

# »Da rang mit Jakob ein Mann ...«

## *Skizze einer dekonstruktiven Bibeldidaktik*

ULRICH KROPAČ

Die gegenwärtige Bibeldidaktik stellt sich als eine vielgestaltige Landschaft dar, die ganz unterschiedliche und teilweise gegensätzliche Positionen versammelt (1). Um sie weiterzuentwickeln, wird vorgeschlagen, Impulse aus dem Dekonstruktivismus aufzunehmen (2). Auf dieser Grundlage werden erste Umrisszeichnungen einer Bibeldidaktik skizziert, die sich ausdrücklich als dekonstruktiv versteht (3). Diese bietet die Chance, die Anliegen einer subjektorientierten und korrelativen Religionspädagogik im Kontext der Postmoderne in eine neue Sinngestalt zu transformieren (4).

### *1 Vielfalt und Kontrast: Konturen der gegenwärtigen Bibeldidaktik*

Die aktuelle Bibeldidaktik lässt sich als vielgestaltige Landschaft beschreiben. Sie exakt zu vermessen wäre ein aufwendiges Unternehmen. Für eine erste Orientierung genügt es, auf einige besonders markante »topographische Punkte« hinzuweisen.

Ausgangspunkt des bibeldidaktischen Ansatzes von Horst Klaus Berg ist die Heilige Schrift. Ihr entnimmt Berg »Verdichtungen grundlegender Erfahrungen, Einsichten, Bekenntnisse«, die er als »Grundbescheide« bezeichnet (vgl. Berg 1993, 76–95). An diesen hat sich jede Auslegung von biblischen Texten zu bemessen. Um die Lernchancen der Bibel zu nutzen, schlägt Berg eine mehrdimensionale und erfahrungsbezogene Bibelarbeit vor, die aus dem gesamten Spektrum bewährter und neuerer Auslegungsverfahren schöpft (vgl. Berg 1991).

Ähnlich wie Berg setzt auch Ingo Baldermann (1996) bei der Bibel an. Sie ist für ihn kein Instrument der Belehrung, sondern ein Medium des Lernens. Baldermann plädiert dafür, Kindern einen eigenen Zugang zur Bibel zu eröffnen,

der sie nicht mit exegetischen oder hermeneutischen Problemen belastet. Er möchte sie mit jenen Lernwegen vertraut machen, die sich in der Bibel selbst finden und die es ermöglichen, die Wirklichkeit neu zu sehen und Hoffnung zu schöpfen. Baldermanns Bibeldidaktik ist als Versuch zu kennzeichnen, eine implizite Didaktik der Bibel zu rekonstruieren, also jenen Weg, den Baldermann zufolge die Schrift selbst einschlägt, um bei den Leserinnen und Lesern Verstanden zu bewirken.

Dezidiert dem Subjekt zugewandt ist eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik, für die Religionspädagogen wie Anton Bucher, Friedrich Schweitzer oder Klaus Wegenast eintreten. Kinder und Jugendliche werden in diesem Konzept als aktive Rezipienten biblischer Texte wahrgenommen, die eigene Deutungen hervorbringen. Eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik intendiert einen Religionsunterricht, in dem diese Textauslegungen ernst genommen werden, auch wenn sie den Ergebnissen der wissenschaftlichen Exegese widersprechen. Darüber hinaus will ein solcher Religionsunterricht dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche in ihrer religiösen Entwicklung die nächsthöhere Stufe erreichen und damit auch zu einer erweiterten Deutungskompetenz gelangen.

Thomas Rusters (2000) Konzept einer Bibeldidaktik als »Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis« ist gewissermaßen der didaktische Antipode zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. Die Frage nach den Verstehensbedingungen von Kindern und Jugendlichen ist für Ruster sekundär. Ruster zufolge sind die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern für den Religionsunterricht nicht nur nicht hilfreich, sondern sogar irreführend. Religionsunterricht hat die Aufgabe, junge Menschen an den fremden Erfahrungen der Bibel teilhaben zu lassen. Diese erschließen sich nur innerhalb der Textwelt der Heiligen Schrift. Damit übernimmt Ruster zentrale Vorstellungen einer semiotischen Religionspädagogik.

