

### 1. Ausgangsfragen

In einem Cartoon der Peanuts von *Charles M. Schulz* versucht eine Lehrerin, in die alttestamentliche Erzählung über David und Goliath einzuführen. Dialogorientiert und mit dem Ziel, am möglichen Vorwissen der Kinder anzuknüpfen, fragt sie: „Wer weiss, von wem Goliath besiegt wurde?“ Sofort meldet sich ein Schüler: „Ich! Das war James Bond!“ Die Lehrerin, etwas ratlos, weicht auf das Neue Testament aus. Hier, hofft sie, lässt sich vielleicht eher an ein Vorwissen anknüpfen. Aufmunternd versucht sie einen Neuanfang: „Ich erzähle euch lieber eine Geschichte vom See Genezareth ...“ Engagiert meldet sich derselbe Schüler noch einmal zu Wort, wobei er nun doch die Abraham-Erzählung aus dem Alten Testament im Hinterkopf zu haben scheint: „Ich weiss: James Bond stand am Seeufer, und er schaute in die Sterne und ...“ Besagter Schüler lässt sich selbst durch den schon gereizten Verweis der Lehrerin, wie er bloß auf so etwas komme, James Bond käme in der Bibel gar nicht vor, nicht beirren und fährt fort: „James Bond hatte ein Haus in Jericho und feierte dort riesige Partys ...“ Für die Lehrerin ist nun der Rubikon überschritten. „Tat er nicht!“, platzt sie heraus, „Du schmeisst alles durcheinander.“ Mit beinahe schon wieder sympathischer Direktheit reagiert darauf der Angesprochene: „Du bist sehr unfreundlich. Hast Du irgendwelche Probleme?“<sup>2</sup>

Die Szene übertreibt, was im Alltag des Religionsunterrichts an der Tagesordnung ist, wo immer die Bibel ins Spiel kommt. Der „marginalisierte Bestseller“ – wie jüngst *Bernd Feininger* die Bibel im Blick auf die Schule genannt hat<sup>3</sup> – ist für die heutige Schülergeneration mindestens ebenso weit weg wie irgendein babylonischer Schöpfungsmythos oder ein altägyptischer Sonnenhymnus. Das bekannteste Buch, das ‘Buch der Bücher’ ist zu einem fremden Objekt geworden. Es mag sein, dass es mit der Vertrautheit früherer Generationen mit der Bibel ebenfalls nicht so weit her war, wie es der nostalgisch-melancholischen Rückschau mancher Lehrer und Religionspädagogen erscheint, sicherlich aber konnte in früheren Zeiten von einer wenn auch noch so geringen Kenntnis der Texte buchstäblich vom Hörensagen (durch Elternhaus, Kindergarten, Kirche, etc.) ausgegangen werden. Heute hört oder liest der durchschnittliche Schüler die biblischen Texte in der Schule zum ersten Mal. Er begegnet dabei Inhalten und Lebenswelten, die mit ihm auf den ersten Blick nichts zu tun haben, die ihm fremd gegenüberstehen.

Wie aber lässt sich das Fremde verstehen, wenn nicht durch Vergleich mit Eigenem, mit Vertrautem? Gibt es überhaupt ein Verstehen, das nicht nach eigenen Maßstäben

<sup>1</sup> Dieser Beitrag geht auf ein Referat auf dem XXI. Symposium der Ständigen AKK-Sektion „Didaktik“ vom 22. bis 23. März 2002 in Würzburg zurück. Der Vortragstil wurde für die Drucklegung bewusst beibehalten.

<sup>2</sup> *Charles M. Schulz*, Mal ganz ehrlich, Charly Brown, Gießen 1994, 38.

<sup>3</sup> *Bernd Feininger*, Mit der Bibel das Leben erzählen, in: *Bibel und Kirche* 56 (3/2001) 148-155, hier 148.

und aus dem eigenen Blickwinkel heraus sich das Fremde anzueignen versucht? Wie sähe ein Verstehen aus, das dem Gegenüber seine Fremdheit beließe und darauf verzichtete, Anknüpfungspunkte und Gemeinsamkeiten zu suchen? So gesehen handelt der Schüler im eingangs erwähnten Cartoon genau richtig. Er signalisiert seine Kenntnis des fremden und erfragten Stoffes, indem er das ihm Vertraute völlig selbstverständlich an seine Stelle setzt. Sein Blickwinkel und sein Maßstab heißen zur Zeit James Bond, also kann auch das, was die Lehrerin von ihm wissen will, im Augenblick nur mit James Bond zu tun haben. Belehrungen und Tadel helfen da wenig. Der von James Bond geradezu besessene Schüler empfindet allenfalls die Lehrerin als unfreundlich und problembelastet.

Von einem vergleichbaren Fall berichtet schon *Fritz Oser* in seinem Beitrag „Grundformen biblischen Lernens“ in einer Festschrift für Günter Stachel. Resistent gegen alle Belehrungsversuche, dass Jesus den Zöllner Zachäus aufgesucht habe, um ihm das Reich Gottes nahe zu bringen, beharrte eine siebenjährige Schülerin darauf, Jesus habe sich in das Haus des Zachäus eingeladen, um zu schauen, was für Vorhänge dieser vor seinen Fenstern habe, was für Geschirr er besitze und wie seine Frau und seine Kinder aussähen.<sup>4</sup> Das Beispiel gewinnt an Pikanterie, weil das von *Oser* befragte Mädchen zunächst zurückgefragt hatte, „ob es das sagen müsse, was die Lehrerin erzählt habe, oder ob es seine eigene Meinung vorbringen dürfe.“<sup>5</sup> Hatte die Siebenjährige, die offensichtlich schon sehr genau zwischen dem Textverständnis der lehrenden Instanz und ihrem eigenen Verständnis zu unterscheiden wusste, deshalb weniger verstanden? Offenbar nicht. Auf *Oser*'s abschließende Frage, warum Jesus sich für dies alles bei Zachäus interessiert habe, antwortete sie: „Weil er ihn lieb hat.“<sup>6</sup>

Sowohl hinter dem Peanuts-Cartoon als auch hinter dem von *Fritz Oser* erwähnten Beispiel wird ein Grundproblem der Bibeldidaktik sichtbar, das in der jüngeren Diskussion wieder mit erneuter Heftigkeit aufgebrochen ist: Wie gestaltet sich die Begegnung zwischen den Schülern auf der einen und der Bibel auf der anderen Seite, die einander fremd gegenüberstehen? Wie muss der Prozess der Vermittlung bzw. der Aneignung aussehen, damit er als gelungen bezeichnet werden kann? Und wann kann von gelungener Vermittlung gesprochen werden? Wenn ein exegetisch fundiertes, im theologischen oder lehramtlichen Konsens stehendes Verständnis des biblischen Textes von den Schülern irgendwie aufgenommen wurde und wiedergegeben werden kann? Oder kann von gelungener Vermittlung gesprochen werden, wenn die Schüler sich den Text mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Welt- und Wirklichkeitsverständnis erschließen? Wer kommt in diesem didaktischen Geschehen zu seinem Recht? Und wer kommt zu kurz?

