

Wenn Leben sich in Texte webt ...

Der Ansatz der bibeltheologischen Didaktik

1. Zur Relevanz von Texten für das Leben – und warum dies so wenig für biblische Texte gilt

... und Texte sich in Leben weben – so könnte man ergänzen. Was passiert, wenn ein Gedicht, ein Textstück oder ein ganzer Roman plötzlich zu etwas werden, das man im eigenen Leben nicht mehr missen möchte? Sicher kennt jede und jeder von uns einen Vers, ein Gedicht, das zu so etwas wie einem Lebensbegleiter geworden ist. Vermutlich werden bei einem bestimmten Publikum auch biblische Erzählungen dazugehören. Diese Texte *brauchen* wir sozusagen für unser Leben.

Die meisten Schülerinnen und Schüler in unseren Reli-Klassen würden wohl etwas anderes sagen: „Nee, die Bibel – das muss nicht unbedingt sein ...“ „Ich komme ganz gut ohne aus!“ Wie kommt es zu diesen Antworten – trotz intensiven Lernens im Religionsunterricht?

Die Gründe sind sicher vielfältig. Aufgrund der vielen Stunden zum biblischen Lernen, die ich in Unterrichtsbesuchen erlebt und aufgrund von Videomitschnitten von Unterricht gesehen habe, komme ich zu der These, dass viele „gewöhnliche“ – und das heißt nicht schlechte – Reli-Stunden biblisches Lernen auf eine bestimmte Weise praktizieren, die Texte zu sehr in der Irrelevanz belassen. Zugleich möchte ich mittels meines Ansatzes der bibeltheologischen Didaktik¹ einen Weg biblischen Lernens vorstellen, der hilft, Lernarrangements so zu konzipieren, dass die Chance besteht, dass das zumindest seltener passiert.

2. Der Ansatz der bibeltheologischen Didaktik – Zum Namen und zu ersten Akzenten

Die bibeltheologische Didaktik drückt schon in ihrem Namen den Bezug auf die sogenannte kanonische, biblische, intertextuelle, eben bibeltheologische Exegese aus. Diese verdankt ihre Inspirationen vornehmlich dem literaturtheoretischen

Diskurs der Intertextualität (v. a. *Umberto Eco* und *Wolfgang Iser*). Damit soll zum ersten Mal dieser exegetische Ansatz für die Bibeldidaktik fruchtbar gemacht werden. Zugleich werden die Chancen der kanonischen Exegese mit den unabdingbaren Anforderungen der historisch-kritischen Exegese verschränkt. Je mehr über die Atmosphäre und Horizonte zu wissen ist, die ein Text mittransportiert, desto besser. Diese Verschränkung ist aus mindestens vier Gründen weiterführend:

1. Die intertextuelle Exegese ist ein Ansatz, der von seinen Grundsätzen her die biblischen Texte zusammenliest. Es geht darum verstehen zu lernen, dass Menschen, die bestimmte Texte gehört haben, dies immer schon in einem bestimmten Klangraum getan haben und auch heute noch tun. Wenn im NT vom ‘dritten Tag’ die Rede ist, dann war für alle klar, die das im jüdisch-semitischen Umfeld hörten, dass damit keine chronologische Aussage gemeint war. Der ‘dritte Tag’ markiert den Kairos für das Handeln Gottes. Was am dritten Tag geschieht, ist also Gottes Tat.
2. Die intertextuelle Exegese kommt damit auch dem Entstehungsprozess der biblischen Schriften nahe und re-aktiviert ihn. Die biblischen Texte sind geworden, indem Menschen die Erfahrungen der ‘Alten’ aufgegriffen, mit ihren eigenen Erfahrungen durchtränkt und so neu ausgerichtet haben. Biblische Texte intertextuell zu lesen, bedeutet also, den eigenen Lebenstext in den Text der Schriften hineinzuweben, der selbst wiederum unzählige Lebenstexte von Lesern aus der Vergangenheit und der Gegenwart transportiert.
3. In diesem Sinn nimmt ein intertextuelles Lesen der Schriften auch ernst, dass die Texte auf die Leser verweisen. Mit anderen Worten gesagt, konkretisiert das intertextuelle Lesen, dass die Texte nur durch die Leser, die ihre Lebenstexte in die Texte der biblischen Schriften hineinweben, lebendig werden. Die intertextuelle Exegese ist also ein exegetischer Ansatz, der die Bedeutung des Lesers für das Textgesche-

hen, -deuten und -handeln ernst nimmt. Der Leser wird immer schon als konstitutiv für das Sinnverstehen des Textes erachtet. Mit der intertextuellen bzw. bibeltheologischen Exegese wird also ein Ansatz aufgegriffen und für biblisches Lernen fruchtbar gemacht, der die Subjektorientierung und Rezeptionsästhetik schon in sich trägt.

4. Die intertextuelle Exegese ist mit den Erfordernissen der historisch-kritischen Exegese zu verschränken, insofern Texte selbst auf Enzyklopädien, auf Wissen angewiesen sind, mittels derer sie kommunizieren und die es im Auslegungsverfahren zu dechiffrieren gilt.

Nun wurde in der intertextuellen Exegese die Bedeutung des Lesers nur in einer bestimmten Weise eingeholt. *Umberto Eco* spricht hier vom 'Modell-Leser'², *Wolfgang Iser* vom 'informierten Leser'³. Damit ist gemeint, dass ein Text immer einen bestimmten Leser schafft bzw. schaffen will, um verstanden zu werden. Der konkrete, empirische Leser bleibt damit unterbelichtet. In der bibeltheologischen Didaktik soll aber der empirische Leser deutlicher gewichtet werden.

