

*Alle Dinge sind rastlos tätig,
nie kann ein Mensch alles ausdrücken,
nie wird ein Auge satt, wenn es beobachtet,
nie wird ein Ohr vom Hören voll.*
Koh 1,8

Sich beruflich über Jahrzehnte mit dem Beschäftigten zu dürfen, wofür das Herz schlägt, ist eine besondere Gunst. Sie wurde mir zuteil, indem ich – nach fünfzehn Jahren Religionsunterrichts am Gymnasium – viele Jahre an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Strebersdorf und einer ihrer Vorgängerorganisationen, der Religionspädagogischen Akademie, in den Bereichen Bibeldidaktik bzw. Sprach- und Literaturdidaktik lehren, lernen und forschen durfte. Dazu kamen Lehraufträge an den Universitäten Graz und Wien sowie unzählige Seminare in der Erwachsenenbildung und LehrerInnenfortbildung. All diese Veranstaltungen waren geprägt von Begegnungen mit Menschen, manchmal ein paar Stunden, manchmal über Jahre hinweg.

Mein Antrieb war es, immer genauer auf biblische Bücher hinzuhören zu lernen und darüber ins Gespräch zu kommen. Je intensiver die Vertrautheit mit den Texten, umso inniger die Gespräche. Und immer wieder: (Sprach-)Bilder und Textlandschaften entfalten sich, Menschen und Texte blühen auf, lassen nicht los und verwandeln. Wir gehen anders weg, als wir gekommen sind. Bisweilen irritiert, verstört, oftmals herausgefordert und ermutigt – immer bereichert.

Diese Prozesse habe ich wieder und wieder erlebt, initiiert, begleitet; und habe mich als reich beschenkt erfahren. Das führte dazu, diese Dynamik zu erforschen, zu reflektieren, zu systematisieren – und ein elementares Begegnungsmodell zwischen Texten und HörerInnen zu entwerfen.

Unzählbar viele Menschen haben diese Entwicklung begleitet: manchmal kritisch, ablehnend, öfter begeistert, bereit zur Umsetzung. Immer stellten diese Begegnungen eine Herausforderung dar, weiterzudenken und weiterzuschreiben. Angeregt, wissenschaftlich begleitet und immer wieder ermutigt von Wolfgang Weirer und Ilse Kögler, UniversitätsprofessorInnen für Religionspädagogik in Graz bzw. Linz, entstand diese (vorläufige) Zusammenschau. Ihnen gilt mein Dank ebenso wie den vielen, vielen Anderen, die mich begleitet und unterstützt haben durch Gespräche, Anregungen, Kritik, Lektüre von Abschnitten, geduldigen Korrekturen und (nicht zu vergessen) durch Entlastung in anderen Lebensbereichen. Ohne eure Energie und Ausdauer wäre das Projekt nicht so weit gediehen. – Danke!

1 Grundlegung

1.1 Ausgangspunkt

Fragt man Studierende der Theologie nach dem Stellenwert der Bibel im Religionsunterricht, ergeben sich motivationale und volitionale Traumwerte. Begriffe wie: Grunddokument des Glaubens, unverzichtbares Fundament, kritische Infragestellung, Schlüssel zur abendländischen Kultur usw. werden genannt. In der Praxis stellt sich die Bedeutung der Bibel – vor allem in der Sekundarstufe – wesentlich anders dar. Biblische Themen finden kaum Raum und wenn doch, wenig Anklang bei Lehrenden und Lernenden.

Bibeldidaktik soll Hilfe anbieten, doch ihr Feld ist unübersichtlich geworden. Nicht, dass es an Publikationen, neuen Ansätzen und Überblicken¹ fehlte, doch gerade diese Vielfalt scheint Personen, die sich vorwiegend für die praktische Umsetzung von Bibelbegegnung interessieren, eher zu hemmen als eine thematische Auseinandersetzung und Rezeption für die Handlungspraxis zu fördern. Bisweilen werden geschichtliche Entwicklungen² nachgezeichnet, die nur selten nachgehbare Wege im Dickicht ausschildern.