<sup>4</sup> *Fritz Oser*, Grundformen biblischen Lernens, in: Eugen Paul / Alex Stock (Hg), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 213-246, hier 234.

<sup>5</sup> Ebd..

<sup>6</sup> Ebd..

## 2. Die kulturelle und poetische Alterität zwischen Bibel und Schülern – Gefahr und Chance

Durch eine zu Beginn des vorigen Jahrhunderts durch die reformpädagogische Bewegung mit Nachdruck geforderte Pädagogik, die vom Kinde aus dachte, richtete sich zunehmend auch in der Religionspädagogik der Blick auf die Adressaten der Vermittlung und versuchte, deren Rolle als Subjekte des Aneignungsgeschehen hervorzukehren und zu stützen. Dabei ging der Einsicht, das Kind offensichtlich in bisherigen religionspädagogischen Konstrukten verleugnet zu haben, die Erkenntnis voraus, dass Kinder anders sind, einen anderen Blick auf die Welt haben und ihr Welt- und Wirklichkeitsverständnis in anderer Weise organisieren als Erwachsene.<sup>7</sup> Ein programmatischer Satz, der mir in diesem Zusammenhang begegnet ist und mir zu denken gegeben hat, stammt von *Fritz Gansberg*: „Wir unterrichten zu viel, wir geben tausend Antworten, wo das Kind gar keine Fragen stellt; wir belehren die Jugend über die fernsten Dinge und vergessen, sie in ihrer Umwelt stark und sicher zu machen.“<sup>8</sup> *Gansberg* formulierte diesen Eindruck bereits 1911, doch scheint er immer noch – und vielleicht mit Blick auf die neuere Diskussion zunehmend wieder – aktuell zu sein. „Es ist bis heute“, formulierte jüngst *Friedrich Schweitzer* in der Festschrift für Klaus Wegenast, „nicht üblich, ausdrücklich darauf zu reflektieren, welche Vorstellungen im Blick auf Kinder und Jugendliche für den eigenen Entwurf oder auch sonst für die Bibeldidaktik leitend sein sollen. Noch immer wird offenbar davon ausgegangen, dass die hauptsächliche Herausforderung der Bibeldidaktik darin zu sehen sei, wie exegetische Erkenntnisse didaktisch umgesetzt werden können.“<sup>9</sup>

Ein Blick in zwei neuere, alttestamentlich ausgerichtete fachdidaktische Entwürfe – in das von *Dieter Baltzer* redigierte und herausgegebene Buch „Lehren und Lernen mit dem Alten Testament“<sup>10</sup> und in das Werk von *Horst Klaus Berg* „Altes Testament unterrichten“<sup>11</sup> – bestätigen zunächst den von *Friedrich Schweitzer* geäußerten Eindruck. In beiden ohne Frage praxisorientierten Büchern wird der Ausgangspunkt sehr deutlich beim alttestamentlichen Text genommen. Die theologischen Erwägungen, die Informationen über das zum Verständnis der Texte wichtige (zuweilen auch vermeintlich wichtige) exegetische Wissen gehen den didaktischen Erwägungen und den daran anknüpfenden Unterrichtsvorschlägen in allen Fällen voran. In beiden Büchern scheint das Au-

<sup>7</sup> Das zeigt jüngst wieder das instruktive Buch von *Lothar Kuld*, *Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*, München 2001; vgl. a. *Franz-Josef Bäumer*, Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen, in: RpB 25/1990, 110-125.

<sup>8</sup> *Fritz Gansberg* (1911) zitiert nach *Ralf Koerrenz*, Religionspädagogik zwischen Aneignung und Vermittlung? Anmerkungen zu einer unzulänglichen Alternative, in: Ulrich Becker / Christoph Th. Scheilke (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik* (FS Klaus Gossmann), Gütersloh 1995, 43-56, hier 47.

<sup>9</sup> *Friedrich Schweitzer*, Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne* (FS Klaus Wegenast), Stuttgart u.a. 1999, 122-133, hier 123.

<sup>10</sup> *Dieter Baltzer* (Red.), *Lehren und Lernen mit dem Alten Testament. Unterrichtsentwürfe für Primarstufe und Sekundarstufe I. Eine Auswahl*, Münster u.a. 2001.

<sup>11</sup> *Horst Klaus Berg*, *Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsentwürfe*, München – Stuttgart 1999.

genmerk hauptsächlich darauf zu liegen, wie bei den Adressaten des didaktischen Geschehens ein der Sache – dem jeweiligen Text und seiner theologischen Thematik also – angemessenes Wissen zu erzeugen ist. Ob dieses Wissen und der Gegenstand der Wissensvermittlung, der Text, aber überhaupt adressatenorientiert sind, wird kaum bis gar nicht thematisiert.

Ich gehe nicht davon aus, dass *Horst Klaus Berg* und *Dieter Baltzer* der Reduktion der Didaktik auf eine Methodik zur Vermittlung von Bibel- bzw. Exegetenwissen das Wort reden, bei der die Frage nach den Lernenden entweder gar nicht oder nur am Rande Berücksichtigung findet, wie *Friedrich Schweitzer* dies im Blick auf ein anderes Buch *Horst Klaus Bergs* moniert.<sup>12</sup> Was als Kritikpunkt der bibeldidaktischen Konstruktion der Unterrichtsentwürfe von *Berg* und *Baltzer* erscheint, ist vielmehr ein Problem, das der Sache selber zugrunde liegt. Beide Autoren entscheiden sich m.E. zu dieser Anlage ihrer fachdidaktischen Entwürfe aus einer klaren Anwaltschaft für den biblischen Text im Vermittlungsgeschehen. Es mag sein, dass ich die Beiträge von *Horst Klaus Berg* und *Dieter Baltzer* hier zu wohlwollend einschätze, angesichts der kulturellen und poetischen Alterität, die zwischen der Bibel einerseits und den Schülern andererseits herrscht, muss jedoch jeder Versuch der Schüler, nach den eigenen Maßstäben die unbekannte Welt des Textes ermessen zu wollen, wie im eingangs erwähnten Cartoon zur Parodie geraten und dem Text gegenüber unangemessen sein. Dem bekannten Germanisten *Norbert Mecklenburg* zufolge ist aber ein solches „Nicht-Verstehen fremder Äußerung“ gerade „der hermeneutische Normalfall [...], denn Verstehen ist immer Anders-Verstehen eines unaufhebbar Anderen.“<sup>13</sup> Als methodische Konsequenz der Erkenntnis dieses nicht zu unterbrechenden hermeneutischen Zirkels fordert *Mecklenburg*: „Die Hermeneutik des Fremden bedarf in methodologischer Hinsicht einer Verfremdung der Hermeneutik, das Verstehen einer Ergänzung durch das Erklären.“<sup>14</sup> Würde das nicht bedeuten, dass der fremde biblische Text von heutigen Schülern – und nicht nur von diesen – ohnehin nicht angemessen, sondern nur anders verstanden werden kann? Würde das nicht weiter bedeuten, dass zu diesem ohne Zweifel gerechtfertigten Anders-Verstehen der Schüler als komplementärer Faktor die Erklärung hinzutreten müsste, um den Text und seine Deutung nicht zu unterbieten? Anders gefragt: Dass die religionspädagogischen Entwürfe des didaktischen Geschehens stärker am Kind als Subjekt seines eigenen, ihm ja nur nach seinen jeweiligen Maßgaben möglichen Verstehensprozesses orientiert sein müssen, ist evident. Wer aber schützt den Text? Wer gewährleistet, dass er in ihm gemäßer Weise zum Gegenstand der Begegnung mit der fremden Welt der Bibel wird?