Besonders wichtig ist, ein Modell von Textwelt und Leserwelt zu entwickeln, das beide Größen nicht erst nachträglich miteinander verschränkt. Die Bezogenheit von Text und Leser ist eine ursprüngliche und muss als solche auch im Erschließungsprozess zur Geltung kommen. Nur so kann das, was Subjektorientierung und Rezeptionsästhetik meint, wirklich ernst genommen werden.

Schließlich geht es darum, dass die Begegnung von Textwelt und Leserwelt nicht ungehört verklingt. Was heißt das? Es geht darum, die Begegnung zwischen Leser und Text auszudrücken, was sich durch sie verändert, was neu wird oder auch zu benennen, warum sich etwas nicht verändert hat. Dieser Ausdruck, *diese Kommunikation*, also *das praktische Moment des Textverstehens* ist wichtig. Es kann beim biblischen Lernen nicht nur darum gehen, die syntaktische und semantische Dimension der biblischen Texte in den Blick zu nehmen. Die pragmatische bzw. praktische Dimension – also der Handlungs- und Lebensbezug der Texte – ist beim

Textverstehen mitzubedenken. Die pragmatische Dimension konkretisiert sich z.B. in religiösen Bildungsprozessen in der Frage, was Schülerinnen und Schüler durch die Begegnung mit den Texten neu oder anders verstehen. Was ist ihnen bewusst geworden? Was bedeutet das Lesen des Textes vom Weinbergbesitzer, der den Letzten genauso viel bezahlt wie den Ersten (vgl. Mt 20,1-16), für Schülerinnen und Schüler, wenn sie bei ihren Bewerbungen erfahren, dass es die besseren Noten und die hilfreicheren Beziehungen sind, die den gewünschten Ausbildungsplatz bringen.

Die Kunst wird es sein, die stattgefundenen Bewegungen zwischen Text und Schülerinnen und Schüler auch *kommunikabel* zu machen. Das heißt, dafür einen Ausdruck zu finden, was mich bewegt oder auch unberührt lässt. Sprechen zu lernen, über das, was der Einzelne denkt und sich damit auch den Fragen, der Kritik, aber auch der Bestätigung durch andere zu stellen. Nur so kann biblisches Lernen einen Beitrag dazu leisten, dass Schülerinnen und Schüler religiös sprach- und kommunikationsfähig werden.

3. Die „Welten“ der bibeltheologischen Didaktik

3.1 Was die 'Welt des Textes' ausmacht ...

Geschriebener Text und rekonstruierter Text

Die 'Welt des Textes' besteht nicht an sich oder für sich. Sie tut sich gleichsam von zwei Seiten her auf. Einmal von Seiten des geschriebenen Textes. Und einmal von Seiten des Lesers und Verstehers, der einen Text liest bzw. versteht. Ist die Seite des Textes im Sinne des geschriebenen Textes, also physischen Textes, bei der Bibel relativ klar umrissen, so ist näher zu fragen, inwiefern der Leser bzw. Verstehereine Größe der Textwelt ist.

Damit aber ist Folgendes gemeint: Texte ohne Leser sind bedeutungslos. Die Öffnung auf den Leser hin ist für Texte konstitutiv. Für das biblische Lernen ist genau diese Beziehung ausschlaggebend. Dies ist in zweierlei Hinsicht zu verstehen. Zum einen zeigt sich der Textsinn als Rekonstruktion durch den Leser. Der Text begibt sich also in eine

Abhängigkeit zum Leser hin. Der Text bliebe toter Buchstabe, wenn es nicht zur Begegnung mit dem Leser käme, und das heißt, wenn der Leser den Text nicht als Wort an sich selbst verstünde und daraus Sinn für sich zöge.

Diese Aussage gilt nicht nur in einem literaturtheoretischen Sinn. Hier wird vielmehr die Ungeheuerlichkeit unseres Gottes deutlich. Gott selbst entäußert sich so sehr, dass er sich in eine 'Abhängigkeit zum Menschen' begibt, also darauf wartet, dass sein Angebot von Heil und Erlösung vom Menschen angenommen wird.

Die andere Seite bezeichnet die umgekehrte Richtung. Der Leser steht in einer Abhängigkeit vom Text. Der Text konzipiert aufgrund seiner Strategien einen bestimmten Leser. Im Rückgriff auf die Semiotik *Umberto Eco*s u. a. wird hier in der bibeltheologischen Auslegung vom Modell-Leser gesprochen. Nur wer z.B. die Leerstellen erkennt, die ein Text auf tut, kann tiefere Zusammenhänge ausfindig machen.

Ein Beispiel dafür ist die Begegnung Maria Magdalenas mit dem Auferstandenen (Joh 20,1.11-18). Erst das zweimalige Umwenden, das vom Text völlig unvermittelt und grundlos erzählt wird, ist die Voraussetzung für die erkennende Anrede: 'Rabbuni, das heißt Meister.' Damit aber ist gesagt, dass auch der Text, das Wort Gottes, den Leser formt, ja gleichsam provoziert.

Der 'Kosmos' der Auslegungen

Nun haben die biblischen Texte schon viele Begegnungen mit Lesern und Verstehern vergangener Zeiten ausgelöst. Die meisten davon sind vergessen. Andere aber sind weiter erzählt, aufgeschrieben, ja sogar für maßgeblich erachtet worden und gehören zum bleibenden Schatz der Tradition. Herkömmlicherweise wird dieses Phänomen mit dem Begriff der Wirkungsgeschichte benannt. Deren Erforschung ist Teil des Auslegungsprozesses eines biblischen Textes.