Auch die Herausforderung für Lehramtsstudierende, sich der Reflexion des eigenen Tuns auszusetzen³ und Wege zu finden, die ihren SchülerInnen, den Lernsituationen und nicht zuletzt auch der eigenen Persönlichkeit entsprechen, wird durch das breite Spektrum an bibeldidaktischen Modellen intensiviert. Ähnliches ist auch unter Lehrenden anzutreffen, die sich eher auf subjektive Theorien verlassen, als dass didaktische Modelle handlungsrelevant würden. Die Gefahr eines Nulltransfers verstärkt sich, wenn „in Bezug auf Fortbildungsmaßnahmen konkrete Handlungsanleitungen gegenüber didaktischen Theorien bevorzugt“⁴ werden. Dazu kommt ein in den letzten Jahren bei Studierenden feststellbare Verlust an Textkompetenz: „Es fällt [...] schwer, anspruchsvolle Texte zu er- und eigene Texte zu verfassen.“⁵

1.1.1 Die aktuelle Situation

Mag sein, dass es die begriffliche Vielfalt ist, die Studierende und Lehrende abschreckt: Da ist in den wissenschaftlichen Publikationen der letzten zehn

¹ Vgl. Wegenast, *Bibeldidaktik*, 127–139; Mette, *Bibeldidaktik*, 175–195.

² Vgl. beispielsweise: Mette, *Bibeldidaktik 1986–2006*; Lehnen, *Interaktionale Bibelauslegung*, 31–59; Hilger u.a., *Konzeptionelle Entwicklungslinien*, 41–69.

³ Stichwort: Theorieresistenz; vgl. Horn, *Wissensformen*, 220.

⁴ Schubiger, *Methodenkompetenzentwicklung bei Lehrenden und Lernenden*, 64.

⁵ Steins, *Leseordnung*, 144.

Jahre von einer konstruktivistischen⁶ und einer dekonstruktiven Bibeldidaktik⁷ die Rede, von einer bibeltheologischen Didaktik⁸, einer subjektorientierten⁹, kontextuellen¹⁰, dialogischen¹¹ und einer interaktionalen¹² Bibeldidaktik, ganz zu schweigen von einer Renaissance kerygmatischer Bibeldidaktik¹³, eine individualpsychologisch orientierten Bibeldidaktik¹⁴, von Bibeldidaktik im Rahmen einer korrelativen Symboldidaktik¹⁵, einer kooperativen Bibeldidaktik¹⁶, einer rezeptionsästhetisch orientierten Bibeldidaktik¹⁷, von einer empathischen Bibeldidaktik¹⁸, von performativer Didaktik¹⁹, welche gerne in Bibliodrama²⁰ und Bibliolog²¹ konkretisiert wird, von einer Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien²² bis hin zu einer mimetischen Bibeldidaktik²³, wobei die biblischen Impulse zur Kinder-²⁴ und Jugendtheologie²⁵, die Bemühungen um eine genderfaire Bibeldidaktik²⁶ und die Fülle von methodischen Handreichungen noch gar nicht angeführt sind. Bekannter als die Namen der Modelle sind oftmals die der AutorInnen, die anerkennend gewürdigt oder kritisch erwähnt werden: Baldermann, Berg, Kumlehn, Oberthür, Porzelt, Theiss, Theissen, Niehl, Schambeck, Zimmermann usw.

An den meisten bibeldidaktischen Konzepten²⁷ fällt auf, dass sie die unmittelbare Begegnung mit dem Text unhinterfragt voraussetzen. Der Akt des Aufeinandertreffens von SchülerInnen und biblischen Erzählungen wird didaktisch kaum näher betrachtet, dabei ist er doch elementar.²⁸ Vorwiegend wird reflektiert, was nach der Lektüre des Textes zu geschehen habe. Dort, wo der Akt der Begegnung näher in den Blick genommen²⁹ wird, stehen meist Teilkompetenzen im Vordergrund, wie etwa „lese- und urteilsfähig werden als

⁶ Vgl. Büttner, Lernwege im Religionsunterricht: konstruktivistische Perspektiven.

⁷ Vgl. Kropač, Da rang mit Jakob ein Mann.

⁸ Vgl. Schambeck, Bibeltheologische Didaktik.

⁹ Vgl. Weirer/Pichler, Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik.

¹⁰ Vgl. Berg, Grundriss der Bibeldidaktik; Rapp/Weirer, An der Grenze.

¹¹ Vgl. Ott, Dialogische Bibeldidaktik.

¹² Vgl. Lehnen, Interaktionale Bibelauslegung.

¹³ Vgl. Kraft, Godly Play.

¹⁴ Vgl. Günther, Einführung in die individualpsychologisch orientierte Bibeldidaktik.