Ich möchte ein kurzes Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtspraxis geben, um das Problem zu verdeutlichen und anzuschärfen. Im Rahmen des Themas 'Propheten' im

<sup>12</sup> *Schweitzer* 1999 [Anm. 9], 123. Zur Kritik Schweitzers an älteren Arbeiten Bergs vgl. a. ebd., 124.

<sup>13</sup> *Norbert Mecklenburg*, Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik (1987), in: Dietrich Krusche / Alois Wierlacher (Hg), *Hermeneutik der Fremde*, München 1990, 80-102, hier 83.

<sup>14</sup> Ebd., 86.

Religionsunterricht der Klasse 8 hatte ich mir zum Lernziel gesetzt, die Schüler sollten die Struktur eines Prophetenwortes herausarbeiten, um damit die Gattung 'prophetische Rede' sozusagen als ein 'Rezept' kennen zu lernen, nach dem die biblischen Autoren den Propheten bestimmte Worte in den Mund gelegt haben. Als klassisches und in nahezu jeder Einleitung in das Alte Testament auffindbares Paradebeispiel hatte ich Am 7,14-17 ausgewählt. Dort treffen Amazja, der Priester von Bet-El, und Amos aufeinander. Amazja denunziert Amos als Unruhestifter bei König Jerobeam und verweist den Propheten selber des Landes. Nach dem Erzählen dieser Vorgeschichte habe ich den Schülern folgenden Gesprächsausschnitt vorgelegt:

<sup>14</sup> Amos antwortete Amazja: *Ich bin kein Prophet und kein Prophetenschüler, sondern ich bin ein Viehzüchter, und ich ziehe Maulbeerfeigen.* <sup>15</sup> *Aber der Herr hat mich von meiner Herde weggeholt und zu mir gesagt: Geh und rede als Prophet zu meinem Volk Israel!*

<sup>16</sup> *Darum höre jetzt das Wort des Herrn! Du sagst: Tritt nicht als Prophet gegen Israel auf, und prophezei nicht gegen das Haus Isaak!*

<sup>17</sup> *Darum - so spricht der Herr: Deine Frau wird in der Stadt als Dirne leben, deine Söhne und Töchter fallen unter dem Schwert, dein Ackerland wird mit der Messschnur verteilt, du selbst aber stirbst in einem unreinen Land, und Israel muss sein Land verlassen und in die Verbannung ziehen. (Am 7,14-17)*

Welche Reaktionen löste dieser Text aus? Im Zusammenhang mit der Klärung von Verständnisfragen spielte zunächst das Wort „Dirne“ eine Rolle. Nachdem sich doch noch einer aus dem Klassenverband gefunden hatte, der diesen Begriff in das richtige Wortfeld einzuordnen vermochte, stellte das Wort „Messschnur“ ein Hindernis dar. Bis dahin waren inhaltliche Schwierigkeiten außen vor geblieben. Jetzt brachen sie sich Bahn: Was das überhaupt heißen solle „dein Ackerland wird mit der Messschnur verteilt“? Und wieso der König in einem „unreinen Land“ sterben müsse? Seien nicht – und hier trat offensichtlich ein Basisaxiom aus früheren Religionsstunden hervor – vor Gott alle Menschen und alle Länder gleich? Hier, so schien mir, war eine Erklärung nötig, so dass ich mich veranlasst sah, zu erläutern, dass der Besitz des Landes als eines von Gott geschenkten Lebensraums für das Volk Israel etwas ganz und gar Heiliges und Wichtiges sei. In der Erde des verheißenen und geschenkten Landes begraben zu werden, sei bis heute ein Wunsch vieler gläubiger Juden. Insofern sei die Drohung, in einem unreinen Land zu sterben, für den Priester Amazja ein Schreckensszenario sondergleichen. Diese Erklärung gab für einen Schüler den Anstoß, die politische Haltung des heutigen Staates Israel aufs Schärfste zu verurteilen und als einen nicht nachvollziehbaren religiösen Fanatismus zu qualifizieren, was indirekt natürlich auch eine Kritik am Alten Testament in sich schloss, das angesichts dessen kaum noch in eine aufgeklärte Zeit passe. Meine ursprüngliche Zielvorstellung, anhand von Am 7,14-17 die dreigliedrige Struktur des Prophetenwortes (Schuld aufweis [16], Botenformel [17a], Gerichtsansage [17b]) zu erarbeiten, hatte ich jedenfalls nicht erreicht.

Nun wäre hier freilich über den Stundenverlauf und über einzelne didaktische Weichenstellungen zu reden – darum jedoch soll es jetzt nicht gehen. Was aber deutlich wird, ist, dass die freie Begegnung mit dem Text ein *Anders-Verstehen*, ja auch ein Missverstehen des Textes zu begünstigen scheint. Am Ende droht der Text aus ohne Zweifel

nachvollziehbaren politischen Positionierungen der Schüler heraus beiseitegelegt und abqualifiziert zu werden, bevor er überhaupt die Chance hatte, gesprochen zu haben und gehört worden zu sein. Wer also schützt den Text?

Der in Halle lehrende Pädagoge *Werner Helsper* hat 1989 auf der Grundlage von Interviews aufzudecken versucht, welche Schule Jugendliche fordern. Als Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass diese eine Schule befürworten, die ihnen folgende Komponenten bietet: intensives Erleben im Hier und Jetzt, individuelle Autonomie, Vertrauen, Kooperation und Solidarität.<sup>15</sup> Alle diese Komponenten möchte ich nicht denunzieren. Sie werden in einer bestimmten Entwicklungsphase mit emotionaler Vehemenz vertreten und stellen ja in der Tat Elemente dar, die es zu erlernen gilt. Aber decken sich die genannten Forderungen nicht auffällig mit all jenen „innenorientierten Lebensauffassungen“, die für *Gerhard Schulze* als Kennzeichen der „Erlebnisgesellschaft“<sup>16</sup> auszumachen sind?<sup>17</sup> Es ist davon auszugehen, dass die in *Helpers* Interviews bereits 1989 erkennbar werdenden Tendenzen heute noch deutlicher an Kontur gewonnen haben. Wie reagiert die Religionspädagogik, wie speziell die Bibeldidaktik auf solche Forderungen? Ein anschlussfähiger Punkt ist mit dem Stichwort ‘Lebenswelt-Bezug’ (man könnte auch sagen: Korrelations-Didaktik<sup>18</sup>) gegeben. Unter diesem Paradigma möchte ich hier – in Anlehnung an *Gunter Otto* – all jene Unterrichts- und Bildungskonzepte verstehen, die über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus dem Verstehen von Problemlagen sowie der Selbstwahrnehmung der Lernenden verpflichtet sind, die also nicht auf die vorschnelle Einordnung der Lebenswelt unter Begriffe aus sind, sondern zunächst die Nähe zum jeweiligen Phänomen sowie die sinnlich reiche Aufmerksamkeit für das Phänomen in den Vordergrund stellen, um darauf aufbauend zu einer der Sache angemessenen Begrifflichkeit zu gelangen.<sup>19</sup> Unter diesem Paradigma ist indes nicht eine spannungs- und verblüffungsfreie Nähe zu verstehen, die Unmittelbarkeit suggeriert und sich als Gegenangebot zur Abstraktheit der Theorie, zur Anstrengung der Suche nach einem verstehenden Zugang anbietet. Wird das so verstandene Paradigma des Lebenswelt-Bezugs in bibeldidaktische Zusammenhänge hineingetragen, so bedeutet das auch hier, dass es in der Begegnung mit der fremden Welt der Bibel weder nur um die Vermittlung eines kulturellen Wissens noch um die im Sinne eines ‘Events’ zu inszenierende Unmittelbarkeit des Verstehens gehen kann. Die exegetischen Wissenschaften liefern also weder einen Pool voller Gesetzmäßigkeiten, Systeme und Begriffe, die es im Religionsunterricht zu vermitteln und zu lernen gilt, noch kann auf die Erkenntnisse der Exegese ein-

