

Ermächtigung zum Hören

Grundriss einer biblischen Hördidaktik



der autor

MMag. Dr. Wolfgang Wagerer ist Hochschulprofessor für Bibeldidaktik und Sprachdidaktik an der KPH Wien/Krems.

Abstract

Ein elementarer Ausgangspunkt für die Begegnung zwischen biblischen Texten und SchülerInnen soll in der Dimension des Hörens gefunden werden, entspricht ein solcher Zugang doch sowohl didaktischen Konzepten der Bibel selbst, als auch dem Wesen des Menschen. Um biblische Texte so zu Gehör zu bringen, dass sie „Augenblicke von Freiheit“ (H. Domin) ermöglichen, ist ihre Re-Inszenierung durch das Erzählen einer Audende erforderlich, die nicht nur Inhalte, sondern vor allem elementare Formen, Strukturen und Kompositionsprinzipien der Erzählbögen bzw. ganzer biblischer Bücher bewahrt.

Schlagerworte: *Re-Inszenierung biblischer Texte – Hördidaktik – Bibeldidaktik – biblische Didaktik*

Empowerment to hear. A layout of a Bible didactical concept of hearing and listening

To establish a sound basis for an interface that connects biblical studies with the interests of pupils, this paper tries to establish the auditory dimension as a pivotal experience. Such an approach corresponds with the didactic concepts as laid down in the Bible itself as well as with the nature of human beings. In order to enable biblical texts to get a hearing that provides a “moment of freedom” (H. Domin), a re-enactment of these texts in an auditory form, which contains not only the content of the narrative but also the formal elements, structures and principles of composition of the biblical sequence, is mandatory.

Keywords: *re-enactment of biblical texts – didactical concept of hearing and listening – bible didactics*

1. Erste Begegnung

Die Entscheidung, wie wir zu anderen Menschen stehen, fällt meist in den ersten Sekundenbruchteilen einer Begegnung. Dies mag auch für (biblische) Texte gelten, weshalb die Inszenierung der Erstbegegnung besondere Beachtung verdient und im Rahmen didaktischen Handelns nicht einfach von der Lektüre der Bibeltexte ausgegangen werden sollte, um sich dann auf Überlegungen zur Weiterarbeit bzw. Texterschließung zu konzentrieren. Wer Erfahrungen gesammelt hat, wie schwierig es für SchülerInnen ist, Texte – nicht nur biblische – zu lesen, die nicht direkt ihre Alltagssprache ‚sprechen‘, weiß um die Bedeutsamkeit dieser Phase.

In der Praxis des Religionsunterrichtes findet Begegnung mit biblischen Texten – falls überhaupt – weitgehend im Spektrum von zwei Polen statt: Entweder werden frag-

mentierten Textpassagen, weitgehend von Lehrenden gelenkt (zum Beispiel im dominierenden Unterrichtsgespräch), Begründungen von christlichen Normen, moralische Appelle oder Aspekte zur Identitätssicherung¹ entnommen, oder es werden – vermeintlich schülerInnengemäß – Modelle angeboten, die ihren Schwerpunkt in der methodischen Vielfalt sehen und biblische Texte als Impulse für handlungs- oder produktionsorientierte Aufgabenstellungen nützen. Hinterlässt der erste Weg eher den Eindruck der Indoktrinierung, so haben die Ergebnisse des zweiten bisweilen den Geschmack von Beliebigkeit oder gar Banalität.

Beide Formen liefern wohl kaum Voraussetzungen für eine glückende Begegnung. Genauso wie SchülerInnen als Subjekten des Lernens und nicht als Objekten der Belehrung zu begegnen ist, dürfen auch biblische Texte nicht zum

Objekt der Analyse oder Interpretation degradiert werden, verfü- oder handhabbar wie Sachtexte. Auch sie sind als Subjekte² der Begegnung anzusehen, einer Begegnung, an der noch viele weitere Subjekte direkt oder indirekt teilnehmen, wie etwa UrheberInnen, RedaktorInnen, TradentInnen und LeserInnen durch die Zeiten, die sich in vielfältiger Weise in den Diskurs eingetragen haben.