¹⁵ Vgl. Spiegel, Bibeldidaktik im Rahmen einer Korrelativen Symboldidaktik.

¹⁶ Vgl. Rapp/Weirer, An der Grenze eröffnet sich Neues.

¹⁷ Vgl. Fricke, Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik.

¹⁸ Vgl. Stettberger, Empathische Bibeldidaktik.

¹⁹ Vgl. Klie/Leonhard, Performative Religionsdidaktik.

²⁰ Vgl. Martin, Sachbuch Bibliodrama.

²¹ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog.

²² Vgl. Scholz, Bibeldidaktik im Zeichen der Neue Medien.

²³ Vgl. Zimmermann/Zimmermann, Skizze einer mimetischen Bibeldidaktik.

²⁴ Vgl. Bucher u.a., Jahrbuch für Kindertheologie; Troi-Boeck u.a., Wenn Jugendliche Bibel lesen.

²⁵ Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie?

²⁶ Vgl. Renner, Identifikation und Geschlecht.

²⁷ Ausgenommen sind Bibliodrama bzw. Bibliolog, die im schulischen Kontext aber weniger als didaktische, sondern eher als methodische Konzepte rezipiert werden.

²⁸ Vgl. Iser, Akt des Lesens.

²⁹ Vgl. Weirer/Pichler, Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik.

Ziel biblischen Lernens³⁰. Die grundlegende Frage nach der Kompetenz von SchülerInnen, (antike) literarische Texte zu verstehen, bleibt unberücksichtigt, darf aber angesichts der Verständnisschwierigkeiten, die sich im Unterricht schon bei (älteren) Texten der deutschen Literaturgeschichte einstellen, nicht ausgeblendet werden.

Nicht überraschend, wenn biblische Themen im konkreten Unterrichtsgeschehen in den Hintergrund rücken. Auch Lehrpläne stellen nicht unbedingt eine Herausforderung dar, diese Bibelabstinenz zu verändern. Finden dann und wann doch Bibelstellen Eingang in den Religionsunterricht, gewinnen die von Berg³¹ bereits 1993 konstatierten Sackgassen beklemmende Aktualität:

a. Ein *selbstverständlicher Gebrauch* versagt der Bibel die Möglichkeit, „ihre nicht selbstverständlichen, un-vertrauten, ja störenden Ansichten ins Spiel zu bringen und damit (wieder) frag-würdig zu werden“.³²

b. Die *Benutzung biblischer Texte zur Identitätssicherung* verleitet Lehrende dazu, Bibelstellen oftmals ohne neue, bereichernde Akzente einfach an die erfahrungsbezogene Bearbeitung von Themen „anzukleben“.

c. Der *unreflektiert normative Gebrauch der Bibel* blockiert biblisches Lernen, weil er die Texte „zu einem Konzentrat theologischer und ethischer Sätze eintrocknet und damit ihre Dynamik lahmlegt“.³³

d. Die *Benutzung biblischer Gestalten als Vorbilder für Glauben und Leben* muss SchülerInnen zwangsläufig enttäuschen oder überfordern, sind diese doch exemplarisch gestaltet bzw. idealtypisch überhöht.

Betreffen Bergs Analysen vor allem Lehrpläne bzw. Lehrplankonstrukturen, so kommen aus eigener Wahrnehmung schulischer Praxis weitere fünf Phänomene hinzu, die zu einem vom Religionsunterricht selbst forcierten massiven Relevanzverlust biblischer Texte führen:

e. *Fragmentierung*: Unter Berufung auf die Hör- bzw. Konzentrationsfähigkeit von SchülerInnen werden die biblischen Textschnipsel, mit denen man sich auseinandersetzt, immer kürzer. Die Vorgangsweise überrascht nicht, wenn die Kirche auch in der Liturgie knappe, oftmals zurechtgestutzte Textausschnitte verliert – vielfach ohne Rücksicht auf Kompositionsstrukturen und Erzähldynamiken.³⁴ Wen wundert es, wenn auch Lehrpläne zu solchen Verfahren greifen und die Bibel derart marginalisieren.

f. *Banalisierung*: Biblische Texte werden im schulischen Kontext oft auf einfachste Botschaften reduziert³⁵ und damit sowohl ihrer Sprengkraft als auch ihrer belebenden Impulse beraubt. Biblische Texte spiegeln existenzielle Erfahrungen mit Gott und der Welt und deren Deutungen. Wenn nun etwa die

³⁰ Vgl. Schambeck, *Bibeldidaktik, Grundfragen*, 14.