<sup>15</sup> Zitiert nach: *Fritz Bohnsack*, *Veränderte Jugend – veränderte Schule?*, in: ders. / Karl Ernst Nipkow, *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?*, Münster 1991, 9-55, hier 25.

<sup>16</sup> *Gerhard Schulze*, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt – New York 1992, 25.

<sup>17</sup> Mit *Gunter Otto*, *Die aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute*, in: ders.: *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd. 1, Seelze 1998, 45-58., hier 51.

<sup>18</sup> Zur Anfrage an die Korrelations-Didaktik vgl. nur *George Reilly*, *Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?*, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 16-27 und *Rudolf Englert*, *Korrelationsdidaktik*. Bilanz und Perspektiven, in: *RpB* 38/1996, 3-18.

<sup>19</sup> Vgl. *Otto* 1998 [Anm. 17], 51.

fach verzichtet werden. Die Rolle der Bibelwissenschaft innerhalb bibeldidaktischer Konzepte ist vielmehr darin zu suchen, dass sie im Verlauf des Lernprozesses einen Wissensvorrat und ein Methodenreservoir bereithält, das im Bedarfsfall herangezogen werden und angesichts einer Fehl- bzw. Überinterpretation eines biblischen Textes Entscheidungskriterien bereitstellen kann. *Gunter Otto* spricht im Blick auf die Kunstpädagogik – was m.E. aber problemlos auf die Religionspädagogik übertragen werden kann – von der Notwendigkeit der „ästhetischen Erfahrung“ im Unterrichtsgeschehen.<sup>20</sup> Diese bisher so vernachlässigte Lernweise beschreibt *Otto* mit dem Begriff der „denkenden Erfahrung“ – ein Begriff, den *John Dewey* schon 1916 gebildet hat. „Denkende Erfahrung“ nimmt ihren Ausgangspunkt am Phänomen, also auch am biblischen Text, und philosophiert an der Erfahrung mit diesem Phänomen. Was das näherhin heißt, wird gleich noch zu thematisieren sein.

### 3. Die neuere religionspädagogische Diskussion (Ruster-Halbfas-Debatte)

Zunächst aber erscheint mir hier der Zeitpunkt gekommen, einen Blick auf die aktuelle Diskussion zu werfen. Diese verbindet sich gegenwärtig sehr stark mit dem Namen *Thomas Ruster* und mit der von ihm ausgegangenen Debatte mit *Hubertus Halbfas*, der als Nestor der von *Ruster* inkriminierten religionspädagogischen Richtung in ein Streitgespräch mit *Ruster* eingetreten ist, das dann in Publik-Forum zum Abdruck gekommen ist.<sup>21</sup> In diesem Streitgespräch wirft *Ruster Halbfas* vor, er sei mit seinem religionspädagogischen Konzept, das den Religionsunterricht der letzten zwanzig, dreißig Jahre ohne Zweifel entscheidend geprägt habe, gescheitert. „Dieser Religionsunterricht“, so *Ruster*, „hat kaum Menschen hervorgebracht, die wirklich biblisch denken und christlich glauben.“<sup>22</sup>

Nun müsste viel zum systematischen Hintergrund dieser Sehnsucht nach neuer Eindeutigkeit bei *Thomas Ruster* gesagt werden, müsste kritisch Stellung genommen werden zu seinem mittlerweile in vierter Auflage erschienenen Buch „Der verwechselbare Gott“<sup>23</sup>, das im Hintergrund aller weiteren, auch religionspädagogischen Einlassungen *Rusters* steht. Das kann und muss im Blick auf die hiesige Fragestellung nicht geschehen und ich kann mich damit begnügen, auf die instruktiven Beiträge von *Michael Bongardt*<sup>24</sup> und von *Alois Halbmayer*<sup>25</sup> im letzten Jahr hinzuweisen. Worauf für den hier bedeutsamen Zusammenhang jedoch abzuheben ist, ist *Rusters* Versuch, aus seinen die Gottesfrage als das Nervenzentrum des christlichen Glaubens präzise treffenden Überlegungen religionspädagogische Konzepte zu entwickeln, wie dies etwa in seinem Beitrag

<sup>20</sup> Ebd., 51 und 54f.

<sup>21</sup> An Gott glauben oder an das Geld? [Streitgespräch zwischen *Hubertus Halbfas* und *Thomas Ruster*], in: Publik-Forum Nr. 5 vom 09.03.2001, 26-29.

<sup>22</sup> Ebd., 28.

<sup>23</sup> *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. 2000.

<sup>24</sup> *Michael Bongardt*, Unverwechselbares Christsein? Zum Stand der Diskussion über die Religionskritik *Thomas Rusters*, in: HK 55 (6/2001) 316-319.

<sup>25</sup> *Alois Halbmayer*, Eine neue Eindeutigkeit? *Thomas Rusters* Plädoyer für eine Entflechtung von Christentum und Religion, in: SaThZ 5 (2/2001) 144-166.

„Die Welt verstehen ‘gemäß den Schriften’“<sup>26</sup> geschehen ist. *Rusters* Konzept ist im Rahmen meiner bisher hier vorgetragenen Überlegungen insofern von Interesse, als ich in seiner Anfrage an die Religionspädagogik so etwas wie einen Wiedergänger des vielleicht wirklich allzu lang abgespaltenen und vermutlich schon tot geglaubten Anspruchs des Textes innerhalb der bibeldidaktischen Konzepte sehe. Ich stimme der bereits zitierten Einschätzung *Schweitzers* ohne Einschränkung zu, dass es in der Bibel Didaktik bis heute nicht üblich sei, ausdrücklich darauf zu reflektieren, welche Konstruktionen des Kindes für den Entwurf eines eigenen Konzepts leitend sein sollen; angesichts der vehementen Vorwürfe *Rusters* gegenüber der Religionspädagogik wage ich jedoch zu bezweifeln, ob die den jeweiligen Entwurf leitende Konstruktion des biblischen Textes dabei wirklich ausdrücklicher bedacht wird. *Rusters* Plädoyer für den unverwechselbaren biblischen Gott schärft für die Bibel Didaktik die Frage an, wer im didaktischen Geschehen die Interessen des Textes wahrnimmt und von welchem ‘Text’ überhaupt die Rede ist.

