeboten Fotografien von jüdischen Kindern bzw. Wüstenbewohnern im Mittelpunkt stehen, die sich weder auf konkrete biblische Inhalte noch auf die Lebenswelt der Kinder beziehen lassen (Abbildung 85).



Abbildung 85, aus: Mose

Eine große Menge von Interaktionsangeboten zu den auf den CD-ROMs enthaltenen Geschichtenzyklen halten 13.2001–2002 bereit. Zu jedem Geschichtenzyklus existieren bis zu vierzehn (!) Interaktionsangebote, darunter Puzzles, Memoryspiele, Multiple-Choice-Quizangebote, Ausmalangebote, Buchstabenrätsel, Emotionenrätsel, Lückentext und andere mehr. Die bloße Vielfalt bedingt, dass dabei in der Regel vielfältige Inhalte angesprochen werden. Genauer in den Blick genommen werden soll die Geschichte von Kain und Abel auf der CD-ROM 13.2001, der „nur“ acht Interaktionsangebote gewidmet sind:

Ein Puzzle zeigt das Motiv der beiden Brüder, die ihren landwirtschaftlichen Tätigkeiten nachgehen. Ein zweites Puzzle (mit mehr Teilen) zeigt, wie Abels Opfer angenommen wird, Kains Opfer hingegen nicht. Dabei wird die Motivtradition des aufsteigenden und waagrecht sich entwickelnden Rauches aufgenommen, die u.a. durch SCHNORR VON CAROLSFELD bekannt geworden ist und in der Kinderbibelforschung eher kritisch gesehen wird.

Ein erstes, für jüngere Kinder konzipiertes Multiple-Choice-Quiz fragt, in welchem verwandtschaftlichen Verhältnis Kain und Abel zueinander standen, wie ihre Eltern hießen, womit sich Kain und Abel beschäftigten, warum Kain eifersüchtig auf seinen Bruder war und was Kain nach der Ermordung seines Bruders tat. Gefragt wird somit nach der Textwelt der Geschichte – allerdings nicht bis zum Ende. Das zweite Quiz geht in manchen Fragen über den biblischen Wortlaut hinaus. Zwar fragt es zunächst, wer von den Söhnen Adams und Evas Opfer darbrachte, dann aber geht es um die Frage, warum Gott das Opfer Kains nicht gefiel – die als korrekt gewertete Antwort weicht freilich vom biblischen Text ab und bestätigt ein altes Klischee: „weil Kain das Opfer unaufrichtig und ohne Demut dargebracht hatte“. Umgekehrt lautet die Antwort auf die Frage, warum Gott das Opfer Abels gefiel: „weil Abel es ehrlich und mit Demut darbrachte“. Gefragt wird weiterhin, warum Kain seinen Bruder Abel erschlug. Auch hier geht die

Antwort über den Bibeltext hinaus und präsentiert eine Auslegung: „weil er auf Abel eifersüchtig war, da Gott Abel segnete“. Zwei Fragen nach der Opferpraxis der Israeliten entfernen sich von der Handlung. Es sind dies die Fragen, welche Tiere am häufigsten als Opfer dargebracht wurden (Ziegen, Widder und Schafe, Ochsen) und welche Vögel man als Opfer darbringen durfte (Gänse, Tauben, Hühner). An dieser Stelle kann der Heranwachsende nur raten, da die Opfergesetze der Tora nicht Gegenstand der Präsentation der Geschichte sind und auch keine lexikalischen Links existieren.

Das erste Wörterrätsel fragt mit Hilfe von Bildern nach Begriffen, die nur zum Teil entscheidend für die Geschichte sind: Abel, Hütte, Getreide, Widder, Feuer, Wolken. Immerhin ergibt sich der wichtige Begriff „Brüder“ als Lösungswort. Das zweite Wörterrätsel umschreibt die gesuchten Begriffe. Hier geht es u.a. um Wortfelder wie Sünde, Schuld, das Böse, Übel, Neid und Eifersucht. Das Lösungswort lautet entsprechend Sünde-des-Kain.

Das Fehler- und das Ausmalbild greifen auf die Motive des ersten bzw. zweiten Puzzles zurück und bringen damit nichts Neues.

Deutlich ist, dass die Autoren der Interaktionsangebote der Geschichte von Kain und Abel in 13.2001 nicht konsequent bibeldidaktisch denken. Zwar zeigen sie viele gute Ansätze, indem sie mit unterschiedlichen Interaktionsprinzipien unterschiedliche Inhalte der Geschichte thematisieren, doch bleiben Teile der ersten und die gesamte zweite Hälfte der Geschichte (Gen 4,6–7.9–16) gänzlich unberücksichtigt – obwohl in der Präsentation die gesamte Geschichte dargestellt wird. Da sich alle Interaktionsangebote auf sechs Verse beziehen, bleiben Dopplungen nicht aus, bis dahin, dass die Bilder der Puzzles mehrfach verwendet werden. Anstatt die zweite Hälfte der Perikope zu thematisieren, gehen die textbasierten Interaktionsangebote außerdem an einigen Stellen weit über den biblischen Wortlaut hinaus und präsentieren Deutungen oder Klischees auf eine Art und Weise, dass sie dem Kind genau so biblisch erscheinen müssen wie die Inhalte der Textwelt. Die exkursartigen Fragen zur Opferpraxis und der Aufbau des Wortfeldes rund um Sünde, Übel und Neid könnten als Angebote zur individuellen Vertiefung durchgehen, wenn sie nicht nur abgefragt, sondern auch erläutert würden.

Ungenutztes Potenzial

Die meisten untersuchten Kinderbibeln sind hinsichtlich der inhaltlichen Bandbreite ihrer inhaltsspezifischen Interaktionsangebote weit entfernt von der von HORST KLAUS BERG geforderten materialimmanenten Wahl eines Freiarbeitsmaterials (vgl. Berg 1997, 73). Eine Ausnahme bilden 13.2001–2002, die für jede Geschichte eine große Zahl von Interaktionsangeboten präsentieren. Ausgehend von der oben skizzierten Beispielgeschichte lautet die erste Empfehlung, sich in den Interaktionsangeboten zunächst an allen Inhalten zu orientieren, die in der Präsentation der Geschichte vorgegeben sind. Dazu gehören beispielsweise unterschiedliche Stationen der Handlung oder die Perspektiven und Handlungsmotivationen der beteiligten biblischen Personen. Was in der Präsentation aus didaktischen Gründen ausgelassen wurde, kann im Rahmen von Interaktionsangeboten hinzugefügt werden. Deutungen sind als solche zu kennzeichnen. Inhaltliche Dopplungen sollten didaktisch begründet sein.

Eine zweite Empfehlung betrifft die Zugänglichkeit der Interaktionsangebote. Abbildung 86 zeigt, dass die Auswahlseite der Interaktionsangebote in 13.2001–2002 sehr unübersichtlich wirkt.



Abbildung 86, aus: *Multimedia-Bibel für Kinder II*

13.2001–2002 präsentieren sämtliche Interaktionsangebote, die zu einer Geschichte verfügbar sind, auf einer Seite. In den ersten beiden Zeilen befinden sich die einfacheren Interaktionsangebote, in den von ihnen optisch abgesetzten letzten beiden Zeilen die schwierigeren. Jedes Interaktionsangebot wird durch eine Miniatur repräsentiert, die durch einen Screenshot gewonnen wurde, darüber schweben jeweils Piktogramme, die das Interaktionsprinzip anzeigen. Die Unübersichtlichkeit ist bedingt durch die große Menge der Angebote, deren Gruppierung nach leichten und schwierigen Interaktionen nicht deutlich wird, die optisch unruhigen Miniaturen und die zusätzlichen Piktogramme, die ihren hinweisenden Zweck nicht erfüllen, da sie nicht auf den ersten Blick verstanden werden, sondern nach und nach erlernt werden müssen.

Folgende Lösungsansätze sind denkbar: Das Hauptproblem ist die große Zahl der Elemente und die dadurch bedingte Struktur ihrer Anordnung. Abhilfe kann am ehesten eine Untergliederung schaffen. Diese führt zwar stets dazu, dass ein zusätzlicher Klick nötig ist, doch kann sie in diesem Fall nicht nur auf eine einzige Unterebene beschränkt, sondern auch auf unterschiedliche Art und Weise unkompliziert durchgeführt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, leichte und schwierige Interaktionen auf einer je eigenen Seite anzuordnen, eine andere, gleichartige Interaktionen in Gruppen zusammenzufassen und auf der Startseite von den Symbolen für die unterschiedlichen Interaktionsprinzipien aus zu verlinken. Die Reduktion der Elemente ermöglicht darüber hinaus eine eher lineare Anordnung, die den Vorteil hat, dass die Reihenfolge ihrer Bearbeitung beeinflusst werden kann: ROBERT STRZEBKOWSKI und NICOLE KLEEBERG weisen darauf hin, dass das menschliche Auge lineare Anordnungen auf Bildschirmen stets der natürlichen Leserichtung folgende von links oben nach rechts unten abschreitet (vgl. Strzebowski/Kleeberg 2002, 240). Interaktionsangebote, die geeignet sind, die erste Wahrnehmung eines biblischen Inhalts zu unterstützen (vgl. Anforderung 13),

könnten entsprechend im linken oberen Bildschirmbereich den Beginn der Schlange bilden, Interaktionsangebote, in denen es um die Deutung des biblischen Inhalts geht, rechts unten das Ende. Grundsätzlich könnten auch die Aspekte des Bibelverstehens zum Gliederungsprinzip erhoben werden.

Die verwendeten Piktogramme müssten entweder neu entworfen werden und konkreter werden (z.B. beim Memory die Form zweier Karten annehmen), oder aber – was unproblematischer ist – auf Anforderung ihre Bedeutung preisgeben (z.B. in schriftlicher oder akustischer Form beim Überstreichen mit der Maus).

Die unruhigen Miniaturen haben den Vorteil, dass sie exakt das abbilden, was sich hinter ihnen verbirgt. Um den daraus resultierenden Wiedererkennungseffekt nicht zu zerstören, sollten sie beibehalten werden. Sobald eine geringere Zahl von ihnen auf einer Seite versammelt ist, nimmt auch die optische Unruhe ab.

(25) Polyvalente Werkzeuge anbieten (inhaltsübergreifendes Interaktionsangebot)

Im Bemühen, inhaltspezifische Interaktionsangebote zu unterschiedlichsten Teilmomenten zu konzipieren, gerät schnell die grundsätzlich gegebene Möglichkeit aus dem Blick, dass der Heranwachsende aus eigenem Antrieb, d.h. ohne externen Impuls, mit den präsentierten Inhalten in Interaktion tritt (vgl. Kap. 5.3.5). Eigeninitiative dieser Art kann durch mehrere Maßnahmen begünstigt werden:

- Die Selbstwahrnehmung der Heranwachsenden sollte angeregt werden (vgl. Abschnitt 7.5.4).
- Die Präsentation des biblischen Inhalts sollte so gestaltet sein, dass multiperspektivische Deutungen im Sinne der Rezeptionsästhetik nicht durch frühzeitige Engführung behindert werden.
- Die Präsentation selbst oder Beigaben sollten zahlreiche Bilder, Texte, Lieder etc. vorhalten, da diese zu Impulsgebern für vielfältige Lernprozesse auf Seiten des Heranwachsenden werden können, ohne dass die genaue Form der Interaktion vorgeschrieben wird.

Anzumerken ist, dass schon HORST KLAUS BERG in vielen seiner Freiarbeitsmaterialien auf konkrete Arbeitsaufträge bzw. Impulse verzichtet. Im Material „So lebten die Menschen zur Zeit Jesu“ werden Arbeitsaufträge getrennt vom Material in einer eigenen Kartei aufbewahrt, einerseits, damit das Material didaktisch vielfältig einsetzbar bleibt, andererseits, damit das Material als solches anregend und impulsgebend wirken kann (vgl. Berg 1997, 74). Ähnlich argumentieren auf mediendidaktischer Seite PETER BAUMGARTNER und SABINE PAYR (1994) im Bestreben, eine Lanze für offene Lernarrangements zu brechen. FRIEDRICH SCHWEITZER tritt in seinen Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik nachdrücklich dafür ein, dass Kinder nicht nur zu eigenen Auslegungen kommen, sondern auch die Wege dorthin selbst gestalten dürfen (Schweitzer 1999, 242; vgl. Kap. 5.3.1.5). Seine Überlegungen zur Selbstständigkeit der Kinder trägt er auch in die Kindertheologie an (vgl. Kap. 5.3.1.6).

Notwendig für selbstinitiierte Auslegungsprozesse sind Interaktionsangebote in Form polyvalenter Werkzeuge (z.B. Texteditoren), mit denen zu unterschiedlichen Themen gearbeitet und die vorhandenen Inhalte auf verschiedene Art und Weise verarbeitet werden können.

Anforderung

25. Multimediale Kinderbibeln sollten polyvalente Werkzeuge enthalten, mit denen Heranwachsende selbstgewählte Themenstellungen bearbeiten können, die im Zusammenhang mit unterschiedlichen Inhalten stehen bzw. inhaltsübergreifend sein können.

Der Befund

Im Befund zu Anforderung 21 wurden als einzige Interaktionsangebote mit Werkzeugcharakter in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln virtuelle Bühnen bzw. Bildermaschinen sowie elementare Layoutprogramme für Grußkarten und Urkunden beschrieben. Versucht man, mit Hilfe der virtuellen Bühnen eigene Vorstellungen (z.B. biblische Szenen) umzusetzen, stößt man jedoch schnell an die inhaltlichen Grenzen dieser Interaktionsangebote. Das Hauptproblem ist die eingeschränkte und nicht erweiterbare Zahl der zur Verfügung stehenden Bildelemente; es wird noch durch die Tatsache verstärkt, dass alle auf die biblischen Inhalte bezogenen Bildelemente den Präsentationen der biblischen Geschichten entnommen sind. Dadurch wird es zusätzlich erschwert, neue und andere Bilder zu kreieren.

Von den genannten Interaktionsangeboten unterscheidet sich eine weitere virtuelle Bühne in 13.2002. auf der Kinder Phantasietiere gestalten können, indem sie die dazu notwendigen Körperteile anordnen (vgl. Abbildung 87). Die verschiedenen Formen von Augen, Beinen, Flügeln etc. stammen zwar von den in den Präsentationen gezeigten Tieren, doch sind die ursprünglichen Tiere durch ihre Zerteilung in den meisten Fällen nicht mehr erkennbar, so dass tatsächlich kuriose neue Tiere entstehen können. Ein religionsdidaktischer Wert des Erschaffens von Phantasietieren kann im Zusammenhang mit der Schöpfungsgeschichte ausgemacht werden: Mit dem Staunen über die Wunder der Schöpfung korrespondiert die Freude an der kreativen Betätigung und den überraschenden Entdeckungen beim Kombinieren immer neuer Versatzstücke.



Abbildung 87, aus: Multimedia-Bibel für Kinder II

Ungenutztes Potenzial

Im Zusammenhang mit Anforderung 21 wurden bereits eine Reihe produktiv-kreativer Tätigkeiten genannt, die Kinder mit geeigneten Werkzeugen durchführen könnten (Bilder bearbeiten, Sprache aufnehmen, Text gestalten etc.). Dazu ist zu sagen, dass es seltsam anmuten würde, würde eine Kinderbibel „das Rad noch einmal neu erfinden“ und ein proprietäres Bildbearbeitungsprogramm, Videoschnittprogramm, Audioaufnahmeprogramm, Animationsprogramm etc. enthalten. Was z.B. die fraglos aufwändig programmierten virtuellen Bühnen leisten, lässt sich technisch gesehen auch mit den „Bordmitteln“ gängiger Textverarbeitungsprogramme erledigen – wobei diese sich wesentlich flexibler zeigen, sowohl hinsichtlich der allgemeinen Gestaltungsmöglichkeiten, als auch im Hinblick auf den Import eigener Bildelemente und die Ausgabe des Ergebnisses in unterschiedlichen Formaten. Noch mehr kreative Freiheit ermöglichen Präsentationsprogramme, die auch bewegte Bilder und Audioelemente integrieren können und z.B. mehrere Collagen zu einer Geschichte verbinden können. Ein ungenutztes Potenzial multimedialer Kinderbibeln besteht demzufolge in einer *Schnittstelle*, über die der Austausch von Daten möglich ist. Das heißt, dass z.B. eine CD-ROM ein Verzeichnis enthalten sollte, in dem einzelne Bild- und Tonelemente aus den Geschichten in Standardformaten (z.B. *.jpg oder *.wav) abgelegt sind. Diese könnten in ein beliebiges Werkzeugprogramm importiert werden und dort zu Collagen, zu Hörspielen, zu Einladungskarten für die Kinderbibelwoche etc. weiterverarbeitet werden. Umgekehrt sollten Werkzeuge in multimedialen Kinderbibeln wie z.B. virtuelle Bühnen auch fremde Grafiken importieren können.

Eine konsequente Umsetzung dieser Anforderung ist die KiCoBi (auch: www.kicobi.de), eine Kindercomputerbibel zum Selbstgestalten. Hierbei handelt es sich im Prinzip um einen kindgerechten „Werkzeugkasten“, mit dem Kinder biblische Geschichten selbstständig nacherzählen bzw. zu biblischen Geschichten kreativ tätig werden können. Möglich sind insbesondere die Eingabe von Texten und das Aufnehmen von Sprache, ferner können statische und bewegte Bilder eingebunden werden. Diese vom medienpädagogischen Arbeitskreis der Ev.-luth. Kirche in Schwaben initiierte und vom Religionslehrer DIETER BREUKSCH im Jahr 2004 technisch umgesetzte Kreativsoftware enthält allerdings als solche keine biblischen Geschichten.³¹

(26) Deutungsbeliebigkeit vermeiden helfen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot)

Mit der prinzipiellen Offenheit für mehrperspektivische und vieldimensionale Auslegungen geht stets die Gefahr der Fehl- und Überinterpretation einher. In kindertheologischen Szenarien fungieren erwachsene Religionspädagog/innen oder Theolog/innen als Anwälte des biblischen Textes und können ggf. korrigierend eingreifen (vgl. Kap. 5.3.1.6). Sie stützen sich dabei einerseits auf eigene und fremde³² Erfahrungen in kindertheologischen Gesprächen, andererseits auf Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese und verschiedener religionsdidaktischer Ansätze.³³ Mit multimedialen Kinderbibeln aber beschäftigen sich Heranwach-

³¹ In Gesprächen des Verfassers mit Dieter Breuksch und Anneli Mackinnon in 02/2007 wurde eine Erweiterung dieses Projekts um biblische Texte und optionale Impulse in Erwägung gezogen.

³² Zahlreiche Erfahrungsberichte zu kindertheologischen Gesprächen sind in den Jahrbüchern für Kindertheologie versammelt.

³³ Z.B. können auch Symbole zu einer „Vielfalt ohne Beliebigkeit“ (Biehl 1999a, 245) in der Auslegung beitragen.

sende vorwiegend allein oder zu zweit und in Abwesenheit theologisch und/oder religionspädagogisch geschulter Erwachsener. Wünschenswert wären daher softwaregesteuerte Mechanismen, die die Interpretationsprozesse „überwachen“ und ggf. korrigierend eingreifen. Die konkrete Schwierigkeit bei der Realisierung solcher Mechanismen besteht zweifelsohne darin, Fehlentwicklungen *im Laufe der Interpretation* entgegenzuwirken. Selbst wenn der Heranwachsende nach der Rezeption eines biblischen Inhalts lexikalische Links wahrgenommen und konsultiert hat, und selbst wenn ihm über ein Symbol die Tragweite und Begrenzung eines biblischen Textes deutlich geworden ist, besteht immer die Möglichkeit, dass er einer „fixen Idee“ folgt und – nach bestem Wissen und Gewissen – eine Auslegung vornimmt, die dem Text und seiner Sache nicht gerecht wird.

Das daraus resultierende Problem ist dasselbe, vor dem HORST KLAUS BERG im Zusammenhang mit der materialimmanenten Fehlerkontrolle in Freiarbeitsmaterialien steht. Zu Recht beklagt BERG, dass eine solche Fehlerkontrolle nur dann Anwendung finden kann, wenn die zu überprüfenden Sachverhalte eindeutig sind (z.B. eine Aussage als korrekt oder falsch bezeichnet werden kann). Die Parallele ist offensichtlich: Sowenig wie die Karteikarte eines Freiarbeitsmaterials das kreative Produkt einer Schüler/in, z.B. ein Gedicht, beurteilen kann, sowenig ist Softwarelogik imstande, Fehlinterpretationen zu entlarven. BERGs Lösungsansatz indes ist unbefriedigend: Er besteht darin, als Kontrollinstrument „Beispielantworten“ zu formulieren, denen die Kinder die ungefähre Richtung entnehmen können, in die ihre Antwort hätte gehen können (Berg 1997, 133; vgl. Kap. 3.7.3.1). Vor dem Hintergrund der Rezeptionsästhetik muss die Anwendung eines solchen Verfahrens im Kontext der Interpretation biblischer Texte strikt abgelehnt werden. Die Beispielinterpretationen können erstens nicht alle sinnvoll denkbaren inhaltlichen Richtungen ausschöpfen, und zweitens verleitet eine „offizielle“, von der Lehrkraft gestaltete Interpretation die Kinder dazu, sich inhaltlich anzupassen oder die eigene Auslegung gering zu schätzen.

Anforderung

26. Multimediale Kinderbibeln sollten Mechanismen enthalten, die die Heranwachsenden auf eigene Fehl- und Überinterpretationen aufmerksam machen.

Der Befund

Die untersuchten multimedialen Kinderbibeln enthalten keinerlei Mechanismen, die von sich aus aktiv werden, wenn deutlich wird, dass ein Nutzer einen biblischen Inhalt falsch interpretiert. Dies verwundert nicht angesichts der Tatsache, dass bereits Interaktionsangebote, die explizit Interpretationsprozesse anstoßen wollen, die Ausnahme sind (vgl. Anforderung 21).

Immerhin als Präventivmaßnahme können mit der Darstellung biblischer Inhalte verlinkte Kommentare in 20.2006 gewertet werden, die konkrete Informationen zur Auslegung enthalten. Zur Geschichte von der „Speisung der 5000“ beispielsweise werden drei Auslegungen angeboten:

„Eine Möglichkeit: Hier geschieht etwas ganz Außergewöhnliches. Jesus vermehrt Brot und Fisch.

Eine andere Möglichkeit: Wenn wir das Wenige, das jeder hat, miteinander teilen, dann werden alle satt. Ein Junge gibt her, was er für diesen Tag zu essen hat – fünf Brote und zwei Fische. Wenn alle das hergeben, was sie

mithaben, und teilen, kommt so viel Brot zusammen, dass alle satt werden und noch eine Menge übrig bleibt. Auch das wäre etwas sehr Außergewöhnliches.

Und noch eine Möglichkeit, die Geschichte zu verstehen: Was Jesus hier genau macht, wissen wir nicht. Diese Erzählung macht aber deutlich: Gott gibt uns nicht nur Nahrung zum Essen. Wir brauchen die ganze Liebe Gottes wie die tägliche Nahrung. Das Wichtigste ist, Jesus zuzuhören. Um alles andere kümmert er sich dann [...]“

Über die Darstellung der Geschichte hinaus werden das wortwörtliche Verstehen, eine ethische und eine symbolische Interpretation angeboten. Dem Heranwachsenden bleibt es überlassen, nach Belieben und geistigem Vermögen einen dieser Vorschläge für sich anzunehmen. Die Autorin des Kommentars enthält sich einer Wertung.

Ungenutztes Potenzial

Ob interaktive Mechanismen, die bei Fehlinterpretationen intervenieren und situationsangemessen bei der Erarbeitung einer akzeptablen Deutung assistieren, überhaupt realisiert werden könnten, ist zweifelhaft. Künstliche Intelligenz ist mit einer solchen Herausforderung gegenwärtig überfordert. Nahe liegend ist demgegenüber, auf menschliche Intelligenz zurückzugreifen. Die organisatorische Herausforderung bestünde dann darin, die Deutungsversuche, die sich z.B. in der kreativen Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit einem biblischen Inhalt zeigen, wie in einem kindertheologischen Gespräch durch einen religionspädagogischen oder theologischen Experten begutachten zu lassen. Ziel dieser Rückmeldung wäre einerseits die Würdigung des Deutungsversuchs, andererseits ggf. die Revision des Produktes, in dem sich die Auslegung zeigt, durch den Produzenten selbst. Technisch gesehen könnte eine solche Vorgehensweise durch eine simple eMail-Funktionalität ermöglicht werden. Finanziell gesehen ist es jedoch undenkbar, womöglich auf Jahre Experten zu bezahlen, die auf ein kaum kalkulierbares eMail-Aufkommen reagieren müssten.

Webseiten wie www.joemax.de werden von einem ganzen Team von pädagogisch geschulten Redakteuren unterstützt, die sich um die Beantwortung von eMails von Kindern kümmern. Die Kinder werden u.a. auch aufgefordert, Fragen zum christlichen Glauben zu stellen, die in der Praxis oft mit Hilfe biblischer Texte beantwortet werden, z.B.: „In der Bibel steht: Gott sorgt für uns. Was bedeutet das?“³⁴ Zum Interpretieren biblischer Inhalte werden die Kinder und Jugendlichen, die die Webseite besuchen, allerdings nicht explizit aufgefordert.

Realisierbar ist hingegen die Erweiterung eines Interaktionsangebotes einer multimedialen Kinderbibel um folgende *kommunikative Komponente*: Das Ergebnis einer Auslegung wird – wenn seine Autor/in per Mausklick zustimmt – im Internet zentral in einer Datenbank abgelegt und kann von anderen Heranwachsenden (und in religiöser Hinsicht Erwachsenen) eingesehen und kommentiert werden. Anzunehmen ist in diesem Zusammenhang, dass kritische Einwände kundiger Religionspädagogen/innen und Theologen/innen gegen Fehlinterpretationen, wenn die Gründe sachlicher Natur sind und verständlich dargelegt werden, von den Interpreten positiv im Sinne einer Bereicherung aufgenommen werden.

Das bibeldidaktische Potenzial eines solchen Forums geht im Übrigen über die bloße Rückmeldung zu einem Deutungsversuch hinaus:

³⁴ <http://www.joemax.de/719-In%20der%20Bibel%20steht:%20Gott%20sorgt%20f%C3%BCr%20uns.%20Was%20bedeutet%20das?.html> (abgerufen am 14.11.2008).

Zunächst einmal wird die Mehrdimensionalität von Bibelauslegung in den unterschiedlichen Beiträgen überhaupt anschaulich. Den Interpreten wird dabei deutlich: Ich muss mich mit meiner individuellen Sicht auf einen biblischen Inhalt nicht verstecken. Da kein Beitrag sichtbar mit der Autorität eines Lehrvorschlags ausgestattet ist wie bei BERG, muss, ja kann der Heranwachsende sich nicht an einer solchermaßen autorisierten Meinung orientieren; alle Beiträge wiegen prinzipiell gleich schwer. Nach und nach können so Sammlungen unterschiedlicher Auslegungen entstehen, die dazu beitragen, den multiplen Schriftsinn zu bewahren.

Darüber hinaus trägt die Veröffentlichung gerade von visionären Interpretationen bzw. Transformationen dazu bei, dass Tradition Erneuerung erfährt (vgl. Anforderung 23; Kap. 5.3.1.6). Mit Hilfe z.B. der Wiki-Technologie kann Erneuerung vielleicht sogar direkt im Internet stattfinden. Deutungsversuche können nicht nur gesammelt und kommentiert werden, sondern im gemeinsamen Verfassen eines (Wiki-)Textes überhaupt erst angelegt werden, wobei sich die Perspektiven mehrerer Interpreten gegenseitig befruchten.

Kommunikative Komponenten in Interaktionsangeboten, die der asynchronen Diskussion eines Produktes dienen, welches das Ergebnis der Auseinandersetzung mit einem biblischen Text und seiner Auslegung ist, können – technisch gesehen – verschiedene Formen annehmen. Grundlage ist, dass die Auslegung (z.B. in Form eines Gedichtes) öffentlich zugänglich ist. Entscheidend ist sodann die Präzisierung, wie die Kommunikation über das Produkt beschaffen sein soll. Denkbar sind folgende Möglichkeiten:

- Über ein Formularfeld ist es dem Betrachter möglich, dem Interpreten eine Rückmeldung zu geben. Diese kann unter Umständen bewirken, dass der Interpret seine Auslegung überdenkt und modifiziert.
- Über ein Formularfeld ist es dem Betrachter möglich, dem Interpreten eine Rückmeldung zu geben. Seine Rückmeldung erscheint unmittelbar unter der Auslegung und kann von anderen Betrachtern eingesehen werden. Weitere Rückmeldungen können addiert werden (Gästebuchprinzip).
- Über ein Formularfeld ist es dem Betrachter möglich, wahlweise die Auslegung selbst oder eine der Rückmeldungen zu kommentieren. Es entsteht eine Baumstruktur von Verweisen (Forumprinzip).
- Das Produkt ist ein Text, der auf einer Wikiseite steht. Dieser Text wird als Anfang einer gemeinsamen Auslegung betrachtet, die von mehreren Interpreten in Kollaboration erstellt wird. Auf der wikitypischen Diskussions-Metaebene können sich die Interpreten über den Inhalt der gemeinsamen Auslegung verständigen.³⁵

Technisch gesehen wäre es auch denkbar, ein Bewertungssystem zu installieren, mit dem per Knopfdruck z.B. ein bis fünf Sternchen vergeben werden könnten. Dies ist in anderen Zusammenhängen durchaus üblich, ebenso wie die Frage „War dieser Beitrag für Sie hilfreich? (Ja/Nein)“. Im Hinblick auf das erklärte Ziel eines solchen Austausches, die Mehrdimensionalität eines Textes sichtbar zu machen, und unter Verweis auf Rezeptionsästhetische Prinzipien ist ein solches Bewertungssystem, das letztlich zu einem Ranking führt, jedoch strikt abzulehnen.

³⁵ Ähnlich wird beim Wikiprojekt „Volxbibel“ (vgl. Kap. 2.1.3.1) verfahren. Details der Übertragung biblischer Texte werden nicht in der andauernden Modifikation der Übertragung selbst, sondern auf der dazugehörigen Diskussionsseite geklärt.

7.5.3 Beschränkung auf kognitive Zugänge (Problem 4 in 5.3)

ANITA MÜLLER-FRIESE zeigte in ihrer Fragebogenuntersuchung, dass schon Grundschul Kinder einen Zugang zur bildhaften Sprache des Gleichnisses vom verlorenen Schaf bekommen können und das Gleichnis auf die eigene Lebenswelt beziehen können, wenn man auf analytische Fragestellungen verzichtet und den Kindern stattdessen Impulse präsentiert, die auf Imagination und Identifikation zielen, z.B. „Stell dir vor, das Schaf erzählt seine Geschichte. Was würde es dir erzählen?“ (vgl. Kap. 4.1.1).

Die angesichts der Ergebnisse von MÜLLER-FRIESE nahe liegende Forderung, Interaktionsangebote mögen Impulse enthalten, die auf Imagination und Identifikation zielen, wurde im Hinblick auf inhaltspezifische Interaktionsangebote bereits im Abschnitt 7.5.1 im Zusammenhang mit dem von HORST KLAUS BERG beklagten Relevanz-, Identitäts- und Realitätsverlust gestellt. Dort erwies sich die Kombination aus Impulsen und Werkzeugen, mit denen die angestoßenen Gedanken und Emotionen in Produkte transformiert werden können, als nahe liegend. An dieser Stelle werden die inhaltsimmanenten Interaktionsangebote in den Blick genommen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie integrativer Bestandteil der Präsentation eines biblischen Inhalts sind und es dem Heranwachsenden gerade nicht erlauben, eine distanzierte Sichtweise, wie sie für eine analytisch-kognitive Zugangsweise typisch ist, einzunehmen. Von daher liegt die Annahme nahe, dass sie sich in besonderem Maße für die Gestaltung emotionaler Zugänge zu den biblischen Inhalten eignen. Folgende Anforderungen können formuliert werden:

(27) Aktionen in der Rolle einer fiktiven Person innerhalb einer biblischen Geschichte ermöglichen (inhaltsimmanentes Interaktionsangebot)

Ob inhaltsimmanente Interaktionsangebote in der Darbietung biblischer Inhalte das interpretierende Verstehen unterstützen können, hängt u.a. davon ab, welcher Standort in Bezug auf den biblischen Inhalt dem Heranwachsenden vom Autor der Kinderbibel zugewiesen wird. Grundsätzlich können drei Standorte unterschieden werden:

- Der Heranwachsende steht außerhalb der biblischen Geschichte und handelt als „Helfer“ von einer auktorialen Erzählposition aus.
- Der Heranwachsende handelt in der Rolle einer fiktiven Person innerhalb der Geschichte.
- Der Heranwachsende handelt stellvertretend für eine biblische Person innerhalb der Geschichte.

Die Standorte unterscheiden sich im Hinblick auf die Nähe bzw. Distanz zwischen Heranwachsendem und biblischer Geschichte. Der erste Standort liegt außerhalb der Geschichte und ist damit am weitesten von ihr entfernt. Wird mit RICŒUR und den Vertretern des Bibliodramas ein Eintauchen in die Welt des Textes und die Entstehung eines *flows* angestrebt, ist ein distanzierter Standort wenig attraktiv. Die beiden anderen Positionen hingegen liegen innerhalb der Geschichte, wobei der letzte Standort buchstäblich „mitten drin“ ist, da sich der Heranwachsende mit einer biblischen Person identifizieren muss. Der zweite Standort nimmt eine Mittelposition ein und wird an dieser Stelle empfohlen, weil er den Heranwachsenden nicht auf die (möglicherweise schon allzu vertraute) biblische Rolle festlegt, sondern ihm Freiheiten lässt und ihm ggf. sogar aufgibt, sich innerhalb der Geschichte zu positionieren.

Anforderung

27. Der Heranwachsende sollte als *fiktive* Person *innerhalb* der biblischen Geschichte agieren können.

Der Befund

Die Spielgeschichten in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln ermöglichen es den Heranwachsenden nicht, als fiktive oder gar als biblische Personen innerhalb der Geschichte zu agieren:

In 17.2005 ist der Heranwachsende sowohl in den erzählenden Passagen, als auch in den Interaktionsangeboten Zuschauer und nicht Teil der Geschichte – wenngleich die Interaktionsangebote in die Geschichte eingebettet sind (vgl. die Formulierung der Aufgabenstellung in Abbildung 88). Bei genauerer Betrachtung können die Interaktionsangebote freilich als Anhängsel ohne inhaltliche Bedeutung identifiziert werden (vgl. den Befund in Anforderung 18).



Abbildung 88, aus: Joe Max und das Psalm 23 Abenteuer!

Auch in 4.1996 bleibt der Heranwachsende außen vor und agiert offensichtlich aus einer auktorialen Perspektive heraus. Steht David in der Spielhandlung vor einer Entscheidung, wendet er sich dem Spieler zu und bittet ihn um seine Mithilfe. Abbildung 89 zeigt beispielsweise eine (nicht biblisch belegte) Szene, in der David erst dann Zugang zum Palast Sauls gewährt wird, wenn er die Palastharfe gefunden hat, die sich nach Auskunft des Wachhabenden in einem der beiden Räume befindet. David dreht sich zum Spieler vor dem Bildschirm um und fragt ihn um Rat: „In welchem Raum soll ich nach der Harfe suchen?“ Doch gibt es

keinerlei Hinweise, dass der Spieler nicht vor dem Bildschirm sitzt, sondern Teil der Spielhandlung sein könnte.



Abbildung 89, aus: David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer

In 10a.1999 handelt und spricht Noah nicht selbst; vielmehr illustrieren seine Aktionen die Erzählung eines Sprechers aus dem Off. Der Sprecher fordert an vielen Stellen den Spieler auf, Noah zu helfen. Pulsierende Sterne zeigen dem Spieler, wohin er klicken muss, um seinen Beitrag zu leisten und die Handlung voranzutreiben (vgl. Abbildung 62, S. 444). Er wird aber nicht durch eine Figur innerhalb der Geschichte repräsentiert.

Ungenutztes Potenzial

Stellt man die Frage, *warum* in den Spielgeschichten der untersuchten multimedialen Kinderbibeln weder die Übernahme der Rollen von biblischen Nebenfiguren noch von zusätzlichen, fiktiven Personen zugelassen werden, muss man sich zunächst eingestehen, dass bei vielen biblischen Geschichten das Hinzufügen zusätzlicher Personen mit erheblichen dramaturgischen Schwierigkeiten verbunden ist: Problematisch sind einerseits Konstellationen bestimmter Personengruppen, in denen die Rollen fest verteilt und inhaltlich gefüllt sind, z.B. Adam und Eva, Josef und Maria oder Rut und Noomi, und die keine dritte Person zulassen. Heikel sind ferner Ortswechsel der Handlung, die eine fiktive biblische Person mitmachen müsste, um nicht aus der Geschichte auszusteigen: Jona z.B. dürfte nicht alleine fliehen, sondern müsste seine fiktive Ehefrau oder einen Freund mitnehmen. Nicht nur Rut würde mit Noomi gehen, sondern auch die zusätzliche, fiktive Person.