Neben den knapp skizzierten Ansätzen gehört in eine bibeldidaktische Kartographie auch das Plädoyer Georg Hilgers und Franz Wendel Niehls (1989), die Arbeit an biblischen Texten als offenen und dialogischen Prozess zu konzipieren. Zu berücksichtigen sind ferner Stimmen aus jüngerer Zeit, die das schlechte Image der Bibel u.a. auf ihre Harmlosigkeit zurückführen und deshalb fordern, unbequemen und unheimlichen Perikopen, die »als finstere Gäste an die Tür unseres Lebenshauses« klopfen (Meurer 2002, 24), einen Platz im Religionsunterricht zu geben. Schließlich sind Bemühungen zu registrieren, die Postmoderne explizit als Herausforderung für die Bibeldidaktik zu beschreiben (vgl. Lämmermann/Morgenthaler/Schori 1999). Allerdings erscheinen Suchbewegungen nach entsprechenden Konzepten noch richtungslos.

## 2 Dekonstruktion: Denkform der Postmoderne

### 2.1 Begriff und Programm

»Dekonstruktion« ist eine vielgebrauchte und vielstrapazierte Vokabel. Manchmal – irrtümlich! – als Neologismus apostrophiert, bezeichnet das Substantiv »déconstruction« im Französischen als grammatischer Terminus technicus eine Störung im Satzbau; das Verb »déconstruire« kann gebraucht werden, um den Prozess der Zerlegung einer Maschine zu beschreiben (vgl. Gondek 1999, 213). Die philosophische Geschichte des Begriffs hebt mit Jacques Derrida an, der »Dekonstruktion« als französische Übersetzung für »Destruktion« bei Heidegger und später für »Abbau« bei Husserl und Heidegger gebrauchte.

Dekonstruktion hat sowohl einen philosophischen als auch einen linguistischen Wurzelgrund. In philosophischer Hinsicht ist Dekonstruktion die Überschrift für Derridas Programm, den Logo- und Phonozentrismus einer 2500jährigen europäischen Metaphysiktradition zu dekuvirieren, zu erschüttern und aufzubrechen. In linguistischer Hinsicht bezeichnet Dekonstruktion die Kritik Derridas am Strukturalismus, speziell an der Sprachtheorie Ferdinand de Saussures. Entfaltet hat Derrida sein Programm vor allem in den 1967 erschienenen epochalen Schriften »De la grammatologie«, »L'écriture et la différence« und »La voix et le phénomène«. Näherhin sollen drei Grundzüge dieses Schlüsselbegriffs des Poststrukturalismus bzw. der Postmoderne überhaupt umrissen werden (vgl. Kimmerle <sup>5</sup>2000; Kropač 2002).

#### (1) »Philosophie der Differenz«

Derrida ist Vertreter einer philosophischen Strömung, die einen Grundzug der europäischen Philosophie seit Platon, das identifizierende Denken, kritisiert. Dieses versucht, das Andere und das Differente vom Einen und vom Identischen aus zu erfassen. Identifizierendes Denken bringt das Verschiedene »auf den Begriff«, d.h. es hebt aus dem Verschiedenen das Allgemeine heraus. Gegen die Preisgabe des Besonderen zugunsten der Verallgemeinerung erhebt eine »Philosophie der Differenz« Einspruch. Die Bezeichnung selbst ist problematisch, legt sie doch nahe, dass damit eine philosophische Strömung gemeint sei. Als solche aber würde sie wieder so etwas wie ein System und damit lediglich eine Variante des identifizierenden Denkens sein. Das Denken der Differenz muss sich also auch auf sich selbst beziehen, es muss selbst different sein.