Der Ausgangspunkt des religionspädagogischen Interesses *Rusters* liegt in seiner These, dass das Christentum als Religion ausgedient habe, wenn unter Religion mit *John Hick* die „ultimate reality“, die alles bestimmende Wirklichkeit, zu verstehen ist. In unserer Zeit sei der Kapitalismus die Wirklichkeit, die alles bestimme, und der biblische Gott sei durch keine noch so geschickte Korrelation mit den Alltagserfahrungen der heranwachsenden Generation mit dieser alles bestimmenden Macht kompatibel zu machen. Der Kapitalismus stehe dem biblischen Gott vielmehr wie ein Götze gegenüber und dürfe mit diesem deshalb nicht verwechselt werden. Damit gilt es für *Ruster*, „all die Vermittlungsversuche mit einer gottlosen Welt [...] aufzugeben.“<sup>27</sup> Um Menschen hervorzubringen, die wirklich biblisch denken und christlich glauben (was immer das heißen mag!<sup>28</sup>), erwartet *Ruster* vom Religionsunterricht eine Einführung der Schüler in das biblische Wirklichkeitsverständnis. Dieses läßt sich über eine methodisch geleitete Decodierung des biblischen Zeichencodes erschließen. So wie der Mathematikunterricht in die Logik der Mathematik und der Französischunterricht in die französische Sprache einzuführen habe, müsse der Religionsunterricht die Aufgabe haben, in das „biblische Wirklichkeitsverständnis“ (einen Begriff, den *Ruster* von dem evangelischen Systematiker *Friedrich Wilhelm Marquardt* übernimmt) einzuführen.<sup>29</sup>

Wie stellt sich *Ruster* die Realisierung dieser Idee eines Religionsunterrichts als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“ konkret vor? In einem Beitrag legt er ein Beispiel für eine Decodierung des biblischen Zeichenuniversums zum Verständnis des fremden Wirklichkeitsverständnisses der Bibel vor. Wenn bei Johannes von Jesus

<sup>26</sup> *Thomas Ruster*, Die Welt verstehen ‘gemäß den Schriften’. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203.

<sup>27</sup> *Bongardt* 2001 [Anm. 24], 317.

<sup>28</sup> Zur Kritik an dieser unreflektierten Zielvorstellung des Religionsunterrichts vgl. a. *Thomas Meurer*, Begegnung mit der fremden Bibel, in: KBl 127 (1/2002) 19-24 sowie: *ders.*, Bibelkunde statt Religionsunterricht? Zu Thomas Rusters Konzept einer „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“, in: rhs 44 (4/2001) 248-255; *ders.*, Sprache der Bibel – terra incognita. Religionsunterricht als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“, in: PThl 21 (1/2001) 98-105; *ders.*, Ein Buch, das Glauben schafft? Neue Wege einer sach- und adressatenorientierten Bibel Didaktik, in: Kirche und Schule 29 (2002) Nr. 121, 3f.

<sup>29</sup> So *Ruster* in *Halbfas / Ruster* 2001 [Anm. 21], 27.

als dem „Licht der Welt“ (Joh 1) die Rede ist, so besteht nach korrelationsdidaktischem Ansatz die Möglichkeit, ein Verständnis dieser Aussage über die metaphorisch-symbolische Bedeutung von Sonne und Licht und über die Erfahrungen der Adressaten mit diesen Phänomenen herzustellen. Ein solches Vorgehen – so *Ruster* – „stellt [...] die Fragen [der Schüler T.M.] vermutlich ruhig.“<sup>30</sup> Anders, seiner Auffassung nach, dagegen der Versuch, im biblischen Zeichenuniversum über das Stichwort ‘Licht’ etwa auf die Spur von Jes 42,6 und Jes 60,1-3 und der dort vorzufindenden Rede von Israel als dem ‘Licht der Völker’ zu gelangen. Vor diesem Hintergrund würde einleuchten, dass Jesus „das Israel unter den Völkern durch die Art von Toragerechtigkeit ist, die er lebt und lehrt.“<sup>31</sup> Religionsunterricht müsste demgemäß so konzipiert sein, dass solche und ähnliche Verbindungen innerhalb des biblischen Zeichenuniversums herausgefunden und damit angeeignet werden könnten, denn „die biblische Rede von Gott muss auf ihren bibelinternen Zeichenzusammenhang hin befragt werden, soll herauskommen, wie in ihr von Gott gedacht wird.“<sup>32</sup> Das Erlernen des fremden biblischen Zeichencodes ist für *Ruster* dabei nur eine Zurüstung, eine Unterweisung in biblischem Denken, die dem Ziel dient, eine Umcodierung des Selbst- und Weltbildes der Schüler herbeizuführen. Nach der Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis beginnt nach *Rusters* Ansicht der ‘emergente Prozess’, die eigenständige und von der jeweiligen Lehrkraft nicht mehr zu beeinflussende Leistung der Aneignung, die sich unkalkulierbar in den Köpfen der Kinder vollzieht.<sup>33</sup> Auch wenn *Ruster* sich zur Beschreibung dieser Umcodierung eines systemtheoretischen Begriffs bedient, so sieht er der Sache nach mit *Michael Welkers* pneumatologischem Ansatz dahinter doch das Wirken des Gottesgeistes, der unableitbar Neues hervorbringt, indem er das Alte in einem neuen Zusammenhang erscheinen lässt.<sup>34</sup> Von einem solchen Verständnis her nimmt es dann nicht Wunder, dass *Ruster* den gegenwärtigen Religionsunterricht für überpädagogisiert hält und ihn weniger lernzielorientiert wünscht, als er gemeinhin ist. Denn die Aneignung, die Teilhabe an der fremden Wirklichkeitserfahrung der Bibel, die Umcodierung mithin könne von keinem noch so geschickten pädagogischen Konzept hergestellt werden. Die Religionslehrer könnten zwar als Mannschaftskapitäne die Erforschung der *terra incognita* der Bibel vorantreiben, doch was daraus in den Köpfen der jeweiligen Schüler würde, sei Sache des Heiligen Geistes, denn „letztlich“, so *Ruster*, „kann es ja nur Gottes Geist sein, der gläubiges Verstehen bewirkt.“<sup>35</sup>

Hier, so scheint mir, lässt *Rusters* Konzept einen Widerspruch erkennen. Während er in seinem ersten Schritt den Akzent darauf legt, dass ein an der Erfahrungswelt der Schüler korreliertes Verstehen der Bibel nicht möglich ist und stattdessen eine Erarbeitung des biblischen Zeichencodes unumgänglich sei, postuliert er im zweiten Schritt die letztthin nicht steuerbare Wirkung des Erlernen auf die Adressaten des Religionsunter-

<sup>30</sup> *Ruster* 2000 [Anm. 26], 195.