Günstigere Voraussetzungen herrschen hingegen, wenn im Text bereits Nebenfiguren angelegt sind, die nicht näher beschrieben werden und auch keine größere Rolle spielen (z.B. die Frau und die Kinder und Schwiegertöchter Noahs, einzelne Jünger im Gefolge Jesu). Ferner ist das Hinzufügen zusätzlicher Personen in

Geschichten, die an *einem* Ort spielen, weniger problematisch (z.B. eine Nachbarin von Maria und Marta, ein Jünger Jesu).

In jedem Fall muss die Geschichte so gestaltet werden, dass die fiktive Person allenfalls Nebenhandlungen eröffnen und gestalten kann, aber die eigentliche biblische Geschichte nicht verfälschen kann. Doch bieten gerade Nebenhandlungen das Potenzial, sich selbst in ein Verhältnis zur Geschichte und zu den biblischen Personen zu setzen, so dass im aktiven Handeln nicht nur die Wahrnehmung der Gegebenheiten intensiviert wird, sondern bereits eine individuelle Auslegung erfolgt. In der für Jugendliche aufbereiteten Geschichte von Maria und Marta beispielsweise kann sich der Heranwachsende in der Rolle des Bruders Lazarus oder der Mutter der beiden Schwestern entscheiden, ob er sich mit Maria zu Jesus setzt, oder Marta bei der Bewirtung des Gastes unterstützt. Im ersten Fall wird er sich später möglicherweise vor Marta rechtfertigen müssen, im zweiten Fall wird er daran leiden, Jesu spannende Erzählung zu verpassen. Vielleicht wird er (wenn die Umsetzung der Geschichte es zulässt), darauf drängen, dass alle gemeinsam nach dem Mahl den Abwasch erledigen, damit zugleich alle Jesu Worten lauschen können.

(28) Die Entstehung von flow fördern (inhaltsimmanentes Interaktionsangebot)

Der Heranwachsende löst sich von einer rational-kognitiven Sichtweise auf einen biblischen Inhalt, wenn er in der Auseinandersetzung mit ihm in einen *flow* gerät (vgl. Kap. 5.3.3). Beim Rezipieren biblischer Geschichten entsteht *flow* dann, wenn die Geschichten inhaltlich spannend sind und spannend gestaltet sind (vgl. die Studie von Hanisch/Bucher 2002, 56; vgl. Kap. 4.1.2). Inhaltlich spannende Interaktionsangebote nehmen Themen aus den biblischen Geschichten auf, die Heranwachsende mit der eigenen Lebenswirklichkeit verknüpfen können. Angesichts vielfältiger und individueller „Lebenswirklichkeiten“ können diesbezüglich jedoch kaum objektive Aussagen gemacht werden (vgl. Anforderung 22). HANISCH/BUCHER führen ferner Merkmale einer spannenden Gestaltung biblischer Erzählungen an (Hanisch/Bucher 2002, 39f). Dazu gehören z.B. das Verwenden direkter Rede, die unmittelbare Aneinanderreihung der einzelnen Episoden oder der Verzicht auf ausschmückende Adjektive. Diese Anforderungen werden in audiovisuellen Umsetzungen i.d.R. erfüllt; was die inhaltsimmanenten Interaktionsangebote innerhalb solcher Umsetzungen betrifft, so formuliert JÜRGEN FRITZ spezifische Kriterien, die zur Entstehung von *flow* beitragen (Fritz 2003, 6ff; vgl. Kap. 5.3.3): *Flow* entsteht, wenn der Heranwachsende im Interagieren innerhalb der dargebotenen Geschichte aufgeht und dadurch gleichsam mit der Handlung verschmilzt (vgl. ebd.). Damit dies gelingt, ist es notwendig, die Interaktionsmöglichkeiten so zu gestalten, dass die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden unterbrechungsfrei beansprucht und sein Anspruchsniveau getroffen wird. Vermieden werden muss, dass der Heranwachsende gedanklich abschweift oder sich über- oder unterfordert fühlt.

Anforderung

28. Anspruchsniveau der Aufgaben und Beanspruchung des Heranwachsenden sollten so gestaltet sein, dass die Entstehung von *flow* befördert wird.

Der Befund

Was die unterbrechungsfreie Beanspruchung des Heranwachsenden betrifft, so sticht vor allem 10a.1999 hervor. Während es in 17.2005 und 4.1996 nur wenige Möglichkeiten der Betätigung gibt, die gewissermaßen zwischen die erzählenden Passagen geschoben werden, erfordert in 10abc.1999 jeder Handlungsschritt die aktive Mithilfe des Heranwachsenden. Was das Anspruchsniveau angeht, so beschränkt sich 10abc.1999 freilich darauf, die angehaltene Handlung durch Mausclicks des Heranwachsenden weiterzuführen (vgl. aber die Entscheidungsmöglichkeiten in 10abc.1999 im Befund zur Anforderung 19, S. 452). Demgegenüber gilt es in 17.2005 und 4.1996 kleine Rätsel oder andere Aufgaben zu lösen, die zusätzlich zur manuellen der geistigen Aktivität bedürfen. Hält man sich jedoch vor Augen, dass 10abc.1999 „für Kinder ab 4“ (CD-Cover) konzipiert wurde, ist das Anspruchsniveau des Auslösens und Auswählens von Ereignissen durchaus angemessen. 4.1996, das ebenfalls „für Kinder ab 4 Jahren“ hergestellt wurde, bietet im Vergleich dazu echte Herausforderungen. So muss das Kind beispielsweise kombinieren, dass eine Felspartie, die über einem Höhleneingang platziert ist, einen Schattenwurf bedingt, der verhindert, dass David in die Höhle sehen kann. Ziel dieses Arrangements ist, die Felsen mit dem Hirtenstab herunterzuschlagen (zweifelsohne eine Denkaufgabe, die eher für Sechsjährige geeignet ist). An dieser Stelle offenbart sich ein Dilemma: Während 10abc.1999 problemlos an der biblischen Geschichte entlang Haltepunkte platzieren kann, ist 4.1996 gezwungen, Problemsituationen zu konstruieren, die nicht Teil der biblischen Geschichte sind, um das gewählte Anforderungsniveau aufrecht zu erhalten. Die Folge sind Interaktionsangebote, die sich inhaltlich verselbständigen und ihren didaktischen Charakter verlieren.

Ungenutztes Potenzial

Was die Gestaltung von Spielgeschichten für jüngere Kinder betrifft, so ist das in 10abc.1999 realisierte Anforderungsniveau durchaus angemessen. Auch 4.1996 gefällt diesbezüglich – was nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass es große inhaltliche Schwächen aufweist. Für Kinder von 13 bis 16 Jahren (vgl. die Ergebnisse der KIM- und JIM-Studien in Kap. 6.2.1.3 und 6.2.2.3) bietet es sich an, bei der Konstruktion der Anforderungen auf Prinzipien des Spielegenres „Adventure“ zurückzugreifen (vgl. Kap. 5.3.3). Insbesondere können die „Pausen“ zwischen einzelnen, herausstechenden Interaktionsangeboten dadurch gefüllt werden, dass während des gesamten Spiels ein übergreifendes Spielziel (i.d.R. das Einholen von Informationen und Sammeln von Gegenständen) präsent ist.

Ein Szenario, bei dem dieses übergreifende Spielziel und die einzelnen Interaktionsangebote letztlich dazu beitragen, dass der Spieler beim interpretierenden Verstehen der Bibel unterstützt wird, könnte so aussehen: In Anlehnung an den Spielfilm „Jesus von Montreal“ geht es im Spiel darum, ein Passionsspiel aufzuführen. Um diese übergreifende Aufgabe lösen zu können, muss der Spieler in der Rolle des Regisseurs über mehrere Level hinweg Informationen zum Handlungsverlauf zusammentragen, wobei er nicht nur auf die Bibel zurückgreift, sondern sich von Zeugnissen der Wirkungsgeschichte inspirieren lässt, die er zuvor auffinden muss. Nach und nach nehmen auf diese Weise die einzelnen Szenen des Passionsspiels Gestalt an – wobei jede Szene einem Level entspricht, das jeweils durch eine Aufführung der Szene in Form eines Films, in den die während des Levels gewonnenen Kenntnisse einfließen, abgeschlossen wird.

7.5.4 Wenig ausgebildete Selbstwahrnehmungskompetenz (Problem 5 in 5.3)

RAINER OBERTHÜR betont, dass religiöses Lernen nur an der Person orientiertes Lernen sein könne, dass „der Mensch mit seinen Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen [...] Ausgangspunkt, Mitte und Zielperspektive religiöser Lernprozesse [sein müsse]“ (Oberthür 1998, 19). Ähnlich argumentiert CHRISTINE LEHMANN, die in der Tradition des christlichen Bildungsverständnisses hervorhebt, dass selbstständiges Lernen sich an den Bedingungen der Subjektwerdung zu orientieren habe (vgl. Lehmann 1999, 160ff).

Von daher ist einsichtig, dass Interaktionsangebote, die das interpretierende Verstehen biblischer Inhalte befördern wollen, sich nicht darauf beschränken dürfen, die Wahrnehmung des Bibeltextes zu unterstützen. Ebenso wichtig ist die Wahrnehmung des Interpreten selbst, seiner Vorlieben, Gefühle, Themen und Interessen, nicht zuletzt, um dem Heranwachsenden zu verdeutlichen, dass es in der Auseinandersetzung mit der Bibel nicht um die biblischen Texte um ihrer selbst Willen geht, sondern auch und vor allem um die eigene Menschwerdung. Die bewusste Selbstwahrnehmung im Sinne einer „Selbstthematization“ (Henning Luther, zit. von Lehmann 1999, 213) muss zusätzlich zur Wahrnehmung des biblischen Inhalts vom Interpreten selbst geleistet werden, der im Hinblick auf die eigene Person der erste Experte ist.

Zu erwarten ist, dass Heranwachsende, die diese Reflexionsleistung erbringen und sich über ihre eigene Befindlichkeit im Klaren sind, sich bewusster den biblischen Inhalten gegenüber positionieren können. Zugleich steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Verknüpfungen zwischen dem eigenen Ich und dem biblischen Inhalt gefunden werden.

Selbstwahrnehmung kann von den drei Formen von Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln auf unterschiedliche Art und Weise gefördert werden:

(29) Die Selbstwahrnehmung im Horizont der Themen eines biblischen Inhalts fördern (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot)

RAINER OBERTHÜR schlägt vor, im Vorfeld der Rezeption eines biblischen Inhalts einen Verstehenshorizont aufzuziehen, der die lebensweltlichen Erfahrungen der Heranwachsenden verarbeitet. Es geht darum, sich selbst im Horizont derjenigen Themen wahrzunehmen, die auch im biblischen Inhalt zur Sprache kommen: „Bevor die Kinder Worte von Propheten kennen lernten, schrieben sie ihre ‚prophetische‘ Rede an die Menschheit. Bevor ihnen das ausdrückliche Thema ‚Propheten‘ bekannt war, fassten sie in Assoziationen zu Prophetenbildern in Worte, was solche Menschen tun“ (Oberthür 1998, 184).

Folgt man OBERTHÜR, so sollten inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die die themenbezogene Selbstwahrnehmung befördern wollen, in der Programmstruktur möglichst *vor* der Präsentation des jeweiligen biblischen Inhalts platziert werden, damit der Heranwachsende in seiner Selbstwahrnehmung nicht durch den biblischen Inhalt beeinflusst wird.

Im o.g. Beispiel konkretisiert sich letztlich OBERTHÜRS „Didaktik der Frage“: Vor dem Hintergrund aneignungsorientierten Lernens ist es unumgänglich, Kinder nicht „unbefragt“ mit fertigen Antworten zu lähmen, sondern sie zu ermutigen, zuvor Fragen zu stellen. Fragen haben damit die gleiche Funktion wie Irritationen oder Abgründe: Sie fordern zum Brückenbau auf und sind der Anfang des Verstehens (vgl. Kap. 4.2.1). Die Selbstwahrnehmung aber ist die Voraussetzung dafür,

dass gewissermaßen im Abgleich mit einem biblischen Inhalt Irritationen entstehen können, dass entweder der Inhalt oder das Selbst fragwürdig werden können.

Anforderung

29. Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten nicht nur die exakte Wahrnehmung eines biblischen Inhalts unterstützen, sondern darüber hinaus die Selbstwahrnehmung Heranwachsender im Horizont der Themen des biblischen Inhalts.

Der Befund

Sowohl auf mediendidaktischer als auch auf inhaltlicher Ebene halten die untersuchten multimedialen Kinderbibeln der formulierten Anforderung nicht stand:

Mediendidaktisch gesehen können inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die die Selbstwahrnehmung Heranwachsender fördern wollen, die Selbstwahrnehmung bestenfalls anstoßen, aber nicht dergestalt begleiten, dass sie auf die von einem Heranwachsenden geäußerte Selbstwahrnehmung wiederum inhaltlich reagieren. Interaktivität kann in diesem Bereich nur in der Form realisiert werden, dass dem Heranwachsenden z.B. ein Impuls samt einem Texteditor zur Verfügung gestellt wird. Mit dem Werkzeug kann es die Wirkung des Impulses konstruktiv verarbeiten.

In inhaltlicher Perspektive existieren in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln keine inhaltsspezifischen Interaktionsangebote, die implizit oder explizit zur Selbstwahrnehmung auffordern. Zwar kommen in einigen Kinderbibeln individuelle lebensweltliche Aspekte in den Blick und werden kognitive Aktivitäten angeregt, doch wird kein Rückkanal angeboten:

7.1998 enthält einen Stammbaum in Tabellenform zum Ausdrucken und Ausfüllen. Offensichtlich soll hier die Auseinandersetzung mit den Vätergeschichten vor- oder nachbereitet werden (Abbildung 90). Was mit der ausgefüllten Tabelle geschehen könnte, bleibt jedoch unklar.

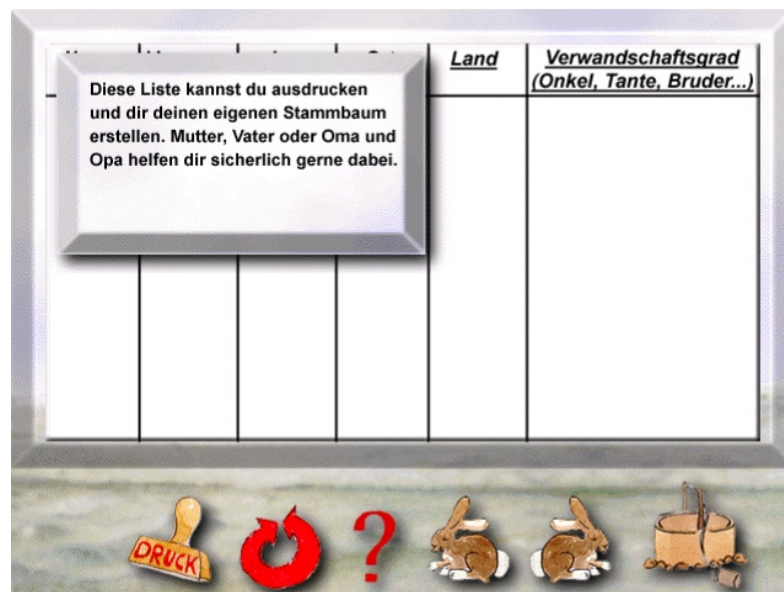


Abbildung 90, aus: Erlebnisreise Bibel

17.2005 enthält Auslegungen von Versen des 23. Psalms. An einigen Stellen wird das Kind aufgefordert, sich zu bestimmten Themen in Beziehung zu setzen (vgl. z.B. Abbildung 91).

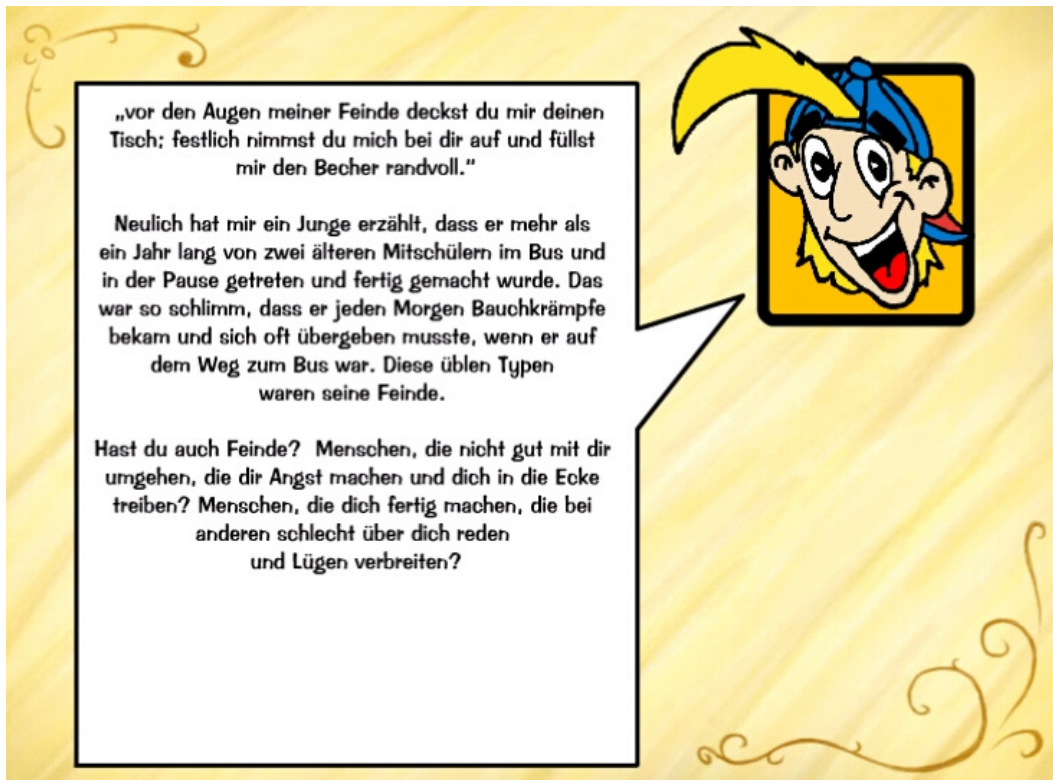


Abbildung 91, aus: Joe Max und das Psalm 23 Abenteuer!

18ab.2005 präsentiert zu jeder biblischen Geschichte ein Gebet, das auf die Lebenswelt des Kindes im Allgemeinen Bezug nimmt. Während 17.2005 zumindest Fragen stellt und die Heranwachsenden direkt anspricht, stellt 18ab.2005 im Gebetsvorschlag die Reflexion vor, die der Heranwachsende günstigstenfalls selbst leistet.

Ungenutztes Potenzial

Die Befunde machen darauf aufmerksam, dass grundsätzlich drei Zeitpunkte existieren, an denen die Selbstwahrnehmung des Kindes unter Berücksichtigung der speziellen Themen eines biblischen Textes angestoßen werden kann: *vor*, *während* und *nach* der Erstbegegnung mit dem Text.

Die Gebete in 18ab.2005 werden grundsätzlich *nach* der Präsentation des biblischen Inhalts eingebettet. Das Stammbaum-Arbeitsblatt in 7.1998 kann *zu jeder Zeit* ausgedruckt und bearbeitet werden. Die Präsentation der Inhalte des 23. Psalms in 17.2005 wird immer wieder von Deutungen unterbrochen, die mitunter die Heranwachsenden zur Selbstwahrnehmung auffordern.

Die Vielfalt der Zeitpunkte deckt sich mit der Vielfalt der Vorschläge in bibel-didaktischen Entwürfen. RAINER OBERTHÜR animiert Kinder dazu, zur Einstimmung auf eine Unterrichtseinheit zu Propheten eine „Rede an die Menschheit“ zu formulieren (s.o.). Indem sie aufschreiben, was ihnen persönlich wichtig ist, was sie der Menschheit mitteilen wollen würden, entwickeln sie *vor* der Begegnung mit den biblischen Texten ein individuelles Verhältnis zum Themenbereich.

INGO BALDERMANN hingegen berichtet von Religionsunterricht, in dem Kinder angesichts einzelner Psalmworte mutmaßten, was für ein Mensch denn wohl in was für einer Situation dieses oder jenes Psalmwort formuliert haben könnte. Wenn solche Mutmaßungen von Kindern, die sich meist in einer konkret-operationalen Entwicklungsphase befinden, geäußert werden, darf man annehmen, dass sie mit ihrem persönlichen Erleben, ihren persönlichen Erfahrungen zusammenhängen. Von daher realisiert sich in BALDERMANNs Unterricht eine Selbstwahrnehmung des einzelnen Kindes *während* der Erstbegegnung mit einem biblischen Text.

HORST KLAUS BERG berichtet im Durchgang durch die „Wege lebendiger Bibelauslegung“ (Berg 1991) von der Fokussierung auf die eigene Person auch *nach* der Begegnung mit dem biblischen Text. Besonders deutlich wird dies z.B. in der Tiefenpsychologischen Auslegung (Berg 1991, 139ff): In dieser Auslegungsmethode werden biblische Texte nicht vorrangig als Berichte aus vergangenen Zeiten wahrgenommen, „sondern als Schilderung von orientierenden und heilenden personalen Erfahrungen“ (Berg 1993, 55). Die Protagonisten und Ereignisse einer Geschichte werden als „intrapyschische Gegebenheiten und Prozesse“ (Berg 1991, 151) des Auslegenden gedeutet. Bevor dieser aber seine Psyche dahingehend analysiert, ob sie mit den archetypischen Bildern des biblischen Textes korreliert, ist zwangsläufig die Lektüre des Textes notwendig.

In multimedialen Kinderbibeln können zumindest die bei BALDERMANN und OBERTHÜR genannten Herangehensweisen umgesetzt werden: Im Sinne BALDERMANNs können Psalmworte z.B. in Sprechblasen dargestellt werden, die vom Kind einer männlichen oder weiblichen Erwachsenen- oder Kinderfigur zugeordnet werden, deren Befindlichkeit beschrieben wird. Das skizzierte Beispiel OBERTHÜRS kann nahezu übernommen werden. Webseiten wie www.1000Fragen.de, die die Diskussion zu bioethischen Themen anregen wollen, zeugen vom Potenzial des Internets zur Darstellung der eigenen Meinung. Was die Tiefenpsychologische Auslegung betrifft, so ist – wie bei anderen komplexeren Auslegungsverfahren insbesondere erfahrungsbezogener Auslegung – fraglich, ob ein Prozess, der in großen Teilen auf Kommunikation innerhalb einer Auslegungsgemeinschaft beruht, in einer multimedialen Kinderbibel abgebildet werden kann und sollte.

(30) Die Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Befindlichkeit unterstützen (inhaltsübergreifendes Interaktionsangebot)

Im Unterschied zu den inhaltspezifischen Interaktionsangeboten sind die inhaltsübergreifenden Interaktionsangebote unabhängig von bestimmten biblischen Inhalten. Diese im Prinzip vollständige Loslösung von den durch die biblischen Inhalte bestimmten thematischen Vorgaben ermöglicht ein Ansetzen beim Subjekt, wie es von Bildungstheoretikern und -praktikern gefordert wird. Entsprechend kann die Selbstthematizierung auf einer allgemeineren Ebene erfolgen: In den Blick kommen die gegenwärtige Befindlichkeit, die gegenwärtigen Bedürfnisse, Interessen, Themen und Probleme der Heranwachsenden.

Diese Möglichkeit sollte nicht ungenutzt bleiben, einerseits, weil auf diese Weise Heranwachsende als starkes Gegenüber zu den biblischen Inhalten aufgebaut werden können, andererseits, weil zumindest manche Jugendliche schon von sich aus ihre Problemsituationen zu biblischen Inhalten in Beziehung setzen (vgl. Bröking-Bortfeldt 1984, 167; vgl. Kap. 4.1.3). Heranwachsende, die geübt sind, sich ihrer gegenwärtigen Befindlichkeit bewusst zu werden, haben die Chance, ein und denselben biblischen Inhalt in Abhängigkeit von der aktuellen eigenen Befindlichkeit immer wieder anders zu deuten.

Die aktuellen Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Interessen des Heranwachsenden vor der Begegnung mit einem konkreten biblischen Inhalt zu ermitteln birgt ferner die Chance, die Auswahl des konkreten Inhalts von den Ergebnissen der Selbstwahrnehmung abhängig zu machen. Verwendet man z.B. die auf den Erfahrungen INGO BALDERMANNs basierende Psalmwortkartei von RAINER OBERTHÜR, wird es möglich, anhand des vom Heranwachsenden gewählten Psalmwortes Empfehlungen für die Beschäftigung mit bestimmten biblischen Inhalten zu geben. Darüber hinaus kann ein und derselbe biblische Inhalt von einem Heranwachsenden in Abhängigkeit von der aktuellen Befindlichkeit immer wieder anders gedeutet werden.

Anforderung

30. Inhaltsübergreifende Interaktionsangebote sollten Heranwachsende dabei unterstützen, sich ihrer allgemeinen Befindlichkeit, ihrer gegenwärtigen Interessen, Themen und Probleme bewusst zu werden.

Der Befund

In den untersuchten multimedialen Kinderbibeln konnten keine inhaltsübergreifenden Interaktionsangebote ausgemacht werden, die die Selbstwahrnehmung des Heranwachsenden anstoßen oder unterstützen könnten.

Ungenutztes Potenzial

Konkret ist zu fragen, wie die je aktuelle Befindlichkeit erhoben und im Bewusstsein des Heranwachsenden gehalten werden kann. Eine verbreitete, aus der Gestaltung von Bedienoberflächen (z.B. Windows) geläufige Methode, Befindlichkeiten sichtbar zu machen, besteht darin, dem Heranwachsenden die Auswahl von *themes* zu ermöglichen. *Themes* sind Kombinationen aus Farben, Formen und Typografie, die sich auf die grundlegende Gestaltung der Bedienoberfläche und der Bedienelemente einer Software (z.B. Schriftart und -größe der Menüs, Farbgestaltung der Hintergründe und Dialogfelder, Form des Cursors) auswirken. Wie aber müssen *themes* konzipiert sein, damit sie tatsächlich die aktuelle Befindlichkeit des Heranwachsenden aufgreifen und nicht nur unterschiedliche Vorlieben hinsichtlich bestimmter Farbgebungen berücksichtigen können? Notwendig ist es, von grundlegenden emotionalen und ggf. existenziellen Zuständen auszugehen, in denen ein Heranwachsender eine Kinderbibel benutzen könnte, z.B. fröhlich, traurig, gelangweilt, verliebt, einsam, etc. und die Gestaltung der *themes* an ihnen auszurichten. Emotionen könnten in einem *theme* durch folgende sich ergänzende Maßnahmen zum Ausdruck kommen:

- Farbgebung, z.B. gelb oder orange für „fröhlich“, schwarz oder grau für „traurig“ oder „gelangweilt“, rot oder rosa für „verliebt“
- musikalische Untermalung, z.B. Molltonarten und niedriges Tempo für „traurig“ oder „gelangweilt“ (wobei „gelangweilt“ durch wenig Bewegung in der Melodieführung zum Ausdruck kommen könnte, während traurige Melodien bestimmte Intervalle bevorzugen, z.B. Sexten oder Tritonus)
- Emoticons, z.B. ☺ für „fröhlich“ oder ☹ für „traurig“, und andere Symbole, z.B. ♥ für „verliebt“. Auch Piktogramme aus der Wettervorhersage können mit der eigenen Befindlichkeit verknüpft werden, z.B. ☀ oder ☁.

Ein auf diese Weise gewonnenes „emotionales Profil“ kann auf unterschiedliche Art und Weise in den Prozess des interpretierenden Verstehens einfließen:

(a) Denkbar ist, ausgehend vom je aktuellen emotionalen Profil Lektüreempfehlungen auszusprechen. Wie das im Kleinen funktioniert, zeigen RAINER OBERTHÜR und ALOIS MAYER in der „Psalmwortkartei“ (vgl. Oberthür 1995, 81ff). Die Psalmwortkartei enthält auf kleinen Karten 120 Psalmworte zu sieben Bereichen. Die Strukturierung erfolgt durch Überschriften und Fotos eines Mädchens, das verschiedene Emotionen zeigt. Die sieben Bereiche sind:

1. Traurig und allein sein
2. Angst haben und erschrocken sein
3. Schmerzen haben und tot sein wollen
4. Mutlos sein und sich nichts zutrauen
5. Wütend sein und sich beklagen
6. Zufrieden sein und sich anvertrauen
7. Sich freuen und glücklich sein

OBERTHÜR betont, dass die Kinder zunächst an den Umgang mit Psalmworten und an die auf den Fotos dargestellten Emotionen herangeführt wurden. Erst danach wurde die Psalmwortkartei in den Wochenarbeitsplan aufgenommen und stand in Freiarbeitsphasen zur Verfügung. Die Kinder durften selbstständig ein Psalmwort wählen und sich in einer Technik ihrer Wahl (malen, Gedanken oder Geschichten aufschreiben) damit auseinandersetzen. Eine Herausforderung für eine multimediale Kinderbibel ist die von OBERTHÜR geforderte Einführung, die mit Hilfe eines virtuellen Bildschirmcharakters geleistet werden kann.

Die Psalmworte sind so angelegt, dass sie viele ähnliche Erfahrungen zusammenzufassen vermögen ohne deshalb selbst unkonkret zu werden. Sie eignen sich von daher als Impuls für die Assoziationen vieler Heranwachsender, die dennoch unterschiedlich ausfallen. Hinsichtlich der konkreten technischen Umsetzung wäre es reizvoll, Emotionenbilder nicht nur als Auswahlhilfen zu verwenden, sondern eine Wiki-Seite zu jedem Psalmwort zu erstellen, so dass jeder Heranwachsende zunächst seine Assoziationen zu einer gemeinschaftlichen Auslegung beitragen kann. Ausgehend von diesen Assoziationsseiten könnten dann weitere Werkzeuge für kreative Gestaltungsprozesse genutzt werden. Denkbar wäre z.B., ein Fotoupload zu ermöglichen und die Heranwachsenden aufzufordern, Fotos z.B. von Angst machenden „Situationen“ machen zu lassen (z.B. Müll auf Kinderspielplätzen) und mit den entsprechenden Psalmworten zu verbinden.

(b) Weil die Auswahl eines *themes* intuitiv erfolgt, ist zu erwarten, dass darin tatsächlich die Befindlichkeiten des Heranwachsenden zum Ausdruck kommen. Und da das *theme* das Erscheinungsbild der gesamten Anwendung betrifft, bildet es gewissermaßen den Hintergrund, vor dem z.B. eine biblische Geschichte wahrgenommen wird. Der mögliche Effekt wird deutlich, rahmt man die Szene des Abschieds der beiden jungen Frauen von Noomi aus der Ruterzählung einmal mit einem *theme* „traurig“ (Abbildung 92) und einmal mit einem *theme* „verliebt“ (Abbildung 93) ein:

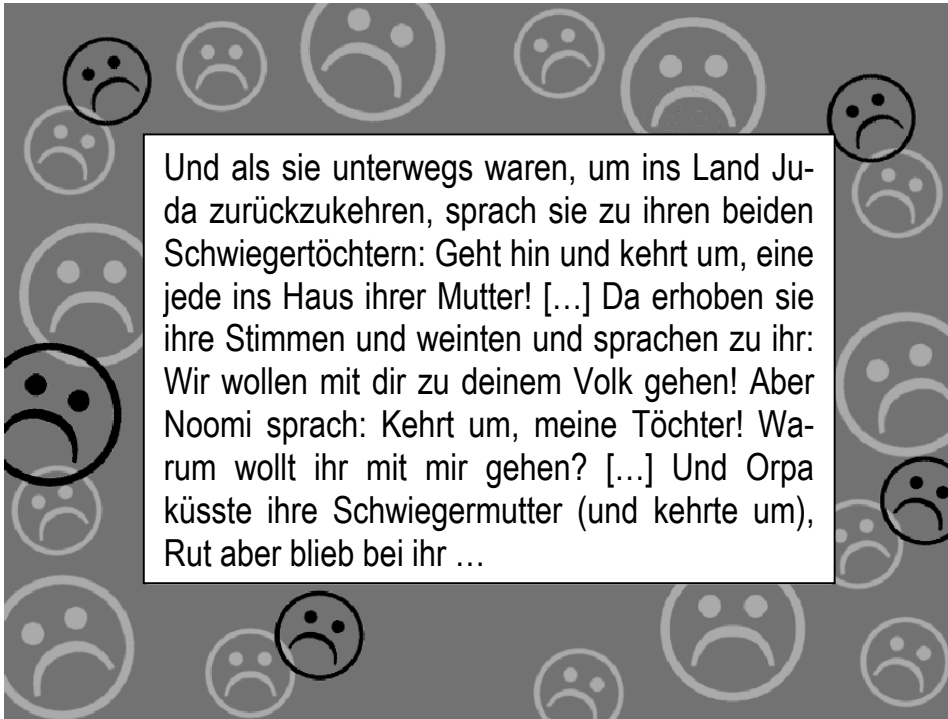


Abbildung 92: theme „traurig“

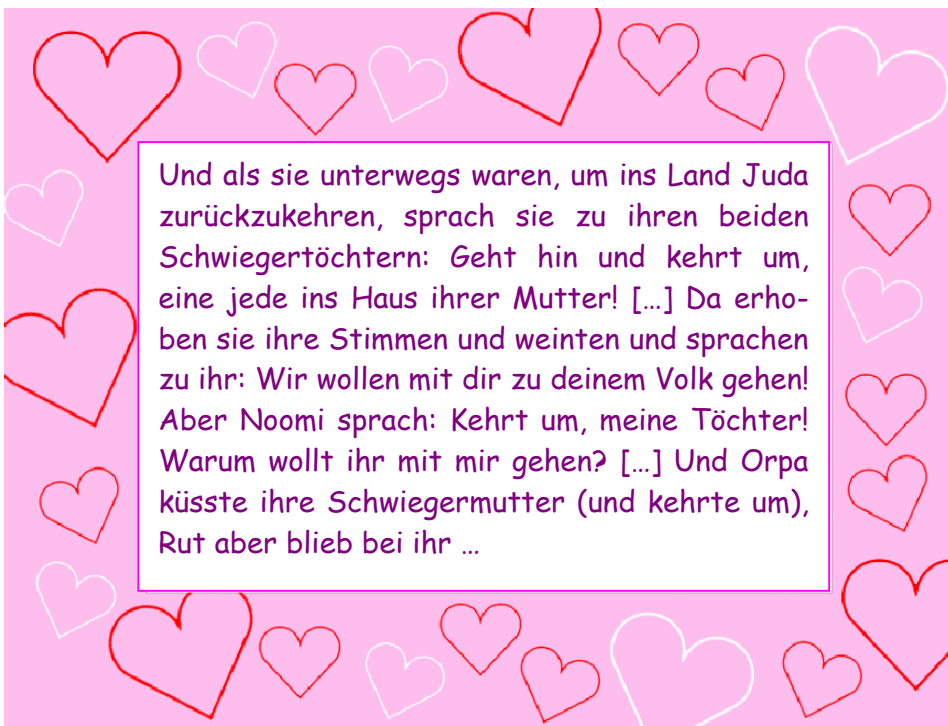


Abbildung 93: theme „verliebt“

In den gewählten Beispielen lassen sich die gewählten *themes* gut auf die Inhalte der biblischen Geschichte beziehen. Ein *theme* mit goldgelben Sonnen auf einem hellblauen Hintergrund hingegen, das für eine positive, fröhliche Grundhaltung stehen könnte, ließe sich nicht so eindeutig zu dieser Geschichte in Beziehung setzen. Ein Heranwachsender, der einen Sonnenhimmel als Grundstimmung gewählt hat, wird sich vielleicht vor allem vom „Happy End“ der Geschichte ansprechen lassen. Grundsätzlich aber ist es nicht zwingend notwendig, dass der

Inhalt jeder biblischen Geschichte auf jedes *theme* bezogen werden kann. Deutlich wird vielmehr die emotionale Bandbreite biblischer Geschichten und dass die Interpretation biblischer Geschichten nicht beliebig ist.

7.5.5 Zugänglichkeit der Zeugnisse der Wirkungsgeschichte (Problem 6 in 5.3)

(31) Zeugnisse der Wirkungsgeschichte einbeziehen (inhaltsspezifisches Interaktionsangebot)

Didaktische Interaktionsangebote, die Interpretationsprozesse anstoßen wollen, können dies mit Hilfe von Beispielen aus der Wirkungsgeschichte eines biblischen Inhalts tun (vgl. Niehl 1996 (Kap. 5.3.1.4); Lehmann 1999 (Kap. 3.7.3.2)). Bewusst oder unbewusst lassen Kinder und Jugendliche sich auf diese Weise von den Erfahrungen anderer zu eigenen Interpretationen anregen: Prozesse ästhetischer Erfahrung stoßen die Reflexion eigener lebensweltlicher und religiöser Erfahrung an (vgl. Burrichter 2002, 145; vgl. Kap. 5.3.2). Eine bloße Darbietung, beispielsweise eines Bildes, ist dabei didaktisch unzureichend. Interaktionsangebote sollten das Kind sowohl beim Erschließen eines Bildes unterstützen (vgl. Stufe 1 des Fremdverstehens bei Sundermeier, Kap. 4.2.4.2) als auch beim Herstellen von Bezügen zwischen dem eigenen Ich und dem biblischen Inhalt mit Hilfe des Bildes.