Die Schwierigkeit des Differenzdenkens besteht darin, dass es auf eine Sprache verwiesen ist, deren Begrifflichkeit zutiefst von einem identifizierenden Denken geprägt ist. Die Kritik am identifizierenden Denken kann nur in und

mit dieser Sprache geschehen, sie muss sich aber, wenn sie ihr Ziel erreichen will, zugleich auch gegen diese richten. Geradezu zum Fanal für Derridas Protest gegen die herkömmliche Begrifflichkeit ist das von ihm geschaffene Kunstwort *différance* geworden, das sowohl in seiner äußeren Gestalt als auch in seiner Semantik den üblichen Regeln der Grammatik zuwiderläuft.

### *(2) Kritik am Logo- und Phonozentrismus*

Derrida wirft der europäischen Metaphysiktradition vor, dem Logozentrismus verpflichtet zu sein. Unter Logozentrismus versteht Derrida die Zentrierung des Denkens in der Vernunft, im sich selbst denkenden Denken. Diese Entwicklung habe ihren Höhepunkt bei Hegel erreicht. Hegels System sei Ausdruck eines Panlogismus par excellence. Grundsätzlich sind alle Denkbewegungen als logozentrisch zu qualifizieren, die einen Einheitspunkt voraussetzen, von dem aus dann ein ganzes System von Bestimmungen systematisch entfaltet wird.

Zudem kritisiert Derrida am metaphysischen Denken, dass es dem gesprochenen Wort gegenüber der Schrift den Vorrang gegeben habe. Der Hauptstrom der europäischen Philosophie sei somit phonozentrisch geprägt gewesen. Dabei meint Phonozentrismus das Grundaxiom dieser Tradition, dass es nämlich eine »reine« Bedeutung unabhängig von einem sprachlich-textuellen Bedeutungsträger gebe. Derrida dagegen besteht auf der Gleichursprünglichkeit von Bedeutung und Schrift. Die Schrift ist in der materiellen Artikulation ihrer Zeichen unhintergebar Mitkonstituent von Bedeutung.

### *(3) Grammatologie*

Gegen die von ihm konstatierte Geringschätzung der Schrift entwickelt Derrida eine Wissenschaft von der Schrift, die Grammatologie. Für sie ist der Gedanke zentral, dass Schrift nicht mehr als Zeichen aufgefasst wird, das für eine bestimmte Sache steht, sondern als Spur. Diese verweist nicht auf etwas, das statisch präsent ist, sondern führt hinein in ein Gefüge von Verweisungen. Damit gibt es keine feste Bedeutung mehr, Bedeutungen entstehen und verändern sich vielmehr in einem unabschließbaren Strom von Derivationen. Beabsichtigte Saussure, die Sprachwissenschaft im Rahmen der Semiologie, der Zeichentheorie, zu konstituieren, gibt Derrida ihr als umfassenden Zusammenhang die Grammatologie, die Theorie der Schrift, vor.

## **2.2 Positionen eines gemäßigten Dekonstruktivismus**

Derridas Dekonstruktion mündet, radikal zu Ende gedacht, in Aporien. Wenn etwa der Sinn eines Texts im unaufhörlichen Spiel der Erweiterung, Verände-

rung, Verschiebung und Revokation von Bedeutung entsteht und vergeht, ist das Spektrum möglicher Bedeutungen unbegrenzt. Dies jedoch bedroht die Identität des Texts: Die potenziell unendliche Bedeutungsvielfalt eines Texts steht in der Gefahr, in Bedeutungslosigkeit umzuschlagen. Gleichwohl enthält Derridas »Philosophie der Differenz« Einsichten, die sich ein gemäßiger Dekonstruktivismus zu Eigen machen kann. Zwei seien genannt (vgl. Steinmetz <sup>3</sup>1995, 479):