Deshalb soll gerade für die sensible und relevante Phase einer ersten Text-Begegnung, welche die Teilnehmenden als Subjekte ernst nimmt, der Beitrag ausgelotet werden, den eine Didaktik elementaren Hörens zu leisten vermag, indem sie die Möglichkeiten einer auditiven Re-Inszenierung biblischer Texte, deren Bedeutsamkeit die Bibel selbst unterstreicht, aufgreift und dabei sowohl die Welten der zu hörenden Texte als auch der zuhörenden SchülerInnen im Blick hat. Die Grundlinien einer solchen Hördidaktik sollen hier in groben Zügen entworfen werden.

2. Der Mensch als ZuhörerIn

Auf den ersten Blick mag Hören als passives Verhalten, vielleicht sogar in Verbindung mit langweiligem Frontalunterricht³ gesehen werden oder gar als Synonym für Gehorsam gelten. Worauf sollte man denn auch hören in einer vorwiegend visuell orientierten Lebenswelt, in der das Ende der Meta-Erzählungen verkündet und – zumindest in Europa – der Verlust der Deutungshoheit der Gemeinschaften, die heilige Texte tradieren, unübersehbar geworden ist? Ein verfehltter Ausgangspunkt also, dem wenig Lebensrelevanz und schon gar kein Beitrag zu einer Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln zuzutrauen ist? Zweifellos ist aus solchen verbreiteten Prämissen keine Hördidaktik zu entwickeln, und Hören bleibt eine „Hilfsfunktion für weitere Kulturtechniken“⁴, was auch seinen aktuellen Stellenwert im schulischen Umfeld weitgehend umreißt.

2.1 Hören als elementare Sinneswahrnehmung

Demnach tut ein anderes Verständnis von Hören Not. Schon die vorgeburtliche Entwicklung des menschlichen Hörsinnes unterstreicht dessen grundlegende Bedeutung, wird doch bereits in dieser Phase ein „Schatz von inneren Bildern“⁵ erzeugt, der vorwiegend auf akustischen Einflüssen basiert. Auch ist das Ohr das zum Zeitpunkt der Geburt am weitesten entwickelte Sinnesorgan und das letzte Sinnesorgan, das am Ende des Lebens erlischt.⁶ Dazu kommt, dass das Hörorgan keine Pause kennt, sogar im Schlaf für Irritationen empfänglich bleibt und in enger Beziehung zu unserem Orientierungs- bzw. Gleichgewichtssinn steht. Insofern lässt sich das Ohr als ‚archaisches Organ‘ bezeichnen und dem Hören eine elementare Dimension zuschreiben. Was sich durch den Umstand unterstreichen lässt, dass

die Entwicklung des Menschen vermutlich vor etwa 100.000 Jahren die Ausbildung von Sprachfähigkeit mit sich brachte, während die Entstehung der Schrift erst vor etwa 7.500 Jahren erfolgte. Auch hier gebührt dem Hören also ein eindeutiger Erfahrungsvorsprung.

Betrachtet man Hören im Spannungsfeld von Aktivität und Passivität, so führt dies in das weite Feld begrifflicher Nuancierungen⁷ von auditiven Wahrnehmungsprozessen, die hier nur soweit in den Blick genommen werden können, als es gilt, Hören als Aktivität auszuweisen. Begriffe wie ‚zuhören‘, ‚hinhören‘, ‚horchen‘, ‚lauschen‘ oder ‚vernehmen‘⁸ unterstreichen dies deutlich. Solches Zu- bzw. Hinhören grenzt sich von einer bloß passiven Rezeption ab und ist als schöpferische Konstruktionsleistung unter Rückgriff auf früher gespeicherte Bilder zu verstehen. Diese Sichtweise enthält eine grundlegende Kritik an verbreiteten Vorstellungen, die unter Hören oftmals lediglich das Umkopieren von etwas bereits fertig Vorliegendem verstehen, das danach in einem weiteren Schritt reflektiert werden mag. Entsprechend der hier vorgeschlagenen Verstehensweise setzen Konstruktion bzw. Interpretation aber nicht erst nach dem Prozess des Vernehmens ein, sondern schon im Hören bzw. Vernehmen selbst, das nicht einfach Sinn übernimmt, sondern als konstitutiver Akt subjektiv schafft. Aus diesem Umstand erklärt sich die (nicht nur) im Unterricht wiederkehrend erfahrene Differenz, dass Menschen zwar den selben Text hören, aber Unterschiedliches vernehmen.