³¹ Vgl. Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik*, 30–33.

³² Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik*, 31.

³³ Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik*, 33.

³⁴ Noch deutlicher wird das Verfahren, wenn sogar in bischöflichen Schreiben und Enzykliken einzelne biblische Verse aus dem Zusammenhang gerissen als Belegzitate zur Untermauerung von Glaubenshaltungen dienen.

³⁵ Vgl. Alkier, *Die großen Erzählungen als Leitfaden*, 28: „Elementarisieren darf nicht zum Banalisieren führen.“

Parabel vom Verlorenen Sohn/Barmherzigen Vater auf eine Art „Hänschen klein“-Motiv reduziert wird, darf es nicht verwundern, wenn SchülerInnen die Begegnung mit dem biblischen Text als entbehrlich empfinden.

g. *Beliebigkeit*: Wenn Lehrende SchülerInnen einladen, ihre Meinungen zu biblischen Texten zu äußern, bleiben diese Stellungnahmen oftmals unreflektiert nebeneinander stehen.³⁶ LehrerInnen möchten keinen Gedanken zurückweisen, alles erscheint „gleich gültig“ und damit eben „gleichgültig“. Der Preis für die auf diesem Weg erreichte, nicht hinterfragte Bedeutungsvielfalt ist neben dem Relevanzverlust auch die fehlende Vertiefung von Deutungs- und Aushandlungskompetenz.

h. *Aktionismus*: Um dem Eindruck von Leere, die dem Mangel an (Be-) Deutung entwächst, gegenzusteuern, ermutigen Lehrende ihre SchülerInnen im Unterricht zu Aktionen, Projekten, kreativen Akten usw. Der (biblische) Text wird auf die Rolle des Impulsgebers für handlungs- und produktionsorientierte Methoden³⁷ reduziert. Ihm selbst zu begegnen, ist gar nicht das Ziel³⁸, vielmehr dient er als Entnahmestelle von Elementen zur Weiterarbeit, als Anreger für kreative Prozesse oder das Gestalten eigener Erfahrungen.

i. *Moralisieren*: Viele, die solche Banalisierung, Unsicherheit oder Pseudo-Produktivität nicht ertragen, mühen sich um konkrete Aussagen von biblischen Texten für SchülerInnen, die – mit Blick auf die Geschichte biblischer Umgangsformen in der katholischen Kirche wenig überraschend – meist im Kontext von Moral angesiedelt sind.³⁹ Damit wird die Rede von der befreienden Kraft biblischer Texte, von kraftvollen Metaphern, die gesellschaftliche Wirklichkeiten kontrastieren, ersetzt durch eine „hausbackene“ Moral, die wenig Überraschendes bietet, und mit Sollens-Normen auf die anstandslose Eingliederung in die „gutbürgerliche“ Gesellschaft abzielt.

Wird in solchen Usancen Heilige Schrift als Ausdruck der Kenosis Gottes erfahrbar? Wollte Jesus seine grundlegende Beziehung zu seiner Tora tatsächlich in dieser Weise verortet und weitergeführt wissen? Werden SchülerInnen damit zu inspirierten und inspirierenden Lebens- und Deutungsvollzügen an-

³⁶ Vgl. Lämmermann, Religionsdidaktik, 245: „Die beliebte Metapher des Gesprächs ist von gleicher postmoderner Unschärfe wie andere Begriffe auch: Sie kann reichen vom unverbindlichen Geplauder und belangloser Konversation über die Inhaltsabstinenz themenzentrierter Interaktion bis hin zum Diskurs gleichberechtigter Partner.“

³⁷ Vgl. Lämmermann, Religionsdidaktik, 226: „Augenscheinlich ist die Versuchung, durch rein methodische Moden dem Relevanzverlust des Religionsunterrichtes Paroli zu bieten und sich auf die schiefe Bahn rein methodisch-prozessorientierter Didaktiken und Methodologien zu begeben.“

³⁸ Ähnliche Phänomene finden sich auch im Deutschunterricht und werden dort ebenfalls als von der Textbegegnung wegführend beklagt. So befürchtet Kügler, Erkundung der Praxis, 6, dass durch die Verwendung literarischer Texte als Mittel zum Zweck „geschundene Texte“ (vgl. Haas, Geschundene Gedichte? Geschundene Schüler?) entstünden, dass die Überproduktivität der SchülerInnen ein Verstehen verhindere und durch textfernes Lesen lediglich ein sekundäres Verhältnis zu Literatur entstünde.