*(1) Vielstimmigkeit und Widersprüchlichkeit literarischer Bedeutung*

Es ist eine Grundannahme der traditionellen Hermeneutik, dass jeder Text einen durchlaufenden Sinn enthält, der durch geeignete Verfahren entschlüsselt und kommunikel gemacht werden kann. Das Spezifikum ideologiekritischer Verfahren besteht darin, dass sie – gewissermaßen von außen – die Verkürzungen und Verfälschungen der Wirklichkeitskonstruktion eines Texts enthüllen. Dekonstruktion dagegen setzt von innen an. Sie demaskiert – wie die Ideologiekritik – die Konsistenz der von einem Text vorgestellten Realität als Schein, sie tut dies aber dadurch, dass sie jene Figurationen identifiziert, durch die ein Text den Eindruck von Geschlossenheit herstellt. Dekonstruktion entdeckt also, dass ein Text vielfältige Sinnspuren enthält, deren Heterogenität er durch nicht hinterfragte Grundannahmen verdeckt. Hier trifft sich Dekonstruktion mit der so genannten Diskursanalyse, die untersucht, welche epochentypischen Redeweisen und Denkmuster in einem Text aufeinander treffen. Indem die Figurationen eines Texts freigelegt und als bloße Setzungen aufgewiesen werden, die auch ganz anders hätten vorgenommen werden können, werden die bislang abgedrängten »gefährlichen« Sinnschichten des Texts in ihr Recht gesetzt.

Damit konterkariert der Dekonstruktivismus die traditionelle Interpretationspraxis, die sich die Aufgabe stellt, die »eigentliche« Bedeutung eines Texts zu eruieren. Eine dekonstruktive Lektüre hebt auf die Vielstimmigkeit literarischer Bedeutung ab. Sie entdeckt vielfältige, unter Umständen auch widersprüchliche Sinnschichten eines Texts, die sich nicht als Teile eines kohärenten Sinnganzen identifizieren lassen.

*(2) Kontextabhängigkeit von Bedeutung*

Der Dekonstruktivismus weist in radikaler Weise die Vorstellung zurück, dass ein literarisches Werk eine abgeschlossene, sinnzentrierte Schöpfung eines Autors sei, das seiner Autorität unterstehe. Derrida zufolge verweist die Sprache nicht auf eine außersprachliche Wirklichkeit, sondern ausschließlich auf andere Sprachzeichen. Deshalb kann es Bedeutung nicht vor der Sprache, sondern nur mit und in der Sprache geben. Bedeutung existiert nicht »an sich«, sie entsteht »lediglich als Beziehungsbedeutung« (Steinmetz <sup>3</sup>1995, 477). Das aber heißt, dass

Bedeutung in elementarer Weise kontextabhängig ist. Je nachdem, in welchen Kontexten ein Text gelesen wird, schillert seine Bedeutung in immer neuen Farben. An dieser Stelle ergeben sich signifikante Berührungen mit dem Prinzip der Intertextualität (vgl. 3.3).

### 3 *Grundzüge einer dekonstruktiven Bibeldidaktik*

In der gegenwärtigen Bibeldidaktik besteht weitgehend Konsens darüber, dass eine historisch-kritische Aufklärung der Schülerinnen und Schüler über Texte der Schrift kein vorrangiges Ziel der Bibelarbeit ist. Favorisiert werden bibeldidaktische Entwürfe, in denen die Schülerinnen und Schüler als Subjekte – mehr und mehr auch als selbst Auslegende – ernst genommen werden; die für einen dialogischen, erfahrungshermeneutischen und prozessorientierten Umgang mit der Schrift plädieren; die sich offen für die ganze Bandbreite von Auslegungsverfahren zeigen; die schließlich auf methodische Vielfalt abheben, um SchülerInnen mit Kopf, Herz und Hand in die Arbeit mit biblischen Texten zu verwickeln. Solche Ansätze sind aus der Erfahrung erwachsen, dass ein Bibelunterricht, der primär an der historisch-kritischen Auslegung Maß nimmt, heutigen SchülerInnen und ihren Problemen fremd bleibt.

Eine postmoderne Bibeldidaktik kann diese Erfahrungen aus der Schulpraxis nicht ignorieren. Sie bedarf aber darüber hinaus einer theoretischen Fundierung. Impulse hierfür sind von einer kritischen Rezeption des Dekonstruktivismus zu erwarten. Welche Gestalt eine *dekonstruktive Bibeldidaktik* haben könnte, wird nachfolgend skizziert (vgl. auch Kropač 2003). Dazu werden drei Prinzipien entwickelt, deren Realisierung an der Erzählung vom Jakobskampf (Gen 32,23–33) kurz exemplifiziert wird (vgl. hierzu ausführlicher Schambeck/Kropač 2003).