Ein Beispiel dafür ist die Interpretation der drei Marien von Gregor dem Großen.⁴ Er identifizierte die Sünderin aus Lk 7 mit Maria von Betanien und

mit Maria Magdalena. Diese Auslegungstradition war so maßgeblich, dass sie noch heute landläufig wirksam ist. Die bibeltheologische Auslegung beschreibt dieses Phänomen, indem sie auf die Rolle der Auslegungsgemeinschaft und ihrer Enzyklopädie im Prozess der Auslegung eines Textes verweist.

Was es an Wissenswertem gibt oder von der Enzyklopädie des Textes

Eine weitere Größe der Textwelt ist das Hintergrundwissen, das ein Text aufruft, sprich die Enzyklopädie des Textes, die maßgeblich ist für das Verstehen eines Textes. Dieses Hintergrundwissen kann das Wissen um die Zeitumstände sein, in der ein Text entstanden ist. Es sind Informationen, die helfen, die Kultur und Atmosphäre näher zu verstehen, die ein Text mittransportiert.

Nochmals auf die Begegnung Maria Magdalenas mit dem Auferstandenen hin gelesen: Dieser Text wird sicherlich anders gelesen werden können, wenn man etwas über die Rolle der Frau im Judentum weiß; wenn man weiß, dass in der johanneischen Gemeinde anfangs Frauen eine bedeutende Rolle spielten, dann aber zurückgedrängt wurden – übrigens ein Grund für die Vorschaltung des *theologischen* Wettlaufs des Petrus mit Johannes (Joh 20,2-10) vor die Maria-Magdalena-Erzählung (Joh 20,1.11-18).

Nun wurde deutlich, dass die Welt des Textes sehr viele Faktoren kennt. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die Welt des Textes schon in sich einen Bezug auf die Welt des Lesers trägt. Texte sind auf Begegnung hin angelegt. Texte ohne Leser sind leer.

Die Kanonfrage oder warum intertextuelle Exegese von der Endgestalt des Textes ausgeht

Ein weiterer Faktor der Textwelt ist der biblische Kanon. Vertreter der intertextuellen Exegese (z.B. *Christoph Dohmen, Erich Zenger, Georg Fischer, Georg Steins*) haben in Anschluss an *Brevard S. Childs* zwei Phänomene bei der Kanonbildung unterschieden:⁵

1. Den Prozess der Kanonwerdung
 2. Das Faktum des Kanonabschlusses
- Die Kanonfrage wurde dabei nicht in erster Linie

als Frage verstanden, welche Anzahl von Büchern die Heiligen Schriften Israels und der Christen ausmachen. Die Kanonfrage macht in erster Linie auf den Rezeptionsvorgang aufmerksam. Tradenten haben frühere Tradenten aufgegriffen, aktualisiert und neu gedeutet. Der kanonische Prozess ist also in erster Linie kein *juridischer Akt*. Er kann vielmehr als *theologischer Prozess* gedeutet werden.

Das kann man sehr gut an besonders wichtigen Erzählungen der Bibel ablesen: die Gottesknechtlieder des Deuterocesaja werden von den Evangelien zur Deutung des Weges und Schicksals Jesu herangezogen. Z.B. Jes 50,5: „Ich aber wehrte mich nicht und wich nicht zurück. Ich hielt meinen Rücken denen hin, die mich schlugen, und denen, die mir den Bart ausrissen, meine Wangen:“, wird aufgegriffen in: Mt 26,6f; vgl. auch Jes 42,1: „Seht, das ist mein Knecht, den ich stütze; das ist mein Erwählter, an ihm finde ich Gefallen.“

Für den Ansatz der bibeltheologischen Didaktik ist dieses theologische Verständnis des Kanons maßgeblich. Die intertextuelle Lesart kommt damit dem Entstehungsprozess der biblischen Schriften selbst und ihrem Gehalt nahe. Sie macht deutlich, dass so wie der Kanon eine *Aktualisierung* eines Textes, eines Motivs o. ä. in der Welt der Leser bewirkte, dies auch in heutigen Erschließungsprozessen zum Tragen kommen soll. Beim intertextuellen Lesen geht es also darum, das Alte und seinen Klangraum der Erfahrungen durch das Neulesen und Aktualisieren der heutigen Leserinnen und Leser zum Klingen zu bringen und durch dieses Zum-Klingen-Bringen und Aktualisieren zu erneuern, zu erweitern und fortzuschreiben.

Intertextuelle Lesart als Instrumentarium

Dieses Zum-Klingen-Bringen des Alten, damit es durch neue Lebenskontexte aktualisiert wird, leistet die intertextuelle Lesart. Sie hilft herauszufinden, welche Rekonstruktionen Leser bezüglich des Textes vornehmen. Was greifen Leser an einem Text heraus? Was akzentuieren sie, was geht bei einem Text unter? Wie werden Texte durch andere Texte interpretiert und innerbiblische Bezüge ausgemacht?