³⁹ Vgl. Polak, Lebendige Spiritualität durch kontemplative Schriftauslegung?, 164: „[...] manche Auslegung ist eher gutbürgerlich als biblisch [...]; die geschichtliche und politische Valenz von Texten wird vernachlässigt“.

geregelt? Erfüllt auf diese Weise der Bibelunterricht seine Aufgabe, eine Begegnung zu initiieren zwischen Heranwachsenden und der Heiligen Schrift als belebende – „Wer will, empfangen unentgeltlich das Wasser des Lebens!“ (Offb 22,17b) –, also zum Leben im Vollsinn herausfordernde Kraft, „damit sie das Leben haben und es in Fülle haben“ (Joh 10,10)?

1.1.2 Was in Frage steht

Es braucht Mut, der Fülle aktueller, anerkannter bibeldidaktischer Modelle ein weiteres hinzuzufügen zu wollen. Der Antrieb erklärt sich aus der geschilderten Situation. Sollte es nicht möglich sein, eine elementare Bibeldidaktik zu entwerfen, die sich nicht bloß auf elementare Texte⁴⁰ stützt, sondern elementare Begegnungsmöglichkeiten entwirft?

So verlockend das Unterfangen, so gefährlich ist es. Erhoffte Elementarisierung erliegt häufig der Gefahr der Schematisierung oder unzulässigen Vereinfachung, mühsam ausdifferenzierte Komplexität wird nivelliert. Mit plakativen Schemata ist niemandem geholfen. Im Bewusstsein dieser Gefahr soll ein elementares Fundament für die Begegnungsmöglichkeit mit biblischen Texten entworfen werden, auf das etwa oben genannte differenzierte Modelle aufbauen können. Dafür gilt es, sich am Grundlegenden, Elementaren und am Fundamentalen zu orientieren.

Auf diese Weise soll Studierenden und Lehrenden eine Perspektive an die Hand gegeben werden, Bibelbegegnungen mit SchülerInnen zu initiieren, welche die Sprengkraft der Heiligen Schrift in voller Dynamik zur Entfaltung bringen. Das Ansinnen lässt sich etwa vergleichen mit den Überlegungen Ingo Baldermanns, der in seiner biblischen Didaktik⁴¹ ein Modell beschreibt, das sich aus der Bibel selbst ableiten bzw. belegen lässt. Doch im Kontext der Herausforderungen der Postmoderne und hier insbesondere unter Berücksichtigung des Traditionsabbruches, wie er sich gerade für die Bibelbegegnung als provozierende Größe im schulischen Alltag erweist, stellt sich die Notwendigkeit, nach Fundamenten zu fragen und von daher neu zu reflektieren.

1.2 *Dynamik der Fragestellung*

Ein Projekt, das sich über einen längeren Zeitraum entwickelt, durchläuft vielfältige Phasen, wobei die Dynamik⁴², die sich aus der Fragestellung ergab, auch den Verfasser immer wieder überraschte. So verschärfte sich die Einfachheit der Fragestellung bisweilen radikal (zu den Wurzeln) oder führte zur

⁴⁰ Vgl. Lachmann/Adam/Reents, Elementare Bibeltexte.

⁴¹ Vgl. Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik.

⁴² Vgl. Wagerer, Ein Fall von Empirie?!

Wahrnehmung komplexer thematischer Verzahnungen. Ein knapper Überblick über die Entwicklung des Projektes soll als Beleg dienen, einerseits die Komplexität der Fragestellungen zu wahren und ihr andererseits immer möglichst elementar zu begegnen. Ein solcher Blick, der seine Aufmerksamkeit nicht ausschließlich auf das Endprodukt lenkt, vermag auch vieles zu relativieren und Ergebnisse als das zu sehen, was sie sind: Zwischenschritte in einem Prozess des Suchens, Weiterfragens bzw. sich Überraschen-Lassens.

1.2.1 Das Ganze ist zumutbar

Das Ansinnen einer solchen wissenschaftlich geleiteten Auseinandersetzung mit der Inszenierung von Begegnung zwischen SchülerInnen und biblischen Texten verdichtete sich im Laufe einer langen Lehrtätigkeit. Eine erste Veröffentlichung⁴³ sollte anhand des Buches Exodus als Ganzschrift aktuelle Weichenstellungen in der Entwicklung der Bibeldidaktik aufzeigen, um Vergleiche zu den im Religionsunterricht verbreiteten Bibelbegegnungen zu ziehen und daran die Eröffnung von Lernchancen zu reflektieren.