Anforderung

31. Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die das Interpretieren eines biblischen Inhalts befördern wollen, sollten Kinder und Jugendliche zunächst beim Erschließen von Zeugnissen der Wirkungsgeschichte eines biblischen Inhalts unterstützen und sie sodann zur Deutung des biblischen Inhalts mit Hilfe des Zeugnisses anleiten.

Der Befund

Genau genommen sind multimediale Kinderbibeln, die biblische Inhalte in Illustrationen, Animationen, Filme und Musik umsetzen, selbst Teil der Wirkungsgeschichte. Auf „nicht-digitale“ Umsetzungen (Texte, Bilder ...) nehmen multimediale Kinderbibeln jedoch kaum Bezug. Allein 6ab.1998 verwenden einige Videosequenzen aus VHS-Kassetten der Bibelgesellschaften. Dies ist von daher verständlich, als Videosequenzen einerseits vergleichsweise aufwändig in der Eigenproduktion, andererseits innerhalb multimedialer CD-ROMs für Rezipienten generell attraktiv sind. 6ab.1998 präsentiert

- (eingedeutschte) Sequenzen des Trickfilms „David, the shepherd king“ von „Scripture Union England“,
- Sequenzen aus Teil 13 bis 15 der Serie „Begegnung mit der Bibel“ der Deutschen Bibelgesellschaft, in denen der Kampf zwischen David und Goliath nachgestellt wird,
- Sequenzen aus Teil 1 bis 3 der Serie „Begegnung mit der Bibel“ der Deutschen Bibelgesellschaft, in denen die Mosegeschichte erzählt wird und

- weitere erzählende Passagen in Videosequenzen aus der VHS-Kassette „Tod im Schilfmeer“ des Katholischen Filmwerks.

Verzichtet wird jedoch in allen Fällen auf Interaktionsangebote, die die Auseinandersetzung mit diesen Videos begleiten könnten. Dies wäre z.B. gerade bei den realistisch anmutenden Videosequenzen ergiebig gewesen, die u.a. ganz unverblümt darstellen, wie ein starker Wind die Wasser des Schilfmeeres teilt.

Ungenutztes Potenzial

Zunächst kommt es darauf an, wirkungsgeschichtliche Zeugnisse überhaupt in multimediale Kinderbibeln zu integrieren. Im Unterschied zu papierenen Kinderbibeln, die „nur“ Texte und Bilder aufzunehmen vermögen, können multimediale Kinderbibeln – wie zuvor deutlich wurde – auch Filmsequenzen integrieren und Audiobeispiele präsentieren. All dies ist technisch gesehen problemlos möglich, und auch die Gestaltung einer Darbietung biblischer Inhalte, die diese Elemente vereint, stellt den Screendesigner nicht vor unlösbare Probleme. Eine Herausforderung ist hingegen die didaktisch überzeugende, Interaktion ermöglichende Einbindung der Beispiele aus der Wirkungsgeschichte eines biblischen Textes.



Abbildung 94: Interaktive Bildbetrachtung bei www.rpi-virtuell.net

Am Beispiel eines Bildes können notwendige und mögliche Schritte erläutert werden: Damit wirkungsgeschichtliche Bilder „wirken“ können, müssen sie zunächst in all ihren Details vom Heranwachsenden wahrgenommen werden. ANDREAS MERTIN zeigt an einigen Beispielen, wie eine solche Bildwahrnehmung interaktiv

unterstützt werden kann.³⁶ Mit einer virtuellen Taschenlampe können schwarz abgedeckte Bilder partiell beleuchtet oder in ausgegrauten Bildern partiell die Farben sichtbar gemacht werden, das Überfahren von Bilddetails fördert Bezeichnungen zu Tage (umgekehrt lassen sich auch durch Anklicken der Bezeichnungen die zugehörigen Bilddetails hervorheben), die Bildkomposition wird deutlich, indem Teile eines farbigen Bildes in verschiedenen Zusammenstellungen ausgegraut werden oder Raster sich per Mausklick über das Gesamtbild legen und Kompositionsprinzipien sichtbar machen (Abbildung 94 zeigt ein solches Raster über dem Bild „Das Paradies“ von Lukas Cranach dem Älteren).

In einem zweiten Schritt werden Erläuterungen zu den Inhalten des Bildes erarbeitet. Auch hier bietet es sich an, Bilddetails mit Hotspots zu versehen, die beim Überstreichen Zusatzinformationen in Form von Kästen mit Lesetexten oder als gesprochene Sprache aktivieren.

In einem dritten und vierten Schritt geht es um die Gefühle und Gedanken, die ein Bild beim Betrachtenden auslöst. An dieser Stelle muss Interaktivität um eine kommunikative Komponente ergänzt werden, da Künstliche Intelligenz nicht im Stande ist, in einen inhaltlichen Austausch einzutreten (vgl. dazu die Anforderung 26, S. 492). Der Luxemburger Religions- und Informatiklehrer JEAN-LOUIS GINDT startete im Dezember 2007 eine Serie von Online-Bildbetrachtungen in einer Forumsstruktur. Mit offenen Impulsen lädt er seitdem fast jeden Monat die Betrachter ein, untereinander und mit dem jeweiligen Kunstwerk in einen Dialog zu treten (vgl. Abbildung 95)³⁷. Wie erwartet finden sich sowohl eigenständige Diskussionsbeiträge als auch Beiträge, die explizit als Reaktion auf andere Beiträge formuliert wurden.

Verfasser	Nachricht
Jean-Louis Gindt 	<div style="text-align: right;">Beitrag: #1</div> <p>Bild des Monats Februar 2008</p> <p>Lasst uns zum diesem Bild des Monats in einen neuen Dialog treten:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ein Dialog zwischen uns und dem Kunstwerk von Stefan Budian * ein Dialog unter uns über dieses Kunstwerk  <p style="text-align: center;">(Zum Vergrößern: das Bild anklicken)</p> <p>Ich lade dich ein:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lass uns an deinen Gedanken und Impulsen, Kritiken und Kommentaren teilnehmen. * Lass uns ins Gespräch kommen damit das Kunstwerk lebendig wird. * Teile uns mit, wie du mit diesem Bild im Unterricht arbeiten möchtest. <p>Urheberrecht achten: Du kannst das Bild für pädagogische Tätigkeiten in Schule und Gemeinde verwenden. Für eine Veröffentlichung online oder im Printbereich ist auf jeden Fall das Einverständnis der Künstlerin einzuholen. Kontakt über http://www3.rpi-virtuell.de/index.php?p=...akt&id=782</p>
28.01.2008 10:46	<div style="display: flex; justify-content: space-between;">  SUCHEN  ZITIEREN  </div>

Abbildung 95: Bildbetrachtung im Forum von www.rpi-virtuell.net

³⁶ Vgl. www.rpi-virtuell.net/artothek/impulse/interaktiv.htm. Ausführliche Erläuterungen der Interaktionsideen zum Bild „Das Paradies“ von Lukas Cranach d.Ä. finden sich unter www.rpi-virtuell.net/artothek/impulse/paradies/cranach2/cranach2.htm.

³⁷ Der erste Aufruf zur gemeinsamen Bildbetrachtung im Dezember 2007 findet sich unter www.rpi-virtuell.net/3rdparty/mybb/showthread.php?tid=99.

In technischer Hinsicht ähnlich wäre im letzten Schritt zu verfahren: Damit ein Bild letztlich etwas für die Interpretation eines biblischen Textes austrägt, ist es notwendig, die zuvor ermittelten Gedanken und Emotionen mit dem biblischen Inhalt zusammenzudenken (vgl. Kap. 5.3.2). Zu welchen Ergebnissen eine „Diskussionsgemeinschaft“ in einem solchen Forum kommen könnte, zeigen die Beiträge zum Bild für Juni 2008 (Abbildung 96).³⁸



Abbildung 96: Foto zu Ex 2

Das Bild entstammt dem schulischen Fotoprojekt „Faithbook“, das sich von dem ähnlich aufgezogenen Projekt „Jesus an der Ruhr“ inspirieren ließ. Die bibel-didaktische Idee solcher Fotoprojekte besteht darin, dass Jugendliche biblische Inhalte in Szenen transformieren, die in der Gegenwart spielen, und diese fotografisch festhalten. Wie die Inschrift auf der Mülltonne verrät, wird hier Ex 2, die Aussetzung des Mose, umgesetzt. In manchen Kommentaren wird deutlich, wie das Bild die Interpretation der Bibelstelle befruchtet hat. Einige Beiträge beschränken sich auf die dargestellte Gegenwartssituation:

„wie verzweifelt müssen Frauen sein, die ihre Kinder in Gefriertruhen und Mülltonnen entsorgen?“

„Es macht mich traurig, auf dem Bild zu sehen, dass eine junge Frau von dem Kind (ihrem Kind?) weg geht und ich denke an die jungen Frauen, die mit ihren Kindern nicht klar kommen, die mit der Betreuung ihres Kindes überfordert sind. Was mag in der Frau vorgehen?“

Nachdem GINDT in einem eigenen Beitrag auf den biblischen Bezug aufmerksam macht, wird die Diskussion zu einer bibel-didaktischen Auseinandersetzung im Spannungsfeld zwischen Bibeltext und Foto. Dass dabei der Austausch unter mehreren Schreiber/innen entscheidend zur Interpretation beiträgt, zeigen die fol-

³⁸ www.rpi-virtuell.net/3rdparty/mybb/showthread.php?tid=460.

genden beiden Beiträge; Diskussion und Richtigstellung sind nur in kommunikativen Situationen möglich:

„Mose wurde nicht ausgesetzt sondern der Prinzessin untergeschoben. Die Babyklappe wäre da wohl näher. Lässt sich das soziale Elend der Neuzeit vergleichen mit der Situation Israels? Die Menschen waren zwar arm, hatten aber ihren Glauben und ihr Vertrauen auf Gott. Der Ort im Bild erscheint mir eher ‚Gott-verlassen‘. Die Missachtung des Lebens - keiner, weder Vater noch Mutter, fühlen sich hier verantwortlich - wären doch im Volk Israel mit seinem Gottesgeboten und seinem Schöpfungsglauben undenkbar gewesen oder?“

Ein anderer Schreiber korrigiert:

„Da muss ich dir doch entgegen: Wo steht im Text, dass die Mutter Mose ihr Kind der Prinzessin unterschieben wollte? Die meisten Übersetzungen unterstreichen mit ihrem Titel zu dieser Perikope die Dimension der wunderbaren Errettung des Mose. Vergessen wird dabei, dass die Mutter Mose ihr Kind aussetzen musste.

Dass sie ihren Mose in einem schützenden Binsenkörbchen im Schilf aussetzte, verdeutlicht ihre Hoffnung, dass es gefunden werden sollte. Doch das Risiko war enorm: wie leicht hätte doch eine Welle das Körbchen umwerfen können oder Krokodile es finden können. Ob die Mülltonne ‚Gott-verlassener‘ ist als das Nilufer?“

8 Resümee, Transfer und Desiderata

In diesem abschließenden Kapitel werden einerseits der Ertrag dieser Untersuchung zusammengefasst, andererseits zentrale Erkenntnisse auf den Bereich der papiernen Kinderbibeln zurück übertragen sowie Forschungsdesiderata dargestellt.

8.1 Resümee

Ziel dieser Untersuchung war es, Ideen für didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln zu entwickeln, die das Verstehen der biblischen Inhalte unterstützen („bibeldidaktische Brückenbauten“). Die besondere Herausforderung dieses Vorhabens lag darin, dass die bibeldidaktischen Brückenbauten einerseits medienspezifisch sein sollten, andererseits zur Attraktivität der konkreten CD-ROM bzw. Webseite für potenzielle Käufer/innen und Nutzer/innen beitragen sollten, ohne sich auf die in existierenden multimedialen Kinderbibeln in großer Zahl vorhandenen belastigenden Elemente stützen zu müssen, die mit den biblischen Inhalten nichts oder bestenfalls wenig zu tun haben. Zum Erreichen des Ziels wurde wie folgt vorgegangen:

- In Teil I der Untersuchung wurde eine dezidiert didaktische Perspektive auf Kinderbibeln im Allgemeinen eingenommen (Kap. 1) und „multimediale Kinderbibel“ als ein Genre begründet und konturiert, das eine bibeldidaktische Intention verfolgt (Kap. 2).
- In Teil II wurden „Experten erfahrener Brückenbauer“ eingeholt: Wesentliche Aspekte der mediendidaktischen Forschung zur Interaktivität (Kap. 3.1–3.6), des Bibelverstehens (Kap. 4) und der Attraktivität von Kinderbibeln am Kindermedienmarkt (Kap. 6.1 und 6.3) wurden dargestellt. Dem religionsdidaktischen Diskurs um selbstständiges Lernen und Freiarbeit wurden Kriterien zur Bewertung didaktischer Interaktionsangebote entlehnt (Kap. 3.7), den KIM- und JIM-Studien wurden Themeninteressen von Kindern und Jugendlichen sowie Angaben zu ihrem Medienverhalten und ihren Freizeitinteressen entnommen, die im Hinblick auf die Gestaltung am Markt erfolgreicher multimedialer Kinderbibeln unverzichtbar scheinen. Anknüpfend an Kap. 4 wurden offensichtliche Problembereiche („Abgründe“), die dem Verstehen der Bibel entgegenstehen, benannt und Lösungsansätze bibel- und mediendidaktischer Forschungen dargestellt (Kap. 5).
- In Teil III wurden die im zweiten Teil gewonnenen Impulse und Lösungsansätze sodann zu Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln verdichtet und an existierende multimediale Kinderbibeln herangetragen. Erhoben wurde, inwieweit die Interaktionsangebote in existierenden multimedialen Kinderbibeln als bibeldidaktische Brückenbauten dienen; problematische Realisierungen und gute Lösungsansätze wurden herausgearbeitet. Im Anschluss daran wurde – wiederum ausgehend von den Impulsen und Lösungsansätzen des zweiten Teils der Untersuchung – das ungenutzte bibeldidaktische Potenzial der Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln beschrieben und eigene Ideen für bibeldidaktische Brückenbauten dargestellt (Kap. 7).

Im Folgenden werden analog zum Aufbau der Untersuchung in drei Teilen die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst.

8.1.1 Teil I der Untersuchung: Vorarbeiten und Grundlegung

Zu den notwendigen Vorarbeiten des Vorhabens gehörten das Einnehmen einer dezidiert (bibel)didaktischen Perspektive auf Kinderbibeln und die Begründung und Konturierung des Genres „multimediale Kinderbibel“ sowie die Erfassung der CD-ROMs, DVD-ROMs und Webseiten, die zu diesem Genre gezählt werden können. Im Einzelnen wurden dabei folgende Erkenntnisse gewonnen, die sowohl für den weiteren Verlauf der Untersuchung bestimmend waren als auch für sich genommen von wissenschaftlichem Interesse sind:

(1.) Kinderbibeln sind ein von Grund auf *didaktisches* Medium. Sie verfolgen stets eine *Intention* (Kap. 1.2.1). In Kinderbibeln seit dem 16. Jh. konnten folgende Arten von Intentionen ausgemacht werden (Kap. 1.2.2):

theologisch-dogmatische Intention, z.B. Dogmatisieren
 pädagogische Intention, z.B. Moralisieren
 religionsdidaktische Intention, z.B. christliche Feste auf biblische Texte Zurückführen
 ökonomische Intention, z.B. Belustigen
 („heimliche“ Intention, z.B. antijudaistische Tendenzen)

(2.) Kinderbibeln angemessen ist *allein* die religionsdidaktische Intention: Sinn und Zweck von Kinderbibeln ist es, Brücken zwischen Heranwachsenden und biblischen Inhalten zu konstruieren, die Verstehen ermöglichen. Alle anderen Intentionen sind, wenn sie bestimmend für die Konzeption einer Kinderbibel sind, *Verzweckungen* (Kap. 1.2.3).

(3.) Das Bild der *Brücke* ist dem bislang in der Kinderbibelforschung verwendeten Bild der *Waage* für das Verhältnis zwischen Kind und Bibel vorzuziehen. Das Bild der Waage impliziert die Vorstellung, in Kinderbibeln müssten die Ansprüche der Bibel und die des Kindes *ausbalanciert* werden. Diese Vorstellung ist insbesondere dann unhaltbar, wenn man mit der Rezeptionsästhetik davon ausgeht, dass jedes einzelne Kind die Texte und Bilder einer Kinderbibel anders versteht. Demgegenüber ist es möglich, zwischen Kind und Bibel mehrere Brücken zu konstruieren, die an unterschiedlichen Punkten der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden und der biblischen Inhalte ansetzen (Kap. 1.2.3).

(4.) Der didaktische Ort von Kinderbibeln ist nicht die Schule, sondern die Familie. Der didaktische Ort *multimedialer* Kinderbibeln ist – analog zu Edutainment- oder Lernsoftware – das Kinderzimmer: Multimediale Kinderbibeln sind ein sozialisationsbegleitendes Medium, mit dem sich Heranwachsende ohne Begleitung Erwachsener vorwiegend allein oder gemeinsam mit Altersgenossen beschäftigen (Kap. 1.1.2).

(5.) Alle kommerziellen multimedialen Kinderbibeln verfolgen eine ökonomische Intention und enthalten deshalb kleine, standardisierte Spiele, die der Belustigung dienen. Multimediale Kinderbibeln, die sich der religionsdidaktischen Intention verschreiben, sollten solche Spiele nicht enthalten, da sie der religionsdidaktischen Intention entgegenwirken (Kap. 1.3.3).

(6.) Multimediale Kinderbibeln weisen von ihrer medialen Konzeption her eine Nähe zu Bibelsoftware, Edutainmentsoftware und Spielgeschichten auf, ohne aber in einem dieser Softwaregenres aufzugehen (Kap. 2.1.3).

(7.) Multimediale Kinderbibeln zeichnen sich als eigenständiges Softwaregenre dadurch aus, dass sie für Heranwachsende ausgewählte biblische Inhalte interaktiv zugänglich machen und unter Verwendung unterschiedlicher Codierungen erzählend darbieten.

Durch den optionalen Einsatz weiterer Bestandteile wie didaktischer Interaktions- und Kommunikationsangebote, Beigaben und hervorgehobene Bildschirmcharaktere fördern multimediale Kinderbibeln das Verstehen der biblischen Inhalte und/oder belustigen sie die Rezipienten.

Belustigende Elemente in den Bestandteilen multimedialer Kinderbibeln sollten so gestaltet und ggf. dosiert werden, dass sie das Verstehen der biblischen Inhalte nicht be- oder sogar verhindern. Umgekehrt sollten didaktische Elemente humorvoll gestaltet sein. Idealerweise trägt das Verstehen der Bibel zur Unterhaltung des Rezipienten bei. „Gut unterhalten“ fühlt sich ein Rezipient, wenn ihm deutlich wird, dass die von ihm rezipierten biblischen Inhalte etwas mit seinem eigenen Leben zu tun haben. Demgegenüber kann Belustigung unabhängig von den biblischen Inhalten eintreten (Kap. 2.3.3).

- (8.) „Multimediale Kinderbibel“ ist als Genrebezeichnung angemessen, weil sie ...
- den medialen Unterschied zu den papierenen Kinderbibeln markiert und zugleich die inhaltliche Verwandtschaft nicht verleugnet;
 - terminologisch unabhängig von der technischen Entwicklung der Distributions- und Speichermedien oder Anzeigegeräte für digital vorliegende Inhalte ist;
 - gleichermaßen bisherige wie auch zu erwartende zukünftige Realisierungen inklusive der technischen Innovationen und ihrer Auswirkungen auf Kinderbibeln im Allgemeinen zu umfassen vermag;

Die in diesem Teil der Untersuchung entwickelte bibeldidaktische Perspektive auf Kinderbibeln war bestimmend für die gesamte Untersuchung. Die einzelnen Softwaretitel des hier begründeten Genres „multimediale Kinderbibel“ (bzw. die in ihnen enthaltenen Interaktionsangebote) waren der Gegenstand der Untersuchung.

8.1.2 Teil II der Untersuchung: Expertisen erfahrener Brückenbauer

Im zweiten Teil der Untersuchung wurden die Impulse und Lösungsansätze „erfahrener Brückenbauer“ dargestellt, welche – entsprechend der Fragestellung dieser Untersuchung – im Wesentlichen drei Bereichen entstammen:

1. „Mediendidaktik/Interaktivität/Selbstständiges Lernen“;
2. „Bibelverstehen/Bibeldidaktik“;
3. „Kindermedienmarkt/Themeninteressen und Medienverhalten von Kindern“.

Weil die Erkenntnisse aus den ersten beiden der genannten Bereiche geeignet schienen, in die Konzipierung von Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote einzufließen, die Erkenntnisse des dritten Bereichs hingegen eher auf multimediale Kinderbibeln als solche anzuwenden sind, wurde wie folgt vorgegangen:

Zunächst wurden grundlegende Überlegungen zum Lernen mit Interaktionsangeboten (Kap. 3) und zum Bibelverstehen (Kap. 4) angestellt. Die Überlegungen zum Lernen mit Interaktionsangeboten wurden mit dem religionspädagogischen Diskurs um selbstständiges Lernen und Freiarbeit verknüpft, einerseits, um auf die

von CHRISTINE LEHMANN und HORST KLAUS BERG erarbeiteten Krieriologien für Freiarbeitsmaterialien zurückgreifen zu können, andererseits, um Interaktionsangebote als didaktische Medien religionspädagogisch zu qualifizieren (Kap. 3). Die in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen hermeneutischen Ansätzen herausgearbeiteten Aspekte des Bibelverstehens (analysierendes Verstehen, Fremdverstehen, interpretierendes Verstehen; Kap. 4) mündeten in die Darstellung offensichtlicher Probleme („Abgründe“), die das Verstehen der Bibel be- oder verhindern. Ausgehend von diesen Problembeschreibungen wurden als „erfahrene Brückenbauer“ ausgewählte bibel- und mediendidaktische Ansätze sowie spezielle Technologien und Überlegungen aus didaktischen Feldern, z.T. veranschaulicht durch konkrete Softwareprodukte, nach ihren Lösungsansätzen und Empfehlungen für die Konstruktion bibeldidaktischer Brückenbauten „befragt“ (Kap. 5).

Losgelöst von den Kapiteln drei bis fünf wurden der Kindermedienmarkt, die Interessen, Vorlieben und Mediengewohnheiten Heranwachsender und die Attraktivität biblischer Inhalte beleuchtet (Kap. 6). Die hier gewonnenen Erkenntnisse flossen größtenteils nicht in die Konzipierung von Anforderungen an Interaktionsangebote im dritten Teil der Untersuchung ein, sondern schienen eher geeignet, zur attraktiven Gestaltung von multimedialen Kinderbibeln als solchen beizutragen. Dies folgte der grundsätzlichen Einsicht, dass die in der Fragestellung der Untersuchung geforderte Attraktivität von Interaktionsangeboten für potenzielle Käufer und Nutzer den Absatz einer Kinderbibel nicht unmittelbar beeinflussen kann, da den potenziellen Käufern die Interaktionsangebote in den meisten Fällen zunächst verborgen bleiben. Als notwendig und hilfreich erwiesen sich hingegen Erkenntnisse, die geeignet sind, zu einer marketingtechnisch gesehen zielgruppengerechten Gestaltung von multimedialen Kinderbibeln als solchen beizutragen.

Im Folgenden werden getrennt nach den drei Bereichen die Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt.

Den Ausgangspunkt bilden dabei die zentralen Erkenntnisse zum **Bibelverstehen**, die sich im Durchgang durch die qualitativen und quantitativen Forschungen zum Bibelverstehen von Heranwachsenden und die Auseinandersetzung mit den hermeneutischen Ansätzen von HANS-GEORG GADAMER, JAN ASSMANN, THEO SUNDERMEIER, WOLFGANG ISER und PAUL RICOEUR ergaben (Kap. 4 und z.T. Kap. 5):

(1.) Die qualitative Forschung zum Bibelverstehen von Kindern und Jugendlichen berief sich lange Zeit auf die Stufen der kognitiven Entwicklung von PIAGET und die Stufen des moralischen Urteils von OSER/GMÜNDER. Durch Anwendung von PIAGETS Untersuchungsmethodik, die auf einer zergliedernden Befragung mit eher geschlossenen Fragestellungen beruhte, kamen die Studien von GOLDMAN, BUCHER und BEE-SCHROETER zu dem Ergebnis, dass es Kindern nicht möglich sei, biblische Inhalte im übertragenen Sinn zu verstehen.

(2.) In den Untersuchungen von BLUM und MÜLLER-FRIESE hingegen kamen auch offene Fragestellungen zum Einsatz, die die Kinder zum Imaginieren anregten. Die Tatsache, dass die Kinder in diesen Studien die biblischen Texte auch im übertragenen Sinn verstehen und z.T. sogar auf ihr eigenes Leben beziehen konnten, führten BLUM und MÜLLER-FRIESE auf die Ansprache der Kinder auf der emotionalen Ebene zurück.

(3.) In ihren quantitativ angelegten Studien erhoben HANISCH/BUCHER und BRÖKING-BORTFELDT Aspekte des Verhältnisses zwischen Kind und Bibel bzw. Jugendlichen und Bibel. Danach sind Bibelkenntnisse und der Gebrauch von

(Kinder)Bibeln nicht übermäßig verbreitet. Die Tatsache, dass das Lesen von Kinderbibeln offensichtlich nicht zu besseren Bibelkenntnissen beiträgt, ist eine Anfrage an gegenwärtige Kinderbibelkonzeptionen.

(4.) Im Durchgang durch die hermeneutischen Ansätze von GADAMER, ASSMANN, SUNDERMEIER, ISER und RICOEUR und durch ihre Verschränkung mit dem Ansatz der historisch-kritischen Exegese und den Überlegungen BULTMANNs kristallisierten sich drei Aspekte des Bibelverstehens heraus:

- Analysierendes Verstehen als Erfassen der historischen Bedeutung eines Textes;
- Interpretierendes Verstehen als Einrücken in das Überlieferungsgeschehen und als Konstruieren der individuellen Möglichkeiten;
- Verstehen des fremden Christentums als Fördern der Dialogfähigkeit.

(5.) Folgende Probleme, die Bibelverstehen be- oder verhindern, wurden ausgemacht:

- Zu den Problembereichen, die dem *analysierenden Verstehen* der Bibel entgegen stehen, gehören zum einen das fehlende Sachwissen Heranwachsender über den historischen Kontext der biblischen Inhalte und zum anderen die unzureichende Berücksichtigung der Ergebnisse historisch-kritischer Forschung bei der Darstellung biblischer Inhalte in Bibelausgaben für Heranwachsende.
- Zu den Problembereichen, die dem *Fremdverstehen* der biblischen Inhalte und des Christentums entgegen stehen, gehören zum einen potenzielle Rezeptionsschwächen der Heranwachsenden, zum anderen die durch inhaltlich unzureichende Übertragungen und Wechsel in der Codierung der Inhalte hervorgerufenen Verfälschungen und zum dritten die fehlenden Verknüpfungen der biblischen Inhalte mit den Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart.
- Die Problembereiche, die dem *interpretierenden Verstehen* der Bibel entgegen stehen, betreffen die von HORST KLAUS BERG angeführte Trias „Relevanzverlust“ – „Evidenzverlust“ – „Realitätsverlust“, die übermäßige Skopusorientierung und die Overfamiliarität, die Beschränkung auf kognitive Zugänge zum biblischen Inhalt, die wenig ausgebildete Selbstwahrnehmungskompetenz vieler Kinder sowie die Zugänglichkeit der Zeugnisse der Wirkungsgeschichte biblischer Inhalte.

Flankiert werden die Analysen zum Bibelverstehen einerseits von der Darstellung mediendidaktischer Forschung zu Interaktivität, andererseits von der Präsentation mehrerer Studien zum Kindermedienmarkt und zu den Interessen, Vorlieben und Mediengewohnheiten Heranwachsender. Hinsichtlich der **Interaktivität** sind folgende Erkenntnisse zentral (vgl. Kap. 3):

(1.) Im Kontext von Software bezeichnet Interaktivität ein Wechselspiel zwischen Nutzer und Software, wobei die Aktionen des Nutzers Reaktionen der Software auslösen, welche wiederum den Nutzer zu erneutem Agieren herausfordern. Die Programmbereiche, die dieses Wechselspiel ermöglichen, werden als Interaktionsangebote bezeichnet. Interaktionsangebote, die mit der Intention erstellt wurden, den Umgang und die Auseinandersetzung mit (Lern)Inhalten zu ermöglichen, tragen die Bezeichnung „didaktische Interaktionsangebote“. Bei der handlungsorientierten Auseinandersetzung mit Inhalten liegt der Fokus nicht auf der manuellen Betätigung, sondern auf der kognitiven Aktivität des Nutzers.

(2.) In multimedialen Kinderbibeln werden vier Arten von didaktischen Interaktionsangeboten unterschieden:

- (Inhalts)spezifische Interaktionsangebote sind einem bestimmten Inhalt, z.B. einer biblischen Geschichte, zugeordnet.
- (Inhalts)immanente Interaktionsangebote sind Bestandteil der Präsentation eines Inhalts, z.B. einer biblischen Geschichte.
- (Inhalts)übergreifende Interaktionsangebote sind mehreren Inhalten, z.B. mehreren biblischen Geschichten, zugeordnet.
- (Inhalts)unabhängige Interaktionsangebote haben zwar mit der Bibel zu tun, beziehen sich aber nicht auf einen oder mehrere ihrer Inhalte.

Die unterschiedlichen Interaktionsarten bergen spezifische Potenziale im Hinblick auf das Bibelverstehen.

(3.) In der Mediendidaktik erfolgt sowohl die theoretische Diskussion als auch die konkrete Gestaltung didaktischer Interaktionsangebote vorwiegend unter Berufung auf die „klassischen“ lerntheoretischen Ansätze Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus.

(4.) Nach Meinung vieler Mediendidaktiker ist die didaktische Qualität von Interaktionsangeboten, die nach kognitivistischen Grundsätzen gestaltet sind, höher als die Qualität behavioristisch inspirierter Interaktionsangebote. Gleiches gilt für die qualitative Überlegenheit konstruktivistischer Interaktionsangebote gegenüber kognitivistischen. Dahinter steht die Annahme, dass die Qualität eines Lernprozesses vom Grad der Handlungsfreiheit abhängt, die dem Lernenden in der Interaktion zugestanden wird. Die angenommene Wertigkeit der Lernprozesse geht auf die Interaktionsangebote über, die geeignet sind, die entsprechenden Lernprozesse anzustoßen und zu begleiten.

(5.) In technologischer Hinsicht ist ein Lernen mit der Bibel, das auf individuelle Konstruktionsprozesse und die Subjektwerdung des Kindes zielt, keineswegs so problematisch, wie die Taxonomien der Interaktionsangebote es suggerieren. Gerade wenn es um das kreative Arbeiten mit biblischen Texten geht, kann auf zahllose Standardsoftware-Angebote zurückgegriffen werden.

(6.) Nach dem pragmatische Ansatz von KERRES/DE WITT hängt die Qualität eines Interaktionsangebotes nicht von der zu Grunde liegenden Lerntheorie ab, sondern von den Erfordernissen der didaktischen Situation. Mitentscheidend ist zudem die Gestaltung des Lernarrangements, in das ein Interaktionsangebot eingebettet ist.

(7.) Kriterien zur Bewertung didaktischer Interaktionsangebote können aus der Diskussion um Freiarbeitsmaterialien entlehnt werden, da auch didaktische Interaktionsangebote sich dadurch auszeichnen, dass Lernende selbstständig mit ihnen arbeiten können. Im Kontext dieser Untersuchung bietet es sich an, die Kriterien von CHRISTINE LEHMANN und HORST KLAUS BERG zu verwenden, da diese in religionspädagogischer Perspektive entwickelt wurden.

Im Hinblick auf den **Kindermedienmarkt**, die **Interessen, Vorlieben und Mediengewohnheiten** Heranwachsender und die **Attraktivität biblischer Inhalte** sind folgende Erkenntnisse festzuhalten:

(1.) 93% aller Kinder- und Jugendbücher werden nicht von Kindern, sondern von Erwachsenen gekauft. Fast die Hälfte aller Bücher werden als Geschenke zu einem

bestimmten Anlass, z.B. zu Weihnachten oder zum Geburtstag, gekauft. Das Schenken von Büchern gilt als Investition in die Bildung eines Kindes; Bildung aber verbessert in den Augen der meisten Eltern die Start- und Aufstiegschancen in einer unsicheren und wettbewerbsorientierten Gesellschaft. Im Sinus-Milieu der Postmateriellen besteht ein Bewusstsein für qualitativ hochwertige Multimedia-produkte, die geeignet sind, Bildungsprozesse anzustoßen oder zu begleiten.

(2.) Die äußere Aufmachung (Cover, Verpackung) multimedialer Kinderbibeln ist für den Absatz in Buchhandlungen/Kaufhäusern entscheidend, da die Möglichkeit der Einsichtnahme in der Regel nicht gegeben ist.

(3.) Auch nicht-kommerzielle multimediale Kinderbibeln müssen beworben werden. Effektive Maßnahmen sind Mund-zu-Mund-Propaganda, Einträge in Linklisten von Kirchengemeinden und religiösen Organisationen sowie auf Webseiten, die Gratisangebote anpreisen, der Erwerb eines Qualitätssiegels, eine einprägsame URL und die werbewirksame Platzierung des Angebots auf der eigenen Webseite, sofern die Kinderbibel Teil eines Gesamtangebots ist.

(4.) Das Lesen von Büchern gehört generell zu den weniger beliebten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, was sich auch auf die Lektüre von Kinderbibeln auswirkt. Demgegenüber nimmt unter den medialen Lieblingsbeschäftigungen die Beliebtheit des Computers beständig zu; anzunehmen ist, dass er in Zukunft das Fernsehen als erstplatziertes Medium ablösen wird. Von diesem Trend können multimediale Kinderbibeln dann profitieren, wenn sie sich nicht auf die *Darstellung* biblischer Geschichten beschränken, wie sie auch im Fernsehen möglich wäre, sondern die technologischen Möglichkeiten von Computeranwendungen (z.B. Interaktivität) und Internet (z.B. Kommunikationsmöglichkeiten) in die Gestaltung ihres Angebots mit einbeziehen. Die Hardwarestrukturen und die Internetanbindung, die für solche Anwendungen notwendig wären, sind in deutschen Haushalten größtenteils vorhanden.

(5.) Eltern nehmen großen Einfluss auf die Auswahl von Software für jüngere Kinder. Es fördert den Absatz multimedialer Kinderbibeln und die Häufigkeit ihrer Rezeption, wenn Werbemaßnahmen und/oder CD-Cover bzw. Internetstartseite den Bildungswert der Beschäftigung mit biblischen Inhalten hervorheben. Jugendliche sind diesbezüglich autonomer; Erfolg versprechender als Hinweise auf den Bildungswert ist die Werbung mit (bekannten) Interpreten der in der Anwendung enthaltenen Musik oder mit Kommunikationsmöglichkeiten.

(6.) Das Spielen mit dem Computer gehört zu den beliebtesten medialen Freizeitbeschäftigungen von Jungen, wobei Jungen von 6 bis 13 Jahren (Zielgruppe der KIM-Studie) sich stärker für Computerspiele begeistern als Jungen von 12 bis 19 Jahren (Zielgruppe der JIM-Studie). Mädchen spielen im Vergleich zu Jungen seltener mit dem Computer. Sie nutzen den Computer hingegen öfter für kreative Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen, Schreiben und Video/Foto/Musik-Bearbeitung als Jungen. Das Surfen im Internet wird bei Mädchen und Jungen aller Altersgruppen zunehmend selbstverständlicher. Jungen zeigen hier eine Vorliebe für Online-Spiele, Mädchen nutzen vor allem die Kommunikationsmöglichkeiten des Internets.

(7.) Repräsentativen Umfragen können thematische Vorlieben von Kindern und Jugendlichen entnommen werden. Folgende Themen sind von besonderem Interesse:

- Tiere (sowohl Haustiere als auch wilde Tiere; Kinder bis ca. 10 Jahre)
- Freundschaft (Kinder) und Liebe bzw. Partnerschaft (Jugendliche)
- fremde Länder (Kinder und weibliche Jugendliche)
- Weltgeschehen (besonders weibliche Jugendliche)
- Musik (Kinder und Jugendliche)
- Schule (Kinder und Jugendliche)

8.1.3 Teil III der Untersuchung: Bibeldidaktische Brückenbauten in multimedialen Kinderbibeln

Auf eine ausführliche Diskussion der auf die Problemanzeigen hin eingeholten Impulse und Lösungsansätze des fünften Kapitels wurde verzichtet, da es sich bei den Impulsgebern durchwegs um *erfahrene* Brückenbauer handelte, deren Konstruktionen sich in der didaktischen Praxis bewährt haben. Leitend war vielmehr das Interesse, möglichst vielfältige Impulse zu sammeln, um die in Kap. 1 geforderte *didaktische Vielfalt* von Brückenkonstruktionen im Blick zu behalten.