#### 3.1 **Lesen als Grundvollzug der Bibelauslegung**

Die Rezeptionsästhetik geht von der Grundannahme aus, dass sich Sinn und Bedeutung eines literarischen Texts erst im Vorgang der Rezeption bilden. Für sie steht nicht mehr die Relation Autor/Autorin – Text, sondern die Beziehung Rezipient/Rezipientin – Text im Mittelpunkt. Dies impliziert eine fundamentale

Neubestimmung der Rolle der Lesenden: Sie ist konstitutiv an der Stiftung von Sinn beteiligt, sie ist mit anderen Worten Mitautorin des Texts. Der Vorgang des Lesens selbst erscheint als aktiver und schöpferischer Prozess der Sinnproduktion.

Das Programm der Rezeptionsästhetik deckt sich in mancher Hinsicht mit den Intentionen des Dekonstruktivismus. Auch er weist die traditionellen Theoreme der Text- und Autorautorität zurück und wertet die Rolle der Lesenden auf. Die Lesenden haben die Möglichkeit, das unendliche Spiel der Bedeutungsveränderungen zu begrenzen, um auf diese Weise vorläufige Sinnpotenziale zu schaffen.

Klaas Huizing ist daher zuzustimmen, wenn er eine »erneute *anthropologische Wende* innerhalb der Theologie« fordert, die er lesetheoretisch reformuliert: »Der Mensch ist ein Lesewesen, ein *Homo legens*« (Huizing 2000, 25). Dieser Forderung kann eine subjektorientierte Bibeldidaktik mit bestem Gewissen beitreten. Unter dem Vorzeichen einer »lesetheoretische[n] Revolution innerhalb der Theologie« (ebd.) hat dann die Lektüre biblischer Texte nicht mehr den Status einer Arbeit im Vorfeld der Textauslegung. Die Lektüre bildet vielmehr selbst den Grundvollzug im Umgang mit biblischen Texten. Davon unterscheidet sich die Auslegung nicht grundsätzlich: Sie ist »ein reflektierter, methodisch ausgewiesener Fall von Lektüre« (Steins 1999, 87).

*Zu Gen 32,23–33:* Im Religionsunterricht können zur Annäherung an den Text Fragmente präsentiert werden (z.B. Gen 32,23–27c bis »Ich lasse dich nicht los, wenn ...« oder Gen 32,23–30b bis »Jener entgegnete: ...«), die die Schülerinnen und Schüler fortschreiben. Der Vergleich der verfassten Texte erhält ein besonderes Spannungsmoment, wenn in manchen Textstücken das Wort »Mann« durch »Gott« ersetzt wurde. Erst jetzt wird die biblische Perikope als Ganzes gelesen. Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sich selbst »einen Reim« auf den unheimlichen Text zu machen und darüber in ein Gespräch zu kommen.

### **3.2 Dekonstruktion biblischer Texte durch mehrfache Lektüre**

#### *Ungereimtheiten und Widersprüche wahrnehmen*

Aus rezeptionsästhetischer Perspektive geschieht in der Lektüre die Aktualisierung einer von mehreren Bedeutungen des (biblischen) Texts, indem die Rezipientinnen und Rezipienten ihre Erfahrungen mit dem Gelesenen verbindet. Der Dekonstruktivismus geht über dieses Konzept einen entscheidenden Schritt hinaus. Dekonstruktive Lektüre ist mehrfache Lektüre. Sie registriert sensibel, dass ein (biblischer) Text untergründige Sinnschichten und verstreute

Sinnspuren birgt, die in Spannung zu der an seiner Oberfläche greifbaren Sinnstruktur stehen. Dadurch wird die erste Lektüre fragwürdig, sie wird als vermeintliches Bescheidwissen entlarvt. Eine dekonstruktive Lektüre führt zu der Einsicht, »dass alles auch ganz anders sein kann«. Dazu richtet sie ihr Augenmerk vor allem auf Ungereimtheiten und Widersprüche im (biblischen) Text.