Um dieses Spannungsfeld zu verdeutlichen, folgte eine Analyse⁴⁴ der Texte bzw. Kompositionsstrukturen aus dem Buch Exodus, wie sie in aktuellen Kinderbibeln und österreichischen Religionsbüchern aufscheinen. Dabei wurden Übereinstimmungen sichtbar, die sowohl die wiedergegebenen als auch die ausgelassenen Textpassagen betreffen und die offensichtlich tradierten – und dementsprechend neu zu reflektierenden – Kriterien folgen.

Diese Phase war getragen von der Intention, ein begründetes Fundament zu entwerfen, das gerade praxisorientierte LehrerInnen ermutigt, sich mit den Kompositionsstrukturen ganzer biblischer Bücher vertraut zu machen und SchülerInnen dementsprechend nicht bloß mit ausgewählten Mosaiksteinen der biblischen Erzählung zu konfrontieren, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbst ein Bild von dem kanonischen Textkorpus zu machen, ihn für verschiedene Deutungs- bzw. Verstehensweisen offen zu halten und sich selbst dazu in Beziehung zu bringen. Dafür ist es notwendig, das Ganze der biblischen Erzählung in verdichteter und den SchülerInnen angemessener (= elementarisierter) Sprache wiederzugeben.

Daraus erwuchs in ersten Ansätzen das bibeldidaktische Modell des Erzählbogens, das die lebensverändernde Kraft biblischer Geschichten bewahrt und verdeutlicht, dass Erzählen als basale Grundform (religiösen) Lehrens⁴⁵ zu sehen ist. Dies darf nicht bloß als Handwerkszeug oder Methodik – meist gepaart mit Tipps für kindgerechtes Erzählverhalten – verstanden werden,

⁴³ Vgl. Jäggle/Wagerer, Vom Mosezyklus und vom Erzählbogen.

⁴⁴ Vgl. Wagerer, Dann werden sie erkennen, dass ich der Herr bin (Ex 7,5).

⁴⁵ Vgl. Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens, 33–64.

sondern als fundamentale theologische Herausforderung, die in gleicher Weise exegetische wie religionspädagogische Kompetenzen erfordert.⁴⁶

Dabei erscheint es wesentlich, nicht nur auf die Inhalte der Texte zu achten, sondern auch ihre jeweilige Form zu wahren. Texte wirken auf ihre RezipientInnen nicht bloß durch das, *was* sie sagen, sondern auch dadurch, *wie* sie etwas sagen. Strukturen und Kompositionsmerkmale prägen nicht nur das Verständnis des Textes, sondern auch die Wirkungsweise. Deshalb war es notwendig, das Modell des Erzählbogens noch weiter zu entfalten und auch diese formale Dimension zu berücksichtigen. So konkretisierte sich die grundlegende Idee für ein berufsbegleitendes Dissertationsvorhaben⁴⁷, das auch einen Beitrag zu einer Gesprächs- bzw. Konfliktkultur in der Auseinandersetzung um bibeldidaktische Modelle⁴⁸ leisten wollte, damit diese unmittelbarer und wahrnehmbarer die konkrete Bibelbegegnung im Rahmen des Religionsunterrichtes prägen.

1.2.2 SchülerInnen als Subjekte der Begegnung

Überzeugt, dass SchülerInnen nicht als Objekten der Belehrung, sondern als selbstständigen und produktiven Subjekten ihres Lernens zu begegnen ist, hat es mich im Rückblick selbst überrascht, in den ersten eigenen Veröffentlichungen die Perspektive der SchülerInnen so wenig in den Blick genommen zu haben. Um nicht traditionelle Belehrungs- und Vermittlungsdidaktik fortzuschreiben, muss deutlich werden, dass SchülerInnen als angesprochene und wahrnehmende Subjekte die AdressatInnen biblischer Texte darstellen. Damit ist die Aufnahme der in der Praxis polarisierenden Diskussion um den Vorrang von Text oder LeserInnen unausweichlich. Es gilt zu prüfen, ob der Erzählbogen imstande sein könne, in gleicher Qualität SchülerInnen als Co-ProduzentInnen des biblischen Textes als auch die kanonisierten⁴⁹ Texte selbst ernstzunehmen und miteinander ins Gespräch zu bringen. Dafür müssen Lehrende sowohl AnwältInnen der Texte als auch der SchülerInnen sein bzw. werden.