Entsprechend wurden im zentralen siebenten Kapitel die Impulse und Lösungsansätze zu der vergleichsweise großen Zahl von 31 Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote addiert. Davon entfallen auf das analysierende Verstehen fünf Anforderungen (vier Anforderungen zum ersten Problembereich und eine auf den zweiten), auf das Fremdverstehen acht Anforderungen (fünf Anforderungen zum ersten Problembereich, zwei zum zweiten und eine zum dritten Problembereich) und auf das interpretierende Verstehen elf Anforderungen (je drei Anforderungen zum ersten und zweiten Problembereich, je zwei zum dritten und vierten und eine Anforderung zum fünften Problembereich). Weitere sieben „globale“ Anforderungen haben übergreifenden Charakter.

Diese ungleiche Verteilung spiegelt die bibeldidaktische Ausrichtung der Untersuchung wieder: Von den drei thematisierten Aspekten des Bibelverstehens dominiert der Aspekt des interpretierenden Verstehens, dessen Förderung Ziel der meisten bibeldidaktischen Ansätze ist. Demgegenüber tritt der Aspekt des Fremdverstehens zurück, der vor allem an den bibeldidaktischen Ansatz GERD THEIBENS anknüpft. Doch wurden zum Fremdverstehen immer noch mehr Anforderungen formuliert als zum analysierenden Verstehen, dass sich mit dem Anliegen der historisch-kritischen Forschung verbindet.

Die formulierten Anforderungen wurden an existierende multimediale Kinderbibeln herangetragen. Dabei konnten sowohl gute Lösungsansätze als auch in didaktischer Hinsicht problematische Realisierungen ausgemacht werden, die in den Abschnitten 8.1.3.1–8.1.3.4 in tabellarischer Form dargestellt werden.

In den genannten Abschnitten wird ferner eine Zusammenfassung und Bewertung der Untersuchungsergebnisse präsentiert. Mit Blick auf die Zielsetzung dieser Untersuchung sind dabei weniger die problematischen Realisierungen von Interesse, die in vielen Fällen in Auslassungen („Verzicht auf ...“) oder leicht korrigierbaren Nachlässigkeiten bestehen. Vielmehr sollen bestehende gute Lösungsansätze hervorgehoben und darüber hinaus eigene Ideen und Lösungen präsentiert werden, die ungenutzte Potenziale der in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten Impulse aufnehmen.

Auf eine eigene Darstellung der „Betaversion“ der multimediale Kinderbibel, die in praktischen Versuchen begleitend zu dieser Untersuchung entstanden ist, wird in diesem Zusammenhang verzichtet, da sie nur einen Bruchteil der im dritten Teil dieser Untersuchung entwickelten bibeldidaktischen Brückenbauten enthält und von daher zwar eine gute multimediale Kinderbibel ist, aber im Rahmen dieser Untersuchung keine neuen Erkenntnisse liefern kann. Informationen zu dieser multimedialen Kinderbibel finden sich im Tagungsband zum internationalen Symposium Kinderbibel (Stuttgart 2006; vgl. Schüttlöffel/Tschirch 2008).

Die folgenden tabellarischen Übersichten listen zu jeder Anforderung die in existierenden multimedialen Kinderbibeln vorgefundenen *problematischen Realisierungen* und *guten Lösungsansätze* auf. Die einzelnen Befunde beruhen auf konkreten Beispielen, die in Kap. 7 zusammen mit der entsprechenden Anforderung dargestellt werden. Darüber hinaus wird stichwortartig das wahrgenommene ungenutzte Potenzial benannt. Konkrete Umsetzungsvorschläge finden sich ebenfalls in Kap. 7.

8.1.3.1 Globale Interaktionsangebote: Ergebnisse

Im Zusammenhang mit didaktischen Interaktionsangeboten wurden sieben übergreifende bzw. *globale* Problembereiche angeführt, die unabhängig von einzelnen Aspekten des Bibelverstehens sind. Viele dieser Problembereiche be- oder verhindern nicht spezifisch das Verstehen biblischer Inhalte, sondern wirken der Entstehung von Lernprozessen grundsätzlich entgegen. Den dargestellten Problembereichen, die die Lerneraktivitäten, das Lernumfeld und die Lernmaterialien betreffen, wurde jeweils eine Anforderung zugeordnet. Analog zur Gliederung des siebenten Kapitels sollen diese Anforderungen jenen, die sich jeweils mit einem spezifischen Aspekt des Bibelverstehens befassen, vorangestellt werden.

Anforderung 1: Didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln sollten das Verstehen der biblischen Inhalte befördern.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Interaktionsangebote ohne inhaltliche Anbindung an die Bibel – Attraktive nicht-didaktische Interaktionsangebote, die primär auf sich selbst verweisen und dadurch Verstehensprozesse aktiv behindern – Nicht-didaktische Interaktionsangebote mit biblischem Bezug, die falsche Erwartungen hinsichtlich der zugehörigen biblischen Geschichte wecken 	<ul style="list-style-type: none"> – Unterschiedliche Arten von didaktischen Interaktionsangeboten (vgl. Kap. 7.2ff)
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Verzicht auf nicht-didaktische Interaktionsangebote 	

Anforderung 2: Didaktische Interaktionsangebote sollten in Abhängigkeit von ihrer didaktischen Verortung und Zielsetzung so auf die Aktivitäten des Heranwachsenden reagieren, dass er zu weiteren kognitiven und manuellen Aktivitäten angestoßen wird.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<p>Einige Probleme hängen mit der Gestaltung der Hinweisfunktion des Mauszeigers zusammen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kein durchgängiges Konzept, sondern unterschiedliche Reaktionen des Mauszeigers auf gleiche Aktionen des Kindes – Verwenden ungewöhnlicher Formen des Mauszeigers – grundsätzlicher Verzicht auf einen sich verändernden Mauszeiger – Veränderung des Mauszeigers in einer Fehlersuchbild-Interaktion <p>Andere betreffen die Gestaltung von Feedback in Übungsaufgaben, insbesondere Multiple-Choice-Aufgaben, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verzicht auf informierendes Feedback, das kognitive Aktivitäten auslösen könnte 	<p>Eine Reihe von guten Lösungsansätzen zeigen sich bei der Gestaltung der Hinweisfunktion des Mauszeigers:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wahl einer Form für den Mauszeiger, die mit dem Inhalt der Interaktion und dem Interaktionsprinzip zusammenhängt – Bewusster Verzicht auf eine Mauszeigerveränderung, wenn die gewünschte Benutzeraktivität das Suchen und Auffinden sensitiver Stellen ist
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Mauszeiger, deren Gestaltung mit den Inhalten der Verlinkungsziele korrespondiert – Informierendes Feedback – Entwicklung von Interaktionsprinzipien, die spezifisch für den Bereich des Verstehens biblischer Inhalte sind. 	

Anforderung 3: Didaktische Interaktionsangebote sollten Heranwachsenden reizvoll erscheinen. Methodische Abwechslung unter Beachtung des didaktisch Gebotenen, extrinsische Motivationsfaktoren, die Berücksichtigung der Vorlieben Heranwachsender und eine ansprechende äußere Gestaltung sind geeignete Maßnahmen zur Begründung der Attraktivität von Interaktionsangeboten.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Immer gleiche Interaktionsprinzipien zu verschiedenen biblischen Inhalten – Uneindeutige Piktogramme auf Schaltflächen – Unklares Interaktionsprinzip 	<ul style="list-style-type: none"> – Ausgesuchte Interaktionsprinzipien, die jeweils nur zu einem der Inhalte angeboten werden – Implementierung extrinsischer Motivationsfaktoren, u.a. das Erzeugen von Zeitdruck (z.B. durch einen Countdown), das Stellen einer Aufgabe, zu deren Lösung auch manuelle Geschicklichkeit notwendig ist, das Ausloben eines Preises (z.B. Punkte oder die Freischaltung zusätzlicher Funktionen), das In-Aussicht-Stellen sozialer Anerkennung (durch einen Highscore) – Interaktionsangebote, die bekannte

	<p>Spielprinzipien enthalten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Anregende Soundtracks oder entspannende Hintergrundmusik, allerdings nicht im Hinblick auf bestimmte Interaktionsangebote
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Webanbindung, um extrinsische Motivationsfaktoren (z.B. highscores) zu implementieren – Webanbindung, um Interaktionsangebote und Impulse zu aktualisieren – Webanbindung, um kommunikative Elemente zu realisieren – Stärkere Integration von Musik in Interaktionsangebote 	

Anforderung 4: Didaktische Interaktionsangebote sollten Heranwachsende motivieren, sich mit den zugehörigen biblischen Inhalten zu befassen.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<p>Das eigentliche Problem liegt darin, dass in nahezu allen Kinderbibeln die Interaktionsangebote unabhängig von den biblischen Geschichten zugänglich sind. Dass ihnen dadurch die Aufgabe der Motivierung zur Wahrnehmung der zugehörigen biblischen Inhalte zukommt, wurde in der Regel von den Autoren übersehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Interaktionsangebote, zu deren Bearbeitung die Kenntnis bestimmter biblischer Geschichten notwendig ist – Explizite Betonung, dass für die erfolgreiche Bearbeitung eines Interaktionsangebots Kenntnisse bestimmter biblischer Inhalte notwendig sind – Rezipieren eines biblischen Inhalts als Teil des Interaktionsangebots
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Interaktionsangebote, die Heranwachsende neugierig machen auf biblische Inhalte, indem sie beispielsweise mit bibelwissenschaftlichen Aufgabenstellungen Problemanreize schaffen oder gezielt die Lebenswirklichkeit Heranwachsender in den Blick nehmen 	

Anforderung 5: Didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln sollten ihre Bezüge zu konkreten biblischen Inhalten transparent machen.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Verzicht auf jegliche Information, zu welcher biblischen Geschichte ein inhaltspezifisches Interaktionsangebot gehört 	<ul style="list-style-type: none"> – Angabe der Zugehörigkeit bereits im Verzeichnis – Angabe der Zugehörigkeit in der Überschrift auf der Seite des Interaktionsangebots – Übersichtsseiten zu jeder biblischen Geschichte, von denen aus nur die passenden Interaktionsangebote zugänglich sind
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Links von Interaktionsangeboten zu den biblischen Inhalten, auf die sie sich beziehen 	

Anforderung 6: Didaktische Interaktionsangebote sollten hinsichtlich ihrer inhaltlichen Anbindung und ihrer Bedienung selbsterklärend sein oder ggf. erläutert werden.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Verkürzte Nennung des biblischen Kontextes – Verzicht auf Benennung des lebensweltlichen Kontextes – Verzicht auf Benennung der Lernchancen hinsichtlich der Begegnung mit einem biblischen Inhalt – Verzicht auf Erläuterung der Bedienung der Interaktionsangebote – nur schriftliche Erläuterungen – uneinheitliche Erläuterungssystematik 	<ul style="list-style-type: none"> – Einstieg mit einer präzisen Zusammenfassung des biblischen Kontextes, danach Überleitung zur Erläuterung des Interaktionsprinzips – Betonen dessen, was in der biblischen Welt und der Gegenwart unterschiedlich ist – Mündliche Erläuterung der Bedienung – Mündliche und schriftliche Erläuterung der Bedienung – Gestaffelte Erläuterung der Bedienung: Über eine Hilfefunktion kann eine kleinschrittige Erklärung der Vorgehensweise abgerufen werden
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Angabe des biblischen Bezugs und ggf. der didaktischen Überlegungen – Bildschirmvideos, die auch Mausclicks sichtbar machen 	

Anforderung 7: Didaktische Interaktionsangebote sollten auch Aktivitäten der Heranwachsenden „außerhalb“ der Software anstoßen, deren Erträge wiederum mit Hilfe der Software weiterverarbeitet werden.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
Keine der untersuchten multimedialen Kinderbibeln enthält Impulse, die Aktivitäten der Heranwachsenden „außerhalb“ der Software anstoßen, und Werkzeuge, mit denen die Ergebnisse weiterverarbeitet werden könnten.	---
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – andere Menschen aus dem Umfeld des Heranwachsenden in die Aktivitäten außerhalb der Software mit einbeziehen, z.B. Eltern, Großeltern oder Freunde; anschließend die Aktivitäten mit Werkzeugprogrammen dokumentieren 	

Die **erste und zweite Anforderung** zielen darauf, dass didaktische Interaktionsangebote tatsächlich *didaktisch* und *interaktiv* sind, d.h. sich zum einen auf die biblischen Inhalte beziehen und zum anderen die Heranwachsenden zu manuellen und zugleich kognitiven Aktivitäten herausfordern.

Lösungsansätze, die diesen Anforderungen gerecht werden, finden sich in vielen der untersuchten multimedialen Kinderbibeln – jeweils bezogen auf einen der drei Aspekte biblischen Verstehens und eine mit diesem Aspekt verbundene konkrete Anforderung. Was die Interaktivität der Interaktionsangebote betrifft, so konnten sogar auf der elementaren Ebene der Gestaltung eines dynamischen Mauszeigers didaktisch durchdachte Lösungen ausgemacht werden. **Ungenutztes Potenzial** liegt einerseits darin, nicht-didaktische Interaktionsangebote konsequent aus multimedialen Kinderbibeln zu entfernen, andererseits in der Nutzung bekannter allgemein-didaktischer Interaktionsprinzipien und der Entwicklung spezieller Interaktionsprinzipien für den Bereich des Verstehens biblischer Inhalte.

Die **dritte und vierte Anforderung** richten sich an die Ausgestaltung der Interaktionsangebote. Diese sollen in den Augen Heranwachsender *reizvoll und attraktiv* sein, zugleich aber über sich selbst hinaus weisen und zur Beschäftigung mit den biblischen Inhalten *motivieren*.

Was die *Attraktivität* der Interaktionsangebote betrifft, so konnten in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln zahlreiche reizvolle **Lösungsansätze** ausgemacht werden, u.a. die Implementierung extrinsischer Motivationsfaktoren sowie die Verwendung populärer Interaktionsprinzipien, die vielen Heranwachsenden aus Computerspielen bekannt sind. Zum **ungenutzten Potenzial** zählt die Anbindung multimedialer Kinderbibeln an das Internet, um beispielsweise Highscores zu realisieren oder Interaktionsangebote zu aktualisieren.

Gute **Lösungsansätze**, die zur *Motivation* der Heranwachsenden beitragen, sich mit den biblischen Inhalten zu beschäftigen, bestehen zum einen darin, den Heranwachsenden deutlich zu machen, dass die Bewältigung eines bestimmten Interaktionsangebotes Kenntnisse der zugehörigen biblischen Inhalte voraussetzt, zum anderen darin, die eingehende Beschäftigung mit dem biblischen Inhalt in das Interaktionsangebot einzubetten. **Ungenutztes Potenzial** besteht u.a. in Interaktionsangeboten, die Heranwachsende neugierig machen auf biblische Inhalte, indem sie beispielsweise mit bibelwissenschaftlichen Aufgabenstellungen Problemreize schaffen oder gezielt die Lebenswirklichkeit Heranwachsender in den Blick nehmen.

Die **fünfte Anforderung** zielt darauf, dass didaktische Interaktionsangebote ihre Bezüge zu konkreten biblischen Inhalten transparent machen.

Gute und zugleich simple **Lösungsansätze** bestehen in der Nennung der zugehörigen biblischen Inhalte auf den Seiten der Interaktionsangebote oder einer Zuordnung zu biblischen Inhalten im Verzeichnis der Interaktionsangebote. Umgekehrt existieren Übersichtsseiten zu einzelnen biblischen Inhalten, die die dazu passenden Interaktionsangebote auflisten. Weiteres, **ungenutztes Potenzial** besteht z.B. darin, die zugehörigen biblischen Inhalte nicht nur zu benennen, sondern direkt zu ihnen zu verlinken.

Die **sechste Anforderung** fordert, dass Interaktionsangebote intuitiv bedienbar und inhaltlich selbsterklärend sind oder ggf. erläutert werden.

Zahlreiche **gute Lösungsansätze** sind diesbezüglich zu nennen: Beim Anwählen eines Interaktionsangebots erfolgt zunächst eine Einordnung in den biblischen Kontext, danach eine Erläuterung des Interaktionsprinzips. Erklärungen werden mündlich und/oder schriftlich dargeboten. Über eine Hilfefunktion kann zusätzlich eine kleinschrittige Erläuterung abgerufen werden. Als bislang **ungenutztes Potenzial** sind Bildschirmvideos zu nennen, die die Interaktion gewissermaßen vormachen.

Die **siebente Anforderung** zielt darauf, dass didaktische Interaktionsangebote auch Aktivitäten der Heranwachsenden „außerhalb“ der Software anstoßen, deren Erträge wiederum mit Hilfe der Software weiterverarbeitet werden.

Gute Lösungsansätze finden sich in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln nicht. **Ungenutztes Potenzial** besteht folglich darin, Impulse dieser Art überhaupt in multimedialen Kinderbibeln zu realisieren. Insbesondere können andere Menschen aus dem Umfeld des Heranwachsenden in die Aktivitäten außerhalb der Software mit einbezogen werden, z.B. Eltern, Großeltern oder Freunde. Mit Werkzeugprogrammen können die Aktivitäten anschließend dokumentiert werden.

8.1.3.2 Analysierendes Verstehen: Ergebnisse

Folgende Anforderungen an Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln, dort vorgefundene problematische Realisierungen und gute Lösungsansätze sowie ungenutzte Potenziale betreffen das analysierende Verstehen der Bibel:

Anforderung 8: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die analysierendes Verstehen befördern wollen, sollten aus der Darstellung des zugehörigen biblischen Inhalts heraus zugänglich sein.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Verzicht auf direkte Verlinkungen, obwohl Interaktionsangebote oder zumindest Sachartikel existieren – Verlinkung von Sachartikeln aus einer filmischen Darstellung des biblischen Inhalts heraus mit Hilfe eines dynamischen Links, der in Abhängigkeit vom gerade gezeigten Filminhalt zu unterschiedlichen Artikeln verlinkt 	<ul style="list-style-type: none"> – Verlinkung von Sachartikeln mit Hilfe lexikalischer Links in Textdarstellungen
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Integration eindeutiger Verlinkungen zu Sachartikeln auch in filmische Darstellungen oder Audiodarstellungen mit Hilfe von reservierten Bildschirmbereichen, in denen die entsprechenden Stichwörter angezeigt werden, oder die Darbietung des biblischen Inhalts als Hörgeschichte in Kombination mit einer Simultandarstellung, deren Bildteile zu Sachinformationen verlinken. 	

Anforderung 9: Inhaltsübergreifende Interaktionsangebote, die analysierendes Verstehen befördern wollen, sollten übergreifende Themen betreffen und den Blick für bestimmte Zusammenhänge schärfen, deren Kenntnis wiederum das Verstehen einzelner Geschichten befördert.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Darstellung von Sachinformationen, die keinen Bezug zu den in der Kinderbibel dargestellten biblischen Inhalten erkennen lassen – Verzicht auf den Ausweis eines oder mehrerer biblischer Inhalte, für deren Verstehen die aktuelle Sachinformation relevant sein könnte (vgl. Anforderung 4) 	<ul style="list-style-type: none"> – Interaktionsangebote zu übergreifenden Sachinformationen in Form interaktiver Infografiken oder virtuell begehbare Räume
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Verwendung von tutoriellen Unterweisungen zur Thematisierung ausgewählter, übergreifender Sachverhalte, die an unterschiedlichen biblischen Inhalten veranschaulicht werden können. 	

Anforderung 10: Lexikalische Zusammenstellungen in multimedialen Kinderbibeln sollten sich dadurch auszeichnen, dass die Einzelinformationen durch Hyperlinks untereinander vernetzt sind.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Verzicht auf Vernetzung, obgleich Sacherläuterungen vorhanden sind	– Sachartikel in Lexika sind untereinander durch Hyperlinks vernetzt
ungenutztes Potenzial	
– Lesezeichen, mit denen Heranwachsende subjektiv wichtige Inhalte kennzeichnen können	
– Guided Tours, die Sachartikel zu einem Themenbereich in eine Sequenz bringen	
– grafische Informationswelten zu thematisch zusammengehörenden Stichworten	

Anforderung 11: Hypermedia-Umgebungen sollten – je nach Codierung der angebotenen Informationen – über eine Volltextsuche und/oder eine Schlagwortsuche erschlossen werden können.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Verzicht auf eine Volltext- oder Schlagwortsuche	---
ungenutztes Potenzial	
– Implementierung einer Volltext- oder Schlagwortsuche in umfangreichen Datenbasen	

Anforderung 12: Interaktionsangebote sollten so gestaltet sein, dass Darstellungen und Handlungsoptionen vermieden werden, die einen falschen Eindruck von den historischen Grundlagen der Textwelt eines biblischen Inhalts vermitteln.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Verfremdungen und Überzeichnungen, die absichtsvoll Elemente der Vergangenheit und der Gegenwart mischen	– gut recherchierte Darstellungen, die durch Interaktionsmöglichkeiten im Stil eines Living Book Details hervortreten lassen
– Darstellungen, die sich in erster Linie an den Rezeptionsvorlieben Heranwachsender orientieren	– gut recherchierte Simulationen der Speisenzubereitung
ungenutztes Potenzial	
– Realisierung von Darstellungen, in denen Heranwachsende mit einer Aufgabe betraut werden, deren Lösen oder Nicht-Lösen Details der historischen Situation hervortreten lässt	

Die Anforderungen des **ersten Problembereichs** zielen vor allem auf die *Zugänglichkeit* und *Aufbereitung* der notwendigen Wissensressourcen. Dabei finden unterschiedliche Praxisszenarien Berücksichtigung: Im Blick sind sowohl der Heranwachsende, der ausgehend von der Rezeption biblischer Inhalte nach Zusatzinformationen sucht (8), als auch der Heranwachsende, der sich unabhängig von den biblischen Inhalten gezielt über bestimmte Sachverhalte informieren möchte (11), der im Sachwissensbestand wie in einem Sachbuch nach einer zusammenhängenden sachlichen Darstellung sucht, die er als Ganze rezipieren kann (9), oder dem im Zuge seiner Informationsrecherche weitere Fragen kommen (10).

Was die *Zugänglichkeit* der Wissensressourcen betrifft, so konnten als **gute Lösungsansätze** in multimedialen Kinderbibeln die Verlinkung von Sachartikeln mit Hilfe lexikalischer Links aus Textdarstellungen heraus sowie die Verlinkung der Sachartikel in Lexika untereinander ausgemacht werden. Verlinkung als basales Interaktionsprinzip von Hypertext- bzw. Hypermedia-Umgebungen kann um

weitere Interaktionsprinzipien ergänzt werden, die typisch für Hypermedia-Umgebungen sind. Darauf zielen im Rahmen des **ungenutzten Potenzials** die Vorschläge, den Sachwissensbestand einer multimedialen Kinderbibel durch eine Volltext- oder Schlagwortsuche erschließbar zu machen, das Anlegen von Lesezeichen durch die Heranwachsenden zu ermöglichen und guided tours anzubieten. Weiter Vorschläge befassen sich mit dem Problem der Verlinkung von Sachwissen aus Darstellungen biblischer Inhalte heraus, die nicht einen Text, sondern statische oder bewegte Bilder und/oder gesprochene Sprache in den Vordergrund stellen. Analog wird auch das Erstellen von bildhaften Informationswelten als Zentren und Ausgangspunkten der Beschäftigung mit Sachinformationen vorgeschlagen.

Was die *Aufbereitung* von Sachwissen betrifft, so bieten einige multimediale Kinderbibeln Interaktionsangebote zu übergreifenden Sachinformationen in Form von interaktiven Infografiken oder virtuell begehbaren Räumen an. In Abhängigkeit von der Komplexität des zu erläuternden Sachverhalts wird diesbezüglich vorgeschlagen, auch tutorielle Unterweisungen anzubieten. In jedem Fall ist es unverzichtbar, zu verdeutlichen, mit welchen biblischen Inhalten die angebotenen Sachinformationen in einem Zusammenhang stehen.

Die Anforderung, die zum **zweiten Problembereich** formuliert wurde, betrifft in besonderem Maße die inhaltsimmanenten Interaktionsangebote, in denen sich Interaktion und Darbietung der biblischen Inhalte vermischen. Gefordert wird eine gründliche Recherche im Vorfeld, um Darbietung und Interaktionen von sachlichen Fehlern frei zu halten bzw. gesicherte Fakten, die didaktisch bedeutsam sind, herauszustellen (12).

Gute Lösungsansätze bestehen darin, historisch gesicherte Fakten durch Interaktionsmöglichkeiten im Stil eines *Living Book* hervortreten zu lassen. Vor allem Tätigkeiten, die aus einer festgelegten Abfolge von Einzelhandlungen bestehen (z.B. die Zubereitung von Speisen), bieten sich für eine interaktive Umsetzung an. Diese haben den Charakter einer Simulation und ermöglichen einen handlungsorientierten Zugang. Die bislang nicht eingelöste Herausforderung und das **ungenutzte Potenzial** bestehen darin, inhaltsimmanente Interaktionsangebote anzubieten, in denen Heranwachsende mit einer Aufgabe betraut werden, deren Lösen oder Nicht-Lösen Details der historischen Situation hervortreten lässt.

8.1.3.3 Fremdverstehen: Ergebnisse

Folgende Anforderungen an Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln, dort vorgefundene problematische Realisierungen und gute Lösungsansätze sowie ungenutzte Potenziale betreffen das Fremdverstehen der biblischen Inhalte und des Christentums:

Anforderung 13: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten die Konzentration bei der Wahrnehmung eines fremden biblischen Inhalts intensivieren, indem sie z.B. die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden nacheinander (= „entschleunigend“) auf einzelne Inhaltsbereiche fokussieren oder durch geeignete Impulse den Forscherdrang der Kinder und Jugendlichen herausfordern, einen biblischen Inhalt „unter die Lupe zu nehmen“.

problematische Realisierungen

Grundsätzlich ist anzumerken, dass Interaktionsangebote, die die Konzent-

gute Lösungsansätze

Vielfältige bildbasierte Interaktionsprinzipien, die sowohl eine Entschleu-

<p>ration auf bestimmte Details fördern, nicht während, sondern erst nach der Rezeption zum Einsatz kommen. Im Hinblick auf einzelne Interaktionsangebote ist Folgendes zu bemängeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fokussieren von bibeldidaktisch irrelevanten Details in Suchbildern und Fehlerbildern – Verwendung von wenig aussagekräftigen Motiven in Puzzles, Memoryspielen und Ausmalbildern – Memoryspiele, die Motive aus mehreren Geschichten gleichzeitig verwenden – Festlegen einer biblischen Person auf eine bestimmte Emotion 	<p>nigung der Bildwahrnehmung und eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Bilddetails bewirken können, als auch Problemanreize liefern, die den Forscherdrang herausfordern:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ausmalangebote mit Farbvorgaben – Fehlerbilder, denen ein Original gegenübersteht, von dem wechselnde Ausschnitte zu sehen sind – Fehlerbilder mit sachlichen Fehlern und ohne Originalbild – Memoryspiel zu einer einzigen Geschichte unter Verwendung zentraler Motive – Erkennen der Emotionen der biblischen Personen
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Arbeiten mit einer virtuellen Psalmwortkartei – Didaktische Optimierung von Fehlerbildern, Suchbildern, Memoryspielen und Puzzles – Arbeiten mit einer virtuellen Textwerkstatt, in der Heranwachsende mit exemplarischen exegetischen Problemstellungen konfrontiert werden – Arbeiten mit einem virtuellen Fotoapparat, mit dem aus einem laufenden Film Einzelbilder extrahiert und weiterverarbeitet werden können 	

<p>Anforderung 14: Didaktische Interaktionsangebote sollten in Anlehnung an Interaktionsprinzipien von CBT-Programmen der Festigung und Selbstkontrolle eines elementaren Verständnisses eines biblischen Inhalts dienen.</p> <p>Anforderung 15: Die Wahl der Abfrageformen und der Codierungen der Informationen in CBT-Programmen sollte sich an den Erfordernissen des biblischen Inhalts und an den vermuteten Kompetenzen der Heranwachsenden im Umgang mit dem Computer orientieren.</p> <p>Anforderung 16: Das Feedback in Übungen zur Vergewisserung des Textverständnisses sollte über eine simple „korrekt“/„falsch“-Rückmeldung hinausgehen und vielmehr inhaltsbezogen sein.</p> <p>Anforderung 17: Die Distraktoren in Multiple-Choice-Abfragen sollten der Abgrenzung einer Geschichte von anderen biblischen Geschichten dienen und/oder die Heranwachsenden zur Auseinandersetzung mit einer Multiple-Choice-Aufgabe motivieren, indem sie sich auf die Lebenswelt der Heranwachsenden beziehen. In jedem Fall sollten sie so gewählt werden, dass die korrekte Antwort eindeutig identifiziert werden kann.</p>	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<p>Allgemein:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufgabentyp und didaktische Zielsetzung harmonieren nicht miteinander, z.B. bei der Verwendung von Multiple-Choice-Aufgaben zur Sicherung einer Reihenfolge von Ereignissen – Verzicht auf inhaltspezifische 	<p>Bezogen auf einen Aufgabentyp:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sicherung des Handlungsverlaufs mit Hilfe einer Reihenfolgeaufgabe, die Abbildungen einzelner Szenen einer biblischen Geschichte verwendet – Sicherung der Schreibweise ungewöhnlicher Wörter (z.B. „Manna“)

<p>Hilfestellungen, die beim Kind kognitive Aktivität fördern</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verzicht auf inhaltsbezogenes Feedback, das deutlich macht, warum die vom Kind vorgeschlagene Lösung falsch ist <p>Bezogen auf einen Aufgabentyp:</p> <ul style="list-style-type: none"> – in Freitextantworten werden unterschiedliche Schreibweisen biblischer Eigennamen nicht berücksichtigt – in Reihenfolgeaufgaben sind Bilder auf Grund eines ungünstigen Verhältnisses von Größe und Detaillierungsgrad schlecht erkennbar – in Reihenfolgeaufgaben verwirren mehrzeilige Arrangements – bei Multiple-Choice-Fragen stammen Distraktoren z.B. aus dem Themenfeld „Technik“ und können dadurch schnell als solche entlarvt werden 	<p>oder biblischer Orte (z.B. „Sinai“) mit Gitterrätseln</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sicherung zentraler Begriffe eines Textes mit Hilfe eines Lückentextes – Distraktoren bei Multiple-Choice-Fragen, die aus der Lebenswelt der Heranwachsenden stammen, aber auch in der Welt der Bibel verortet werden könnten – nicht zu große Zahl von Multiple-Choice-Fragen – multimedial aufbereitete Multiple-Choice-Aufgaben – Zuordnungsaufgaben, in denen nicht nur biblische Personen identifiziert, sondern zugleich ihre Perspektiven und Gefühle nachvollzogen werden
<p>ungenutztes Potenzial</p>	
<ul style="list-style-type: none"> – Inhaltsübergreifende Interaktionsangebote sollten Fragestellungen zu unterschiedlichen biblischen Inhalten nicht willkürlich aneinander reihen, sondern Fragen nach inhaltlich begründeten Oberthemen zusammenstellen. 	

<p>Anforderung 18: Interaktionsangebote sollten nicht von den Interaktionsprinzipien her konzipiert und einem biblischen Inhalt nachträglich „übergestülpt“ werden. Vielmehr sollte bei der Platzierung von Interaktionsangeboten in einer Spielgeschichte von den als didaktisch wichtig empfundenen Aspekten des biblischen Inhalts ausgegangen werden.</p>	
<p>problematische Realisierungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – überbetonte Ausrichtung am Spiel- und Belustigungsbedürfnis der Heranwachsenden – Hervorheben didaktisch wenig relevanter biblischer Inhalte bzw. erdichteter Inhalte 	<p>gute Lösungsansätze</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hervorheben wichtiger Stationen einer Geschichte durch bloßes Anhalten der Präsentation, wobei zum Starten auf die (markierten) wichtigen Handlungselemente bzw. -personen geklickt werden muss – plausible Integration der Interaktionsangebote in den Handlungsverlauf durch geschickte Anwendung der zur Verfügung stehenden Interaktionsprinzipien
<p>ungenutztes Potenzial</p>	
<ul style="list-style-type: none"> – Gestaltung didaktisch stimmiger Adventures, in denen die einzelnen Interaktionsangebote zusammenwirken – Dialoggestaltung 	

Anforderung 19: Inhaltsimmanente Interaktionsangebote, die das Verstehen der fremden Bibel unterstützen wollen, sollten es vermeiden, den Heranwachsenden

solche Eingriffsmöglichkeiten in die Gestaltung und Handlung von Spielgeschichten zu geben, durch die sie die zu Grunde liegenden biblischen Inhalte grob verfälschen könnten.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
Die meisten Interaktionsangebote tragen schon durch ihre inhaltliche Gestaltung zur Verfälschung der Geschichte bei – ob den Heranwachsenden Eingriffsmöglichkeiten gewährt werden, ist dabei unerheblich. Umgekehrt besitzen die Interaktionsangebote, die Eingriffsmöglichkeiten vorsehen, nur geringe didaktische Relevanz.	– ---
ungenutztes Potenzial	
– Gewähren von weit reichenden Eingriffsmöglichkeiten in Rahmenhandlungen, wobei die biblischen Inhalte an sich nicht verfälscht werden können; vorzugsweise sollten die Heranwachsenden mit der Aufgabe betraut werden, den Handlungsverlauf einer biblischen Geschichte zu rekonstruieren.	

Anforderung 20: Didaktische Interaktionsangebote, die das Verstehen der fremden Bibel und des fremden Christentums fördern wollen, sollten die Verknüpfung biblischer Inhalte mit Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart befördern.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Verzicht auf Verknüpfungen, auch da, wo es sich anbietet – Verzicht auf interaktive Auseinandersetzung in Verknüpfungen zugunsten einer rein deskriptiven Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> – Verknüpfung von Gegenständen und Symbolen wie Adventskranz, Taube, Osterkerze etc. mit den auf biblischen Grundlagen beruhenden christlichen Festen
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – In den Fokus gerückt werden können mit Hilfe von Interaktionsangeboten z.B. Gegenstände, Handlungen, Verhaltensweisen/Einstellungen und sprachliche Phänomene (etwa Redensarten), die auf biblische Inhalte zurückgeführt werden können. – Schreib- und Gestaltungsaufgaben, die angezeigte Verknüpfungen vertiefen 	

Die Anforderungen des **ersten Problembereichs** gehen von der Erstbegegnung des Heranwachsenden mit einem bestimmten biblischen Inhalt aus und fordern Interaktionsangebote, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass der Heranwachsende nach der Rezeption den biblischen Inhalt inklusive wichtiger Details möglichst korrekt wiedergeben kann. Im Blick sind zum einen solche Interaktionsangebote, die die *konzentrierte und auf wichtige Details des biblischen Inhalts fokussierte Wahrnehmung* fördern (13), und zum anderen solche Interaktionsangebote, die die Heranwachsenden dabei unterstützen, sich zu vergewissern, dass sie *die wesentlichen Details eines biblischen Inhalts erfasst haben* (14). Hinsichtlich der Selbstvergewisserung des Heranwachsenden über das korrekte Erfassen eines biblischen Inhalts werden an die in Frage kommenden Interaktionsangebote weitere Anforderungen gestellt, die den Anspruch in mediendidaktischer Perspektive vertiefen (15, 17, 17).

Was die *konzentrierte Wahrnehmung* biblischer Inhalte betrifft, so konnten als **gute Lösungsansätze** in multimedialen Kinderbibeln vielfältige bildbasierte Interaktionsprinzipien ausgemacht werden, die sowohl eine Entschleunigung der Bildwahrnehmung und eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Bilddetails bewirken können, als auch Problemanreize liefern, die den Forscherdrang herausfordern (v.a. Fehlerbilder, Suchbilder, Puzzles, Ausmalbilder, Memory). Ferner werden eine Reihe konkreter Vorschläge erarbeitet, wie Interaktionsangebote organisch mit den biblischen Inhalten verbunden werden können (u.a. virtuelle Psalmwortkartei, virtuellen Textwerkstatt, virtueller Fotoapparat).

Was die *Selbstvergewisserung* des Heranwachsenden über das korrekte Erfassen eines biblischen Inhalts betrifft, so sind vereinzelte Interaktionsangebote positiv hervorzuheben, in denen Details eines biblischen Inhalts didaktisch geschickt gesichert werden (z.B. in Reihenfolgeaufgaben, Gitterrätseln oder Multiple-Choice-Aufgaben). **Ungenutztes Potenzial** ist weniger im programmiertechnischen, sondern eher im didaktischen Bereich auszumachen. Vor allem sollten inhaltsübergreifende Interaktionsangebote Fragestellungen zu unterschiedlichen biblischen Inhalten nicht willkürlich aneinander reihen, sondern Fragen nach inhaltlich begründeten Oberthemen zusammenstellen

Auch die beiden Anforderungen zum **zweiten Problembereich** gehen von einer potenziellen Erstbegegnung des Heranwachsenden mit einem biblischen Inhalt aus. Sie nehmen folglich an, dass das Fremdverstehen *durch inhaltlich fragwürdige Darstellungen der biblischen Inhalte behindert, durch didaktisch überlegte Darstellungen hingegen gefördert* wird. Sie fordern einerseits, dass den Heranwachsenden (vor allem in inhaltsimmanenten Interaktionsangeboten) nicht die Möglichkeit gegeben wird, die biblischen Inhalte aktiv zu verfälschen (19), andererseits, dass die Wahrnehmung der für das Fremdverstehen wichtigen Aspekte eines biblischen Inhalts interaktiv unterstützt wird (18).