Der Weg geht dabei vom Näheren zum Weiteren. Ein alttestamentlicher Text wird also zunächst

durch andere Texte im AT und dann erst der Gesamtbibel ausgelegt und um deren Klangräume erweitert. Gleiches gilt für neutestamentliche Stellen: auch sie werden zuerst im NT und dann im Klangraum der Gesamtbibel gelesen. Dabei sollen die sogenannten *„kanonbewussten Redaktionen“* zuerst geltend gemacht werden, also die Einspielungen, die ein Redaktor schon selbst vornimmt, indem er z.B. bewusst einen Vers zitiert. Ein Beispiel dafür ist, wie Jesus im Matthäusevangelium auf die Frage der Johannesjünger, ob er der Messias sei, nicht mit ja oder nein antwortet, sondern ihnen erzählt, dass er die Taten des Messias wirkt: ‘Blinde sehen wieder, und Lahme gehen; Aussätzige werden rein, und Taube hören; Tote stehen auf, und den Armen wird das Evangelium verkündet.’ (Mt 11,5) und dabei Jes 26,19, Jes 29,18, 35,5f und v. a. Jes 61,1 zitiert. Jeder gläubige Jude wusste, dass dann, wenn all dies geschieht, der Messias am Werk ist.

Nach den *„kanonbewussten Redaktionen“* gilt es die *so genannten „hermeneutischen Redaktionen“* zu identifizieren. Diese können nur mittels Vorwissen erschlossen werden: An der Maria Magdalena-Erzählung exemplifiziert heißt das z.B. nach der Bedeutung des ‘frühmorgens’ zu fragen. Was hier scheinbar nebenbei notiert ist und keine besondere Bewandnis zu haben scheint, kann der kanonisch geschulte Leser, der um das Handeln Gottes am Beginn des Morgens (vgl. Ex 14,24; Ps 5,4; Ps 46,6 u. a.) weiß, als Notiz ausmachen, dass die folgende Erzählung Gottes Heilshandeln illustrieren wird. Ähnliches gilt für die Bedeutung, die der Verkündigung Maria Magdalenas an die Jünger zuzumessen ist. Nur wer das Verb gr. , ἀγγέλλειν‘ auszuloten weiß und den Namen ‚Apostola apostolorum‘ versteht, den die Kirchenväter Maria Magdalena aufgrund dieser Perikope zuschrieben, kann ermessen, was in diesen kurzen Versen ausgesagt ist.

Intertextuelles Lesen bedeutet auch, die ‚Strategien eines Textes‘ zu entdecken. Damit sind jene Absichten gemeint, mittels derer der Text den Leser führt, ja zum Teil konzipiert. Das können Doppelungen im Text sein, die den Leser auf etwas Wichtiges aufmerksam machen. Konkretisiert an der Maria Magdalena-Erzählung von Joh 20 bedeutet dies, auf Signalwörter zu achten (hier: sehen, umdrehen), Leerstellen aufzuspüren,

Brüche ebenso wahrzunehmen wie Doppelungen. Ein bewährtes Mittel dafür ist es, Fragen an den Text zu stellen: Warum wird die Erzählung von Maria am Grab unterbrochen, um zuerst vom Lauf des Simon Petrus und des Jüngers, den Jesus liebte, zu berichten (Joh 20,2-10)? Was bedeutet die Zeitangabe ‚am ersten Tag der Woche‘ (Joh 20,1)? Welche Rolle spielt es, dass Maria frühmorgens zum Grab kam (Joh 20,1)? Hat es eine besondere Bewandnis auf sich, dass der Text so oft das Wortfeld ‚sehen‘ gebraucht und dafür immer wieder andere Lexeme zitiert (Joh 20,12.14.18: Im Griechischen finden sich hier die Wörter *theorein*, *horein* usw.)

Schließlich soll die Wirkungsgeschichte innerhalb der Auslegungsgemeinschaft eingeholt und mit dem Text konfrontiert werden wie auch umgekehrt. Konkret heißt das zum Beispiel, die Auslegungstradition, die der Maria-Magdalena-Text in den christlichen Kirchen hervorgerufen hat, mit der Auslegungstradition in den gnostischen Bewegungen zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und damit Entwicklungen und Auslegungstraditionen zu verstehen.⁷

3.2 Was die ‚Welt des Lesers‘ ausmacht ...

Ähnliches wie zum Text und zur Beschreibung der Textwelt lässt sich im Blick auf den Leser und seine Welt sagen. *Der Leser und welche Vorstellungen er vom Text entwirft*. Die ‚Welt des Lesers‘ wird sowohl durch den Leser als auch die Rekonstruktionen des Lesers in Bezug auf den Text bestimmt. Ist eindeutig, was mit dem empirischen Leser gemeint ist, so muss deutlicher erklärt werden, was unter Letzterem zu verstehen ist.

Bei der Begegnung mit biblischen Texten tritt der Leser in einer bestimmten Weise in das Blickfeld. Es interessiert seine Beziehung zum Text. Bringt er Fragen mit, die der Text vielleicht beantworten kann? Kennt er Erfahrungen, die auch der Text erzählt? Verfolgt er bestimmte Absichten mit dem Text? Weiß er vielleicht schon etwas über den Text und seine Welt? Mit anderen Worten geht es also darum herauszufinden, welche Bezüge er zum Text aufweist.

Was es auf Leserseite zu erfahren gibt ...