Biblische Texte dürfen SchülerInnen nicht vermittelt werden, als wären sie passive RezipientInnen. Andererseits darf – im Gegensatz zu vielen biblischen Handbüchern – mit biblischen Texten nicht einfach „umgegangen“ werden, als ginge es um methodisch-technische Handhabbarkeit. Vielmehr rückt in den Vordergrund, dass Lehrende eine spannungsvolle Begegnung zwischen SchülerInnen und biblischen (Ganz-)Texten inszenieren – und zwar durch exegetisch und bibeldidaktisch verantwortetes Erzählen. Ein neuer Arbeitstitel drängte sich auf: „Die narrative (Re-)Inszenierung biblischer Texte im Kontext von Religionsunterricht“.

⁴⁶ Zwischenzeitlich auch an anderen biblischen Büchern bzw. Erzählsequenzen erprobt, vgl. Wagerer, *Neue Männer braucht das Land*.

⁴⁷ So lautete der erste Arbeitstitel: *Das Ganze ist zumutbar ...*

⁴⁸ Vgl. Wagerer, *Dann werden sie erkennen, dass ich der Herr bin (Ex 7,5)*.

⁴⁹ Kanon verstanden als Bestimmung zum wiederholten Lesen.

1.2.3 Eine Didaktik des Hörens

Auf der Suche nach einer elementaren Bezugsgröße im Spannungsfeld zwischen den Welten der Texte und den Welten der LeserInnen/SchülerInnen eröffnete die Auseinandersetzung mit kompetenzorientiertem Unterrichten einen neuen Horizont. Die Dimension des Hörens geriet als das den beiden Polen zugrunde Liegende bzw. sie Verbindende in den Blick: die biblischen Texte einerseits, die ihre Bestimmung ja erst erreichen, wenn sie gehört werden, und die RezipientInnen andererseits, die über ihr Dasein als Beziehungswesen elementar als HörerInnen und damit als Angesprochene – als Du sozusagen – zu verstehen sind. Dafür ist es erforderlich, Hören als weithin unterschätzte Schlüsselkompetenz menschlicher Kommunikation neu zu überdenken und nicht einfach als Aufnehmen bzw. passives Empfangen zu sehen, sondern als Aktivität, als Co-Konstruieren dessen, was ErzählerInnen oder Texte sagen. Gerade darin kommt der Text zu seiner Bestimmung und der bzw. die Hörende zu sich selbst. Hören als Konstruktionskompetenz vermag jene emanzipatorische und befreiende Dimension zu eröffnen, die dem Anliegen des biblischen Textes ebenso wie Hörenden gerecht wird: „Höre, Israel“ (Dtn 6,4).

Um diese These zu überprüfen, wird es notwendig, die immanenten Hörkonzepte biblischer Schriften ebenso zu durchforsten wie die Traditionen der Rezeption biblischer Texte, um herauszufinden, ob auf dieser Basis eine reflektierte Entfaltung des Hörens als didaktisches Modell möglich wird. Somit konkretisiert sich die Aufgabe, eine Didaktik des Hörens im weiteren Sinn⁵⁰ zu entwickeln, die über verbreitete Konzepte⁵¹ deutlich hinausgeht und für das tiefere Vernehmen literarischer wie biblischer Texte fruchtbringend ist. Das Modell des Erzählbogens im Rahmen der narrativen Re-Inszenierung biblischer Texte ist umfassender einzubetten in eine Didaktik des Hörens bzw. Vernehmens.⁵²

1.2.4 Auditive Konstruktion von Identität im Hör-Spiel

Im Rahmen der Entwicklung einer Hördidaktik tut sich unübersehbar eine Spannung zwischen den Erzählwelten der Texte und den Lebenswelten der SchülerInnen auf: Wer vermag sich in einer vorrangig visuell ausgerichteten Lebenswelt am Hören zu orientieren? Wer will in Zeiten des Verlustes institutioneller Deutungskompetenz etwas von Heiligen Schriften wissen? Wer traut biblischen Texten nach dem verkündeten Ende der Meta-Erzählungen Lebensrelevanz zu? Welchen Platz soll das Vernehmen heiliger Texte noch finden? – Der Schlüssel konnte nur in einem Angebot zur Entwicklung von Identität

⁵⁰ Vgl. Wagerer, Das Hören ist der erste Schritt.