Ein **guter Lösungsansatz** hinsichtlich interaktiver *didaktisch überlegter Darstellungen* besteht darin, entscheidende inhaltliche Details und Stationen der Handlung einer Geschichte durch bloßes Anhalten der Präsentation hervorzuheben, wobei der Heranwachsende zum erneuten Starten auf die (markierten) wichtigen Handlungselemente bzw. -personen klicken muss. Ferner konnte festgestellt werden, dass viele Interaktionsangebote zumindest plausibel in den Handlungsverlauf integriert wurden, indem die zur Verfügung stehenden Interaktionsprinzipien geschickt mit den inhaltlichen Anforderungen kombiniert wurden.

Demgegenüber trugen zahlreiche Interaktionsangebote schon von ihrer Anlage her zur Verfälschung der biblischen Inhalte bei, so dass die Anforderung, Interaktionsangebote mögen nicht so gestaltet werden, dass Heranwachsenden durch ihr eigenes Agieren eine Verfälschung der biblischen Inhalte ermöglicht wird, gewissermaßen ins Leere lief.

Die wahrgenommenen **ungenutzten Potenziale** bestehen einerseits darin, nach dem Vorbild der Bibeladventures der Deutschen Bibelgesellschaft mit einer Rahmenhandlung ein Arrangement zu schaffen, das den biblischen Inhalt aus der Handlungsebene entfernt und dadurch Verfälschungen von vorneherein ausschließt. Die Herausforderung besteht hier darin, eine Rahmenhandlung zu erdenken, die sich nicht verselbstständigt, sondern den eigentlichen biblischen Inhalt im Fokus der Aufmerksamkeit des Heranwachsenden hält. Weitere Potenziale liegen insbesondere in der inhaltlichen Gestaltung von Dialogen in inhaltsimmanenten Interaktionsangeboten, die z.B. in eine Adventure-Umgebung integriert sind.

Die Anforderung, die zum **dritten Problembereich** formuliert wurde, fordert, dass Interaktionsangebote die Verknüpfung von biblischen Inhalten und Erscheinungsformen des Christlichen in der Gegenwart sichtbar machen (20).

Ein **Lösungsansatz** findet sich allein in der Software „Kirche entdecken“, die von ihrer Schwerpunktsetzung her jedoch von den anderen Kinderbibeln erheblich abweicht, da die biblischen Inhalte nur in bestimmten Räumen der virtuellen Kirche im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. „Kirche entdecken“ erfüllt die Anforderung, indem sie im Küsterzimmer Gegenstände und Symbole wie Adventskranz, Taube, Osterkerze etc. mit den auf biblischen Grundlagen beruhenden christlichen Festen verknüpft.

Das **ungenutzte Potenzial** ist indes wesentlich größer; in den Fokus gerückt werden können mit Hilfe von Interaktionsangeboten z.B. Gegenstände, Handlungen, Verhaltensweisen/Einstellungen und sprachliche Phänomene (etwa Redensarten), die auf biblische Inhalte zurückgeführt werden können. Was die interaktive Umsetzung betrifft, sind Schreib- und Gestaltungsaufgaben, die angezeigte Verknüpfungen vertiefen, nur der Anfang.

8.1.3.4 Interpretierendes Verstehen: Ergebnisse

Folgende Anforderungen an Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln, dort vorgefundene problematische Realisierungen und gute Lösungsansätze sowie ungenutztes Potenzial betreffen das interpretierende Verstehen der Bibel:

Anforderung 21: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die einen Dialog initiieren und begleiten wollen, sollten einerseits offene Impulse enthalten, die auf Imagination und Identifikation zielen, andererseits Werkzeuge enthalten oder den Zugang zu ihnen ermöglichen, die zur Transformation der durch die Impulse angestoßenen Assoziations- und Denkprozesse in konkrete Produkte (z.B. Texte, Collagen etc.) notwendig sind.	
problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Grundsätzlicher Verzicht auf Interaktionsangebote, die Impulse und Werkzeugfunktionen kombinieren – Verzicht auf (optionale) Aufgabenstellungen und Impulse zum Gestalten der virtuellen Bühnen mit dem Ziel, im Dialog zwischen Bild- und Textelementen aus biblischer Zeit und gegenwärtiger Lebenswelt interpretierendes Verstehen zu fördern – Verzicht auf Impulse zum Gestalten „dialogischer“ Grußkarten 	<ul style="list-style-type: none"> – Schreibinteraktion mit Impuls und Textwerkzeug, bei der im Stil der „Bild“ über Passion und Kreuzigung Jesu berichtet wird – Werkzeug „Virtuelle Bühne“, mit dem Bildelemente aus Vergangenheit und Gegenwart bzw. Bildelemente aus der Vergangenheit und frei formulierbare Textbausteine vor einem Hintergrund positioniert, skaliert und rotiert werden können – Möglichkeit, eine Collage unter einem Titel zu speichern – Layoutwerkzeuge, mit denen Karten gestaltet werden können, die Elemente aus biblischer Zeit und aus der Gegenwart miteinander verbinden
ungenutztes Potenzial	
<ul style="list-style-type: none"> – Implementierung weiterer Werkzeuge für die kreative Betätigung – Gestaltung von Impulsen, die durch unterschiedliche bibeldidaktische Ansätze inspiriert sind 	

Anforderung 22: Inhaltssimmanente Interaktionsangebote sollten so gestaltet sein, dass sie Heranwachsenden in den Bereichen Emotionen, Handlungsmotive, Problemlösestrategien, Dilemmata und Abhängigkeiten die Entdeckung von Trennendem und Verbindendem zwischen der biblischen Textwelt und ihrer Lebenswelt ermöglichen.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Genereller Verzicht auf didaktisch durchdachte inhaltsimmanente Interaktionsangebote, die die Anforderung erfüllen	– ---
ungenutztes Potenzial	
– Auf der Ebene der Darstellung oder auf einer Meta-Ebene können dem Heranwachsenden Erfahrungen ermöglicht werden, die denen der biblischen Personen ähneln.	

Anforderung 23: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die auf die kreativ-produktive Auseinandersetzung Jugendlicher mit biblischen Texten zielen, sollten einen Kommentar der Jugendlichen einfordern, in dem Entstehungsprozess und Produkt reflektiert werden.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Genereller Verzicht auf Impulse und Räume, die zu einer Reflexion beitragen könnten	– ---
ungenutztes Potenzial	
– Aufforderung, auf Basis der in der kreativ-produktiven Auseinandersetzung gemachten Erfahrungen <i>tags</i> für einen biblischen Inhalt zu vergeben; <i>tags</i> sind dabei als Kurzreflexion zu verstehen.	

Anforderung 24: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten vielfältige Inhaltsbereiche eines biblischen Inhalts thematisieren und Angebote zur individuellen Vertiefung bereithalten. Eine Überfrachtung mit Beschäftigungsangeboten sollte aber vermieden werden.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
<ul style="list-style-type: none"> – Zwar existieren zu vielen Teilinhalten einer Geschichte Interaktionsangebote, diese sind jedoch vielfach in didaktischer Hinsicht ungenügend. – Zu bestimmten Inhalten eine Geschichte existieren signifikant mehr Interaktionsangebote als zu anderen. – Unnötigerweise verwenden unterschiedliche Interaktionsangebote dieselben Bildmotive und thematisieren dieselben Inhalte, während andere Teilinhalte und Bilder derselben Geschichte unberücksichtigt bleiben. – Eine die Heranwachsenden potenziell überfordernde Fülle an Interaktionsangeboten 	<ul style="list-style-type: none"> – Puzzle-, Ausmal- und Memory-Motive entstammen verschiedenen Szenen einer Geschichte. – Auch zu weniger bekannten Inhalten einer Geschichte werden Interaktionen angeboten (= zwiespältiger Befund, falls zu didaktisch zentralen Inhalten keine Interaktionen angeboten werden).

ungenutztes Potenzial

- Auswahl der in Interaktionsangebote umzusetzenden Teilinhalte nach den Ergebnissen einer didaktischen Analyse der biblischen Geschichte
- übersichtliche Anordnung und Gliederung der Interaktionsangebote zu einer Geschichte

Anforderung 25: Multimediale Kinderbibeln sollten polyvalente Werkzeuge enthalten, mit denen Heranwachsende selbstgewählte Themenstellungen bearbeiten können, die im Zusammenhang mit unterschiedlichen Inhalten stehen bzw. inhaltsübergreifend sein können.

problematische Realisierungen

- Begrenzte Anzahl von Bildelementen in virtuellen Bühnen, die zudem ausschließlich den Präsentationen der biblischen Inhalte entnommen sind
- nicht um eigene Bildelemente erweiterbar

gute Lösungsansätze

- Virtuelle Bühnen (vgl. Anforderung 21)

ungenutztes Potenzial

- Importmöglichkeiten für externe Grafiken und Bilder sowie Audiodateien
- Exportmöglichkeiten für Arbeitsergebnisse, z.B. Collagen

Anforderung 26: Multimediale Kinderbibeln sollten Mechanismen enthalten, die die Heranwachsenden auf eigene Fehl- und Überinterpretationen aufmerksam machen.

problematische Realisierungen

- Verzicht auf derartige Mechanismen

gute Lösungsansätze

- Mehrere Auslegungsbeispiele zu einzelnen biblischen Inhalten als „Präventivmaßnahmen“; aber keine interaktiven Mechanismen

ungenutztes Potenzial

- Implementierung kommunikativer Erweiterungen der Interaktionsangebote, die ein Diskutieren der Interpretationen oder sogar das gemeinschaftliche Anfertigen einer Interpretation im Internet ermöglichen

Anforderung 27: Der Heranwachsende sollte als *fiktive* Person *innerhalb* der biblischen Geschichte agieren können.

problematische Realisierungen

- Verzicht auf Figuren und damit verbundene Rollen in Geschichten, die von Heranwachsenden übernommen werden könnten

gute Lösungsansätze

- ---

ungenutztes Potenzial

- Für eine Umsetzung eignen sich vor allem solche biblischen Geschichten, in denen Nebenfiguren bereits angelegt sind und/oder die an einem einzigen Ort spielen.

Anforderung 28: Anspruchsniveau der Aufgaben und Beanspruchung des Heranwachsenden sollten so gestaltet sein, dass die Entstehung von *flow* befördert wird.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Interaktiv zu bearbeitende Aufgabenstellungen mit einem vergleichsweise hohen Anspruchsniveau, die sich nicht organisch mit den biblischen Inhalten verbinden	– prinzipiell inhaltsunabhängige Interaktionsangebote, die lediglich dazu dienen, an ausgewählten Stellen den angehaltenen Handlungsverlauf weiterzuführen; solche Interaktionsangebote sind für jüngere Kinder angemessen
ungenutztes Potenzial	
– Orientierung am Spielegenre „Adventure“, wenn 13- bis 16-Jährige die Zielgruppe sind	

Anforderung 29: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten nicht nur die exakte Wahrnehmung eines biblischen Inhalts unterstützen, sondern darüber hinaus die Selbstwahrnehmung Heranwachsender im Horizont der Themen des biblischen Inhalts.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Verzicht auf Interaktionsangebote, die die Selbstwahrnehmung in Bezug auf einen biblischen Text unterstützen	– ---
ungenutztes Potenzial	
– Umsetzung der Vorschläge von Rainer Oberthür und Ingo Baldermann zur Anleitung zur Selbstwahrnehmung <i>vor</i> und <i>während</i> der Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten	

Anforderung 30: Inhaltsübergreifende Interaktionsangebote sollten Heranwachsende dabei unterstützen, sich ihrer allgemeinen Befindlichkeit, ihrer gegenwärtigen Interessen, Themen und Probleme bewusst zu werden.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Verzicht auf Interaktionsangebote, die die Selbstwahrnehmung des Heranwachsenden anstoßen oder unterstützen könnten	– ---
ungenutztes Potenzial	
– Heranwachsenden die Möglichkeit geben, <i>themes</i> auszuwählen oder zu kreieren, die ihre aktuelle Befindlichkeit zum Ausdruck bringen	
– Verwenden von Abbildungen von Emotionen für die Auswahl z.B. von Psalmworten	
– Darbietung biblischer Inhalte mit emotionalen Rahmungen versehen	

Anforderung 31: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die das Interpretieren eines biblischen Inhalts befördern wollen, sollten Kinder und Jugendliche zunächst beim Erschließen von Zeugnissen der Wirkungsgeschichte eines biblischen Inhalts unterstützen und sie sodann zur Deutung des biblischen Inhalts mit Hilfe des Zeugnisses anleiten.

problematische Realisierungen	gute Lösungsansätze
– Mitunter Integration von Zeugnissen der Wirkungsgeschichte (Videos), aber Verzicht auf Interaktionsangebote zur Auseinandersetzung mit den Videos	– ---
ungenutztes Potenzial	
– Insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Bildmaterial existieren zahlreiche didaktische Ideen und technologische Umsetzungen	

Die drei Anforderungen des **ersten Problembereichs** zielen auf unterschiedliche Aspekte der *Verknüpfung von biblischer Welt und Lebenswelt* der Heranwachsenden. Dabei können die beiden Welten nicht nur dadurch miteinander verknüpft werden, dass Verbindendes entdeckt wird; auch das Erkennen und Benennen von Trennendem trägt zur Verknüpfung bei (22). Verknüpfungsprozesse können und sollen insbesondere durch offene Impulse angestoßen werden, die auf Imagination und Identifikation zielen. Für die Transformation der durch die Impulse angestoßenen Assoziations- und Denkprozesse in konkrete Produkte (z.B. Texte, Collagen etc.) sollten Werkzeuge (z.B. Texteditor, Audiorecording-Software etc.) vorhanden sein (21). Abschließend sollte – zumindest von Jugendlichen – auf einer Meta-Ebene eine Kommentierung des eigenen Produkts und seiner Entstehung eingefordert werden (23).

Gute Lösungsansätze hinsichtlich der Verbindung eines Impulses mit einem passenden Werkzeug zeigen sich in einem einzigen (!) Interaktionsangebot in 2.1995, bei dem es darum geht, Seiten einer virtuellen „Bild“ mit Berichten über Passion und Kreuzigung Jesu zu füllen. Als Werkzeuge ohne ausdrückliche Impulse stehen zum einen virtuelle Bühnen zur Verfügung, auf denen Bildelemente aus Vergangenheit und Gegenwart bzw. Bildelemente aus der Vergangenheit und frei formulierbare Textbausteine vor einem Hintergrund positioniert, skaliert und rotiert werden können. Zum anderen werden Layoutwerkzeuge angeboten, mit denen Karten gestaltet werden können, die Elemente aus biblischer Zeit und aus der Gegenwart miteinander verbinden. Das Entdecken von „Trennendem“ und „Verbindendem“ zwischen der Welt des biblischen Inhalts und der eigenen Lebenswelt wird jedoch nicht explizit gefördert, und auch Kommentare zu den eigenen Produkten von einer Meta-Ebene aus werden nicht eingefordert oder überhaupt ermöglicht. Das **Potenzial** der Werkzeuge für die kreative Betätigung und der Gestaltung von Impulsen, die durch unterschiedliche bibeldidaktische Ansätze inspiriert sind, ist in multimedialen Kinderbibeln bislang noch nicht ausgeschöpft. In diesem Bereich sind zahllose weitere Realisierungen vorstellbar. Was die emotionale Herangehensweise an biblische Inhalte betrifft, wird vorgeschlagen, den Heranwachsenden auf der Ebene der Darstellung oder auf einer Meta-Ebene Erfahrungen zu ermöglichen, die denen der biblischen Personen ähneln. Reflexionen über die eigenen Entdeckungen in biblischen Inhalten könnten (zumindest) in *tags* einfließen, die für einzelne biblische Inhalte vergeben werden.

Die drei Anforderungen des **zweiten Problembereichs** zielen auf die *Vermeidung von Engführungen* bei der Interpretation eines biblischen Inhalts. Ein inhaltlich breites Angebot von Interaktionsangeboten (24) sowie die Bereitstellung von polyvalenten Werkzeugen (25) sollen dazu beitragen, den Heranwachsenden vielfältige Sichtweisen auf einen biblischen Inhalt zu eröffnen. Gewissermaßen als Korrektiv

sollen demgegenüber Mechanismen wirken, die die Heranwachsenden auf potenzielle Fehl- und Überinterpretationen aufmerksam machen (26).

Gute Lösungsansätze zur Vermeidung von inhaltlichen Engführungen finden sich nur wenige; umgekehrt lassen sich zahlreiche Beispiele benennen, wo sich mehrere Interaktionsangebote unnötigerweise um einen einzigen inhaltlichen Schwerpunkt ranken. So muss es bereits als guter Ansatz gewertet werden, wenn Puzzle-, Ausmal- und Memory-Motive verschiedenen Szenen einer Geschichte entstammen. Im Kern positiv anzusehen ist es auch, wenn zu weniger bekannten Inhalten einer Geschichte Interaktionen angeboten werden – allerdings nur, wenn zugleich weitere inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden. Als polyvalente Werkzeuge können solche virtuelle Bühnen und Layoutwerkzeuge angesehen werden, deren Bildelemente sich nicht auf eine einzige biblische Geschichte beschränken. Was die Warnung vor Fehl- oder Überinterpretationen betrifft, so hält 20.2007 immerhin mehrere Auslegungsbeispiele zu einzelnen biblischen Inhalten als „Präventivmaßnahmen“ vor; interaktive Mechanismen existieren jedoch nicht. **Ungenutztes Potenzial** bei der Vermeidung von inhaltlichen Engführungen besteht zunächst in der gründlichen didaktischen Analyse der biblischen Inhalte durch die Autorinnen und Autoren der Interaktionsangebote, um sicherzustellen, dass möglichst zahlreiche relevante Teilinhalte Eingang in die Interaktionsangebote finden. Was die Polyvalenz der Werkzeuge betrifft, so bietet es sich z.B. im Fall der virtuellen Bühnen an, den Import externer Grafiken und Bilder sowie Audiodateien und den Export der Arbeitsergebnisse zu ermöglichen. Interaktive Mechanismen, die bei bedenklichen Interpretationen der Heranwachsenden korrigierend eingreifen, sind gegenwärtig kaum realisierbar. Als Alternative bietet sich aber die Implementierung kommunikativer Erweiterungen der Interaktionsangebote an. Webbasierte kommunikative Erweiterungen ermöglichen ein Diskutieren hochgeladener Interpretationen oder sogar das gemeinschaftliche Anfertigen von Interpretationen.

Die Anforderungen, die zum **dritten Problembereich** formuliert wurden, bemühen sich noch einmal gezielt darum, *Alternativen zu kognitiven Zugängen* zu biblischen Inhalten zu schaffen. Eine „Umgehung“ der rationalen Herangehensweise Heranwachsender und die Stärkung eines emotionalen und unmittelbaren Zugangs kann und soll dadurch erfolgen, dass den Heranwachsenden die Möglichkeit gegeben wird, als fiktive Personen innerhalb einer biblischen Geschichte zu interagieren (27). Wird als Genre das Adventure oder die Spielgeschichte gewählt, sollten das Anspruchsniveau der zu lösenden Aufgaben und die Beanspruchung der Heranwachsenden so gestaltet sein, dass die Entstehung von *flow* befördert wird (28).

Lösungsansätze, die darin bestünden, dass Heranwachsende eine fiktive Figur durch eine Spielgeschichte oder ein Adventure steuern, werden in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln nicht angeboten. Für jüngere Kinder wird mit 10a.1999 immerhin eine Umsetzung angeboten, die die Entstehung von *flow* dadurch begünstigt, dass die Weiterführung der Erzählgeschichte an die Mausklicks der Kinder auf Personen und tragende Elemente der Handlung geknüpft sind. **Ungenutztes Potenzial** liegt vor allem in Umsetzungen biblischer Inhalte in Spielgeschichten (für Kinder) und Adventures (für Jugendliche). Dabei ist allerdings zu beachten, dass sich nicht alle biblischen Inhalte für die direkte Umsetzung in Adventures eignen; die Verwendung von Rahmenhandlungen (vgl. das ungenutzte Potenzial zu Anforderung 19) vermag hier Abhilfe zu schaffen.

Die beiden Anforderungen zum **vierten Problembereich** betreffen die Selbstwahrnehmung der Heranwachsenden, die für ein Sich-Verstehen *vor* einem biblischen Inhalt unverzichtbar ist. Gefordert werden einerseits Interaktionsangebote, die die Selbstwahrnehmung angesichts eines bestimmten biblischen Inhalts unterstützen (29), andererseits Interaktionsangebote, die Heranwachsenden dabei helfen, sich ihrer gegenwärtigen allgemeinen Befindlichkeit bewusst zu werden (30).

Lösungsansätze konnten in den untersuchten multimedialen Kinderbibeln nicht festgestellt werden. Die Befindlichkeit der Heranwachsenden als bibeldidaktisch relevante Komponente ist nicht im Blick. Dementsprechend groß ist das **ungenutzte Potenzial**. Pauschal soll einerseits auf die Unterrichtspraxis von RAINER OBERTHÜR und INGO BALDERMANN verwiesen werden (vgl. Kap. 5.3.1.2 und 5.3.1.7), die *vor* und *während* der Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten zur Selbstwahrnehmung anleiten. Andererseits kann die verbreitete Möglichkeit, Standardsoftware mit Hilfe von *themes* zu personalisieren, dazu genutzt werden, sich bei jedem Programmstart der eigenen allgemeinen Befindlichkeit bewusst zu werden. Vor unterschiedlichen Hintergründen, die emotionale Befindlichkeiten z.B. grafisch umsetzen, können dieselben biblischen Inhalte immer neu und anders verstanden werden.

Aus dem **fünften Problembereich** schließlich erwächst die Anforderung, Heranwachsende beim Erschließen von Zeugnissen der Wirkungsgeschichte eines biblischen Inhalts zu unterstützen und sie zur Deutung des biblischen Inhalts mit Hilfe dieser Zeugnisse anzuleiten (31).

Auch zu dieser Anforderung konnten keine **Lösungsansätze** ausgemacht werden. Hinsichtlich des **ungenutzten Potenzials** existieren aber vor allem im Bereich der Arbeit mit Bildern zahlreiche didaktische und technologische Ansätze und Ideen, die unmittelbar in Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln umgesetzt werden könnten.

8.1.3.5 Ungenutztes Potenzial

Unter der Überschrift „Ungenutztes Potenzial“ wurden in Kap. 7 zu jeder Anforderung eigene Ideen dargestellt, die zeigen, wie mit vergleichsweise geringem technischem Aufwand didaktische Interaktionsangebote konzipiert werden können, die das Verstehen der Bibel in den drei benannten Aspekten fördern können.

Zu den Anforderungen, zu denen eine große Zahl von Befunden erhoben werden konnte, wurden nur wenige konkrete Ideen dargestellt bzw. wurde lediglich dazu angeregt, bestehende didaktische Prinzipien bei der Gestaltung der Interaktionsangebote zu berücksichtigen. Dies gilt vor allem für die Anforderungen 13 und 14–17, die zum Aspekt Fremdverstehen gehören und die Interaktionsangebote betreffen, die die Konzentration der Heranwachsenden fördern wollen bzw. der Selbstvergewisserung der Heranwachsenden hinsichtlich der zuvor rezipierten biblischen Inhalte dienen (vgl. Abschnitt 8.1.3.6). Zu berücksichtigende didaktische Prinzipien betreffen hinsichtlich der Anforderungen 14–17 insbesondere die Auswahl der Distraktoren in Multiple-Choice-Interaktionen, die inhaltsangemessene Wahl eines Interaktionsprinzips sowie die Gestaltung von inhaltlichem Feedback. Im Hinblick auf Anforderung 13 kann viel durch die didaktische Optimierung von Fehlerbildern, Suchbildern, Memoryspielen und Puzzles erreicht werden. Eine wichtige Rolle bei dieser Optimierung spielt die Auswahl der Aspekte eines biblischen Inhalts, die in den Interaktionsangeboten thematisiert werden.

Bei den Anforderungen, zu denen nur wenige bzw. keine Befunde erhoben werden konnten (vgl. Abschnitt 8.1.3.6) oder ausschließlich problematische Realisierungen festgestellt wurden, liegt die Zahl der konkreten Ideen höher. Dies betrifft in besonderem Maße Anforderungen, die auf das interpretierende Verstehen zielen. In diesem Bereich Ideen zu entwickeln, ist ein Schwerpunkt dieser Untersuchung. Dabei wurde gezielt auf unterschiedliche bibeldidaktische Ansätze zurückgegriffen, die in Kap. 5.3.1 dargestellt wurden. Vor allem zu Anforderung 21, die die Kombination von offenen Impulsen und Werkzeuginteraktionen einfordert, wurden zahlreiche Ideen für didaktische Interaktionsangebote entwickelt, die exemplarisch an die Geschichte von der Ankündigung der Geburt Jesu anknüpfen.

Die mediendidaktischen Grundlagen der Interaktionsangebote wurden vor allem in Kap. 5.1 und 5.2 gelegt, welche wiederum auf den Überlegungen zu Interaktivität in Kap. 3 fußen. Daneben spielen die in Kap. 2.1.3.1–2.1.3.3 spezifizierten Genres „Edutainment“, „Spielgeschichten“ und „Computerbibeln“ eine Rolle. Vor allem Prinzipien der Spielgeschichten fanden in hohem Maße Berücksichtigung, nicht zuletzt auf Grund der in Kap. 1 hervorgehobenen unbewältigten Herausforderung, die in der Verbindung von spielerischer Interaktivität und (Bibel)Didaktik besteht (vgl. Bader 2003; vgl. Kap. 1.3.2.2).

8.1.3.6 Weitere Beobachtungen und ihre Deutung

Anforderungen mit zahlreichen Befunden

Beobachtung: Zu vielen der formulierten Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln konnten sowohl problematische Realisierungen als auch gute Lösungsansätze festgestellt werden. Eine auffallend große Zahl von Einzelbefunden (d.h. konkreten Interaktionsangeboten) konnten zu folgenden Anforderungen erhoben werden:

Anforderung 13: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten die Konzentration bei der Wahrnehmung eines fremden biblischen Inhalts intensivieren, indem sie z.B. die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden nacheinander (= „entschleunigend“) auf einzelne Inhaltsbereiche fokussieren oder durch geeignete Impulse den Forscherdrang der Kinder und Jugendlichen herausfordern, einen biblischen Inhalt „unter die Lupe zu nehmen“.

Anforderungskomplex 14–17: Didaktische Interaktionsangebote sollten in Anlehnung an Interaktionsprinzipien von CBT-Programmen der Festigung und Selbstkontrolle eines elementaren Verständnisses eines biblischen Inhalts dienen.

Die Wahl der Abfrageformen und der Codierungen der Informationen in CBT-Programmen sollte sich an den Erfordernissen des biblischen Inhalts und an den vermuteten Kompetenzen der Heranwachsenden im Umgang mit dem Computer orientieren.

Das Feedback in Übungen zur Vergewisserung des Textverständnisses sollte über eine simple „korrekt“/ „falsch“-Rückmeldung hinausgehen und vielmehr inhaltsbezogen sein.

Die Distraktoren in Multiple-Choice-Abfragen sollten der Abgrenzung einer Geschichte von anderen biblischen Geschichten dienen und/oder die Heranwachsenden zur Auseinandersetzung mit einer Multiple-Choice-Aufgabe motivieren, indem sie sich auf die Lebenswelt der Heranwachsenden beziehen. In jedem Fall sollten sie so gewählt werden, dass die korrekte Antwort eindeutig identifiziert werden kann.

Alle genannten Anforderungen sind dem Problembereich „Rezeptionsschwächen der Heranwachsenden“ zugeordnet, der zum Aspekt „Fremdverstehen der biblischen Inhalte“ gehört.

Deutung: Offensichtlich liegt im Bereich der didaktischen Interaktionsangebote der Schwerpunkt zum einen auf solchen Interaktionsangeboten, die geeignet sind, die Aufmerksamkeit der Heranwachsenden auf bestimmte inhaltliche Details zu lenken, die meist in piktorialer Form dargeboten werden (v.a. Ausmalangebote, Puzzle, Memory, Suchbilder). Zum zweiten wird den Heranwachsenden bevorzugt die Selbstkontrolle des Textverständnisses ermöglicht (Lückentext, Gitterrätsel, Reihenfolgeaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben). Diese Schwerpunktsetzungen sind angesichts der in Klammern angeführten konkreten Interaktionsprinzipien nicht verwunderlich: Bei den Interaktionsprinzipien handelt es sich durchweg um Standardinteraktionen, die in vielerlei Programmen im Entertainment-, Edutainment- oder Lernsoftwarebereich verwendet werden. Von daher liegt die Vermutung nahe, dass es nicht allen Autorinnen und Autoren der als didaktisch qualifizierten Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln tatsächlich um das didaktische Potenzial dieser Interaktionsprinzipien ging. Diese Vermutung wird durch die Beobachtung gestützt, dass zahlreiche Interaktionsangebote, die den Anforderungen 13 und 14 zugeordnet wurden, den zusätzlichen Anforderungen 15–17 nicht standzuhalten vermochten – was in den meisten Fällen auf fehlende Reflexion der Autorinnen und Autoren in der Konzipierungsphase zurückzuführen ist. Obgleich in dieser Untersuchung alle diese Interaktionsangebote den Anforderungen 13–17 und damit dem Aspekt „Fremdverstehen der biblischen Inhalte“ zugeordnet werden können, darf daher nicht voreilig der Schluss gezogen werden, dass die untersuchten multimedialen Kinderbibeln besonders geeignet sind, Heranwachsenden eine Erstbegegnung mit biblischen Inhalten zu ermöglichen. Gleichwohl legt das bestehende, leicht verfügbare technologische Potenzial es nahe, multimediale Kinderbibeln mit genau dieser Zielsetzung zu konzipieren. Das „ungenutzte Potenzial“ liegt entsprechend weniger im technischen, sondern vielmehr im didaktischen Bereich.

Anforderungen ohne Befunde

Beobachtung: Im Hinblick auf manche Anforderungen konnten jedoch weder problematische Realisierungen noch gute Lösungsansätze festgestellt werden. Betroffen sind folgende Anforderungen:

Anforderung 7: Didaktische Interaktionsangebote sollten auch Aktivitäten der Heranwachsenden „außerhalb“ der Software anstoßen, deren Erträge wiederum mit Hilfe der Software weiterverarbeitet werden. (globale Anforderung)

Anforderung 11: Hypermedia-Umgebungen sollten – je nach Codierung der angebotenen Informationen – über eine Volltextsuche und/oder eine Schlagwortsuche erschlossen werden können. (im Hinblick auf analysierendes Verstehen)

Anforderung 22: Inhaltsimmanente Interaktionsangebote sollten so gestaltet sein, dass sie Heranwachsenden in den Bereichen Emotionen, Handlungsmotive, Problemlösestrategien, Dilemmata und Abhängigkeiten die Entdeckung von Trennendem und Verbindendem zwischen der biblischen Textwelt und ihrer Lebenswelt ermöglichen. (im Hinblick auf interpretierendes Verstehen)

Anforderung 23: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die auf die kreativ-produktive Auseinandersetzung Jugendlicher mit biblischen Texten zielen, sollten einen Kommentar der Jugendlichen zu ihren eigenen Produkten einfordern, in dem Entstehungsprozess und Produkt reflektiert werden. (im Hinblick auf interpretierendes Verstehen)

Anforderung 26: Multimediale Kinderbibeln sollten Mechanismen enthalten, die die Heranwachsenden auf eigene Fehl- und Überinterpretationen aufmerksam machen.

Anforderung 27: Der Heranwachsende sollte als *fiktive* Person *innerhalb* der biblischen Geschichte agieren können. (im Hinblick auf interpretierendes Verstehen)

Anforderung 29: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote sollten nicht nur die exakte Wahrnehmung eines biblischen Inhalts unterstützen, sondern darüber hinaus die Selbstwahrnehmung Heranwachsender im Horizont der Themen des biblischen Inhalts. (im Hinblick auf interpretierendes Verstehen)

Anforderung 30: Inhaltsübergreifende Interaktionsangebote sollten Heranwachsende dabei unterstützen, sich ihrer allgemeinen Befindlichkeit, ihrer gegenwärtigen Interessen, Themen und Probleme bewusst zu werden. (im Hinblick auf interpretierendes Verstehen)

Anforderung 31: Inhaltsspezifische Interaktionsangebote, die das Interpretieren eines biblischen Inhalts befördern wollen, sollten Kinder und Jugendliche zunächst beim Erschließen von Zeugnissen der Wirkungsgeschichte eines biblischen Inhalts unterstützen und sie sodann zur Deutung des biblischen Inhalts mit Hilfe des Zeugnisses anleiten. (im Hinblick auf interpretierendes Verstehen)

Gemäß dieser Auflistung konnten vor allem zu solchen Anforderungen keine Befunde erhoben werden, die das interpretierende Verstehen biblischer Inhalte fördern wollen: Von neun Anforderungen, die ohne Befunde bleiben, zielen allein sieben auf das interpretierende Verstehen. Das heißt zugleich, dass zu annähernd zwei Drittel (sieben von elf!) der Anforderungen, die sich auf das interpretierende Verstehen beziehen, keine Befunde erhoben werden konnten. Betrachtet man die Zuordnung dieser Anforderungen zu den Problembereichen des Bibelverstehens, wird deutlich, dass folgende Probleme überhaupt nicht im Blick der Autorinnen und Autoren multimedialer Kinderbibeln sind:

- die Förderung der Selbstwahrnehmung Heranwachsender als wesentliches Element eines individuellen Interpretationsprozesses (Anforderung 29 und 30);
- die Berücksichtigung und Zugänglichkeit von Zeugnissen der Wirkungsgeschichte eines biblischen Inhalts.

Deutung: Offenbar waren die aufgeführten Anforderungen nicht im Blick der Autorinnen und Autoren existierender multimedialer Kinderbibeln.

Dass keine Befunde zu Anforderung 11 existieren wiegt dabei weniger schwer, da zu den Anforderungen 8, 9 und 10, die ebenfalls auf das Problem des fehlenden historischen Wissens Heranwachsender zielen, eine Reihe von Befunden vorhanden sind. Dieser Problembereich des analysierenden Verstehens biblischer Inhalte ist offensichtlich durchaus im Bewusstsein der Autorinnen und Autoren verankert. Bedenklicher ist, dass die siebente Anforderung keinen Widerhall in existierenden multimedialen Kinderbibeln findet. Offensichtlich wurden multimediale Kinderbibeln von ihren Autorinnen und Autoren bislang als in sich geschlossene Mikrokosmen verstanden. Buchstäblich außen vor bleibt *formal* gesehen alles, was nicht Teil der Software ist, *inhaltlich* gesehen vor allem die Lebenswelt der Heranwachsenden. Von daher korrespondiert das Fehlen von Befunden zur siebenten Anforderung mit den fehlenden Befunden zu den Anforderungen, die das interpretierende Verstehen betreffen.

Die Selbstwahrnehmung der Heranwachsenden als Individuen *vor* dem Computer und damit außerhalb der Software wird nicht gefördert. Und auch die Zeugnisse der Wirkungsgeschichte sind gegenwärtig meist Teil der nicht-digitalen Welt. Die konstatierte Verengung der Autorinnenperspektive auf den Mikrokosmos einer CD/DVD-ROM oder einer Webseite aber wird der übergreifenden Bedeutung der biblischen Inhalte nicht gerecht. Das Fehlen entsprechender Interaktionsangebote lässt die Vermutung zu, dass sich bei der Konzipierung einer multimedialen Kinderbibel mehr Überlegungen mit der Art und Weise der Darbietung der biblischen Inhalte befassen, als mit der didaktischen Gestaltung von Interaktionsangeboten. Dabei ist der programmiertechnische Aufwand als eher

gering einzustufen; viele Funktionen, die in den „ungenutzten Potenzialen“ vorgestellt wurden, beruhen auf Interaktionsprinzipien, die aus anderen Zusammenhängen, insbesondere aus dem Bereich der Werkzeugsoftware, lange bekannt sind. Entscheidend sind vielmehr die didaktischen Überlegungen, die die Interaktionen inhaltlich qualifizieren.

Anforderungen an inhaltspezifische, inhaltsübergreifende und inhaltsimmanente Interaktionsangebote

Beobachtung: Was das Vorkommen inhaltspezifischer, inhaltsübergreifender und inhaltsimmanenter Interaktionsangebote in den globalen Anforderungen und den Anforderungen der drei Aspekte des Bibelverstehens betrifft, so können keine auffälligen Häufungen festgestellt werden. Zahlreiche Anforderungen beziehen sich auf alle drei oder wenigstens auf zwei Interaktionsformen. Strukturell bedingt beziehen sich Anforderungen eher auf inhaltspezifische/-übergreifende Interaktionsangebote als auf inhaltspezifische/-immanente Interaktionsangebote. Die Kombination inhaltsübergreifend/-immanent unter Ausschluss der inhaltspezifischen Interaktionsangebote tritt nicht auf.