*Zu Gen 32,23–33:* Der Text ist geradezu ein Musterbeispiel dafür, wie von ihm nahe gelegte Lesarten an anderer Stelle widerrufen werden. So wird etwa in V. 26f Jakob, obgleich angeschlagen, als Sieger des Kampfes gezeichnet. In der Selbstreflexion in V. 31 empfindet sich Jakob dagegen als einer, der mit dem Leben davongekommen ist. In V. 25–27 werden dem Unbekannten nur begrenzte Kräfte zugeschrieben; immerhin hindert ihn die heraufziehende Morgenröte an der Fortsetzung des Kampfes. Auf der anderen Seite scheint er vollmächtig zu handeln, denn er gibt Jakob einen neuen Namen (V. 29). In V. 30 schließlich fragt Jakob den »Mann« nach seinem Namen, erhält aber keine Antwort. Im folgenden Vers jedoch identifiziert Jakob den Unbekannten mit Gott. Der gesamte Text ist durchzogen von den beiden konkurrierenden Vorstellungen »Jakob als Sieger« und »Jakob als Geretteter«.

### *Wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt*

Dekonstruktion ist ein wechselseitiger Vorgang: Die Lesenden dekonstruieren den Text, umgekehrt dekonstruiert aber auch der Text die Lesenden. Die zweite Bewegungsrichtung ist für eine dekonstruktive Bibeldidaktik ebenso unverzichtbar wie die erste.

Jeder Mensch sammelt im Laufe seines Lebens unterschiedliche Erfahrungen, die bisweilen spannungsvoll und widersprüchlich sein können. Er entwirft Anschauungen über Gott, Welt, Mensch und seine eigene Identität, in die verschiedene, keineswegs kohärente Vorstellungen eingeschmolzen wurden. Aus gläubiger Sicht besitzen biblische Texte die Kraft, diesen »Lebenstext« der Leserinnen und Leser zu dekonstruieren. Die Texte der Schrift sind inspirierte Texte, sie sind Gotteswort im Menschenwort. Als solches bedeuten sie für den Menschen gleichermaßen Gericht und Heil. Dekonstruktion ist unter diesem Vorzeichen zum einen als eine radikale Freilegung der Selbstwidersprüchlichkeit und Doppelbödigkeit menschlicher »Lebenstexte« auszulegen. Zum anderen ist damit aber auch gemeint, dass die höchst ambivalenten »Lebenstexte« von Menschen im Kontext und im Horizont der Schrift einen bisher nicht entdeckten Sinn und eine bisher nicht sichtbare Konsistenz gewinnen können.

*Zu Gen 32,23–33:* Der Text kann zu einer Dekonstruktion des bisherigen Gottesbildes bzw. der bisherigen Vorstellung von Schülerinnen und Schülern, wie das Verhältnis zwischen Gott und dem Bösen zu denken ist, anregen. Dass Gott eine dunkle, unheimliche, ja lebensgefährliche Seite besitzt, macht der Text



unmissverständlich deutlich. Auf diese Weise durchkreuzt er alle Gottesbilder, in denen allzu simplifizierend ein gütiger – und damit harmloser – Gott gezeichnet wird, bzw. jene religiösen Vorstellungen, in denen Gott und das Böse allzu scharf – dualistisch! – voneinander getrennt werden.

### **3.3 Intertextuelle Lektüre: Biblische Texte im Kontext des Kanons lesen**

»Intertextualität« ist zu einem literaturtheoretischen Schlag- und Schlüsselwort geworden. Auch in den Bibelwissenschaften wird ihm gegenwärtig ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zuteil. Der Häufigkeit des Gebrauchs entspricht die Unterschiedlichkeit der inhaltlichen Füllungen: Intertextualität kann nicht mehr sein als ein modisches Etikett für die früher schon gepflegte Suche nach literarischer Abhängigkeit zwischen Texten. Sie kann aber auch Überschrift für das poststrukturalistische Programm sein, Texte lediglich als offene Verweisstrukturen zu begreifen, d.h. als Gebilde, die aus der Transformation anderer Texte entstehen oder die auf andere Texte weiterverweisen.