Ähnlich wie bei der Welt des Textes kennt auch die Welt des Lesers ganz unterschiedliche Größen: das Lebenswissen des Lesers, sprich seine Enzyklopädie sowie die Verstehergemeinschaft, der er angehört, also z.B. die Klasse bzw. die Tradition, aus der er kommt und die sich mit der Auslegungsgemeinschaft der Tradition überlappt. Das eingespeicherte Wissen dieser Tradition, sprich die Enzyklopädie der Verstehergemeinschaft. All diese Größen helfen, die Welt des Lesers näher zu bestimmen. Damit kann der Auslegungsprozess konkretisiert werden. Die Bedeutung der Verstehergemeinschaft und ihrer Enzyklopädie macht zudem bewusst, dass Verstehen kein solipsistischer Prozess ist. Verstehen ist vielmehr ein Ereignis, das auf andere, deren Denken und Handeln verwiesen ist und von ihnen mitbedingt wird.

Die Lebenswelt als Rahmen und Raum der Leserswelt

Die Lebenswelt zeigt sich als Rahmen und Raum des Lesers. Sie ist sozusagen der Ort, der den Leser und das Lesen des Textes prägt. Sie ist nicht fest umrissen wie z.B. der Kanon als Rahmen und Raum des Textes. Sie fließt als Reservoir, aus dem der Einzelne bewusst und unbewusst schöpft, in die Textbegegnung ein. Die Lebenswelt des Lesers, sprich der Schülerinnen und Schüler, zu erkunden, gehört zu den wichtigsten, aber auch schwersten Aufgaben heutiger Religionspädagogik. (Religiöse) Bildungsprozesse gelingen aber nur dort, wo Anderes, Fremdes, zu Lernendes in eine Bezogenheit zur Lebenswelt der Subjekte des Lernens gesetzt werden kann.

Verstehensvoraussetzungen ermitteln als Instrumentarium

Vor allen die entwicklungsorientierten Ansätze in der Bibeldidaktik⁸ haben dazu beigetragen, die ‚Beziehungen des Lesers zum Text‘ aufzuschließen zu helfen. Hier geht es darum, die Verstehensbedingungen des Lesers zu klären, die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des Lesers einzuschätzen, das Vorwissen und seine religiöse (Nicht-)Sozialisation zu ergründen und ebenso die Erwartungen und Ziele aufzudecken, die ein Leser mit einem Text verfolgt. Folgende Fragen sind dazu hilfreich: Von welchen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Leserinnen und Leser bzw. Schülerinnen und Schüler kann man

ausgehen? Bringen die Leserinnen und Leser bzw. Schülerinnen und Schüler biblisches Vorwissen mit und können sie es abrufen? Haben sie Erwartungen an den Text und wenn ja welche? Oder haben sie keine?

3.3 Prozesse zwischen Text- und Leserwelt als didaktisches Geschehen oder wie religiöse Lernprozesse ausgelöst werden

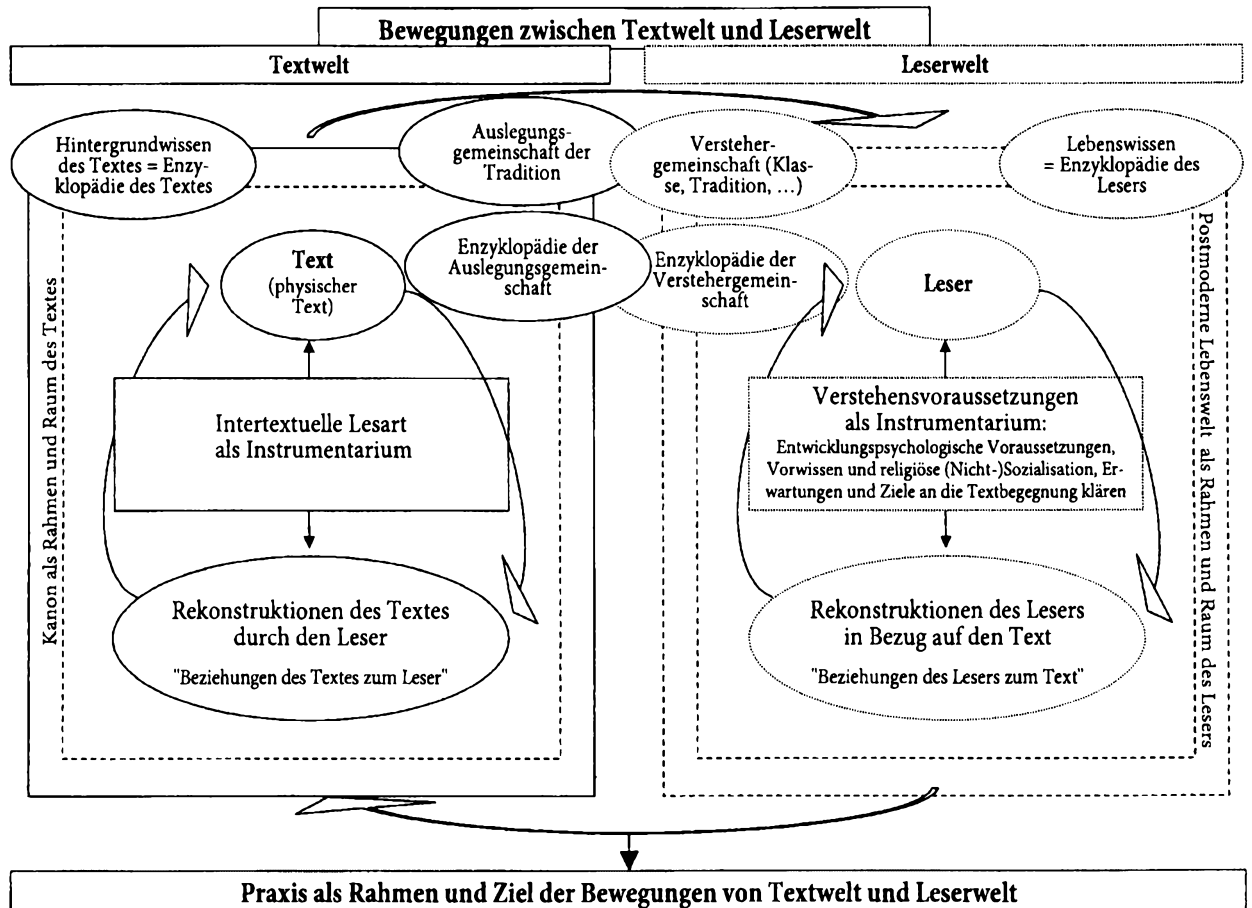
Nun bleibt es beim biblischen Lernen nicht bei der Feststellung, dass Textwelt und Leserwelt aufeinander bezogen sind. Der bibeltheologischen Didaktik geht es gerade darum, diese Bezogenheit und die Bewegungen zwischen Textwelt und Leserwelt einzuholen. Was verändert sich durch die Begegnung auf Seiten des Lesers und seiner Absichten und auf Seiten des Textes und seiner Sinngestalten? Und selbst dort, wo alles gleich bleibt, ist es interessant zu fragen, warum das so ist.