⁵¹ Konzepte, die sich vorwiegend auf das Erkennen von Geräuschen konzentrierten, oder Konzepte aktiven Zuhörens.

⁵² Vgl. Wagerer, Strukturanaloges elementarisiertes Erzählen.

liegen. Doch die alten Identitätsmodelle hatten ausgedient und die Gefahr drohte, dass die Bibel wieder als Nachahmungsmodell verstanden würde.

Da erwies sich eine Analogie als hilfreich. Die Idee einer narrativen Konstruktion von Identität, die – verkürzt dargestellt – vor dem Hintergrund des Verlustes von tragfähigen, Sinn stiftenden Erzählungen die Vorstellung entwirft, dass Menschen die Antwort auf die Frage nach ihrem Selbst- bzw. So-Sein erzählend, also durch Narration geben. Sie entwickeln Erzählbausteine oder fügen vorgefundene Elemente zusammen, um sich selbst als kohärente Persönlichkeit zu entwerfen⁵³ bzw. darzustellen. Ist nun das Hören gegenüber dem Erzählen tatsächlich ursprünglicher und elementarer⁵⁴, dann ist zu prüfen, ob dementsprechend auch ursprünglicher von einer auditiven Konstruktion von Identität ausgegangen werden kann.

Das könnte bedeuten, dass Identitätselemente bereits im Akt des Vernehmens durch die Bilder, auf die RezipientInnen in ihrem Erinnerungsspeicher zurückgreifen, geprägt und nicht erst in einer nachfolgenden – narrativen – Verarbeitungsphase, konstruiert werden. Und dass sich bereits in der Art und Weise, wie ein Text verstanden wird, Identitätsbausteine konstituieren. Dieser Prozess wird in Folge Hör-Spiel⁵⁵ genannt, weil in ihm der Aspekt des Spielerischen zum Ausdruck kommt, verknüpft mit der Erkenntnis, dass Vernehmenskonstruktionen durch RezipientInnen auch probeweise ent- oder auch verworfen werden können. Dementsprechend vermag sich der Mensch im Hören tatsächlich hineinzuspielen in (unterschiedliche) Entwürfe seiner Existenz. Um andererseits dem Anspruch, AnwältIn der Texte zu sein, gerecht zu werden, ist es erforderlich nachzuforschen, ob derartige spielerische Elemente zum belebenden Umgang mit Heiliger Schrift gehören.

Gelingt der Beleg dieser These, so bietet er eine solide, elementare Verknüpfung zwischen den Welten der Texte und den Welten der RezipientInnen, denen gerade als postmoderne Subjekte die Er-Findung ihrer Selbst⁵⁶ abverlangt wird. Auch wenn Meta-Erzählungen wie die Bibel ihren institutionalisierten Anspruch weitgehend eingebüßt haben,⁵⁷ wenn ihre Relevanz nur mehr an gesellschaftlichen Rändern wahrgenommen wird, soll dieses Angebot gerade dort nicht überhört werden – und zwar um der heranwachsenden Menschen willen, um ihrer Identitätsarbeit einen notwendigen Beitrag zu liefern. Ein solches Angebot wäre als Ermächtigung (Empowerment) zu verstehen, als handelndes Subjekt zu biblischen Texten belebende Bilder entstehen zu lassen, die sich zumindest abschnittsweise als tragfähig erweisen, sich selbst zu entwerfen. Solche Erzählungen können zum Ärgernis werden, als Zumutung,

⁵³ Vgl. Höfer, Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung.

⁵⁴ Was erfahrungsbezogen durch die Entwicklung des Kindes untermauert wird, das sich ja zuerst als Du, als angesprochenes, beim Namen gerufenes Wesen erfährt.

⁵⁵ Vgl. Wagerer/Grill, Wir hörten sie in unseren Sprachen (Apg 2,11).

⁵⁶ Während der Begriff „Selbst“ (Übersetzung von „self“) im Deutschen durchaus vertraut klingt, erzeugt die Übersetzung des Plurals „selves“ mit „Selbste“ – obwohl in der Literatur durchaus gängig – Unbehagen. Eine brauchbare Alternative scheint jedoch nicht in Sicht zu sein.

⁵⁷ Vgl. Postman/Streitbürger, Die Menschen brauchen große Erzählungen.