Für bibeldidaktische Zwecke empfiehlt sich ein gemäßigter Intertextualitätsbegriff, der die genannten Extrempositionen vermeidet. Anders als jene Art der Literaturbetrachtung, die einen biblischen Text primär als eine geschlossene und sinnzentrierte Einheit wahrnimmt, erschließt eine intertextuelle Lektüre biblische Texte im Kontext anderer kanonischer Schriften. Sie zielt auf die Generierung von Sinn durch die Herstellung von Text-Text-Bezügen. Im Aufeinandertreffen von Texten entstehen komplexe Sinnkonstellationen, die das ganze Spektrum von Kombination und Komplementarität, Verbindung und Verstärkung, Zerstäubung und Zerstörung von Bedeutung umfassen können.

Das Konzept einer intertextuellen Bibellektüre hat in dreifacher Hinsicht Konsequenzen (vgl. Steins 1999): Es unterstreicht erstens die Rolle der Leserin/des Lesers, denn sie sind es, die schöpferisch Texte in Beziehung setzen. Es hebt zweitens die Text-Text-Relation als wesentliches Moment für die Genese von Bedeutung hervor und relativiert so die traditionellen Instanzen »Werk« und »Autor«. Eine intertextuelle Lektüre wirft drittens ein neues Licht auf den Kanon: Als umfassender Kontext eröffnet er Räume der Sinnstiftung, zugleich aber setzt er der Aktivität der Leserinnen und Leser Grenzen, weil biblische Texte selbst schon Verweise auf andere biblische Texte enthalten und so eine Steuerung der Lektüre bewirken.

Eine intertextuelle Lektüre kann dadurch angebahnt werden, dass in die Arbeit an einem Text solche Schriftstellen integriert werden, die die Leserinnen und Leser mit der gelesenen Perikope assoziieren. Ein tieferes Eindringen in die

Textwelt des Kanons erlauben auch die Verweise auf Parallelüberlieferungen, auf übernommene Zitate und Anspielungen sowie auf verwandte Texte am Ende einer Perikope. Gegenüber einer zu sehr auf Einzeltexte und Einzelverse orientierten Bibelarbeit drängt eine intertextuelle Lektüre darauf, größere Textzusammenhänge heranzuziehen. Dadurch verbreitert sich nicht nur die Basis möglicher Sinnstiftungen, es wachsen auch die Möglichkeiten für die Leserinnen und Leser, ihre Erfahrungen mit den Texten der Schrift in Beziehung zu setzen.

*Zu Gen 32,23–33:* In die Textarbeit werden biblische Texte eingespielt, die den ambivalenten Schimmer des Gottesbildes in Gen 32,23–33 vertiefen. Texte wie die Sintfluterzählung (Gen 6–9), der in Ex 4,24–26 erzählte Angriff Gottes auf das Leben des Mose oder das neutestamentliche Bekenntnis, dass Gott seinen Sohn für die Sünden aller dahingab (Röm 3,23–25), verstärken das in Gen 32,23–33 verarbeitete Motiv eines schlagenden, ja lebensbedrohenden Gottes. Umgekehrt heben Texte wie die Erzählung von der Mannagabe (Ex 16) und von der Wasserspende in der Wüste (Ex 17,1–7) oder die Gleichnisse vom verlorenen Schaf (Lk 15,3–6) und vom verlorenen Sohn (Lk 15,11–32) auf einen sorgenden Gott ab. Sie intonieren so das Motiv eines lebensfreundlichen Gottes, das ebenfalls in Gen 32,23–33 eine tragende Rolle spielt.