Die Kunst einer bibeltheologischen Didaktik ist

es, diese Bewegungen auch kommunikabel zu machen. Erst wenn sie einen Ausdruck finden, sei es in der Sprache, sei es in Farben und Formen, in Musik und Klang, im konkreten Engagement, wird die stattgefunden Begegnung mitteilbar und damit auch für andere relevant. Erst dann, wenn Schülerinnen und Schüler Texte als Texte für sich verstehen, wenn Fragen aufkommen dürfen, was das Geschriebene meint und was es auch für mich meint, kann die Begegnung mit biblischen Texten zum Anlass für religiöse Lernprozesse werden.

Damit werden aber schon der Rahmen und das Ziel der Begegnung von biblischer Textwelt und Leserwelt angesprochen, nämlich religiöse Lernprozesse auszulösen. Mit anderen Worten, nicht nur die syntaktische und semantische Dimension des Textverstehens anzuspüren, sondern auch die praktische bzw. pragmatische. Es geht darum, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine eigene, verantwortete und begründete Position

Konzept der bibeltheologischen Didaktik



in Bezug auf biblische Texte einzunehmen. Man könnte auch sagen, sich zu biblischen Texten verhalten zu lernen.

4. Eine alte Geschichte, die immer wieder neu zu denken gibt: Kain und Abel

Die Erzählung von Kain und Abel in Gen 4,1-17, so rätselhaft, offen und auch grausam sie ist, gehört doch zu den biblischen Geschichten, die in keiner Kinderbibel fehlen und die jeder kennt. Im Folgenden soll an ihr konkretisiert werden, wie der Ansatz der bibeltheologischen Didaktik funktioniert. Das Lernbeispiel ist für die Sekundarstufe I konzipiert. Aufgrund seiner Bekanntheit ist der Text in Gefahr, vorschnell mit fertigen Deutungen abgespeist und in vorhandene Schubladen einsortiert zu werden. Um dies zu vermeiden und eine erste produktive Begegnung anzubahnen, sollen in einem ersten Schritt Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, den Bedeutungskosmos, den der Text auslöst, mit ihrem eigenen Lebenskontext zu verschränken und ihre Assoziationen in den Text einzutragen. Dazu liegen auf Tischgruppen im Klassenzimmer verteilt unterschiedliche Signalwörter aus Gen 4 wie „Bruder“, „darbringen“, „heiß überlaufen“, „Hüter“, „Ackerboden“, „Blut“, „rastlos“, „Schuld“, „Angesicht“, „Zeichen“. Die Schülerinnen und Schüler assoziieren in einem Schreibgespräch zu diesen Wörtern und weben dadurch ihre Gedanken, Erfahrungen und Ideen in wichtige, den Text orientierende Wörter ein. Die Auswahl der Signalwörter schließt freilich eine Reduktion der Sinngestalten und damit eine Vereinnahmung des Textes mit ein, die im Auslegungsprozess immer wieder aufgedeckt und mit anderen Bedeutungswelten, die der Text aufturnt, konfrontiert werden muss. Andererseits ist gerade diese Vereinnahmung des Textes von Leserseite die einzige Möglichkeit, dass der Text nicht tot bleibt, sondern durch den Leser lebendig wird.

Anschließend wird der Text nach der Einheitsübersetzung vorgetragen. Dort, wo sich ein Signalwort im Text befindet, wird innegehalten, damit die Schülerinnen und Schüler ihre aufgeschriebenen Assoziationen vorlesen können. Erst dann wird weitergelesen. So erfolgt schon beim

ersten Lesen des Textes eine Verschränkung des physischen Textes (Lesen des Textes aus der Einheitsübersetzung) mit ausgewählten Beziehungen des Lesers zum Text (Vortrag der Assoziationen zu Signalwörtern).