Deutung: Offensichtlich sind die Unterschiede zwischen den Perspektiven der inhaltspezifischen/-übergreifenden einerseits und der inhaltsimmanenten Interaktionsangebote andererseits größer und trennender als die Unterschiede zwischen inhaltspezifischen und inhaltsübergreifenden Interaktionsangeboten unter Beibehaltung der Perspektive.

8.2 Transfer

Überlegungen zum Transfer der Erkenntnisse über bibeldidaktische Interaktionsangebote in multimedialen Kinderbibeln anzustellen, ist insofern unverzichtbar, als diese Forschungsarbeit zu Interaktionsangeboten in multimedialen Kinderbibeln sich auf ein sehr spezielles Gebiet innerhalb der Kinderbibelforschung bzw. Bibeldidaktik bezieht. Die folgenden Überlegungen sollen die Relevanz der Erkenntnisse über bibeldidaktische Interaktionsangebote für die Gestaltung *papierener* Kinderbibeln erläutern und auf diese Weise zur Verknüpfung der vorliegenden Untersuchung mit anderen Bereichen der Kinderbibelforschung beitragen.

Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an eine kritische Anmerkung von SUSANNA STRAB: „Die Gattung Kinderbibel ist [...] noch zu eng an der Definition eines Buches orientiert, das ausschließlich einen umfangreichen Bestand an alt- und neutestamentlichen Nacherzählungen enthält“ (Straß 2002, 337). Diese Anmerkung will STRAB ausdrücklich als „Impulsgebung zu einer konzeptionellen Öffnung der Gattung *Kinderbibel*“ (ebd.) verstanden wissen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind geeignet, zu einer solchen Öffnung beizutragen, und zwar in Hinblick auf die Betonung der didaktischen Intention von Kinderbibeln im Allgemeinen und im Hinblick auf die Konzipierung von „Mitmach-Angeboten“ in Kinderbibeln im Besonderen. Angeknüpft werden kann hier an die Darstellung exemplarischer „Beigaben“ in Kap. 1.2.3.3, die der „Lese-, Sing- und Spiel-Bibel für Eltern und Kinder“ von TINIE DE VRIES (1992) entstammen.

Im Folgenden sollen *nicht* die Anforderungen an didaktische Interaktionsangebote systematisch in Anforderungen an aktivierende Mitmachangebote in papierernen Kinderbibeln transformiert werden. Dieses Unterfangen wäre zu umfangreich. Stattdessen soll an dieser Stelle ein Buchprojekt vorgestellt werden, das der Verfasser ausgehend von der universitären Seminararbeit gemeinsam mit Studierenden in einer Arbeitsgruppe entwickelt hat (vgl. Abbildung 1) und das sich an Kinder der 2. bis 4. Klasse richtet.



Abbildung 1: Buchcover

In dem Büchlein erzählt der kleine Stern „Lumi“ die Geschichte von der Begegnung zwischen Bartimäus und Jesus.¹ Ergänzend zur Geschichte präsentiert Lumi zehn Mitmachangebote. Im Folgenden werden exemplarische Mitmachangebote vorgestellt, die das Kind beim analysierenden Verstehen, beim Fremdverstehen und beim interpretierenden Verstehen der Geschichte unterstützen.

¹ Die Wahl eines Sternes als Erzählerfigur und Sympathieträger beruht auf folgenden bibeldidaktisch bedeutsamen Überlegungen: Zum einen haftet Sternen ein Hauch von Ewigkeit an. Die Sterne, die wir heute beobachten können, stehen schon seit biblischer Zeit am Himmel. Kindern ist aber nicht nur einsichtig, dass der Stern Lumi die biblische Welt buchstäblich aus eigener Anschauung kennt, sondern auch, dass er, wenn es bewölkt ist, nicht erkennen kann, was wirklich auf der Erde passiert, und deshalb manches Detail ergänzen und hinzudichten muss, damit eine Erzählung stimmig wird. Zum anderen sind Sterne bei Kindern positiv besetzt, nicht zuletzt wegen des Weihnachtssterns, der in zahlreichen Publikationen für Kinder ausdrücklich thematisiert wird (z.B. „Lauras Stern“). So wie sie sich den Weihnachtsstern als Stern Jesu vorstellen, können sie annehmen, dass auch andere Kinder „ihren“ Stern am Himmel haben, der z.B. – ähnlich wie ein Engel als persönlicher Schutzengel – als persönlicher Glücksstern fungiert. Lumi ist nicht mit dem einzelnen Kind, aber mit diesem Büchlein verbunden: Wird es geöffnet, fällt er in Windeseile vom Himmel, um die Geschichte von Bartimäus und Jesus zu erzählen.

8.2.1 Mitmachangebot zum analysierenden Verstehen

Bei der Unterstützung des analysierenden Verstehens steht in diesem Büchlein die Sensibilisierung des Kindes für unterschiedliche Bedeutungsebenen von Sprache im Mittelpunkt. Sich bewusst zu werden, dass insbesondere biblische Sprache oft nicht nur eine oberflächliche, konkrete Ebene, sondern auch eine tiefer liegende, bildhafte Ebene hat, ist ein wichtiger Aspekt von Bibelverstehen.² In diesem Sinne erfüllt das im Folgenden dargestellte Mitmachangebot die neunte Anforderung, die darauf zielt, dass mit Hilfe von Interaktionsangeboten inhaltsübergreifende Zusammenhänge deutlich werden sollten (vgl. Kap. 7.3.1).

Die Heilung der Blinden

Text und Musik: Daniel Schüttlöffel 2007

Refrain

Wer bringt Licht in ih - re Welt, das ih-ren Tag er-hellt?
Je - sus ist das Licht der Welt, das ih-ren Tag er-hellt.

Wer tut ih - re Au-gen auf? Wir nen-nen
Er tut ih - re Au-gen auf!

Strophe

Men-schen blind die krank am Au - ge sind. (Und fra-gen:)
die un - auf-merk - sam sind.
die un - ver - stän - dig sind.
die fest ver-schlos-sen sind.

Wer tut ih - re Au - gen auf? Sie seh'n nur
Sie ü - ber -
Sie hal - ten
Sie glau - ben

schwarz und sel - ten bunt, und geh'n mit Blin - den - stock und Hund.
seh'n den Bet - tel - mann, der oh - ne sie nicht le - ben kann.
den für 'to - tal breit', der in der Not um Hil - fe schreit.
nur, was sie auch seh'n, das an - d're woll'n sie nicht ver-steh'n.

Wer tut ih - re Au - gen auf?

Abbildung 2: Lied: Die Heilung der Blinden

² Vgl. dazu auch die Forderung eines Informationsbausteins zur „biblischen Sprachlehre“ bei Horst Klaus Berg (Berg 1993, 147ff; vgl. Kap. 5.1.1).

Angeboten wird das Lied „Die Heilung der Blinden“ (vgl. Abbildung 2), das in seinen Strophen verschiedene Arten des Blindseins beschreibt: Blind sind Menschen,

- die „krank am Auge“ sind, also einen körperlichen Defekt haben
- die unaufmerksam sind und das Offensichtliche übersehen („Bist du blind oder was?“)
- die unverständlich sind und das, was sie sehen, falsch deuten
- die sich dem verschließen, das den Sinnen verborgen bleibt und nicht bewiesen werden kann.

Die Strophen versuchen, Heranwachsende für die Bedeutungsvielfalt des Adjektivs „blind“ zu sensibilisieren, das vor allem von Kindern in der Regel nur mit der körperlichen Behinderung verbunden wird. Dadurch soll es Kindern und Erwachsenen erleichtert werden, Tiefenstrukturen der Bartimäus-Geschichte wahrzunehmen, die auf den ersten Blick lediglich von einer wunderbaren Heilung der Behinderung des Bartimäus erzählt. Konsequenterweise wird das Bedeutungsspektrum des Adjektivs „blind“ anhand verschiedener Szenen aus der Bartimäus-Geschichte aufgezeigt – wobei die Formulierungen so allgemein gehalten sind, dass die Texte der Strophen auch ohne Kenntnis der Bartimäus-Geschichte Sinn machen:

Strophe 1 stellt den körperlichen Defekt der Blinden im Allgemeinen und des Bettlers Bartimäus im Besonderen dar. Erwähnt werden typische Accessoires wie Blindenstock und Blindenhund sowie die Tatsache, dass die meisten Blinden „schwarz sehen“, in Finsternis leben oder nur verschwommene Graustufenbilder wahrnehmen.

Strophe 2 erzählt von Bartimäus' Schicksal: Weil er blind ist, muss er nicht nur am Straßenrand sitzen und betteln, um seinen Lebensunterhalt zu verdienen – weil er blind ist, ist er aus der Gemeinschaft ausgeschlossen und kann nicht am Leben teilnehmen. Er kann nicht das tun, was für unser aller Leben wichtig ist: sich mit anderen Menschen austauschen. Ihm fehlt das menschliche Gegenüber, das ihm Dinge sagt, die er sich selbst nicht sagen kann. Dadurch droht er auch geistig zu verkümmern.

Vor allem aber zielt diese Strophe auf die Blindheit der Menschenmenge, die sich vor Jericho versammelt hat, um Jesus zu sehen. Die Menschen sind blind für Bartimäus' Notlage. Sie sind sich selbst genug, haben Freunde und Bekannte und bedürfen seiner nicht. Selbst wenn ihnen klar ist, dass Gemeinschaft lebensnotwendig ist, so ist dieser Umstand kein Grund, sich dem Bettler zuzuwenden.

Strophe 3 beschreibt Bartimäus' Versuch, mit dem vorbeiwandernden Jesus zu kommunizieren. Dies ist Bartimäus' Chance, der Isolation zu entkommen. Gott, der Vater, hat ihm schon einmal das Leben geschenkt, ihn ins Leben gerufen. Jetzt ist der Tag gekommen, an dem Gott, der Sohn, sein Leben erneuern kann. Bartimäus muss um jeden Preis auf sich aufmerksam machen. Immer wieder schreit er aus Leibeskräften: „Jesus, du Sohn Davids, erbarme dich meiner!“ Die Menschenmenge indes versteht nicht, wie existenziell wichtig dieser Moment für Bartimäus ist. Die Menschen deuten seinen Hilfeschrei als Pöbeleien (vielleicht eines Betrunkenen) und schirmen ihn noch stärker von Jesus ab.

Strophe 4 geht auf das grundsätzliche Problem des „Sehens mit dem Herzen“ ein, das uns so gut vom kleinen Prinzen von Saint-Exupéry bekannt ist („Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“).

Für viele Menschen existiert nur das, ist nur das wahr, was sie mit ihren Sinnen wahrnehmen können. Könnten sie mit eigenen Augen sehen, wie Jesus körperliche Gebrechen heilt, würden sie an ihn glauben. Bartimäus hingegen glaubt an Jesus, obwohl er ihm noch nie begegnet ist. Dieses Vertrauen in Gott, dieser Glaube ist es, der ihn sehend macht. Wenn Jesus beim Evangelisten Markus sagt: „Gehe hin, dein Glaube hat dich gerettet.“, so ist damit nicht nur die Heilung des körperlichen Defekts gemeint, sondern darüber hinaus die Tatsache, dass Bartimäus die Augen aufgehen, er die Herrlichkeit des Herrn sieht und Jesus auf seinem Weg nachfolgt.

Refrainartig zieht sich durch alle Strophen die Frage nach dem, der die Blinden sehen macht: „Wer tut ihre Augen auf?“. Der Refrain antwortet auf diese Frage, indem er Jesus als den benennt, der die verschiedenen Formen von Blindheit heilt. Er spielt auf Jesus als das „Licht der Welt“ (Joh 8,12) an, als den, der unseren Tag erhellt (obgleich es tagsüber eigentlich nicht dunkel ist), und den, der uns „die Augen auf tut“ (Lk 24,31). Der erste Teil des Refrains kann variiert werden: „Wer bringt Licht in uns're Welt ...“ betont, dass auch die Singenden auf die eine oder andere Art blind sein können.

Die dem Büchlein beiliegende Audio-CD ermöglicht es dem Kind, das Lied selbstständig zu erlernen. Die Instrumental-Fassung kann ggf. als Karaoke-Grundlage dienen. Darüber hinaus erläutert der Sympathieträger Lumi dem Kind mit Hilfe weiterer, in der Lebenswelt von Kindern verorteter Beispiele noch einmal die im Lied beschriebenen Arten des Blindseins. Abschließend fordert Lumi das Kind auf, selbst ein Beispiel für Blindsein aus seinem persönlichen Umfeld im Büchlein zu notieren und/oder sich mit einem Erwachsenen darüber auszutauschen. Der Austausch hat dabei die Funktion, sicherzustellen, dass das Prinzip der Mehrdeutigkeit von Sprache verstanden wird.

8.2.2 Mitmachangebot zum Fremdverstehen

Im Hinblick auf das Fremdverstehen geht es in diesem Büchlein auf einer elementaren Ebene darum, sicherzustellen, dass das Kind die Details der Geschichte, die in den Augen der Erzählerin oder des Erzählers wichtig sind, erfasst. Die vierzehnte Anforderung erläutert, dass es eine Voraussetzung für eine spätere tiefere Auseinandersetzung ist, über Kenntnisse des Handlungsablaufs, der Orte, an denen die Handlung spielt, der beteiligten Personen und ihr Verhältnis zueinander sowie wichtiger Gegenstände zu verfügen (vgl. Kap. 7.4.1).

Angeboten wird ein Silbenrätsel, mit dem Kinder sich vergewissern können, dass sie die genannten Details erfasst haben. Gefragt wird

- nach den zentralen Personen bzw. Personengruppen der Geschichte: *Jesus*, der *blinde Bartimäus*, die *Menschenmenge*
- nach der Beziehung der Personen zueinander: der Bettler Bartimäus als *Außenseiter* der Gesellschaft
- nach zentralen Aspekten der Handlung: Bartimäus ruft mit *lauter* Stimme, als Jesu vorüberzugehen droht; die Menge fährt den Bettler an, er solle *leise* zu sein; Jesus gewährt Bartimäus einen *Wunsch*; der *Glaube* ist es, der Bartimäus rettet
- nach wichtigen Gegenständen: *Mantel* als das Letzte, was einem armen Menschen bleibt, da es nicht verpfändet werden darf

Mit Hilfe eines Lösungswortes („Bartimäus“) kann das Kind überprüfen, ob es die Silben korrekt zusammengesetzt hat. Aus folgenden Silben können neun gesuchte Begriffe gebildet werden:

AU – BAR – BE – BLIND – GE – GLAU – JE – LAU
 LEI – MÄ – MAN – MEN – MEN – SCHEN – SE – SEI
 ßEN – SUS – TEL – TER – TER – TI – US

Diese Sätze sind um die korrekten Begriffe zu ergänzen. Die Zahl der Striche gibt dabei die Zahl der Silben an:

1. Am Straßenrand bei Jericho sitzt ein Bettler. Sein Name ist ____.
2. Er kann nicht sehen. Er ist ____.
3. Viele Menschen in Jericho denken: Bartimäus hat etwas Böses getan. Zur Strafe hat Gott ihn erblinden lassen, so dass er betteln muss. Die Menschen wollen nichts mit einem bösen Bettler zu tun haben. Deshalb ist Bartimäus immer allein und einsam. Er ist ein ____.
4. Eines Tages geschieht etwas Besonderes: ____ kommt in die Stadt.
5. Von überall her laufen die Menschen zusammen. Alle wollen ihn sehen. Auf der Straße schiebt sich eine große ____ langsam vorwärts.
6. Auch Bartimäus will zu Jesus. Aber er kann ihn nicht sehen und nicht zu ihm gehen. Er ruft mit ____ Stimme. Er hoffte, dass Jesus ihn hört und zu ihm kommt.
7. Die Menschen ärgern sich über den Bettler. Sie zischen ihn an: „Sei __!“
8. Jesus bemerkt Bartimäus. Er will, dass Bartimäus zu ihm kommt. Da springt Bartimäus auf und läuft zu Jesus. Seinen ____ lässt er zurück.
9. Jesus fragt Bartimäus nach seinem größten Wunsch. Bartimäus wünscht sich, dass er wieder sehen kann. Da gehen Bartimäus die Augen auf. Jesus sagt zu ihm: „Dein ____ hat dich gerettet!“

Die gefundenen Begriffe werden in ein eigenes Raster übertragen:

2									B	L	I	N	D	
9						G	L	A	U	B	E			
6			L	A	U	T	E	R						
8					M	A	N	T	E	L				
7						L	E	I	S	E				
5		M	E	N	S	C	H	E	N	M	E	N	G	E
1			B	A	R	T	I	M	Ä	U	S			
4						J	E	S	U	S				
3			A	U	ß	E	N	S	E	I	T	E	R	

8.2.3 Mitmachangebote zum interpretierenden Verstehen

Um Kinder dabei zu unterstützen, die potenzielle Relevanz des biblischen Textes für ihr eigenes Leben zu erkennen, enthält dieses Büchlein vor allem solche Mitmachangebote, die die Selbstwahrnehmung des Kindes im Kontext des biblischen Textes fördern (Anforderung 29; vgl. Kap. 7.5.4), und solche, die mit Hilfe offener Impulse darauf zielen, dass das Kind sich in die biblische Geschichte imaginierend hineinversetzt (Anforderungen 21 und 27; vgl. Kap. 7.5.1 und 7.5.3).

Die Selbstwahrnehmung wird durch eine bekannte Spielidee unterstützt, bei der ein Kind ein anderes, dem die Augen verbunden sind, durch den Raum führt. Hier geht es darum, losgelöst von der Geschichte unmittelbar wahrzunehmen, wie viel Mut es erfordert, anderen Menschen buchstäblich „blind zu vertrauen“. Zusätzlich wird ein Impuls gegeben, der die Verknüpfung mit der Geschichte anstoßen kann: „Jetzt kannst du vielleicht ein bisschen besser verstehen, wie mutig Bartimäus war, als er der Stimme Jesu folgte und ihm ganz und gar vertraute.“ In eine Zeile kann das Kind den Namen seines Spielpartners eintragen und so für die Erinnerung bewahren.

Das imaginierende Sich-Hineinversetzen in die biblische Geschichte wird durch ein Malangebot gefördert. Eine Geschichte hören und ein Bild dazu malen gehört zu den am stärksten verbreiteten Aktivitäten von Schulkindern. Angenommen wird zu Recht, dass Kinder durch die produktiv-kreative Verarbeitung eines Inhalts Imaginationen produzieren, die die Inhalte nicht nur besser erinnern lassen, sondern darüber hinaus Grundlage für eine individuelle Beziehung zu dem verarbeiteten Inhalt sind. Gleichwohl gibt es keinen Garant dafür, dass Kinder im Malprozess in der beschriebenen Art und Weise imaginativ beteiligt sind. Oftmals werden vorhandene Illustrationen nachgeahmt oder Motive buchstäblich ohne Nachzudenken lediglich übernommen. Um die Wahrscheinlichkeit einer imaginativen Auseinandersetzung mit der Bartimäusgeschichte zu steigern, wird der „allgemeine“ Malauftrag derart modifiziert, dass dem Kind aufgegeben wird, ein unvollständiges Bild, das lediglich den bettelnden Bartimäus zeigt, weiterzumalen und dabei sich selbst mit ins Bild zu setzen. Durch diesen Impuls soll eine Verknüpfung von biblischer Geschichte und individueller kindlicher Lebenswirklichkeit angeregt werden. Erwartet wird, dass das Kind dadurch, dass es sich selbst mit in die Szene hineinmalt, imaginiert, auf welche Art und Weise es sich zu den anderen Beteiligten (Bartimäus, Jesus, Menschenmenge) positionieren könnte.

Einen anderen inhaltlichen Aspekt hebt die Imaginationsaufgabe „Bitte an Jesus“ hervor. Das Kind wird zunächst an Jesu entscheidende Frage erinnert „Was willst du, das ich für dich tun soll?“ und an die Antwort, in der Bartimäus seinen sehnlichsten, existenziell wichtigen Wunsch kund tut: „Herr, dass ich sehend werde.“ Danach wird das Kind explizit zu einer Imaginationsleistung aufgefordert: „Wie ist das bei dir? Was ist für dich lebensnotwendig, was wünschst du dir unbedingt für ein gutes Leben? Stell dir vor, Jesus fragt dich, was er *für dich* tun kann. Schreibe deine Antwort in die Sprechblase!“ Dieses Mitmachangebot zielt auf die Imagination einer persönlichen Beziehung des Kindes zu Jesus Christus.

Seinen Wunsch kann das Kind auch im Internet auf der zur Geschichte gehörenden Webseite platzieren.³ Der Sinn der Webanbindung besteht darin, die Vielfalt der Wünsche anderer Kinder wahrzunehmen und auf diese Weise ein Gefühl dafür zu entwickeln, was ein „existenzieller Wunsch“ an Jesus sein könnte. Die

³ Die Webseite ist über die URL www.project105.de/lumi zugänglich (20.12.2008).

Webanbindung fungiert daher im Sinne von Anforderung 26 (vgl. Kap. 7.5.2) auch als Korrekturmechanismus.

Mitmachangebote wie die hier genannten sind aus Szenarien des Religionsunterrichts bekannt. Das ist nicht verwunderlich, liegen doch vielen Religionsstunden in der Primarstufe didaktische und methodische Überlegungen zu Grunde, die darauf zielen, dass die Kinder sich handlungsorientiert mit biblischen Inhalten auseinandersetzen. So gesehen könnte das Büchlein auch als Hilfe für die Vorbereitung von Religionsunterricht dienen. Dies indes ist von den Autor/innen nicht intendiert; vielmehr wurde das Büchlein für die Hand des Kindes konzipiert. Das Kind sollte mit dem Büchlein wie mit einer multimedialen Kinderbibel selbstständig umgehen und sich mit unterschiedlichen Aspekten der Bartimäusgeschichte auseinandersetzen können. Im schulischen Kontext könnte das Büchlein daher rückblickend auf die Ausführungen in Kap. 3.7.2 eher als integriertes Freiarbeitsmaterial angesehen werden. Wesentlich ist, dass in diesem Büchlein nicht nur eine biblische Geschichte dargeboten wird, sondern der Forderung von SUSANNA STRAß nach einer Öffnung der Gattung „Kinderbibel“ nachgekommen wird (vgl. Straß 2002, 337) und die Präsentation um Aktionsangebote ergänzt wird, die nach didaktischen Überlegungen gestaltet sind und nicht den Charakter von aktionistischen Beschäftigungsangeboten haben. Im Unterschied zu ...

- JOHANN HÜBNERS „Biblischen Historien“ beschränken sich die Mitmach-Angebote des Bartimäus-Büchleins nicht darauf, die konzentrierte Lektüre der biblischen Geschichte zu überprüfen. Stattdessen wird auf alle in Kap. 4 herausgearbeiteten Aspekte des Bibelverstehens eingegangen.
- MICHAEL LANDGRAF'S „Kinderbibel zum Selbstgestalten“ enthält das Büchlein zahlreiche unterschiedliche Mitmach-Angebote. Dies ist einerseits durch die Berücksichtigung der drei Aspekte des Bibelverstehens bedingt, die je spezifische Formen der Auseinandersetzung nahe legen. Andererseits kann auch ein und derselbe Aspekt des Bibelverstehens mit unterschiedlichen Arten von Mitmach-Angeboten unterstützt werden.
- TINIE DE VRIES' „Lese-, Sing- und Spiel-Bibel für Eltern und Kinder“ und KARIN JEROMINS „Komm, freu dich mit mir“ sind die Mitmach-Angebote so gestaltet, dass das Büchlein nicht nur die Impulse gibt, sondern auch die Arbeitsergebnisse aufnimmt. Auf diese Weise bekommt es den Charakter eines Arbeitsheftes: Indem das Kind in das Büchlein hineinschreibt und -malt, wird es gleichsam zu einer personalisierten Kinderbibel, die die Auseinandersetzung des Kindes mit der biblischen Geschichte von der Rettung des Bartimäus dokumentiert und auf diese Weise zum Erinnerungsbuch wird. Darin unterscheidet es sich von den meisten anderen Büchern, die lediglich Inhalte präsentieren und darauf verzichten, eine weitergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten gezielt anzustoßen.

Die Kombination des Büchleins mit einer Webseite und mit einer Audio-CD schließlich stellt eine weitere Öffnung der Gattung dar. Das didaktische Potenzial solcher *crossmedialen* Produktionen ist prinzipiell größer als das eines Buches, einer Audio-CD, einer CD-ROM oder einer Webseite, da im Zusammenwirken dieser Medien eine Vielfalt von Rezeptionssituationen berücksichtigt werden kann und mit Hilfe bibeldidaktischer Brückenbauten Aktivitäten des Kindes auf unterschiedlichen Ebenen angestoßen und unterstützt werden können.

8.3 Forschungsdesiderata

Eine wesentliche Eigenschaft des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses besteht darin, dass die Antworten auf die Forschungsfragen den Erkenntnisprozess nicht abschließen, sondern stets zu neuen Fragen führen. So hinterlässt auch diese Untersuchung neben ihren Antworten eine Reihe von Forschungsdesiderata:

Interaktionsangebote sind nur eine von mehreren Komponenten multimedialer Kinderbibeln (vgl. Kap. 2.3.2). Analog zu dieser Arbeit wäre zu untersuchen, welche Anforderungen aus bibeldidaktischer Sicht an die anderen Komponenten multimedialer Kinderbibeln zu stellen sind. Von besonderem Interesse wäre auch hier das bislang ungenutzte Potenzial. Viel versprechend sind zum einen die multimedialen Präsentation biblischer Inhalte, zum anderen die hervorgehobenen virtuellen Bildschirmcharaktere, die die Heranwachsenden durch die Anwendung leiten und zu denen die Heranwachsenden in der Regel nach und nach eine parasoziale Beziehung aufbauen.

An die multimedialen Darstellungen biblischer Inhalte könnten ferner „klassische“ Fragestellungen der Kinderbibelforschung herangetragen werden, vor allem die Fragen nach der Auswahl der Inhalte und ihrer Gestaltung unter besonderer Berücksichtigung nicht nur der Bilder, sondern auch der audiovisuellen Umsetzung.

Von Interesse wäre auch die historische Erforschung der Kontexte und Beweggründe, aus denen heraus multimediale Kinderbibeln entstanden sind. Dieses Forschungsfeld ist insofern dringlich, als gegenwärtig noch die Möglichkeit besteht, die Autor/innen der Kinderbibeln zu den Hintergründen ihrer Produktionen zu befragen.

Gute Ausgangsbedingungen hat derjenige, der die Rezeption multimedialer Kinderbibeln erforschen möchte: Während Daten über die Rezeption papierener Kinderbibeln kaum durch direkte Beobachtung gewonnen werden können, sondern in der Regel nachträgliche Befragungen oder Beobachtungen möglicher Auswirkungen erfordern, kann die Art und Weise der Nutzung multimedialer Kinderbibeln mit Hilfe von Logdateien, die die Aktivitäten des Nutzers protokollieren, direkt ermittelt werden.

In dieser Untersuchung wurden nur die multimedialen Kinderbibeln aus dem deutschsprachigen Raum berücksichtigt. Kinderbibeln anderer Länder, die nicht nachträglich für den deutschen Markt adaptiert wurden, beruhen möglicherweise auf anderen Konzepten und vermögen (didaktische) Gestaltungsideen in die Diskussion einzubringen, die im deutschsprachigen Raum bislang unbekannt sind.

Bibeldidaktische Praxis findet im Religionsunterricht oder im Bibelkreis statt, auch ohne dass Kinderbibeln verwendet werden. Ausgehend von den in dieser Untersuchung entwickelten Ideen für bibeldidaktische Interaktionsangebote wären eigenständige Anwendungen zu entwickeln, die in einer computerunterstützten gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten an den genannten didaktischen Orten gewinnbringend zum Einsatz kommen könnten.

Was das Fremdverstehen als Aspekt des Bibelverstehens betrifft, so ist es notwendig, Kinderbibelkonzeptionen im Hinblick auf konfessionslose bzw. nicht christlich sozialisierte und andersreligiöse Heranwachsende zu überdenken.

Literatur- und Abbildungsverzeichnis

Zitierte Kinderbibeln (geordnet nach dem Erscheinungsjahr)

- 1529: Luther, Martin: Ein betbüchlin / mit eym Calender und Passional / hübsch zu gericht. Marti. Luther. Wittenberg. M.D.XXIX. Zitiert nach den Seitenzahlen des Nachdrucks: Kassel (Johann Stauda) 1982.
- 1688: Mattsperger, Melchior: Die Geistliche Herzens-Einbildungen In zweyhundert und fünffzig Biblischen Figur-Sprüchen vorgestellt, 1688.¹
- 1714ff: Hübner, Johann: Zweymahl zwey und funffzig auserlesene biblische Historien aus dem alten und neuen Testamente: der Jugend zum besten abgefasset, ..., Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 u. Schwelm 1902.
- 1736ff: Kratzenstein, Christoph Heinrich: Kinder- und Bilder-Bibel, Oder Auszug derer biblischen Historien ... nebst einer Vorrede ... D. Joh. Laur. Pfeiffers, ... mit einem Register ausgefertigt von Christoph Heinrich Kratzenstein ; ... Neues Testaments, worinn die Sonn- und Fest-Tags Evangelia, ...²
- 1929: Fankhauser, Gottfried: Geschichten der Heiligen Schrift. Für den Dienst an Kindern, Basel (Heinrich Maier) 1929.³
- 1976: Balders, Günter: Gott ist bei uns. Themen der Bibel für Kinder ausgewählt und übertragen, Wuppertal und Kassel (Oncken) 1980, eine Bearbeitung von McCallen, A.J.: Listen! Themes from the Bible retold for children, Bristol and London (Collins) 1976.
- 1984: Denger, Fred: Der große Boss. Das Alte Testament unverschämt fromm neu erzählt, Frankfurt (Verlag mit der Fliege) 1984.
- 1992: De Vries, Tinie: Bis zum Ziel. Eine Lese-, Sing- und Spiel-Bibel für Eltern und Kinder. Mit Zeichnungen von Dea de Vries. Marburg an der Lahn (Francke-Buchhandlung) 1992.
- 1992: Laubi, Werner: Kinderbibel. Mit Bildern von Annegert Fuchshuber. Lahr (Ernst Kaufmann) 1992.
- 1993: Scharfenstein-Richter, Claudia / Paxmann, Christine: Kinder erleben die Bibel. Praktische Anregungen zu biblischen Geschichten, Augsburg (Pattloch) 1993.
- 1995: Kinderbibel, mit Bildern von Sieger Köder, 159 S., Stuttgart (Katholisches Bibelwerk) 1995.
- 1996: Schindler, Regine / Zavrel, Stephan: Mit Gott unterwegs. Die Bibel für Kinder und Erwachsene neu erzählt, Zürich (bohem) 1996.
- 1997: Schaffer, Libor: Kinderbibel, Print on demand (Pegastar AG) 1997.
- 1998: van Pelt, Bara / de Fluiter, Anja A. / Coteleer, Erika: Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Eine Bibel für Kinder, Hamburg (Agentur des Rauhen Hauses) 1998.
- 1999: Tschirch, Reinmar: Im Schatten des Tempels, Stuttgart (Katholisches Bibelwerk) 1999.
- 2000: Jeromin, Karin / Pfeffer, Rüdiger: Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder erzählt, 2., verbesserte Auflage, Stuttgart (DBG) 2000.
- 2002: Hausmann, Vera: Meine Bibel. Mit über 45 überraschenden Einblicken. Mit Illustrationen von Tracey Moroney, München (Pattloch) 2002.

¹ Online einsehbar unter <http://mdz1.bib-bvb.de/~db/bsb00001240/images/>, abgerufen am 20.12.2008.

² In einem Druck von 1751 online einsehbar unter <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00000658>, abgerufen am 20.12.2008.

³ Nachgewiesen in: Bibliothek des Ev.-luth. Landeskirchenamtes. Signatur: B V 5617 : 1, Standort: Hv111 : K.

- 2003: Günzel-Horatz, Renate / Rehberg, Silke: Meine Schulbibel. Ein Buch für Sieben- bis Zwölfjährige, Kevelaer u.a. (Butzon&Bercker u.a.) 2003.
- 2005: Steinkühler, Martina: Wie Feuer und Wind. Das Alte Testament Kindern erzählt, Göttingen (V&R) 2005.
- 2005: Steinkühler, Martina: Wie Brot und Wein. Das Neue Testament Kindern erzählt, Göttingen (V&R) 2005.
- 2007: Landgraf, Michael: Kinderbibel zum Selbstgestalten, Stuttgart (Calwer und Deutsche Bibelgesellschaft) 2007.

Artikel in Nachschlagewerken

- Hornig, Gottfried (2000): Art. Semler, TRE 31, 142–148.
- Schmithals, Walter (1981): Art. Bultmann, TRE 7, 387–396.
- Bormann, Claus von (1986): Art. Hermeneutik I, TRE 15, 108–137.
- Reents, Christine (1989): Kinderbibel, in: Müller, Gerhard u.a. (Hrsg.): Theologische Realenzyklopädie, Bd. 18, Berlin und New York, 176–182.
- Reents, Christine (2001): Schul- und Kinderbibeln, 1. Evangelisch, in: Rickers, Folkert / Mette, Norbert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik 1, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener), 1010.
- Tschirch, Reinmar (2000): Kinderbibel, in: Baumgärtner, Alfred C. / Pleticha, Heinrich (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon, Meitingen (Coriolan) 1995, 9. Ergänzungslieferung Februar 2000, 23 Seiten.

Sekundärliteratur

- Adam, Gottfried (2003a): Luthers Passional – Die erste evangelische Kinderbibel, in: Amt und Gemeinde (54), Heft 2/3, 74–78.
- Adam, Gottfried (2003b): Bibeln für Kinder: Typen – Illustrationen – Kriterien, in: Amt und Gemeinde (54), Heft 6/7/8, 150–158.
- Adam, Gottfried (2003c): Kinderbibeln im Protestantismus in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, in: Amt und Gemeinde (54), Heft 11/12, 220–232.
- Adam, Gottfried (2006): Kinderbibeln – Von Luther bis heute, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, Münster / Wien (LIT), 50–63. Zuerst erschienen in: Bucher, Anton u.a. (2003, Hrsg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 2, Stuttgart (Calwer), 157–179.
- Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (1999, Hrsg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen (V&R).
- Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (2003, Hrsg.): Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich (Theologischer Verlag), 172–185.
- Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (2005, Hrsg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS).
- Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (2008, Hrsg.): Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen (V&R).
- Adler, Olivia / Gassner, Oliver (2007): Second Life. Das Buch zum zweiten Leben, Köln (O'Reilly).
- Ammann, Daniel (2002a): Typologie und Funktionalität von multimedialen und interaktiven Kinder- und Jugendmedien mit fiktionalen Inhalten. 1. Dez. 2001–31. Mai 2002. Forschungsbericht. Online-Quelle: www.phzh.ch/dotnetscripts/ForschungsDB/Files/252/do-re-Forschungsbericht.pdf, abgerufen am 20.12.2008.