#### *4 Grenzen und Chancen einer dekonstruktiven Bibeldidaktik*

Zweifelsohne besitzt die hier grob umrissene dekonstruktive Bibeldidaktik Schwachstellen. Die Konzentration des Konzepts auf den Akt des Lesens etwa schränkt seine Anwendbarkeit bei (Grundschul-)Kindern ein. Aber auch bei älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist seine Durchführung keine Selbstverständlichkeit. So erfordert die Erarbeitung »subversiver Lektüren« eines biblischen Texts beträchtliche kognitive Kompetenzen. Eine intertextuelle Lektüre muss sich schließlich des Problems bewusst sein, dass biblische Texte »Modell-Leserinnen und -Leser« vor Augen haben, denen Vertrautheit mit dem Kanon zugerechnet wird. Solche Leserinnen und Leser sind, zumindest in der Schule, heute weniger denn je vorhanden. Überhaupt steht eine dekonstruktive Bibelarbeit in der Gefahr, zu einer textlastigen und einseitig kognitiven Unternehmung zu werden.

Gleichwohl: Der Hinweis allein, dass ein Weg Gefahren birgt, kann noch kein Grund dafür sein, ihn überhaupt abzulehnen. Wichtig ist vielmehr, an jenen Stellen besondere Vorsicht walten zu lassen, an denen der Weg zum Abweg und

Irrweg werden könnte. Zudem beansprucht eine dekonstruktive Bibeldidaktik nicht im Mindesten, ein Weg bzw. eine Methode für alle biblischen Texte und für alle Leserinnen und Leser zu sein. Genau dadurch würde sie ja zu dem werden, was sie selbst bekämpft: zu einem allgemeinen Schema, das ohne Sensibilität für das Differentielle alles über einen Kamm schert.

Viel höher als die Risiken sind die Chancen einer dekonstruktiven Bibeldidaktik zu bewerten. Mit ihr ist eine Plattform für ganz unterschiedliche Bemühungen gegeben, eine Bibeldidaktik in postmodernen Zeiten auszuarbeiten. Eine dekonstruktive Bibeldidaktik vermag entwicklungspsychologische Befunde ebenso zu integrieren wie Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik und Tendenzen einer semiotischen Religionspädagogik. Von hier aus könnte sich ein Weg auf tun, dem Anliegen einer subjektorientierten und korrelativen Religionspädagogik im Kontext der Postmoderne eine neue Sinngestalt zu geben.

## Literatur

*Baldermann, Ingo*: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996.

*Berg, Horst K.*: Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart 1991.

*Ders.*: Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart 1993.

*Gondek, Hans-Dieter*: Dekonstruktion, in: Sandkühler, Hans J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie, Bd. 1, Hamburg 1999, 213–215.

*Hilger, Georg/Niehl, Franz W.*: ... und Jakob hinkt. Bibelarbeit als offener Prozess, in: *KatBl* 114 (1989) 397–403.

*Huizing, Klaas*: Ästhetische Theologie, Bd. 1: Der erlebte Mensch. Eine literarische Anthropologie, Stuttgart 2000.

*Kimmerle, Heinz*: Jacques Derrida zur Einführung, Hamburg <sup>5</sup>2000.

*Kropač, Ulrich*: Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: *KatBl* 128 (2003) 369–374.

*Ders.*: Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: *RpB* 48/2002, 3–18.

*Meurer, Thomas*: Begegnung mit der fremden Bibel, in: *KatBl* 127 (2002) 19–24.

*Lämmermann, Godwin/Morgenthaler, Christoph/Schori, Kurt u.a.* (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.

*Ruster, Thomas*: Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: *rhs* 43 (2000) 189–203.

*Schambeck, Mirjam/Kropač, Ulrich*: Eine (un-)heilvolle Begegnung: Dekonstruktive Bibelarbeit an Gen 32,23–33, in: *KatBl* 128 (2003) 376–382.

*Steinmetz, Horst*: Sinnfestlegung und Auslegungsvielfalt, in: Brackert, Helmut/Stückrath, Jörn (Hg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek <sup>3</sup>1995, 475–490.

*Steins, Georg*: Die »Bindung Isaaks« im Kanon (Gen 22). Grundlagen und Programm einer kanonisch-intertextuellen Lektüre. Mit einer Spezialbibliographie zu Gen 22, Freiburg i.Br./Basel/Wien 1999.