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Ebd., 194.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., 201.

<sup>34</sup> Ebd., 200: „Die Emergenz bietet also ein Modell für die Zuordnung von Neuem und Altem, das die Unableitbarkeit des Neuen nicht leugnet und zugleich seine Verbindung mit dem Alten festhält.“

<sup>35</sup> Ebd., 201.

richts. Damit verschiebt *Ruster* letztendlich das Problem der Unmittelbarkeit nur. Da ihm das unmittelbare Verstehen eines biblischen Textes durch die Schüler mit deren eigenem Lebenswelt-Bezugs nicht möglich erscheint, weil diese die Sprache der Welt- und Wirklichkeitserfahrung der Bibel erst erlernen müssen, geht er stattdessen davon aus, dass die solchermaßen erlernte Fremdsprache Bibel in deren Lebenswelt integriert und verstanden wird – andernfalls ist der emergente Prozess gescheitert. *Ruster* traut dem Gottesgeist also erst dann Wirksamkeit zu, wenn die Adressaten seines Wirkens auch die nötigen Sprach- und Zulassungsvoraussetzungen mitbringen. Wird der Religionsunterricht jedoch – wie es nach *Rusters* Ausführungen nur konsequent wäre – auf eine Art Bibelkunde reduziert, wird er zu einem Einführungskurs in biblisches Sprechen und Denken, so steht er wohl eher – wie *Halbfas* warnt<sup>36</sup> – in der Gefahr, ins Sektierereische abzurutschen und sich ins Getto zurückzuziehen. Eine innerhalb der Gesellschaft zunehmend sterbende, wenn nicht sogar längst 'tote' Sprache zu lernen, mag eine ästhetische Attitüde bedienen, es mag der Arkandisziplin einer Gruppe Auserwählter Genüge tun, Einladungscharakter und Breitenwirkung erfährt ein solcher Lehrgegenstand jedoch nur, wo er mit seinen Anschlussfähigkeiten und Ableitungsmöglichkeiten zur Sprache und zu Themen der Gegenwart angeboten wird.

*Rusters* Vorschlag, auf die zwischen Bibel und Schülern herrschende kulturelle und poetische Alterität didaktisch zu reagieren, geht also dahin, die Korrelation der beiden einander fremd gegenüberstehenden Pole des Vermittlungsgeschehens aufzugeben und stattdessen die völlige Fremdheit des Glaubens in der heutigen Welt anzuerkennen. „Mit dieser Fremdheit hart zu konfrontieren, statt mit allfälliger Anknüpfung aufzuwarten scheint ihm der Königsweg künftiger Glaubensweitergabe“ – so fasst *Bernd Trocholepczy* die Grundidee *Rusters* zusammen.<sup>37</sup>

Dieser Vorbehalt gegen werbende Anknüpfung und Unmittelbarkeit ist in der neueren religionspädagogischen Diskussion kein singuläres Phänomen. Was ein *Thomas Ruster* für *Hubertus Halbfas* ist, das ist *Christina Kalloch* für *Ingo Baldermann*. Wir machen es uns – *Christina Kalloch* zufolge – zu einfach, „wenn wir mit Baldermann die Fremdheit biblischer, und besonders alttestamentlicher Texte negieren.“<sup>38</sup> Der fremde Kontext der ausgekoppelten Texte bleibe unreflektiert. Stattdessen werde eine Unmittelbarkeit des Verstehens bereits in der Grundschule suggeriert. „Baldermanns elementare Bibeldidaktik erlaubt“, so *Kalloch*, „keine Distanz zur Bibel – ein Umstand“, findet sie, „der zumindest für den schulischen Religionsunterricht heute nicht mehr zu rechtfertigen ist.“<sup>39</sup> Hängt vielleicht sogar das in der Sekundarstufe I zu beobachtende rasant zunehmende Desinteresse an der Bibel mit dieser im Primärbereich suggerierten Unmittelbarkeit zusammen? Muss die Bibel nicht zwangsläufig für den, der von Kindesbeinen an gelernt hat, dass sie nicht fremd ist, sondern sich statt dessen unmittelbar erschließt,

<sup>36</sup> Vgl. *Hubertus Halbfas*, Thomas Rusters „fällige Neubegründung des Religionsunterrichts“. Eine kritische Antwort, *rhs* 44 (1/2001) 41–53, hier 52f.

<sup>37</sup> *Bernd Trocholepczy*, Im Umbruch – Schwierigkeiten und Chancen der Glaubensweitergabe, in: *Glauben leben* 77 (6/2001), 162–165, hier 162.

<sup>38</sup> *Christina Kalloch / Bettina Kruhöffner*, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, in: *Religionspädagogisches Institut Loccum*, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden [www.rpi-loccum.de], 6.

<sup>39</sup> Ebd.

eben damit auch ihren Herausforderungscharakter, ihren Anspruch und Reiz verlieren? Weitere Kritikpunkte finden sich in *Christina Kallochs* soeben erschienener Habilitationsschrift „Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule“.<sup>40</sup> Dort geht sie sowohl mit *Baldermann* als auch mit *Halbfas* hart ins Gericht, wenn sie moniert: „Sowohl Baldermann als auch Halbfas intendieren existentielle Begegnung, ohne nach den jeweiligen entwicklungsbedingten Voraussetzungen zu fragen.“<sup>41</sup> Beider Ansätze scheinen ihr also sowohl aus der Perspektive der Konstruktion des Textes als auch aus der Perspektive der Konstruktion der Adressaten bedenklich.

Was m.E. in diesen in der neueren Diskussion geäußerten Vorbehalten gegenüber einem unmittelbaren Verständnis biblischer Texte im didaktischen Geschehen des Religionsunterrichts mitschwingt, ist die schon vor einiger Zeit von *Fulbert Steffensky* geäußerte Befürchtung, ob nicht in der gegenwärtigen Katechese und Schule die Gefahr drohe, „die Geschichten und die Bilder dieser Tradition so einzumanschen, dass sie eingehen wie Butter“. Und schabe man sich auf diese Weise nicht Gott solange zurecht, „bis er so ein kleines, nettes, gemütliches, flauschiges, antiautoritäres Kerlchen ist wie ich selber“?<sup>42</sup> Anders gefragt: Ist die irritierende, infragestellende und eben nicht den Status quo bestätigende Dynamik der Bibel nicht gerade das, was die bildende Kraft des Evangeliums ausmacht? Muss nicht gerade deshalb die Fremdheit der biblischen Texte deutlicher betont und nicht in eine vermeintliche Unmittelbarkeit aufgehoben werden?<sup>43</sup>

#### 4. Ein neuer Rezeptionsästhetischer Diskurs aus didaktischer Perspektive ist notwendig

Ich sympathisiere weder mit *Rusters* Forderung nach einer fälligen, auf Eindeutigkeit abzielenden Neubegründung des christlichen Religionsunterrichts, noch kann ich *Christina Kallochs* Bedenken an dem bisher äußerst erfolgreich durchgeführten Konzept *Ingo Baldermanns* zur ersten Heranführung an die Bibel leichthin und ohne Einschränkungen teilen<sup>44</sup> – erinnert sei nur an die daraus hervorgegangene, bei vielen Religionslehrern äußerst beliebte „Psalmwortkartei“ von *Rainer Oberthür*.<sup>45</sup> Was mir jedoch an der Kritik *Rusters* und *Kallochs* bedenkenswert und in der Religionspädagogik noch nicht ausreichend diskutiert zu sein scheint, ist die Frage, ob nicht bisherige bibeldidaktische Konzepte insgesamt doch weniger textgemäß sind, als diejenigen, die ihnen mangelnde Adressatenorientiertheit vorwerfen, Glauben machen wollen. Andererseits scheint mir auch die erwähnte Einschätzung *Schweitzers* zutreffend, die bibeldidaktischen Konzepte dächten zu wenig über das konkrete Adressatenbild nach, das für ihre Theorieprodukti-

<sup>40</sup> *Christina Kalloch*, *Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich*, Münster u. a. 2002.