Daraufhin Text in kolometrischer Schreibweise⁹ an die Schülerinnen und Schüler mit dem Auftrag verteilt, in Partnerarbeit den Text zu gliedern und Überschriften für die einzelnen Abschnitte zu finden. Diese werden anschließend in der Klasse vorgestellt und miteinander diskutiert. Als Struktur schälte sich heraus:

VV 1a-2a	Genealogie
V 2b	Prolog – Exposition
V 3a	1. Szene: Opfer und Resonanz des Kain
VV 6a-7	2. Szene: Rede des Ewigen an Kain
V 8	3. Szene: Der „Brudermord“
VV 9a-15d	4. Szene: Dialog von Kain und dem Ewigen
V 15e.f	Zeichenhandlung des Ewigen
V 16	Epilog: Reaktive Handlung des Kain
V 17	Genealogie: Ringschluss mit V 1a-2b

Die Struktur des Textes hilft, aufmerksam für die Leerstellen zu werden, die im Text verborgen sind und den Leser auf ganz unterschiedliche Fahrten setzen. Deshalb wurden die Schülerinnen und Schüler in einem nächsten Schritt aufgefordert, Fragen an den Text zu formulieren. Einige davon lauteten: „Was bedeutet es, dass Kain und Abel ein Opfer darbringen? Warum opfern sie überhaupt?“ „Warum schaute der Herr auf Abel und sein Opfer, aber nicht auf Kain?“ „Was bedeutet V 7: „Nicht wahr, wenn du recht tust, darfst du aufblicken; wenn du nicht recht tust, lauert an der Tür die Sünde als Dämon. Auf dich hat er es abgesehen, doch du werde Herr über ihn!“ „Was ist ein Dämon?“ „Warum erzählt der Text nichts von einem Feuer, das Kain entzündet hat, um sein Opfer darzubringen? In meiner Kinderbibel gab es dazu ein Bild.“ „Wie kommt Kain auf die Idee, seinen Bruder zu töten? Es gab ja vorher

noch nie so etwas und wie wusste er, wie er Abel töten kann?“

Die Palette der Fragen reichte von Verständnisfragen „Was ist ein Dämon?“ bis zu Fragen, die die Brüche in Gen 4 aufdeckten und die Interpretationen anfragten, die die Schülerinnen und Schüler durch die Wirkungsgeschichte im Kopf hatten (Kinderbibel).

Die nächste Phase des Unterrichts richtete sich deshalb darauf, sich gruppenteilig mit diesen Fragen und der Bedeutung der Leerstellen im Text zu beschäftigen. Eine Gruppe setzte sich mit den Ko-Texten von Gen 4 auseinander: Welche Position kommt Gen 4 in der Folge von Gen 1, 2, 3 und Gen 4,18-24 zu? Was bedeutet „Opfer bringen“ und Ackerboden? Welche Wortspiele verbergen sich hinter den Namen: Eva, Kain, Abel, Hüter, Bruder? Was ist biblisch mit „Schuld“ gemeint? Welche Rolle spielt Gott in Gen 4? Wie hat die Auslegungsgemeinschaft den schwer verständlichen V 7 verstanden? Dazu bekamen die Gruppen Informationsmaterialien, biblische Texte und Folien, um ihre Ergebnisse zusammenzufassen und anschließend in der Klasse zu präsentieren. In dieser Phase konzentrierten sich die Schülerinnen und Schüler auf die Enzyklopädie des Textes, die Auslegungsgemeinschaft und deren eingespeichertes Wissen sowie die Klärung intertextueller Bezüge. Indem eine Gruppe die Frage nach der Bedeutung JHWHs bearbeitete, wurde außerdem schon die Frage nach den tieferliegenden Fäden angestoßen, die im Text verwoben und vom Leser gesponnen werden konnten. Insgesamt stand aber die Textwelt im Vordergrund und welche Sinngestalten sich dadurch auftraten.

Bei der Präsentation der Ergebnisse wurde immer wieder auf die Signalwörter und die aufgeschriebenen Assoziationen in der Anfangsphase der Lernsequenz Bezug genommen. Damit konnten viele Verständnisfragen geklärt und der Raum für unterschiedliche Verstehensweisen von Gen 4 eröffnet werden. Dieser wurde nun nochmals erweitert. Es ging darum, die Bewegungen zwischen Text und Leser auch explizit werden zu lassen. Das kann auf ganz unterschiedlichen Lernwegen eingeholt werden: mittels der „einfachen“ Frage: Was ist

für Dich nach all dem, was wir jetzt über den Text in Erfahrung gebracht haben, wichtig geworden?; mittels einer Imaginationsübung: Stell Dir vor, Kain könnte nach V 24 noch einmal das Wort an Gott richten, was würde er sagen? Oder: Stell Dir vor, Gott hätte sich nicht darauf eingelassen, mittels des Segenszeichens die Spirale der Gewalt auszusetzen? Wichtig ist, dass die Bewegungen zwischen Text und Leser nicht in der Kammer des Privatissimum verschwinden und damit in die Irrelevanz gedrängt werden. Wichtig ist auch, dass der Text nicht auf eine Sinngestalt eingeschränkt wird. Ebenso entscheidend ist, dass die Leserinnen und Leser mittels ihrer Fragen, Interessen zu Wort kommen und den Text verändern. Die Schülerinnen und Schüler sollen artikulieren können, was für sie kognitiv und – soweit sie wollen – auch existentiell bedeutsam geworden ist. Damit bleiben biblische Erzählungen nicht einfach Geschichten von damals, sondern werden zu Einladungen über das nachzudenken, was Menschen auch heute noch beschäftigt: wie Menschen friedlich miteinander leben können, wie die Urmächte von Gewalt, ja Brudermord ein Faktum jeder Zeit sind und wie die Hoffnung, dass nicht Terror und Hass die Oberhand gewinnen und alles im Chaos versinken lassen, über den Menschen hinausgeht. Der jüdisch-christliche Glaube begründet diese Hoffnung im Gott des Lebens, der der Spirale der Gewalt Einhalt gebietet. Die Schülerinnen und Schüler können im biblischen Lernen dieses Deuteangebot des christlichen Glaubens kennenlernen und argumentativ erschließen. Ob sie es auch für sich gelten lassen, liegt in ihrer Freiheit und wird im Lernarrangement zwar als Möglichkeit eingeräumt (siehe Frage und Imaginationsübungen am Ende), aber nicht zwingend vollzogen.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass im Lernarrangement nicht alle Größen zur Geltung kamen, die in der bibeltheologischen Didaktik benannt wurden. Das ist auch nicht wichtig. Entscheidend dagegen ist, dass alle drei „Welten“ in unterschiedlichen Phasen angespielt wurden: die Leserwelt genauso wie die Textwelt und die Bewegungen zwischen Leser- und Textwelt. Welche einzelnen Größen der Text- bzw. Leserwelt zum Tragen kommen und welche nicht, ist eine didaktische Entscheidung und hängt von der Klasse, dem Lernort