2.2 Das Ohr als Beziehungsorgan

Belegt die Gehirnforschung, dass Sprechen neuronal über das Hören von Sprache vorbereitet wird, so kann dieses Phänomen in der Entwicklung jeden Kindes empirisch mitverfolgt werden. Der Mensch lässt sich grundlegend existentiell als Angesprochene/r verstehen und zwar sowohl in anthropologischer als auch theologischer Perspektive, wie sich etwa ChristInnen grundlegend als zuerst von Gott angesprochen verstehen und sich nicht nur herausgefordert sehen, Antwort zu geben, sondern wiederum andere durch ihren Lebensentwurf anzusprechen und einzuladen zu einem Leben in Fülle.⁹

So erfährt sich auch ein Kind zuerst als angeredet, als angesprochen und entfaltet damit seine bereits pränatal vorhandene Hörkompetenz, die sich primär aber nicht darauf konzentriert ‚etwas‘ zu hören, sondern ‚jemanden‘. In einer solchen Atmosphäre der Vertrautheit entwickelt sich Sprechen, das vorerst in der Nachahmung vertrauter (!) Laute besteht und sich später zum Sich-Mitteilen entfaltet. So wird der Mensch durch das Hören bzw. Angesprochen-Sein zum Sprechenden.

Damit kann der Gehörsinn auch als das ‚soziale Organ‘ bezeichnet werden, das nicht nur zur Orientierung im phy-

sischen Raum, sondern auch innerhalb der Sozietät beiträgt. Auch dies unterstreicht die Notwendigkeit im Anschluss an Failing/Heimbrock, die „Wahrnehmung nicht mehr primär [...] als Vergegenwärtigung von etwas, was zuvor nicht gegenwärtig oder verborgen war, sondern zugleich als schöpferische Tätigkeit“¹⁰ zu begreifen, Hören als aktives Handeln anzusehen, das zu Einfühlungsvermögen und Begegnung befähigt.

Solche Erfahrungen belegen, dass Hören nicht primär der Aufnahme von Informationen dient, sondern der Wahrnehmung bzw. Stiftung von Beziehung. Dies grundlegend zu durchdenken, erscheint als taugliches Fundament für eine biblische Hördidaktik und möchte für schulische bzw. unterrichtliche Lebens- und Lernprozesse weitreichende Perspektiven eröffnen.

3. Die Bibel als zu Hörende

Wenn Hören als elementare existentielle Dimension für Heranwachsende ausgewiesen werden konnte, gilt es nun darzustellen, dass eine primär auditive Zugangsweise auch dem biblischen Text entspricht. Dafür werden elementare Begegnungsweisen in und mit der Bibel in den Blick genommen, um zu belegen, dass es sich bei einer biblischen Hördidaktik durchaus um ein schriftgemäßes Modell handelt.

3.1 Hör-Traditionen

Die überragende Bedeutung des Hörens im Rahmen der jüdisch-christlichen Überlieferung lässt sich vielfältig begründen. So verortet der Grundtext des „Höre, Israel!“ (Dtn 6,4) die Haltung des Hörens als fundamental, sodass sie auch für die nächsten Generationen gilt: „Du sollst sie deinen Kindern wiederholen“ (Dtn 6,7). Wie umfassend dieses Hörbarmachen gedacht ist, spiegelt sich im Psalm 1,2, wenn es als signifikant angesehen wird, die Tora JHWHs bei Tag und bei Nacht zu murmeln, ähnlich auch in Dtn 11,19.