<sup>41</sup> Ebd., 197.

<sup>42</sup> *Fulbert Steffensky*, *Das Haus, das die Träume verwaltet*, Würzburg 1998, 22.

<sup>43</sup> Vgl. hierzu a.: *Lothar Kuld / Bruno Schmid*, *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*, Donauwörth 2001 sowie *Bruno Schmid / Lothar Kuld*, *Biblische Dilemmageschichten*, in: KBl 127 (1/2002) 30-34.

<sup>44</sup> Vgl. *Anton A. Buchers* Plädoyer für eine „Erste Naivität“ in: *ders.*, 'Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle'. Plädoyer für die erste Naivität, in: KBl 114 (9/1989) 654-662.

<sup>45</sup> *Rainer Oberthür / Alois Mayer*, *In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken. Psalmwortkartei*, Heinsberg 1995.

on bestimmend sei. Mithin ist es für die Religionspädagogik notwendig, die beiden Elemente 'Text' (also Bibel) und 'Rezipient' (also Schüler) und das zwischen ihnen sich ereignende Begegnungsgeschehen unter didaktischen Gesichtspunkten neu zu bestimmen. Hier haben zwar schon *Anton Bucher* u. v. a.<sup>46</sup> rezeptionsästhetische Fragestellungen und Erkenntnisse in die bibeldidaktische Diskussion hineingetragen, und überhaupt wird „in der jüngeren Religionspädagogik die Pluri-Interpretabilität biblischer Geschichten positiver gesehen“<sup>47</sup>. Die Bestimmung des 'autonomen Bibellesers' als normativem Ziel der Bibel Didaktik – so *Bucher*<sup>48</sup> – scheint mir aber zu wenig am Problem der Rezeption (die sich nicht in der Unverträglichkeit von Postmoderne und Kirche erschöpft) orientiert zu sein. Sie scheint außerdem das Anforderungsprofil des biblischen Textes zu wenig im Blick zu haben. Es erstaunt dann nicht, dass bei soviel Pluri-Interpretabilität und Unabgeschlossenheit des Rezeptionsprozesses – die ja durchaus (aber eben nicht allein!) in der hermeneutischen Diskussion erwähnt werden – gerade von systematischer Seite her der Ruf nach Eindeutigkeit laut wird. Der theologisch unverdächtige, von *Husserls* Intentionalitätsbegriff her denkende amerikanische Literaturtheoretiker *Eric Hirsch* formulierte bereits 1960: „Der Interpret muss zwischen dem, was ein Text impliziert, und dem, was er nicht impliziert, unterscheiden; er muss den Text voll ausschöpfen, gleichzeitig aber auch dessen Normen und Grenzen beachten. [...] Wer die Determiniertheit des Wortsinns behauptet, schließt damit nicht dessen Komplexität aus, sondern er besteht lediglich darauf, dass der Sinn eines Textes etwas Bestimmtes und nicht auch allerhand anderes ist.“<sup>49</sup> Dieses Zitat mag hier nur als ein kleiner Hinweis gelten, dass die Diskussion um Unmittelbarkeit und Fremdheit, um Pluri-Interpretabilität und Eindeutigkeit innerhalb des Rezeptionsprozesses in der Bibel Didaktik erst noch geführt werden muss. Der Schüler im eingangs erwähnten Cartoon mag James Bond im Alten und Neuen Testament ansiedeln, das von *Oser* befragte Mädchen mag der festen Überzeugung sein, Jesus habe sich für den Hausrat des Zachäus interessiert – das alles mag (konstruktivistisch gesprochen) ein viabler Zugang für die Betreffenden sein. Dem determinierten Inhalt des Textes widerspricht eine solche Interpretation dennoch. Damit ist noch nicht der Blick auf das didaktische Geschehen angesprochen, auf das der angeführte Peanuts-Cartoon ebenfalls abhebt. Wie gestaltet sich ein Unterricht, in dem es, wie im Fach Religionslehre, nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um ästhetische Erfahrung geht – gerade wenn die Bibel als literarisches Kunstwerk ins Spiel kommt. Hier lerne ich momentan viel bei *Gunter Otto* und – durch ihn auf die Spur gesetzt – bei *Rüdiger Bubner*.<sup>50</sup>

*Bubner* differenziert in seiner Analyse der Ästhetischen Erfahrung zwischen „Anschauung“ und „Begriff“. Gegenüber der nur indirekt wirksamen Anschauung sei der Begriff das einfachere Handhabbare. Anschauung setze voraus, dass jemand wartet, bis der pas-

<sup>46</sup> *Anton A. Bucher*, Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?, in: Lämmermann u. a. 1999 [Anm. 9], 135-147, hier besonders 136-138; vgl. a. jüngst *Franz W. Niehl*, Mit Texten im Gespräch. Über die Arbeit mit Texten im Religionsunterricht, in: RpB 47/2001, 35-42.

<sup>47</sup> *Bucher* 1999 [Anm. 46], 138.

<sup>48</sup> Ebd.

<sup>49</sup> *Eric D. Hirsch*, Objektive Interpretation, in: Fotis Jannidis u. a. (Hg.), Texte zur Theorie der Autorschaft, Stuttgart 2000, 157-180.

<sup>50</sup> *Rüdiger Bubner*, Ästhetische Erfahrung, Frankfurt/M. 1989.