und seinen Bedingungen und der zur Verfügung stehenden Zeit ab.

5. Wie die bibeltheologische Didaktik biblische Lernprozesse verändern kann

Die bibeltheologische Didaktik versteht sich als Ansatz, der das religionspädagogische Paradigma der Subjektorientierung ernst nimmt. Sie hilft, Lernprozesse so zu strukturieren, dass jede der wichtigen Größen im Auslegungsgeschehen zur Geltung kommt: Die Textwelt wie die Leserwelt und ebenso die Prozesse zwischen Leser- und Textwelt. Lernarrangements können mittels der bibeltheologischen Didaktik leicht überprüft werden: Wo kommt die Leserwelt vor und wie? Wo wird auf die Textwelt eingegangen? Welche Phasen gibt es und wie sind sie strukturiert, damit die Prozesse, die die Begegnung mit dem Text ausgelöst haben, vom Schüler auch wahrgenommen und ausgedrückt werden können? Man müsste also bei der Planung von Lernprozessen aufzeigen, inwieweit das Lebenswissen der Schülerinnen und Schüler, ihr Vorwissen, ihre Fragen und Nicht-Fragen in einem konkreten Lernarrangement zum Tragen kommen. Oder auch warum eine bestimmte Größe, zum Beispiel die der Verstehergemeinschaft, nicht angespielt wurde. Welche Phasen des Unterrichtsgeschehens ermöglichten es, die wechselseitigen Bewegungen von Textwelt und Leserwelt deutlich zu machen? Solche und ähnliche Fragen lassen sich mittels der bibeltheologischen Didaktik abarbeiten. Damit wird ermöglicht zu überprüfen, inwiefern Unterrichtsprozesse diese Lernphasen eröffneten oder auch auf sie (bewusst) verzichteten und warum das so ist.

Eine der wichtigsten Herausforderungen biblischen Lernens besteht darin, gerade die Prozesse, die durch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen wach werden, wie sie in biblischen Texten transportiert werden, nicht im Nichts verklingen

zu lassen oder ihnen erst gar keinen Raum zu geben. Wenn die bibeltheologische Didaktik hilft, diesen Platz zu schaffen, dann hat sie schon einiges erreicht!

Anmerkungen

- 1 Vgl. Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, vgl. dies.: Biblisches Lernen postmodern gewendet. Das Konzept der bibeltheologischen Didaktik als Impuls, *rhs* 53 (2009), 182-191.
- 2 Vgl. Umberto Eco: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München ³1998, 67-69.
- 3 Vgl. Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München ⁴1994, 61.
- 4 Vgl. Gregor der Große: *Evangelienhomilien* 2,25,1 (PL 76,1189), Hier wird Maria von Magdala identifiziert mit der Sünderin aus Lk 7,36-50; vgl. auch *Evangelienhomilien* 2,33,1 (PL 76,1239f), vgl. *Ezechielhomilien* 1,8,2 (CChr.SL 142,102), vgl. *Ezechielhomilien* 2,8,21 (CChr.SL 142,352), Zugleich identifiziert er sie mit Maria von Betanien, Vgl. *Evangelienhomilien* 2,25,10 (PL 76,1196).
- 5 Dohmen, Christoph: *Die Bibel und ihre Auslegung*, München ²2003, 20: Ab dem 4. Jh. n. Chr. wurde der Begriff des Kanons für die verbindliche Sammlung Heiliger Schriften benutzt.
- 6 Vgl. Sheppard Gerald T.: *Canonization. Hearing the Voice of the Same God through Historically Dissimilar Traditions*, *Int* 36 (1982), 21-33.
- 7 Material dazu findet sich beispielsweise in Maisch, Ingrid: *Maria Magdalena. Zwischen Verachtung und Verehrung. Das Bild einer Frau im Spiegel der Jahrhunderte*, Freiburg i. Br. 1996, 27-36.
- 8 Vgl. dazu beispielsweise den Ansatz von Anton A. Bucher, Joachim Theis, Friedrich Schweitzer.
- 9 Die kolometrische Schreibweise macht schon durch das Schriftbild die Struktur des Textes in Verse und Subverse deutlich und markiert damit die syntaktischen Beziehungen im Text. Relativsätze, Konditionalsätze, Anreden etc. sind strukturierende Faktoren.

Dr. Mirjam Schambeck sf (kath.) ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Ruhr-Universität Bochum.