Ebenso grundlegend erscheint der Sachverhalt, dass es zuerst JHWH ist, der hört – und zwar vor allem die Klagen und Hilferufe der Menschen. Dies erfahren Hagar und Ismael (Gen 16,11), in dessen Namensgebung sich das Hören Gottes dokumentiert, ebenso wie Mose am Dornbusch (Ex 3,7). Die Psalmen besingen diese Grundhaltung Gottes, auf die gerade Menschen in Notsituationen bauen (Ps 10,17; 22,25; 69,34 u. ö.). Umso schmerzhafter ist es, wenn dieses Hören (scheinbar) ausbleibt (Ps 13,2).

Diesem zugewandten, vernehmenden, hinhörenden Gott entspricht eine korrelierende Haltung im biblischen Menschenbild. Sie zeigt sich, wenn etwa Salomo im Angesicht der Übernahme von Regierungsverantwortung um ein „hörendes Herz“ (1 Kön 3,9) bittet. In besonderer Weise verweist auch die Gestalt des Gottesknechtes im Buch Jesaja auf die Notwendigkeit grundlegender biblischer Hörkompe-

tenz: Der Knecht vermag zu hören, weil ihm Morgen für Morgen das Ohr geöffnet wird (Jes 50,4) und er sich diesem Vorgang nicht widersetzt. Die Entscheidung, sich ebenfalls für dieses Auftun der Ohren zu öffnen, fällt im Herzen der Hörenden/Lesenden.¹¹ Denn nur wer zuvor zugehört hat, kann verkünden und bezeugen (Jes 50,4–11).

Ein ebenso wesentlicher Akzent ergibt sich aus einer kompositorischen Eigenart: Die Fülle von direkten Reden, die – vielleicht wegen der fehlenden Redezeichen in vielen Übersetzungen – im Kontext von Religionsunterricht selten wahrgenommen wird, stellt ein Grundcharakteristikum biblischer Texte dar. Exemplarisch erwähnt seien das Buch Exodus mit seinen langen Gottesreden, die darauf abzielen, dass Mose die Pläne JHWHs hört und dann wieder an das hörende Israel weitersagt, und das Johannesevangelium, das durch seine lebendigen Dialoge über weite Strecken als Abfolge von dramaturgischen Szenen gehört werden mag.

3.2 Inszenierung

Entsprechend dieser Bedeutung des Hörens verweisen biblische Texte selbst immer wieder auf bewährte Traditionen der auditiven Rezeption bzw. Inszenierung der Heiligen Schrift. So gilt es als wiederkehrender Anlass, das Volk Israel zu versammeln, um es als hörende Gemeinschaft zu konstituieren. „Der HERR hatte zu mir gesagt: Ruf mir das Volk zusammen! Ich will sie meine Worte hören lassen“ (Dtn 4,10). Mindestens alle sieben Jahre soll dem Volk die Weisung laut vorgetragen werden, damit sie „zuhören und auswendig lernen“ (Dtn 31,10–11). Tatsächlich wird zweimal von solchen Hör-Erlebnissen erzählt, in Jos 8 und in Neh 8, wobei in der letzten Schilderung von der starken Emotionalität berichtet wird, die eine solche Lesung im Rahmen der kultdramatischen Inszenierung des Laubhüttenfestes auslöst.

Auch das Neue Testament kennt solche Inszenierungen von Hör-Events, enthält es doch selbst, ähnlich dem Alten Testament, ausführliche Redeabschnitte, man denke etwa an die Komposition des Matthäus-Evangeliums insgesamt bzw. näherhin an die Gestaltung der sogenannten Bergpredigt.