- Ammann, Daniel (2002b): Geschichten am Bildschirm. Klicken, lesen, spielen: Interaktive Geschichten für Kinder, in: *infos und akzente* 4/2002, 21–24.
- Ammann, Daniel (2004): Spielgeschichten: Kinder- und Jugendliteratur auf CD-ROM, in: *merz. Zeitschrift für medienpädagogik* 1 (Febr. 2004), 78–81. Online-Quelle für eine im Juni 2005 bearbeitete Version: www.medienlab.ch/dok/ammann_merz04-1.pdf, abgerufen am 20.12.2008. Zitation nach der Online-Quelle.
- Assmann, Jan (1999): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München (C.H. Beck).
- Assmann, Jan (2000): *Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien*, München (C.H. Beck).
- Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998. Online-Quelle: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf, abgerufen am 20.10.2008.
- Bader, Winfried (2003): Kinderbibeln digital. Interaktiver Umgang mit alttestamentlichen Texten durch neue Medien, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): *Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart*, Zürich (Theologischer Verlag), 172–185.
- Baldermann, Ingo (1986): *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener).
- Baldermann, Ingo (1991): *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener).
- Baldermann, Ingo (1996): *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt (Primus).
- Bauer, Wolfgang (1997): *Multimedia in der Schule?* In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia*, 2. Auflage Weinheim (Psychologie Verlags Union), 378–399.
- Baumann, Maurice (1999): *Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts*, in: Lämmermann, Godwin u.a. (Hrsg.): *Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag*, Stuttgart (Kohlhammer), 33–43.
- Baumgartner, Peter (2002): *Pädagogische Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware*, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, 3., vollständig überarbeitete, Auflage Weinheim (Psychologie Verlags Union), 427–442.
- Baumgartner, Peter / Kalz, Marco (2005): *Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht*, in: Tavangarian, Djamshid / Nölting, Kristin (Hrsg.): *Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen*, New York, München, Berlin (Waxmann), 97–106.
- Baumgartner, Peter / Payr, Sabine (1994): *Lernen mit Software*, Innsbruck (Österreichischer Studienverlag).
- Baum-Resch, Anneli (1999): *Kritisch-konstruktive Analyse von Kinderbibeln*, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung*, Göttingen (V&R), 252–276.
- Baum-Resch, Anneli (2000): *„Wann ist eine Kinderbibel gut?“*, in: Katechetisches Institut des Bistums Trier (Hrsg.): *Kinderbibeln zwischen Qualität und Kommerz*, Trier, 12–37. Nachdruck in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch*, Münster / Wien

- (LIT) 2006, 127–139. Zitation als (Baum-Resch 2000) unter Verwendung der Seitenzahlen von 2006.
- Berens, Harald / Kiefer, Marie-Luise / Meder, Arne (1997): Spezialisierung der Mediennutzung im dualen Rundfunksystem, in: *Media Perspektiven* 2 (1997), 80–91.
- Berg, Horst Klaus (1991): *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München und Stuttgart (Kösel/Calwer).
- Berg, Horst Klaus (1993): *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*, München und Stuttgart (Kösel/Calwer).
- Berg, Horst Klaus (1997): *Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte. Modelle. Praxis*, München und Stuttgart (Kösel/Calwer).
- Berg, Horst Klaus (2002): *Freiarbeit – Freies Lernen*, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs*, Göttingen (V&R).
- Berg, Horst Klaus (2002): *Arbeit mit der Bibel / Bibeldidaktik*, in: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München (Kösel), 215–220.
- Biehl, Peter (1991): *Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung*, in: Ders.: *Erfahrung, Glaube und Bildung*, Gütersloh, 124–224. Nachdruck als: Biehl, Peter: *Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive*, in: Ders. / Nipkow, Karl Ernst: *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster (LIT) 2003, 9–102. Zitation als Biehl 1990 mit den Seitenzahlen von 2003.
- Biehl, Peter (1999): *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener).
- Biehl, Peter (1999a): *Bibeldidaktik als Symboldidaktik: Sprung – Spurensuche – Wahrnehmung*, in: Lämmermann, Godwin u.a. (Hrsg.): *Bibeldidaktik in der Postmoderne*, Stuttgart (Kohlhammer), 228–245.
- Biehl, Peter / Nipkow, Karl Ernst (2003): *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster (LIT).
- Biehl, Peter (2003): *Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik*, in: Biehl, Peter / Nipkow, Karl Ernst: *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster (LIT), 111–152.
- Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst (2002): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München (Kösel).
- Blum, Hans-Joachim (1997): *Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik* (Stuttgarter Taschenbücher Bd. 23), Stuttgart.
- Börsenverein des deutschen Buchhandels (2005, Hrsg.): *Buchkäufer und Leser 2005 – Profile, Motive, Wünsche. Verbraucherstudie des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) und Sinus Sociovision*. Online-Quelle: www.boersenverein.de/sixcms/media.php/976/Verbraucherstudie_Presse%20neu.pdf, abgerufen am 20.12.2008.
- Börsenverein des deutschen Buchhandels (2007, Hrsg.): *Kinder- und Jugendbücher. Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten*. Online-Quelle: www.avj-online.de/site/aktuell/Kinder_und_Jugendbuecher_final_web.pdf, abgerufen am 20.12.2008.
- Bottigheimer, Ruth B. (1991): *Kinderbibeln in Deutschland und Europa. Geschichtlicher Überblick*, in: Cordes, Roswitha (Hrsg.): *Die Bibel als Kinder-*

- buch (Dokumentation der XVII. Schwerter Kinderbuchtagung), Schwerte (Kath. Akademie), 85–93.
- Bottigheimer, Ruth B. (1991a): Biblische Thematik in Wort und Bild, in: Cordes, Roswitha (Hrsg.): Die Bibel als Kinderbuch (Dokumentation der XVII. Schwerter Kinderbuchtagung), Schwerte (Kath. Akademie), 111–138.
- Bottigheimer, Ruth B. (1999): Gott in Kinderbibeln. Der veränderliche Charakter Gottes, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen (V&R), 90–102.
- Bottigheimer, Ruth B. (1999a): Kinderbibeln als Gattung. Historische und forschungspraktische Bemerkungen zu Gestalt und Wandel einer literarischen Gattung, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen (V&R), 229–236.
- Bottigheimer, Ruth B. (2003): Eva biss mit Frevel an. Rezeptionskritisches Arbeiten mit Kinderbibeln in Schule und Gemeinde, Göttingen (V&R).
- Bottigheimer, Ruth B. (2004): Sebastian Castellio and His Dialogi Sacri, in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (LIT), 331–346.
- Braun, Josef (1999): Literaturtheoretische Betrachtung von Bibelbearbeitungen für Kinder und Jugendliche. Ansatzmöglichkeiten zur Typologisierung und begrifflichen Differenzierung, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen (V&R), 237–251.
- Braun, Josef (2000): Mit kritischem Blick auf Kinderbibeln heute. Übersicht, exemplarische Fehlformen, Beurteilung, in: Katechetische Blätter 125, Heft 4, 226–232. Nachdruck in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (2006, Hrsg.): Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, Münster / Wien (LIT), 140–144. Zitation als (Braun 2000) unter Verwendung der Seitenzahlen von 2006.
- Brenner, Christian (2003): Der Computer als Medium im Religionsunterricht? Ein fachdidaktischer Beitrag zur Mediendidaktik im Zeitalter von Multimedia. Münster (LIT).
- Brown, Eric (1995): That's Edutainment: A Parent's Guide to Educational, Osborne (McGraw-Hill).
- Bröking-Bortfeldt, Martin (1984): Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler, Aachen.
- Bruns, Beate / Gajewski, Petra (1999): Multimediales Lernen im Netz. Leitfaden für Entscheider und Planer, Berlin (Springer) u.a..
- Buber, Martin / Rosenzweig, Franz (1954): Beilage „Zu einer neuen Verdeutschung der Schrift“, Olten.
- Buber, Martin (1983): Ich und du. 11., durchgesehene Auflage (1. Auflage: 1923), Heidelberg (Lambert Schneider).
- Bucher, Anton A. (1990): Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen. St. Ottilien (EOS).
- Bucher, Anton A. (1990a): Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg (Universitätsverlag).
- Bucher, Anton A. (2002): Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Ders. u.a.: „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie (Calwer), 9–27.
- Bucher, Anton A. (2004): Ein zu lieber Gott? Oder: Ist die Tilgung des ‚Bösen‘ aus der Bibeldidaktik nur ‚gut‘? In: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer /

- Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (LIT), 173–185.
- Bühler, Christian (1999): „Ist die Bibel wahr?“ in: Lämmermann, Godwin u.a. (Hrsg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne, Stuttgart (Kohlhammer), 44–49.
- Bultmann, Rudolf (1952): Das Problem der Hermeneutik, in: Ders.: Glauben und Verstehen II, 5. Auflage Tübingen (Mohr) 1968, 211–235.
- Burricher, Rita (2002): Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen. Aspekte einer Bilddidaktik im Kontext des Religionsunterrichts, in: Bizer, Christoph u.a. (Hrsg.): Religionsdidaktik. Jahrbuch Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener), 144–156.
- Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin (2006): „Kinder als Exeget/innen“ – Zusage für eine kindertheologische Bibeldidaktik, in: Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin (Hrsg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament, Stuttgart (Calwer), 7–15.
- Cordes, Roswitha (1991, Hrsg.): Die Bibel als Kinderbuch (Dokumentation der XVII. Schwerter Kinderbuchtagung), Paderborn (Bonifatius).
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Urs Aeschbacher, hrsg. von Hans Aebli, Stuttgart (Klett-Cotta).
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1992): Das Flow-Erlebnis, Stuttgart (Klett-Cotta).
- de Witt, Claudia (1999): Neue Medien und die Pädagogik des Pragmatismus, Dortmund (Habil.).
- de Witt, Claudia / Czerwionka, Thomas (2007): Mediendidaktik, Bielefeld (Bertelsmann).
- de Witt, Claudia / Kerres, Michael (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik, Online-Quelle: http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf, publ. am 8.11.2002, abgerufen am 20.12.2008,
- Deutscher Katecheten-Verein e.V. (2002, Hrsg.): Neue Jugend Bibel. Mit Kommentar und Lexikon, München (Kath. Bibelwerk).
- Deutscher Verband Evangelischer Büchereien / Deutsche Bibelgesellschaft / Borromäusverein (2003, Hrsg.): Empfehlenswerte Kinderbibeln, Göttingen (Deutscher Verband Evangelischer Büchereien) / Stuttgart (Deutsche Bibelgesellschaft) / Bonn (Borromäusverein).
- Dienst, Karl (1999): Schriftprinzip und Bibeldidaktik, in: Lämmermann, Godwin u.a. (Hrsg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart (Kohlhammer), 63–74.
- Dieterich, Veit-Jakobus (2006): Die Welt um, in und über uns – Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik, in: Büttner, Gerhard (Hrsg.): Lernwege im Religionsunterricht – Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart (Calwer), 116–131.
- Dohmen-Funke, Christoph (2000): Kinderbibel – früher und heute. Von den Veränderungen einer Buchgattung, in: Niehl, Franz W. / Wirtz, Hans-Gerd (Hrsg.): Kinderbibeln zwischen Qualität und Kommerz. Vorträge und Berichte von der 4. Trierer Kinderbibeltagung vom 10.–12.11.1999, Trier, 44–58. Nachdruck in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, Münster / Wien (LIT) 2006, 11–18. Zita-

- tion als (Dohmen-Funke 2000) unter Verwendung der Seitenzahlen von 2006.
- Domsgen, Michael (2007): Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: IJPT Nr. 11, 1–18.
- Döring, Nicola (2000): Identitäten, soziale Beziehungen und Gemeinschaften im Internet, in: Batinic, Bernad: Internet für Psychologen, 2. Auflage Göttingen (Hogrefe), 379–415.
- Döring, Nicola (2000): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze, in: Batinic, Bernad (Hrsg.): Internet für Psychologen, 2. Auflage Göttingen (Hogrefe), 345–377.
- Döring, Nicola (1997): Lernen mit dem Internet, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.) Information und Lernen mit Multimedia, 2. Auflage Weinheim (Psychologie Verlags Union), 305–336.
- Dörr, Günter / Strittmatter, Peter (2002): Multimedia aus pädagogischer Sicht, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis, Weinheim (Beltz), 29–42.
- Ebeling, Gerhard (1967): Die Bedeutung der historisch-kritischen Methode für die protestantische Theologie und Kirche, in: Ders.: Wort und Glaube, 3. Auflage Tübingen (Mohr), 1–49.
- Eggerl, Hans-Peter (2005): Kinderbibel-Bilder: theologisch fundiert, pädagogisch reflektiert, am Kind orientiert, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 309–331.
- EKD (2006, Hrsg.): Amtshandlungen 2006, Online-Quelle: <http://www.ekd.de/download/amtshandlungen.pdf>, abgerufen am 20.10.2008.
- EKD / DBK (1997, Hrsg.): Chancen und Risiken der Mediengesellschaft. Gemeinsame Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover / Bonn.
- Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (2004, Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (Lit-Verlag).
- Erne, Thomas (2002): Die Kinderbibel als Medium religiöser Überlieferung, in: Theologische Literaturzeitung 127, H. 5, Sp. 471–490. Nachdruck in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, Münster / Wien (LIT) 2006, 19–30. Zitation als (Erne 2002) unter Verwendung der Seitenzahlen von 2006.
- Feibel, Thomas (1998): Wohin rollst du Äpfelchen? Aktuelle Trends aus der Entertainment-Szene, Onlinequelle: http://www.feibel.de/flash/html/ksoftware/artikel_ksoftware_4.htm, publ. im Mai 1998, abgerufen am 18.11.2006,
- Feifel, Erich (1995): Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf (Patmos), 86–110.
- Fowler, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh (Gütersloher).

- Fraas, Hans-Jürgen (2004): Die Bibel als Buch der Bildung. Das Gottesbild des Alten Testaments und die Bildung des menschlichen Selbstbewusstseins, in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (LIT), 41–53.
- Francke, August Hermann (1991): Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind (1702), Auszüge in: Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1: Von Luther bis Schleiermacher, München (Kaiser), 143–160.
- Fricke, Michael (2005): ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen (V&R).
- Fritz, Jürgen (1997b): Edutainment – Neue Formen des Spielens und Lernens? In Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele, 103–120. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- Fritz, Jürgen (2003): Zwischen Frust und Flow. Vielfältige Emotionen begleiten das Spielen am Computer, in: Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten, Bonn (bpb), CD-ROM-Beilage.
- Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (1996). Wie wir Computerspiele beurteilen. In Jugendamt der Stadt Köln (Hrsg.), Computer- und Videospiele- pädagogisch beurteilt, Band 5 (10–13). Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (1997a): Edutainment – Software zwischen Spielen und Lernen, modifiziert 30.1.1999. Online-Quelle: <http://snp.bpb.de/referate/fritzedu.htm>, abgerufen am 20.12.2008.
- Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (1997c) : Kriterien zur pädagogischen Beurteilung von Computer- und Videospiele. In: Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung), S. 333–340.
- Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (2003a): Die Spreu vom Weizen trennen. Wie lassen sich Computer- und Konsolenspiele pädagogisch beurteilen? In: Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten, Bonn (bpb), CD-ROM-Beilage.
- Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (2003b): Aktion, Kognition, Narration. Der Versuch einer Systematisierung der Computerspiele in praktischer Hinsicht, in: Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten, Bonn (bpb), CD-ROM-Beilage.
- Früh, Werner (2003): Triadisch-dynamische Unterhaltungstheorie (TDU), in: Früh, Werner / Stiehler, Hans-Jörg (Hrsg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs, Köln (Herbert von Halem), 27–56.
- Fuchs, Ottmar (1986): Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums, Freiburg (Lambertus).
- Fuhs, Burkhard (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner, Peter u.a. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss, Opladen (Leske+Budrich), 129–158.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): Wahrheit und Methode. Vierte Auflage; unveränderter Nachdruck der dritten, erweiterten Auflage, Tübingen (Mohr).

- Gäfigen-Track, Kerstin (2003): Ermutigungen: Glauben braucht Bildung – Bildung braucht Glauben, in: Nagel, Eckhard / von Vietinghoff, Eckhart (Hrsg.): *Bildung neu denken*, Hannover (Lutherisches Verlagshaus), 137–170.
- Gardner, Howard (1973): *The Arts and the Human Development*, New York (Basic Books).
- Gärtner, Hans (1993): „Man kann nicht immer nur Heilsgeschichte malen“. Gespräch zwischen Hans Gärtner und der Bibelillustratorin Annegert Fuchshuber, in: *KatBl* 118, H. 8/9, 576–583. Nachdruck in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch*, Münster / Wien (LIT) 2006, 149–154. Zitation als (Gärtner 1993) unter Verwendung der Seitenzahlen von 2006.
- Gärtner, Stefan: „Entdecke, wer du wirklich bist“. Postmoderne Religiosität im Religionsunterricht am Beispiel des Computerspiels *Black & White*, in: *rhs* 46, 5/2003, 296–300.
- Giardina, Max (1992). *Interactivity and Intelligent Advisory Strategies in a Multimedia Learning Environment. Human Factors, Design Issues and Technical Considerations*. In: Giardina, Max (Hg.). *Interactive Multimedia Learning Environments. Human Factors and Technical Considerations on Design Issues*. Berlin u.a. (Springer), S. 47–66.
- Gisel, Pierre (1974): Paul Ricœur. Eine Einführung in sein Denken, in: Ricœur, Paul / Jüngel, Eberhard: *Metapher*, München (Chr. Kaiser), 5–23.
- Goldman, Ronald (1964): *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London (Routledge and Kegan Paul).
- Goldman, Ronald (1972): *Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Unterweisung*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener).
- Gottwald, Kerstin (1992): *Das Bibelschloß. Computerspiel*, in: *Medien praktisch* Nr. 4, 46–47.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte, in: Ders. / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim und München (Juventa), 160–197.
- Gudjons, Herbert (2001): *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Gudjons, Herbert / Teske, Rita / Winkel, Rainer (1983, Hrsg.): *Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge*, 2. Auflage Braunschweig (Westermann).
- Gutmann, Hans-Martin (2003): *Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Zum Verhältnis von Ritual und Inszenierung – Zuegleich: eine Hommage an Christoph Bizer –*, in: Leonhard, Silke / Klie, Thomas (Hrsg.): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt), 92–113.
- Haack, Johannes (2002): Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, 3. Auflage Weinheim (Beltz), 127–136.
- Habermas, Jürgen (1988): *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Frankfurt a.M. (suhrkamp)
- Hagmann, Karl-Eugen (1990): Einführung zum Film „Jesus von Montreal“, in: *FILM-Korrespondenz* 2/1990.

- Hahn, Friedrich (1957): Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts, Heidelberg (Quelle & Meyer).
- Hahne, Peter (2004): Schluss mit lustig. Das Ende der Spaßgesellschaft. Lahr (Johannis).
- Halbfas, Hubertus (1992): Was ist ein religiöses Kinder- oder Jugendbuch? Zur Fragwürdigkeit einer fälschlich eindeutigen Kategorie, in: Buch und Bibliothek 44 (1992) Heft 2, 164–174.
- Hanisch, Helmut / Bucher, Anton (2002): Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen (V&R).
- Harz, Frieder (1970): Biblische Erzählwerkstatt. Anregungen zum Erzählen und Gestalten von elf biblischen Geschichten mit fünf Bildern. Lahr (Kaufmann) 2001.
- Heinemann, Horst (1970): Wie lesen wir das Neue Testament? Lernprogramm, Hannover, Zürich und Köln (Schroedel und Benziger).
- Heinemann, Horst (1973): Programmieretes Lernen im Religionsunterricht? Entstehung, Erprobung und Einsatz eines Lernprogramms, Hannover (Schroedel).
- Heinemann, Horst (2006): Individuelles Lernen durch Lernprogramme für den Religionsunterricht, in: Büttner, Gerhard (Hrsg.): Lernwege im Religionsunterricht – Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart (Calwer), 179–194.
- Hentig, Hartmut von (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, München (Carl Hanser).
- Heumann, Jürgen / Nembach, Ulrich (o.J.): Was Kinder und Jugendliche interessiert. Eine Problemanzeige anhand einer Untersuchung von Jugendlichen und ihren PC-Spielen, Online-Quelle: http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/heunemb_txt.htm, modifiziert am 17.02.2005, abgerufen am 20.12.2008
- Hilger, Georg (1994): Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht, in: Schweitzer, Friedrich / Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt (Arbeitskreis Grundschule) 215–220.
- Hilger, Georg (1997): Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Schuttermayer, Georg / Petri, Heinrich / Hausberger, Karl / Beinert, Wolfgang / Hilger, Georg (Hrsg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger, Regensburg (Friedrich Pustet), 399–420.
- Hilger, Georg (2001): Ästhetisches Lernen, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (Kösel), 305–318.
- Hilger, Georg (2001a): Symbollernen, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (Kösel), 330–339.
- Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (2001, Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (Kösel).
- Hilger, Georg / Ritter, Werner H. (2006): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München / Stuttgart (Kösel / Calwer).
- Hilger, Georg / Ziebertz, Hans-Georg (2001): Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan /

- Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München (Kösel), 88–101.
- Hofmann, Martin / Simon, Lothar (1995): Problemlösung Hypertext. Grundlagen – Entwicklung – Anwendung, München und Wien (Carl Hanser).
- Husserl, Edmund (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie.
- Institut für Jugendforschung (IJF) (2002, Hrsg.): Erlebniswelten von Kindern. Online-Quelle: http://www.rb-marketresearch.com/de/press/downloads/io_07_kindertraeume.pdf, abgerufen am 20.12.2008.
- Iser, Wolfgang (1975): Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive, in: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik, München (Wilhelm Fink und UTB), 253–276.
- Iser, Wolfgang (1975a): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, in: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik, München (Wilhelm Fink und UTB), 228–252.
- Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (1997, Hrsg.) Information und Lernen mit Multimedia, 2. Auflage, Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (2002, Hrsg.) Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis, 3. Auflage, Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- Issing, Ludwig J. / Strzebowski, Robert (1995): Lehren und Lernen mit Multimedia, in: Medienpsychologie Jg. 7 (1995), Heft 4, 287–319.
- Issing, Ludwig, J. (1987): Medienpädagogik und ihre Aspekte, in: Ders. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 19–32.
- Jacobs, Bernhard (2005): Richtlinien zur Erstellung von einfachen Multiple-Choice-Aufgaben nach Gronlund, Online-Quelle: <http://www.phil.uni-sb.de/FR/Medienzentrum/verweise/psych/aufgaben/mcguidelines.htm>, erstellt 2000, modifiziert 2005, abgerufen am 12.10.2006.
- Jäggle, Martin / Wagerer, Wolfgang (2004): Vom Mosezyklus und vom Erzählbogen. Bibeldidaktische Ansätze zum Buch Exodus, in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (Lit-Verlag), 197–229.
- Johannsen, Friedrich (2000): Bibeldidaktik – biblische Didaktik elementar, in: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart (Kohlhammer), 161–176.
- Johannsen, Friedrich (2007): Bibeldidaktik – biblische Didaktik elementar, in: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 3. erweiterte Auflage, Stuttgart (Kohlhammer), 165–183.
- Jüngel, Eberhard / Dalferth, Ingolf U. (1981): Person und Gottebenbildlichkeit, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 24, Freiburg u.a., 58–99.
- Kalloch, Christina (1997): Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, Hildesheim, Zürich, New York (Georg Olms).

- Kalloch, Christina / Kruhöffner, Bettina (2001): Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, in: *Loccumer Pelikan Heft 2/2001*, 59–64.
- Kassel, Maria (1980): *Biblische Urbilder: tiefenpsychologische Auslegung nach C.G. Jung*, München (Pfeiffer).
- Kay, Alan (1984). *Computer Software*. In: *Scientific American* 251, Heft 3/1984, 53–59.
- Kerres, Michael (2002): Technische Aspekte multi- und telemedialer Lernangebote, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, 3., vollständig überarbeitete, Auflage Weinheim (Psychologie Verlags Union), 19–27.
- Kerres, Michael (2002): Technische Aspekte multi- und telemedialer Lernangebote, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, 3. Auflage, Weinheim (Psychologie Verlags Union), 19–27.
- Kerres, Michael / de Witt, Claudia (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik, in: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 6, 1–22. Online-Quelle: http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf, publ. am 8.11.2002, abgerufen am 20.12.2008.
- Kessler, Hildrun (1999): Körper – Raum – Subjektivität. Die Spiritualität des Bibliodramas, in: Lämmermann, Godwin u.a. (Hrsg.): *Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag*, Stuttgart (Kohlhammer), 261–267.
- Klafki, Wolfgang (1983): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse, in: Gudjons, Herbert / Teske, Rita / Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge*, 2. Auflage Braunschweig (Westermann), 11–26.
- Klafki, Wolfgang (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim (Beltz).
- Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen, in: Braun, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): *Schule mit Zukunft*, Opladen (Leske & Budrich), 145–208.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim (Beltz).
- Klimsa, Paul (2002): Multimediantzung aus psychologischer und didaktischer Sicht, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, 3. Auflage Weinheim (Beltz), 5–17.
- Klimt, Andrea (2008): *Kinderbibel. CD für die ganze Familie*, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): *Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl*, Göttingen (V&R), 293–306.
- Klimt, Andrea (2005): Eine Computerkinderbibel entsteht, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): *Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet*, Jena (IKS), 369–377.
- Klink, Johanna (1978): *Der kleine Mensch und das große Buch. Ist die Bibel ein Buch für Kinder?* Düsseldorf (Patmos). Erschienen zuerst als „De kleine Mens en het grote Boek. Is de bijbel een boek voor kinderen?“ (1976)

- Köckert, Matthias (2006): Art. Dekalog/Zehn Gebote, in: Bauks, Michaela / Koenen, Klaus (Hrsg.): Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet. Online-Quelle: <http://www.wiblex.de/stichwort/dekalog>, abgerufen am 20.12.2008.
- Kollmann, Roland (1996): Bibliodrama in Praxis und Theorie, in: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/1996, 48. Jg., 20–41.
- Körtner, Ulrich H.J. (2006): Einführung in die theologische Hermeneutik, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Krämer, Nicole (2001): Bewegende Bewegung. Sozio-emotionale Wirkungen nonverbalen Verhaltens und deren experimentelle Untersuchung mittels Computeranimation, Lengerich (Papst).
- Kropač, Ulrich (2001): Biblisches Lernen, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (Kösel), 385–401.
- Kuld, Lothar (2007): Wie hast du's mit der Religion? Die Gretchenfrage bei Kindern und Jugendlichen, in: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 3. Auflage Stuttgart (Kohlhammer), 57–72.
- Kuld, Lothar (2000): Entwicklungspsychologisch-elementarisierende Didaktik nach dem Tübinger Projekt (Karl-Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer), in: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart (Kohlhammer), 177–180.
- Kumlehn, Martina (2007): Geöffnete Augen – gedeutete Zeichen. Historisch-systematische und erzähltheoretisch-hermeneutische Studien zur Rezeption und Didaktik des Johannesevangeliums in der modernen Religionspädagogik, Berlin (de Gruyter).
- Kunze-Beiküfner, Angela (2007): Kindertheologie, in: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 3. Auflage Stuttgart (Kohlhammer), 199–205.
- Küsell, Martin (1999): Zwischen Verkündigung und Edutainment, in: Der Evangelische Buchberater, Heft 4, 429–432. Nachdruck in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, Münster / Wien (LIT) 2006, 172–174. Zitation als (Küsell 1999) unter Verwendung der Seitenzahlen von 2006.
- Küsell, Martin (2000): Zwischen Verkündigung und Edutainment. CD-ROMs – eine religionspädagogische Medienkritik (= eine erweiterte Fassung von Küsell 1999), in: Klie, Thomas (Hrsg.): Darstellung und Wahrnehmung. Religion im medialen Crossover, Münster (LIT), 241–249.
- Lachmann, Rainer (1999): Wege religionsdidaktischer Erschließung biblischer Texte, in: Bell, Desmond / Lipski-Melchior, Heike / Lüpke, Johannes von / Ventur, Birgit (Hrsg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal (Foedus), 205–217.
- Lachmann, Rainer (2008): Synoptischer Vergleich des Textkanons ausgewählter Kinderbibeln. Beobachtungen und Bemerkungen, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen (V&R), 145–197.
- Lähnemann, Johannes (1999): Die Bibel – ein Buch interreligiösen Lernens? In: Lämmermann, Godwin u.a. (Hrsg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart (Kohlhammer), 281–293.

- Lämmermann, Godwin (1998): Grundriss der Religionsdidaktik, 2., durchgesehene, Auflage Stuttgart (Kohlhammer).
- Lämmermann, Godwin u.a. (1999, Hrsg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart (Kohlhammer).
- Landgraf, Michael (2007): Kinderbibel zum Selbstgestalten. Einführung, Materialien und Ideen zur kreativen Bibelarbeit mit Kindern von 5–10 Jahren, Stuttgart (Calwer und Deutsche Bibelgesellschaft).
- Lange, Günter (1984): Zur Methodik der Erschließung von Bildern der Kunst im Religionsunterricht. In: *rhs* 27, 279–283.
- Lange, Günter (1993): Umgang mit Kunst, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer: *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen (V&R), 247–261.
- Laurel, Brenda (1991): *Computers as a theatre*, München (Addison-Wesley Professional).
- Laurel, Brenda (1990, Hrsg.): *The Art of Human-Computer Interface Design*. Reading, Massachusetts (Addison-Wesley).
- Lauther-Pohl, Maike (2003): Die empfehlenswerte Kinderbibel – wie sieht sie aus? Kriterien für eine Qualitätsprüfung, in: Klöpfer, Diana / Schiffner, Kerstin / Taschner, Johannes (Hrsg.): *Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen*, Stuttgart (Verlag Kathol. Bibelwerk), 10–25.
- Lehmann, Christine (2007): Freiarbeit, in: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, 3. erweiterte Auflage, Stuttgart (Kohlhammer), 274–278.
- Lehmann, Christine (1999): Freiarbeit – ein Lern-Weg für den Religionsunterricht? Eine Untersuchung von selbständigem Lernen im Horizont kritisch-konstruktiver Didaktik. 2. Auflage Münster (LIT).
- Lehmann, Karl (1994): *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute*, Bonn (Sekr. der DBK).
- Loch, Werner (1958): Der Begriff der Begegnung in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, in: Gerner, Berthold (Hrsg., 1969): *Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis*, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 197–294. Auszug aus der Dissertation Werner Lochs: *Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung. Philosophische Dissertation der Universität Tübingen 1958*, 53–135. Zitiert als Loch (1958) mit den Seitenzahlen von 1969.
- Lohse, Roswitha (1991): *Kinderbibeln auf dem Prüfstand*, 3. Auflage Stuttgart (DBG).
- Luz, Ulrich (1992, Hrsg.): *Zankapfel Bibel. Eine Bibel – viele Zugänge*, Zürich (TVZ).
- Machotka, Pavel (1966): Aesthetics Criteria in childhood: Justifications and preference, in: *Child Development* 37, 877–885.
- Mader, Günter / Stöckl, Walter (1999): *Virtuelles Lernen. Begriffsbestimmung und aktuelle empirische Befunde*, Innsbruck (Studien-Verlag).
- McLuhan, Marshall (1966): *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York (Signet Books) (Deutsche Ausgabe: *Die magischen Kanäle. „Understanding Media“*, Düsseldorf u.a. (Econ) 1992)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (1998, Hrsg.): *Jugend, Information, (Multi)Media – JIM '98. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*, Baden-Baden. Online-Quelle:

- <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM1998.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 1998.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (1999, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `99. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM1999.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 1999.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2000, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `00. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2000.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2000.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2001, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `01. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2001.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2001.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2002, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `02. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2002.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2002.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `03. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2003.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2003.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2004, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `04. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2004.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2004.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2005, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `05. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2005.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2005.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `06. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2006.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2006.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007, Hrsg.): Jugend, Information, (Multi)Media – JIM `07. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM2007.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als JIM 2007.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2000, Hrsg.): Kinder und Medien – KIM `99. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM99.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als KIM 1999.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2001, Hrsg.): KIM-Studie 2000. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM2000.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als KIM 2000.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003, Hrsg.): KIM-Studie 2002. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM2002.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als KIM 2002.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2004, Hrsg.): KIM-Studie 2003. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM03.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als KIM 2003.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg., 2006): KIM-Studie 2005. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM05.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als KIM 2005.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg., 2007): KIM-Studie 2006. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Baden-Baden. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf06/KIM2006.pdf>, abgerufen am 20.12.2008. Zitiert als KIM 2006.
- Mertin, Andreas (2001): Internet im Religionsunterricht, 2. Auflage, Göttingen (V&R).
- Mertin, Andreas (2005): Virtuelle Räume. Ein Rundblick, in: Magazin für Theologie und Ästhetik 36. Online-Quelle: www.theomag.de/36/am157.htm, abgerufen am 20.12.2008.
- Mertin, Andreas (2005a): Virtuelle Räume als Lernorte. Vorschläge für den Religionsunterricht. PDF-Dokument zur Jahrestagung 2005 von rpi-virtuell. Online-Quelle: w3.pti-kassel.de/material/andreas.pdf, abgerufen am 20.12.2008.
- Mertin, Andreas (2006): Mit GoogleEarth auf biblischen Spuren. Vorschläge für den Religionsunterricht. PDF-Dokument zur Jahrestagung 2006 von rpi-virtuell. Online-Quelle: http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/19557/Personen%20und%20Beitr%C3%A4ge/Mertin%20Andreas/Workshop%20Biblische%20Reisen%20mit%20%20Googleearth/GoogleEarth_neu.pdf, publ. 2006, abgerufen am 20.12.2008.
- Mette, Norbert / Schweitzer, Friedrich (2002): Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: Bizer, Christoph u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 18 (Religionsdidaktik), Neukirchen-Vluyn (Neukirchener), 21–40.
- Mette, Norbert (2002): Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München (Kösel), 31–35.
- Mokrosch, Reinhold (2005): Struwwelpeter oder die Bibel – was war die bessere Moralfibel? Kinderbibeln im 19. und 20. Jahrhundert, in: Steins, Georg / Untergaßmair, Franz Georg (Hrsg.): Das Buch, ohne das man nichts versteht. Die kulturelle Kraft der Bibel, Münster (LIT), 101–113.

- Möller, Christine (1983): Die curriculare Didaktik, in: Gudjons, Herbert / Teske, Rita / Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge, 2. Auflage Braunschweig (Westermann), 63–77.
- Mühlen, Reinhard (2005): Die Illustrationen historischer Kinderbibeln von Martin Luther bis Julius Schnorr von Carolsfeld, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 13–42.
- Mühlen, Reinhard (2005a): The Brick Testament. Eine Kinderbibel mit einer Welt aus Legosteinen selbst entwerfen, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 359–368.
- Mühlen, Reinhard (2005b): Wie erstelle ich eine Online-Kinderbibel für das Internet? Planung und technische Umsetzung für ein Unterrichtsprojekt der Oberstufe, in: Schulfach Religion, 24. Jg., Heft 1–2, 159–164.
- Müller, Peter (2003): „Da mussten die Leute erst nachdenken ...“ Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: Bucher, Anton A. u.a. (Hrsg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Bd. 2 in der Reihe „Jahrbuch für Kindertheologie“, Stuttgart (Calwer), 19–30.
- Müller-Friese, Anita (2002): „Gott hält auch zu denen, die Mist bauen“. Grundschulkindern verstehen das Gleichnis vom verlorenen Schaf. In: Schöneberger Hefte 3/2002, 10–12.17–20.
- Musch, Jochen (1999): Die Gestaltung von Feedback in computergestützten Lernumgebungen: Modelle und Befunde, in: ZfPP 13 (3), 148–160.
- Nauerth, Thomas (2003): Kinderfriedensbibel? Anmerkungen zur Frage der Auswahl biblischer Texte, in: Klöpffer, Diana / Schiffner, Kerstin / Taschner, Johannes (Hrsg., 2003): Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen, Stuttgart (Verlag Kathol. Bibelwerk), 44–65.
- Nauerth, Thomas (2005): In welcher Reihenfolge soll ich servieren? Anmerkungen zu Komposition und Aufbau neuerer Kinderbibeln, in: Steins, Georg / Untergaßmair, Franz Georg (Hrsg.): Das Buch, ohne das man nichts versteht. Die kulturelle Kraft der Bibel, Münster (LIT), 202–209.
- Németh, Dávid (2004): Psychologische Bibelauslegung und das Bibellesen, in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (LIT), 159–170.
- Neuschäfer, Reiner Andreas (2003): Kinderbibeln – Einschätzungen und Einblicke, in: AUFbrüche 10 (Heft 1), 19–25. Online-Quelle: www.katechetenverein.de/dkv/Infos/Kinderbibeln/body_kinderbibeln.html, abgerufen am 6.12.2006.
- Neuschäfer, Reiner Andreas (2005): Mit Kinderbibeln die Bibel ins Spiel bringen. Ideen, Informationen und Impulse für Gemeinde, Schule und Zuhause, Jena.
- Neuschäfer, Reiner Andreas (2005a): Kinderbibeln im Hochschulstudium. Ein Erfurter Erfahrungsbericht, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg., 2005): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 335–345.
- Neuschäfer, Reiner Andreas (2007): Elektronische Medien mit religiösem Inhalt, in: Spann, Matthias / Beneke, Doris / Harz, Frieder / Schweitzer, Friedrich

- (Hrsg.): Handbuch Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus), 334–340.
- Niehl, Franz W. (1996): Dialogische Exegese – oder: eine Methode, mit der Bibel ins Gespräch zu kommen, in: Miller, Gabriele / Niehl, Franz W. (Hrsg.): Von Batseba – und andere Geschichten. Biblische Texte spannend ausgelegt, München (Kösel), 227–236.
- Niehl, Franz W. (2003, Hrsg.): Leben lernen mit der Bibel. Der Textkommentar zu Meine Schulbibel, München (Kösel).
- Nipkow, Karl Ernst (1986): Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, in: Braunschweiger Beiträge 37, 3–16.
- Nipkow, Karl Ernst / Schweitzer, Friedrich (1991, Hrsg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1: Von Luther bis Schleiermacher, München (Kaiser).
- Nipkow, Karl Ernst (2005): Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band I. Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus).
- Nipkow, Karl Ernst (2005): Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band II. Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung. Religionsunterricht und Ethikunterricht, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus).
- Noormann, Harry (2005): Kirchengeschichte, Stuttgart (Calwer).
- Noormann, Harry (2005a): „Es geht leichter ein Kamel durch ein Nadelöhr ...“ Armut und Reichtum im Neuen Testament, in: Becker, Ulrich / Johannsen, Friedrich / Noormann, Harry: Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart (Kohlhammer), 109–127.
- Noormann, Harry (2007): Wie Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz, in: Ders. / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 3. Auflage Stuttgart (Kohlhammer), 123–148.
- Noormann, Harry (2007a): Religionsfreiheit, Religionskompetenz, Religionsdialog – drei Zeitansagen in religionspädagogischer Perspektive, in: Ders. / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 3. Auflage Stuttgart (Kohlhammer), 29–55.
- Oberthür, Rainer (1995): Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München (Kösel).
- Oberthür, Rainer (1998): Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München (Kösel).
- Oeming, Manfred (2007): Biblische Hermeneutik. Eine Einführung, 2. aktualisierte Auflage, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Oeming, Manfred (1998): Biblische Hermeneutik, Darmstadt.
- Orth, Peter (2002): Umgang mit Bildern, in: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München (Kösel), 489–493.
- Ott, Rudi (1995): Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: Adam, Gottfried / Englert, Rudolf / Lachmann, Rainer / Mette, Norbert (2006, Hrsg.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch, Münster (Comenius), 11–23. Zuerst erschienen in: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (1995, Hrsg.): Bilanz der Religions-

- pädagogik, Düsseldorf (Patmos), 291–309. Zitiert als Ott (1995) mit den Seitenzahlen von 2006.
- Ott, Rudi: Dialogische Bibeldidaktik. Korrelative Auslegung der Korintherbriefe in der Kolleg-/Studienstufe, Frankfurt (Peter Lang) 1990.
- Otto, Gert (1961): Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen (V&R).
- Pohl-Patalong, Uta (2005): Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken. Im Gottesdienst, in der Gemeinde, in der Schule, Stuttgart (Kohlhammer).
- Pokrandt, Anneliese (1999): Die „Elementarbibel“. Kriterien der Auswahl, Gliederung sowie sprachlichen und bildnerischen Gestaltung, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen (V&R), 158–178.
- Pongs, Armin (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 1, München (Dilemma-Verlag).
- Postman, Neil (1985): Amusing Ourselves to Death. Discourse in the Age of Show, London (Penguin Books) (Deutsche Ausgabe: Wir amüsieren uns zu Tode, Frankfurt (Fischer TB) 1985).
- Rat der EKD (2001): Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Online-Quelle: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/44719.html>, abgerufen am 20.12.2008.
- Reents, Christine (1991): Bildung durch biblische Historien am Beispiel von Johann Hübner – Zur Verbürgerlichung biblischer Gestalten –, in: Cordes, Roswitha (Hrsg.): Die Bibel als Kinderbuch (Dokumentation der XVII. Schwerter Kinderbuchtagung), Schwerte (Kath. Akademie), 94–110.
- Reents, Christine (2001): Schul- und Kinderbibeln, 1. Evangelisch, Artikel in: Rickers, Folkert / Mette, Norbert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik 1, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener), 1010.
- Reents, Christine (2004): Bibelgebrauch für Kinder und Laien. Ein Vergleich von Martin Luthers Passional (1529) und Georg Witzels Catechismus Ecclesiae (1535) und seiner Instructio Puerorum (1542), in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (LIT), 307–329.
- Reents, Christine / Lachmann, Rainer (1986, Hrsg.): Johann Hübner. Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset. Mit einer Einleitung und einem theologie- und illustrationsgeschichtlichen Anhang, Hildesheim u.a. (Georg Olms).
- Reents, Christine (1999) : „Die Bibel in Bildern“ von Julius Schnorr von Carolsfeld. Analyse und Reflexionen zur Wirkung aus heutiger Sicht, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen (V&R), 13–41.
- Reents, Christine: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ..., Göttingen (V&R) 1984.
- Reeves, Byron / Nass, Clifford (1996): The Media Equation. How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places. Stanford, CSLI Publications.
- Religionspädagogisches Amt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (2006, Hrsg.): Kinderbuch Bibel? Aktuelle Kinderbibeln im Überblick, Mainz.