sende Gegenstand sich zeigt oder bis seine geistige Wahrnehmung sich zu einem dem Gegenstand entsprechenden Maß ausgebildet habe.<sup>51</sup> Was Begriff und Anschauung aber noch grundsätzlicher voneinander unterscheidet, sei der Aspekt der Sinnlichkeit. „Der Betrachter strebt immer wieder nach sinnlicher Wahrnehmung, weil er einerseits nicht sicher sein kann, schon alles wahrgenommen zu haben, andererseits das Werk immer wieder neu und anders wahrnimmt.“<sup>52</sup> Die Anschauung bleibt prinzipiell unabgeschlossen und revisionsfähig, denn „andere nehmen anders wahr und verändern damit meine Wahrnehmung.“<sup>53</sup> Die Determiniertheit des Inhalts biblischer Texte ist damit nicht gefährdet. Es geht im didaktischen Prozess ja darum, von der ästhetischen Erfahrung des biblischen Textes mithilfe des Methoden- und Kriterienreservoirs der Exegese zu einer dem Text angemessenen Begrifflichkeit zu gelangen. Und das selbst dann, wenn *mit* der Gelangweiltheit, dem Desinteresse, der Abscheu, die er bei den Schülern weckt, zu arbeiten ist. Vielleicht lässt sich das von *Norbert Mecklenburg* zitierte Votum, eine Hermeneutik der Fremde bedürfe einer verfremdeten Hermeneutik, genau hier anschließen: Nicht mehr länger steht der Begriff im Religionsunterricht der allgemeinbildenden Schule im Vordergrund, der dann korrelationsdidaktisch angepriesen und aktualisiert feilgeboten werden muss, sondern die Anschauung – ich könnte auch sagen, die Begegnung – steht im Vordergrund. Aus ihr bildet sich mit Hilfe des Methoden- und Kriterienreservoirs der Exegese der textgemäße Begriff. „Ästhetische Erfahrung ist“, um es mit *Gunter Otto* zu sagen, „mithin ein immer wieder durchzuhaltender Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter des Werkes.“<sup>54</sup> So verstanden ist ‘Erfahrung’ nicht mehr länger ein Kampfbegriff gegen ‘Wissensvermittlung’ und ‘Ästhetik’ nicht mehr länger gegenüber der Erkenntnis in einer depravierten und defensiven Position. Nach *Otto* lässt sich die didaktische Erfahrung selber – die Erarbeitung des Zugangs zum biblischen Text also – als ästhetisch bezeichnen. Wenn die amerikanische Literatin *Susan Sontag* in ihrem bekannten Essay „Gegen Interpretation“ aus dem Jahre 1964 abschließend fordert „Statt einer Hermeneutik brauchen wir eine Erotik der Kunst“<sup>55</sup>, dann zielt sie möglicherweise genau darauf hin. Könnte innerhalb einer Art ‘methodengestützter Anschauung’ – so möchte ich die bibeldidaktische Zielperspektive einmal versuchsweise nennen – die exegetische Fach- und Methodenkompetenz dann sogar zu einer Sprache und Technik des Begehrens werden?<sup>56</sup> Könnten die Schüler mit ihr gleichsam um die im Text intendierte Sinndimension – die vielleicht nicht die ihre und damit fremd und anziehend ist – werben? Dazu gehört Geduld und die Bereitschaft, Anschauungsräume zu eröffnen. „Bei uns“, sagt *Gunter Otto*, „wird oft zu schnell, zu oberflächlich, zu handlungsarm

<sup>51</sup> Vgl. ebd., 52.

<sup>52</sup> *Otto* 1998 [Anm. 17], 54f.

<sup>53</sup> Ebd., 54.

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> *Susan Sontag*, Gegen Interpretation, in: dies., Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen, Frankfurt/M. 1982, 11-22, hier 22.

<sup>56</sup> Einen kleinen Beitrag zu einem solchen Verständnis möchte auch meine kleine Methodeneinführung (*Thomas Meurer*, Einführung in die Methoden alttestamentlicher Exegese, Münster u.a. 1999) leisten. Vgl. darüber hinaus dazu auch *Ida Lamp / Thomas Meurer*, Basiswissen Bibel, Gütersloh 2002.

und zu unsinnlich gelernt, um Zeit zu sparen und Stoff zu bewältigen.<sup>57</sup> Hat das damit zu tun, dass wir Angst vor Kontingenz und der Nicht-Vorhersagbarkeit der Lern-Resultate haben? Oder hat das damit zu tun, dass wir zu sehr auf Eindeutigkeit setzen? *Bubners* Begriff der Anschauung setzt auch voraus, dass sich die geistige Wahrnehmungsfähigkeit für einen literarischen Text wie die Bibel möglicherweise erst auf ein dem Gegenstand entsprechendes Niveau hin entwickeln muss. Das bedarf des langen Atems der Vermittler und es ist gut möglich, dass sich in unserer Zeit diese geistige Wahrnehmungsfähigkeit später als in früheren Generationen ausbildet. Es kann auch sein, dass diese Wahrnehmungsfähigkeit ganz verloren gegangen ist oder gerade verloren zu gehen droht. Sie hängt jedenfalls auch von dem ab, was an Bezugsmöglichkeiten in der Lebenswelt der Schüler gewachsen ist. Auf diese aber hat der Religionsunterricht keinen Einfluss. Dennoch scheint mir in ihr die Bedingung der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung zu liegen.

Ich möchte mit einigen Zeilen aus einem Roman schließen, der in den vergangenen Wochen Gegenstand meiner Anschauung geworden ist. Es geht um *Sylvie Germain's* Roman „Sara in der Nacht“, in der die Geschichte des kleinen Tobias erzählt wird, dessen Mutter auf äußerst eigentümliche Weise ums Leben kommt und dessen Vater daraufhin in eine tiefe Depression verfällt. Eines Tages entdeckt er, buchstäblich im Vorübergehen, die Bücher seines Vaters, in denen er zu blättern beginnt. Im Roman heißt es: „[...] meistens machten ihn die Bücher, die er aus ihrem staubigen Lager zog und heimlich durchblätterte, ratlos, und er klappte sie enttäuscht wieder zu, sie waren zu schwerfällig, die Wörter bewegten sich nicht und kamen nicht zum Klingen. Eines Tages, als er so gelangweilt in den Fächern stöberte, fiel ihm ein Buch in die Hände, das auf ihn wirkte, als hätte er in Brennesseln gefasst. Es war ein dünnes Bändchen, der kartonierte Einband graubraun marmoriert, die Kanten vergilbt. In brauner Blockschrift standen da der Name des Autors und der Titel: Gottfried Benn – *Morgue*. Morgue – Leichenschauhaus, das Wort kannte er, es gehörte seit langem zu seinem Wortschatz – seine tote Mutter hatte in einem Schauhaus gelegen, bevor sie begraben wurde. [...] Tobias schlug den Band auf, und gleich auf der ersten Seite verspürte er nicht mehr nur Erregung, sondern einen Schock, eine schwarze Erleuchtung. Und er las, las immer wieder – eine Lektüre wie ein Fressen, so viele harte Sätze gab es da zu beißen und zu brechen, bis er ihre herbe Schönheit schmeckte, so viele rohe Bilder gab es da zu schlucken. [...] Morgue – jedes Gedicht ein Seziertisch, auf dem zerstückelte, verwesende Körper lagen [...] Morgue – jedes Gedicht ein Büschel Unkraut in den Händen des Kindes [...] jedes eine Handvoll Glut in seinem Waisenherzen.“<sup>58</sup>

Die Fähigkeit zur Anschauung literarischer Kunstwerke ist vielleicht wirklich – das Romanzitat zeigt es – proportional zu den Erfahrungen der Lebenswelt. Die Lebenswelt heutiger Kinder, Jugendlicher aber auch Erwachsener soll vieldeutig, fragmentarisch, dunkel, angstbesetzt und fragil sein. So gesehen ist die Bibel genau das richtige Buch.

<sup>57</sup> Otto 1998 [Anm. 17], 56.

<sup>58</sup> *Sylvie Germain*, Sara in der Nacht, Berlin 2001, 82-84.