- Renz, Irene (2004): Kinderbibeln: eine alte Tradition – ein neuer Bereich religionspädagogischer Forschung, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch*, Münster / Wien (LIT) 2006, 31–36. Zuerst erschienen in: *Amt und Gemeinde* 55 (2004), Heft 9/10, 186–191. Zitiert als Renz (2004) mit den Seitenzahlen von 2006.
- Renz, Irene (2005): Und was meinen die Kinder? Was Kinder zur Bebilderung von Kinderbibeln sagen, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): *Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet*, Jena (IKS), 255–273.
- Renz, Irene (2006): *Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung. Unter Bezugnahme auf die Analytische Psychologie nach C.G. Jung*, Göttingen (V&R).
- Ricœur, Paul (1974): *Philosophische und theologische Hermeneutik*, in: Ders. / Jüngel, Eberhard: *Metapher*, München (Chr. Kaiser), 24–45.
- Ritter, Werner H. / Albrecht, Michaela (2006): Umgang mit Bildern und bildnerisches Gestalten, in: Hilger, Georg / Ritter, Werner H.: *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München und Stuttgart (Kösel/Calwer), 365–374.
- Robinett, Warren (2003): Foreword, in: Wolf, Mark J. P. / Perron, Bernard (Hrsg.): *The Video Game Theory Reader*, London UK (Routledge), VII–XIX.
- Roller, Timo (2007): *Bible Earth. Der virtuelle Reiseführer*, Holzgerlingen (Hänsler).
- Rosenau, Hilde / Fritzsche, Hans-Gerd (1993, Hrsg.): *Empfehlenswerte Kind- und Jugendbibeln. Ein kleiner Leitfaden*, 3. Auflage Ganderkesee (Arbeitsgemeinschaft Nord-West der Deutschen Bibelgesellschaft).
- Rosenberger, Gertraud (1997): *Das große Buch für kleine Leute. Kriterien und Beurteilungen ausgewählter Kinderbibeln*, Essen (Die blaue Eule).
- Rosenstock, Roland (2006): www.kirche-entdecken.de. Vortrag auf dem internationalen Kinderbibel-Symposium in Stuttgart vom 7.–9.9.2006.
- Rosenstock, Roland (2008): Das Kolumbus-Gefühl. Biblische Texte entdecken ... im Internet, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): *Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl*, Göttingen (V&R), 307–320.
- Rumpf, Horst (1987): *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*, Weinheim und München.
- Rupp, Horst F. (2004): *Bibel und/oder Bildung?! ein alternatives oder ein komplementäres Verhältnis?* In: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): *Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag*, Wien (LIT), 15–25.
- Sander-Gaiser, Martin (2003): *Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive*, Göttingen (V&R).
- Schäfer, K.-H. / Schaller, K. (1973): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, 2. Auflage Heidelberg (Quelle und Meyer) 1973.
- Scharer, Matthias (2004): Die Kommunikation Gottes und die Mühen der Bibeldidaktiker und Bibeldidaktikerinnen. Bibeldidaktische Erwägungen aus kommunikativ-theologischer Perspektive, in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): *Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag*, Wien (LIT), 241–254.
- Schelander, Robert (2007): *Kinderbibelforschung*, in: *Verkündigung und Forschung* 52. Jg., Heft 1, 72–76.

- Schindler, Regine (1993): Neuere Kinderbibeln. Beschreibung – Kritik – Empfehlungen, unter Mitarbeit von Frank Jehle, Elisabeth Külling, Ruth Fassbind-Eigenheer u.a. Zürich (Schweizerisches Jugendbuchinstitut) 1972. Veränderte u. erweiterte Ausgaben 1974, 1979, 1987, 1989 und 1993.
- Schindler, Regine (2004): Von der Exegese zum Geschichtenbuch. Eine persönliche Rückschau, in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (LIT) 2004, 363–377.
- Schindler, Regine (2005): Judentumsdarstellungen in Kinderbibeln in Vergangenheit und Gegenwart, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg., 2005): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 153–210.
- Schindler, Regine (2008): „Mit Gott unterwegs“ – Vorgeschichte – Textauswahl – Entstehen des Buches, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen (V&R), 219–238.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1959): Hermeneutik, nach den Handschriften neu herausgegeben von Kimmerle, Heinz, Heidelberg (Winter).
- Schluß, Henning (2005): Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 1/2005, 23–35.
- Schmidt, Gerhard (1946): Katechetische Anleitung, München (Chr. Kaiser).
- Schmidt, Werner. H. (1987): Alttestamentlicher Glaube in seiner Geschichte, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener).
- Schnell, Matthias (2000): Relitainment. Versuche einer spielerischen Vermittlung christlicher Glaubensinhalte im Internet, Online-Quelle: www.ekd.de/internet/schnell_relitainment.html, abgerufen am 20.12.2008.
- Schuhbeck, Sebastian (2001): Am Anfang war das Word. Religionsunterricht mit Internet und PC, Freiburg (Herder).
- Schulmeister, Rolf (2002): Taxonomie der Interaktivität von Multimedia – Ein Beitrag zur aktuellen Metadaten-Diskussion, in: it+ti – Informationstechnik und Technische Informatik 44 (2002) 4, 193–199.
- Schulmeister, Rolf (2002a): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design, 3., korrigierte Auflage, München, Wien und Oldenburg (Oldenbourg Wissenschaftsverlag).
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt (Campus).
- Schüttlöffel, Daniel (2005): Die Playmobibel. Die Sintflutgeschichte nach P, J und PL (Playmobil), in: Magazin für Theologie und Ästhetik 36 (2005), Online-Quelle: www.theomag.de/36/ds1.htm, abgerufen am 20.12.2008.
- Schüttlöffel, Daniel / Tschirch, Reinmar (2008): Vom Buch zur Internetapplikation. Zur medialen Entwicklung des Genres „Kinderbibel“, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen (V&R), 321–352.
- Schweitzer, Friedrich (1999): Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: Bell, Desmond / Lipski-Melchior, Heike / Lüpke, Johannes von / Ventur, Birgit (Hrsg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal (Foedus), 238–245.
- Schweitzer, Friedrich (1999a): Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik. Bilder von Kindlichkeit und Jugendlichkeit zwischen erster und zweiter

- Moderne, in: Lämmermann, Godwin u.a. (Hrsg.): *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart (Kohlhammer), 122–133.
- Schweitzer, Friedrich (2000): *Das Recht des Kindes auf Religion*. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh (Gütersloher).
- Schweitzer, Friedrich (2003): Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton A. u.a. (Hrsg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. *Kinder als Exegeten*. Bd. 2 in der Reihe „Jahrbuch für Kindertheologie“, Stuttgart (Calwer), 9–18.
- Schweitzer, Friedrich (2005): Auch Jugendliche als Theologen? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT)*, Heft 1, 46–53.
- Schweitzer, Friedrich (2006): *Religionspädagogik*, in der Reihe: *Lehrbuch Praktische Theologie*, Bd. 1, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus).
- Sehrbrock, Peter (1993): *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*, Frankfurt (Cornelsen Scriptor).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2008, Hrsg.): *Katholische Kirche in Deutschland. Statistische Daten 2006 (Arbeitshilfen 221)*, Bonn. Online-Quelle: www.dbk.de/imperia/md/content/schriften/dbk5.arbeitshilfen/ah_221.pdf, abgerufen am 20.12.2008.
- Skinner, Burrhus Frederic (1958): *Teaching Machines and Programmed Learning*, in: *Science* 128, Number 3330, 137–158.
- Skinner, Burrhus Frederic (1958a): *Teaching machines*, in: *Science* 128, 969–77.
- Stangl, Herbert (2004): *Arbeitskreis: Jesus und die Juden*, in: Wirtz, Hans-Gerd (Hrsg.): *Der Fremde aus Nazareth: Jesus Christus in Kinderbibeln*, Weimar (Bertuch), 37–47.
- Stangl, Herbert / Hölscher, Dorothee (2006): *Mit der Bibel wachsen. Kinderbibeln im Vergleich*, Bonn (Borromäusverein).
- Steinkühler, Martina (2008): *Das Alte Testament – das Neue Testament – Kinder erzählt*. Stellungnahme einer Autorin zu den Fragen „Was?“ und „Wie?“, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): *Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl*, Göttingen (V&R), 239–250.
- Steinwede, Dietrich (1983): *Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder*, in: Sanders, Willy / Wegenast, Klaus: *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott*, Stuttgart (Kohlhammer), 52–67.
- Steinwede, Dietrich (1974): *Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten*, Münster (CI).
- Stock, Alex (1976): *Strukturelle Analyse – am Beispiel von 1. Samuel 1,1–2,21. Josef Blanck zum 50. Geburtstag*, in: Adam, Gottfried / Englert, Rudolf / Lachmann, Rainer / Mette, Norbert (Hrsg., 2006): *Bibeldidaktik. Ein Lesebuch*, Münster (Comenius), 142–151. Zuerst erschienen in: *Katechetische Blätter* 101 (1976), Heft 8, 523–534. Zitiert als Stock (1976) mit den Seitenzahlen von 2006.
- Stock, Hans (1959): *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*, Gütersloh (Bertelsmann).
- Storrer, Angelika (2001): *Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche: Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation*, in: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*, Stuttgart, 3–24.
- Straß, Susanna (2002): *Die Bibel als Buch für Kinder?! Theologische und didaktische Analyse aktueller Kinderbibeln. Kriterien – Beispiele – Perspektiven*, Nürnberg (Diss 1998)

- Strzebkowski, Robert (1997): Realisierung von Interaktivität und multimedialen Präsentationstechniken, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, 2. Auflage, Weinheim (Beltz), 268–303.
- Strzebkowski, Robert (2006): Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung. Mediendidaktische Gestaltungsaspekte interaktiver Lernsysteme, Dissertation Berlin 2006, elektronisch publiziert: <http://www.diss.fu-berlin.de/2006/184/>, abgerufen am 20.12.2008.
- Strzebkowski, Robert / Kleeberg, Nicole (2002): Interaktivität und Präsentation als Komponenten multimedialer Lernanwendungen, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis, 3. Auflage, Weinheim (Beltz), 229–245.
- Suliman, Judith (2003): Die Bibel und jüdische Kinder. Der Stellenwert der Bibel in der jüdischen Erziehung, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich (Theologischer Verlag), 59–70.
- Sundermeier, Theo (1996): Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen (V&R).
- Synode der EKD (1995): Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus).
- Teckemeyer, Lothar (1999): Verdichtungen, in: Bell, Desmond / Lipski-Melchior, Heike / Lüpke, Johannes von / Ventur, Birgit (Hrsg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal (Foedus), 313–323.
- Teichmann, Wilfried (2005): Bemeroder Kinderbibel. Grundschülerinnen und Grundschüler illustrieren ihre Bibel, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 347–358.
- Tergan, Sigmar-Olaf (2002): Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis, 3. Auflage, Weinheim (Psychologie Verlags Union), 99–112.
- Theißen, Gerd (2003): Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh (Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus).
- Theißen, Gerd (2003a): Die Bibel in der allgemeinen Bildung, in: Nagel, Eckhard / von Vietinghoff, Eckhart (Hrsg.): Bildung neu denken, Hannover (Lutherisches Verlagshaus), 37–68.
- Trocholepczy, Bernd (2007): Fluchtpunkte religionspädagogischer Praxis und Theorie, in: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 3. erweiterte Auflage, Stuttgart (Kohlhammer), 115–122.
- Tschirch, Reinmar (1995): Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie, Stuttgart (Kohlhammer).
- Tschirch, Reinmar (1999): Zum Streit um die Neubearbeitung der Kinderbibel von Anne de Vries. Bibeltreue – ein uneingelöster Anspruch, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen (V&R) 1999, 206–226.

- Tschirch, Reinmar (2000): Kinderbibel, in: Baumgärtner, Alfred C. / Pleticha, Heinrich (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon, Meitingen (Coriolan) 1995, 9. Ergänzungslieferung Februar 2000, 23 Seiten.
- Tschirch, Reinmar (2004): Mädchen, steh' auf! Problemanzeige – Auferweckungsgeschichten in Kinderbibeln, in: Elsenbast, Volker / Lachmann, Rainer / Schelander, Robert (Hrsg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien (LIT), 347–362.
- Tschirch, Reinmar (2005): Illustrationen in Kinderbibeln, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 119–151.
- Tschirch, Reinmar (1991): Kinderbibeln kritisch gelesen. Vergleich verschiedener Kinderbibelerzählungen, in: Cordes, Roswitha (Hrsg.): Die Bibel als Kinderbuch (Dokumentation der XVII. Schwerter Kinderbuchtagung), Schwerte (Kath. Akademie), 27–41.
- Tulving Endel / Thomson Donald M. (1973): Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory, in: Psychological Review 80, 352–373.
- Tyler, Jenny / Watts, Lisa / Campbell, Tessa (1977): Kinderatlas. Unsere Erde in Bildern und Karten, Ravensburg (Otto Maier). Zuerst erschienen als: The Children's Encyclopedia of Our World, London (Usborne Publishinb Ltd.) 1976. Aus dem Engl. übersetzt von Günther Biegert und Barbara Blezinger.
- Verein Programm Klasse2000 e.V. (2003, Hrsg.): Klasse2000. Gesundheitsförderung und Suchtvorbeugung in der Grundschule. 3. Jahrgangsstufe. Unterrichtsvorschläge für Lehrer und Gesundheitsförderer, Nürnberg.
- Verein Programm Klasse2000 e.V. (2007, Hrsg.): Klasse2000. Gesundheitsförderung in der Grundschule. Gewaltvorbeugung und Suchtvorbeugung. 2. Jahrgangsstufe. Unterrichtsvorschläge für Lehrer und Gesundheitsförderer, Nürnberg.
- Vogel, Walter (1997): Religion digital. Computer im Religionsunterricht, Innsbruck (Tyrolia).
- Vogel, Walter (2001): Religionspädagogik kommunikativ-vernetzt. Möglichkeiten religionspädagogischer Arbeit im Internet, Münster (LIT).
- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik, Weinheim / Basel (Beltz).
- Waite, Markus (2001): Wieviel Multimedia hält die Bibel aus? Ein multimediales Experiment im Religionsunterricht einer 9. Hauptschulklasse, in: Schindler, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer, Frankfurt (Gemeinschaftswerk der Ev. Publizistik), 48–53.
- Watzlawick, P. / Beavin, J.H. / Jackson, D.D. (1974): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 4. Auflage Bern / Stuttgart / Wien (1. Auflage: 1969).
- Wegenast, Klaus und Philipp (1999): Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: Bell, Desmond / Lipski-Melchior, Heike / Lüpke, Johannes von / Ventur, Birgit (Hrsg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal (Foedus), 246–263.

- Wegenast, Philipp (1993): Programmierbares Lernen und programmierte Medien – eine Lernform religiöser Erziehung? In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen (V&R), 92–110.
- Wegenast, Philipp (1999): Die neunte Kunst und die Bibel, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung*, Göttingen (V&R), 135–157.
- Weidenmann, Bernd (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, 3., vollständig überarbeitete Auflage Weinheim (Psychologie Verlags Union), 45–64.
- Weidinger, Norbert (2007): Symboldidaktik – Auslauf- oder Zukunftsmodell? In: Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, 3. erweiterte Auflage, Stuttgart (Kohlhammer), 149–165.
- Weigelt, Horst (2003): Lavater als Bearbeiter alttestamentlicher Erzählungen für Kinder, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): *Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart*, Zürich (Theologischer Verlag), 85–100.
- Welsch, Wolfgang (1993): *Ästhetisches Denken*, Stuttgart (Reclam).
- Welsch, Wolfgang (1995): Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien und zu anderen Welten, in: Baacke, D. / Röhl, F.J. (Hrsg.): *Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit*, Opladen (Leske&Bude- rich), 71–95.
- Wendebourg, Elisabeth (2004): *Geschlecht verstehen – Entwicklung eines multimedialen Lernprogramms zur Analyse von Werbebotschaften*, Dissertation Hannover 2004, Hamburg (Verlag Dr. Kovac).
- Wesseling, Klaus-Gunther (2005): Julius Schnorr von Carolsfeld, in: Bautz, Traugott (Hrsg.): *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon*. Band IX, Herzberg, Spalten 588–593.
- Westermann, Claus (1983): *Gottes Engel brauchen keine Flügel*, 3. Auflage Stuttgart (Kreuz).
- Winkel, Rainer (1983): Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: Gudjons, Herbert / Teske, Rita / Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge*, 2. Auflage Braunschweig (Westermann), 79–93.
- Wolf-Withöft, Susanne (1999): Bibel und Spiel, in: Bell, Desmond / Lipski-Melchior, Heike / Lüpke, Johannes von / Ventur, Birgit (Hrsg.): *Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel*. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal (Foedus), 289–299.
- Ziebertz, Hans-Georg (2001): Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München (Kösel), 17–28.
- Ziebertz, Hans-Georg (2001a): Warum die religiöse Wirklichkeit erschließen? In: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München (Kösel), 107–122.

Ziebertz, Hans-Georg (2001b): Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (Kösel), 123–135.

Abbildungen

Kapitel 1

- Abb. 1, S. 24 Zink, Jörg / Deininger, Hans: Der Morgen weiß mehr als der Abend (1981, Abb. aus der siebten Auflage, 1991), S. 143, © Irene Deininger.
- Abb. 2, S. 26 Luther, Martin: Ein betbüchlin / mit eyem Calender und Passional / hübsch zu gericht. Marti. Luther. Wittemberg. M.D.XXIX (1529). Nachdruck: Kassel (Johann Stauda) 1982. © Verlag Johann Stauda, Kassel
- Abb. 3, S. 26 Luther, Martin: Ein betbüchlin / mit eyem Calender und Passional / hübsch zu gericht. Marti. Luther. Wittemberg. M.D.XXIX (1529). Nachdruck: Kassel (Johann Stauda) 1982. © Verlag Johann Stauda, Kassel
- Abb. 4, S. 30 Abdruck nach: Mühlen, Reinhard (2005): Die Illustrationen historischer Kinderbibeln von Martin Luther bis Julius Schnorr von Carolsfeld, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena (IKS), 13–42, hier: 33
- Abb. 5, S. 33 Ruge, Nina: Nina Ruge erzählt die schönsten biblischen Geschichten, © Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006, Cover
- Abb. 6, S. 34 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 7, S. 37 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 8, S. 42 Laubi, Werner: Kinderbibel. Mit Bildern von Annegert Fuchs-huber. Lahr (Ernst Kaufmann) 1993, S. 220
- Abb. 9, S. 47 www.combib.de/kinderbibel1, © Peter Baumann und International Bible Society Deutschland e.V.
- Abb. 10, S. 48 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 11, S. 48 www.combib.de/kinderbibel1, © Peter Baumann und International Bible Society Deutschland e.V.
- Abb. 12, S. 49 www.combib.de/kinderbibel1, © Peter Baumann und International Bible Society Deutschland e.V.
- Abb. 13, S. 49 www.combib.de/kinderbibel1, © Peter Baumann und International Bible Society Deutschland e.V.
- Abb. 14, S. 50 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 15, S. 50 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 16, S. 51 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 17, S. 53 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart

- Abb. 18, S. 54 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 19, S. 55 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 20, S. 55 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 21, S. 56 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 22, S. 56 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 23, S. 67 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 24, S. 68 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2: Jesus, unser Freund, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 25, S. 68 Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament, © SIMOPT s.r.o., Berlin
- Abb. 26, S. 69 Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 27, S. 71 JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer! © Stiftung Marburger Medien, Marburg
- Abb. 28, S. 73 Mattsperger, Melchior: Die Geistliche Herzens-Einbildungen In zweyhundert und fünffzig Biblischen Figur-Sprüchen vorgestellt, 1688, S. 54
- Abb. 29, S. 75 Die Multimedia Bibel, vol. 2: Mose, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 30, S. 84 © Daniel Schüttlöffel

Kapitel 2

- Abb. 1, S. 90 www.basisb.de, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 2, S. 92 http://85.10.210.140/kinderbibel/index.php?bibel_showpictures=1&bibel_language=054&bibel_zoom=35&bibel_chapter=n-5-000&action=view&change_chapter=n-5-001, © Kirche in Not
- Abb. 3, S. 93 www.ekd.de/jakobsweg/sle.html, © Rainer Holweger
- Abb. 4, S. 94f www.ekd.de/jakobsweg/info2.html, © Rainer Holweger
- Abb. 5, S. 96 www.biblegamezone.com, © Andreas Tangen
- Abb. 6, S. 96 www.biblegamezone.com, © Andreas Tangen
- Abb. 7, S. 97 www.biblegamezone.com, © Andreas Tangen
- Abb. 8, S. 97 www.biblegamezone.com, © Andreas Tangen
- Abb. 9, S. 98 www.biblegamezone.com, © Andreas Tangen
- Abb. 10, S. 99 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH
- Abb. 11, S. 100 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH
- Abb. 12, S. 101 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH

- Abb. 13, S. 101 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH
- Abb. 14, S. 101 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH
- Abb. 15, S. 101 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH
- Abb. 16, S. 101 www.joemax.de, © ERF online
- Abb. 17, S. 102 www.dom-fuer-kinder.de/index.php?id=8, © Metropolitankapitel am Hohen Dom zu Köln
- Abb. 18, S. 103 Mini Mike's biblische Abenteuer. Neues Testament, (P) 2000 Janz Musikverlag adm. by Gerth Medien Musikverlag, Asslar
- Abb. 19, S. 104 Mini Mike's biblische Abenteuer. Neues Testament, (P) 2000 Janz Musikverlag adm. by Gerth Medien Musikverlag, Asslar
- Abb. 20, S. 104 Mini Mike's biblische Abenteuer. Neues Testament, (P) 2000 Janz Musikverlag adm. by Gerth Medien Musikverlag, Asslar
- Abb. 21, S. 105 Das Bibelschloß, © FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gemeinnützige GmbH
- Abb. 22, S. 107 Das Bibelschloß, © FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gemeinnützige GmbH
- Abb. 23, S. 109 Geheimakte Jesus, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 24, S. 111 Exodus, © R. Brockhaus Verlag, Foto: Daniel Schüttlöffel
- Abb. 25, S. 120 www.kids-web.org, © Rahel Gebhardt
- Abb. 26, S. 120 www.combib.de/kinderbibel1, © Peter Baumann und International Bible Society Deutschland e.V.
- Abb. 27, S. 121 www.kirche-in-not.de/kinderbibel, © Kirche in Not
- Abb. 28, S. 122 www.ekd.de/spiele, © Evangelische Kirche Deutschlands
- Abb. 29, S. 122 Das große elektronische Bibelquiz. Siebenmal spannender Spielspaß am Computer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 30, S. 123 www.kirche-entdecken.de, © Evangelische Gemeindepresse GmbH und Kerygma
- Abb. 31, S. 123 www.kirche-entdecken.de, © Evangelische Gemeindepresse GmbH und Kerygma
- Abb. 32, S. 124 Kirche entdecken, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 33, S. 126 alt.bibelwerk.de/bibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 34, S. 126 www.die-bibel.de/online-bibeln/luther-bibel-1984/worterklaerungen/quelle/luther/zeichen/t/referenz/Tempel © Deutsche Bibelgesellschaft
- Abb. 35, S. 127 www.bibleserver.com, © ERF Online & Deutsche Bibelgesellschaft, Stiftung Christliche Medien, Brunnen-Verlag, Genfer Bibelgesellschaft, Katholisches Bibelwerk, Biblica, ERF Medien Schweiz
- Abb. 36, S. 128 wiki.volxbibel.com/index.php/1.Mose_1, © Martin Dreyer, Volxbibel-Verlag
- Abb. 37, S. 130 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 38, S. 131 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 39, S. 134 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 40, S. 135 © Daniel Schüttlöffel

- Abb. 41, S. 137 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers Interactive Entertainment Software GmbH
- Abb. 42, S. 139 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 43, S. 152 www.thebricktestament.com, © The Rev. Brendan Powell Smith
- Abb. 44, S. 164 Multimedia Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 45, S. 165 Multimedia Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 46, S. 166 Multimedia Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 47, S. 166 Multimedia Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 48, S. 167 Multimedia Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 49, S. 168 Multimedia Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 50, S. 168 Multimedia Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart

Kapitel 3

- Abb. 1, S. 181 © Daniel Schüttlöffel

Kapitel 4

- Abb. 1, S. 233 © Sundermeier, Theo (1996): Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen (V&R), S. 155.

Kapitel 5

- Abb. 1, S. 253 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 2, S. 256 Europäischer Bibelkurs Interaktiv, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 3, S. 256 Europäischer Bibelkurs Interaktiv, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 4, S. 258 Europäischer Bibelkurs Interaktiv, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 5, S. 258 Europäischer Bibelkurs Interaktiv, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 6, S. 258 Europäischer Bibelkurs Interaktiv, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 7, S. 258 Europäischer Bibelkurs Interaktiv, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 8, S. 260 Elektronische Bibelkunde 2.0, © Deutsche Bibelgesellschaft
- Abb. 9, S. 262 Abenteuer Bibel Neues Testament, © Bibellesebund e.V., Marienheide, und Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 10, S. 263 www.ekd.de/salomo/tempel.html, © Rainer Holweger
- Abb. 11, S. 264 www.ekd.de/salomo/tempel3.html, © Rainer Holweger
- Abb. 12, S. 266 www.biblemap.org, © He lives Ministrie (www.helives.com)
- Abb. 13, S. 272 www.ekd.de/gebote/ki_go_down_moses.php, © Evangelische Kirche Deutschlands
- Abb. 14, S. 274 www.reliquiz.de/quizstart.asp?nr=5, © Christoph Terno

- Abb. 15, S. 278 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 16, S. 317 www.ekd.de/paulus/tarsus.html, © Rainer Holweger

Kapitel 6

- Abb. 1, S. 328 © www.freunde-von-net.org
 Abb. 2, S. 330 KIM-Studie 2006, S. 12, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 3, S. 331 KIM-Studie 2006, S. 28, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 4, S. 332 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 5, S. 332 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 6, S. 334 KIM-Studie 2006, S. 32, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 7, S. 334 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 8, S. 336 KIM-Studie 2006, S. 37, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 9, S. 337 KIM-Studie 2006, S. 43, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 10, S. 339 JIM-Studie 2007, S. 6, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 11, S. 339 JIM-Studie 2007, S. 12, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 12, S. 341 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 13, S. 342 JIM-Studie 2007, S. 33, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 14, S. 344 JIM-Studie 2007, S. 40, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 15, S. 346 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 16, S. 348 Grundlagenstudie „Kinder- und Jugendbücher. Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten“ 2007, S. 31, © Börsenverein des Deutschen Buchhandels
 Abb. 17, S. 349 KIM-Studie 2006, S. 5, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 18, S. 350 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 19, S. 352 Studie „Erlebnisswelten von Kindern“ 2002, © IJF Institut für Jugendforschung
 Abb. 20, S. 352 JIM-Studie 2007, S. 15, © Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK)
 Abb. 21, S. 353 © Daniel Schüttlöffel
 Abb. 22, S. 353 © Daniel Schüttlöffel

Kapitel 7

- Abb. 1, S. 363 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
 Abb. 2, S. 363 Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu, © Bibellesebund e.V., Marienheide
 Abb. 3, S. 364 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 1: Jesus wird geboren, © KSH-Systems, Wien
 Abb. 4, S. 365 Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament, © SIMOPT s.r.o., Berlin

- Abb. 5, S. 365 Martina Merckel-Braun: Elberfelder Kinderbibel CD-ROM © SCM R.Brockhaus im SCM-Verlag GmbH & Co. KG, Witten
- Abb. 6, S. 365 Die Multimedia Bibel, vol. 2: Mose, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 7, S. 365 Martina Merckel-Braun: Elberfelder Kinderbibel CD-ROM © SCM R.Brockhaus im SCM-Verlag GmbH & Co. KG, Witten
- Abb. 8, S. 366 Theos große Quiz-Bibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 9, S. 367 Theos große Quiz-Bibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 10, S. 372 Erlebnisreise Bibel. Interaktive Geschichten aus dem alten Testament für Kinder, © Güterloher Verlagshaus, Gütersloh
- Abb. 11, S. 372 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 3: Jesus ist auferstanden, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 12, S. 373 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 13, S. 374 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 3: Jesus ist auferstanden, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 14, S. 375 Die Geschichte der Arche Noah, © B.I.M., Bremen
- Abb. 15, S. 376 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 16, S. 377 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 17, S. 380 Michael Landgraf, Kinderbibel zum Selbstgestalten, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart und Calwer Verlag, Stuttgart
- Abb. 18, S. 381 Die Kinderbibel, © SCM Hänssler, D-71088 Holzgerlingen, www.scm-haenssler.de
- Abb. 19, S. 386 Abenteuer Bibel Neues Testament, © Bibellesebund, Marienheide, und Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 20, S. 386 Abenteuer Bibel Neues Testament, © Bibellesebund, Marienheide, und Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 21, S. 390 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 1: Jesus wird geboren, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 22, S. 392 Theos große Quizbibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 23, S. 394 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 24, S. 395 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 25, S. 396 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 26, S. 401 Martina Merckel-Braun: Elberfelder Kinderbibel CD-ROM, © SCM R.Brockhaus im SCM-Verlag GmbH & Co. KG, Witten
- Abb. 27, S. 402 © Schnorr von Carolsfeld, Die Bibel in Bildern
- Abb. 28, S. 404 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers interactive software GmbH
- Abb. 29, S. 404 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers interactive software GmbH
- Abb. 30, S. 405 Kinder entdecken die Bibel. Das Neue Testament, © Sunflowers interactive software GmbH
- Abb. 31, S. 406 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 32, S. 407 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 33, S. 408 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 3: Jesus ist auferstanden, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 34, S. 409 © Sandra Seiffart

- Abb. 35, S. 410 Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 36, S. 412 Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 37, S. 413 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2: Jesus, unser Freund, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 38, S. 414 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2: Jesus, unser Freund, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 39, S. 415 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 2: Jesus, unser Freund, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 40, S. 415 David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer, © infomedial, Ratingen
- Abb. 41, S. 418 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 42, S. 419 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 43, S. 420 Klick-Bibel 2: Widos Bibelgeschichten für jeden Tag. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 44, S. 421 Klick-Bibel 2: Widos Bibelgeschichten für jeden Tag. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 45, S. 421 Theos große Quizbibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 46, S. 422 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 47, S. 422 Bibelkids, vol. 1: Noah's Arche, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 48, S. 423 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 49, S. 428 Erlebnisreise Bibel. Interaktive Geschichten aus dem Alten Testament für Kinder, © Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh
- Abb. 50, S. 429 Theos große Quizbibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 51, S. 430 Theos große Quizbibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 52, S. 431 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 53, S. 432 Klick-Bibel 2: Widos Bibelgeschichten für jeden Tag. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 54, S. 432 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 55, S. 434 Klick-Bibel 1: Mit Wido die Feste des Jahres feiern. Mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, © Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
- Abb. 56, S. 435 Theos große Quizbibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 57, S. 436 Die Multimedia Bibel, vol. 2: Mose, © Bibellesebund e.V., Marienheide

- Abb. 58, S. 437 Theos große Quizbibel, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 59, S. 438 Bibelkids, vol. 3: 22 Bibelgeschichten, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 60, S. 440 © Daniel Schüttlöffel, unter Verwendung von Grafiken von Tom Klengel, Jose Pérez Montero und Helmut Hruschka
- Abb. 61, S. 443 Die Bibel. Geschichten aus dem Alten Testament, © SIMOPT s.r.o., Berlin
- Abb. 62, S. 444 Bibelkids, vol. 1: Noah's Arche, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 63, S. 445 Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 64, S. 446 David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer, © infomedial, Ratingen
- Abb. 65, S. 447 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 66, S. 451 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 67, S. 455 © www.kirche-entdecken.de
- Abb. 68, S. 456 © www.kirche-entdecken.de
- Abb. 69, S. 456 © www.kirche-entdecken.de
- Abb. 70, S. 458 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 71, S. 462 Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 72, S. 462 Jesus. Eine interaktive Reise durch das Leben Jesu, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 73, S. 463 Kinderbibel. Die CD für die ganze Familie 1: Jesus wird geboren, © KSH-Systems, Wien
- Abb. 74, S. 464 Bibelkids, vol. 3: 22 Bibelgeschichten, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 75, S. 465 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 76, S. 466 Bibelkids, vol. 3: 22 Bibelgeschichten, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 77, S. 467 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 78, S. 470 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 79, S. 475 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 80, S. 476 © Daniel Schüttlöffel, unter Verwendung von Grafiken von Rüdiger Pfeffer
- Abb. 81, S. 476 © Daniel Schüttlöffel, unter Verwendung von Grafiken von Rüdiger Pfeffer
- Abb. 82, S. 476 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 83, S. 483 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 84, S. 485 Die Geschichte der Arche Noah, © B.I.M., Bremen
- Abb. 85, S. 487 Die Multimedia Bibel, vol. 2: Mose, © Bibellesebund e.V., Marienheide
- Abb. 86, S. 489 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 87, S. 491 Multimedia-Bibel für Kinder II: Vom Beduinenzelt zur Pyramide, © Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart
- Abb. 88, S. 497 JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer! © Stiftung Marburger Medien, Marburg
- Abb. 89, S. 498 David und Goliath. Ein interaktives Bibelabenteuer, © infomedial, Ratingen

- Abb. 90, S. 502 Erlebnisreise Bibel. Interaktive Geschichten aus dem Alten Testament für Kinder, © Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh
- Abb. 91, S. 503 JoeMax und das Psalm 23 Abenteuer! © Stiftung Marburger Medien, Marburg
- Abb. 92, S. 507 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 93, S. 507 © Daniel Schüttlöffel
- Abb. 94, S. 509 © Franziska Happel und Andreas Mertin, www.rpi-virtuell.net
- Abb. 95, S. 510 © Jean-Louis Gindt, www.rpi-virtuell.net
- Abb. 96, S. 511 © Laetissia Morocutti, im Rahmen des faithbook.lu-Projektes 2008

Kapitel 8

- Abb. 1, S. 544 Lumi erzählt von Jesus und Bartimäus, Cover-Abbildung © Sandra Seiffart
- Abb. 2, S. 545 Lied: Die Heilung der Blinden, © Daniel Schüttlöffel