Betrachtet man die Liturgie als ursprünglichen „Sitz im Leben der Schrift“¹² so wird deutlich, dass schon im frühen Christentum, durchaus jüdische Gepflogenheiten aufgreifend, ein Gottesdienst ohne das Hinhören auf zentrale Texte der Glaubensgemeinschaft undenkbar erschien. Gerade dieses Element erscheint konstitutiv für Liturgie, die „ganz aus dem Wort Gottes lebt“.¹³ Eine Einladung, die SchülerInnen im Religionsunterricht nicht vorenthalten werden sollte.

3.3 Der ganze Text

Hören biblischer Texte meint aber in einem elementaren Verständnis nicht die Konfrontation mit einigen frag-

mentierten Textschnipseln, die aus dem Zusammenhang gerissen, dargeboten werden. „Die *Elementargröße* [...] ist *das Buch*“¹⁴ und dieses Format sollte auch im Religionsunterricht repräsentiert sein, ohne dass damit die Beschäftigung mit einzelnen Perikopen ausgeschlossen wäre, sie bedarf allerdings eines grundlegenden Rahmens zur Orientierung.

In der katholischen Tradition begegnen Bahnlesungen am ehesten in Werktagsgottesdiensten, schon die Struktur der Evangelien wird im Rahmen der Lesejahre heftig durcheinandergewürfelt und alt- bzw. neutestamentliche Lesungen werden überhaupt punktuell thematisch zugeordnet. Ein anderer Umgang spiegelt sich in den Lesungen der Passion, die als großer Erzählbogen erhalten bleibt und damit tatsächlich zum Mitgehen und Miterleben einlädt und nicht bloß auf die Vermittlung von Aussagen abzielt. Nochmals anders allerdings die Umgangsform des Judentums, das die Tora in einer *lectio continua* von 54 Abschnitten als roten Faden durch den Jahreskreis realisiert.

Geht man davon aus, dass die Komposition der Heiligen Schrift als einzelne Bücher bzw. Rollen gestalterischen Anliegen folgt, dann soll eine solche ‚Ganzheit‘ auch die grundlegende Dimension für die Begegnung mit biblischen Büchern darstellen. Können diese nun aufgrund der Rahmen- und Verstehensbedingungen im Religionsunterricht nicht als Ganzes dargeboten werden, gilt es diese Begegnung mit der Ganzheit in elementarisierter Form zu ermöglichen. Dafür gewinnt einerseits die didaktische Wahrnehmung von Erzählbögen als durchkomponierte innere Spannungsbögen biblischer Texte und andererseits die Dimension des Erzählens eine neue Bedeutsamkeit, allerdings nicht als freies interpretierendes Erzählen, wie dies verbreitet ist, sondern als streng strukturgeleitetes Erzählen, damit gewährleistet bleibt, dass es wirklich der biblische Text ist, der in elementarisierter Form zu Gehör gebracht wird.

Durch diese doppelte Begründung des Hörens im Wesen des Menschen einerseits und in der Heiligen Schrift andererseits wird für eine Hördidaktik jene emanzipatorische und befreiende Begegnungsdimension eröffnet, die dem Anliegen des Textes als zu Hörender und dem Wesen der Vernehmenden als Zuhörende gerecht zu werden vermag.

4. Begegnung im zweckfreien Hör-Spiel

Die elementaren Begegnungsgrößen im auditiven Prozess sind konstituiert: Texte erreichen ihre Bestimmung, wenn sie gehört werden, und SchülerInnen sind existentiell als Hörende angesprochen. Eine solche Begegnung erreicht ihre Bestimmung aber nur, wenn sie – auch hier sei auf die Analogie zur Liturgie verwiesen – zweckfrei erfolgt, denn

Sinn wird nur erfahrbar, wo Zeit und Zwecke zurücktreten.¹⁵ Damit provoziert eine biblische Hördidaktik ein Durchbrechen von Unterrichtsabläufen, die sich unter gesellschaftlichem Druck an den Kriterien von Effektivität und Ergebnissicherung orientieren müssen, und erinnert damit eine grundlegende Bedeutung der christlich-jüdischen Religion selbst, nämlich die der Unterbrechung¹⁶, wie sie auch Sonntag für Sonntag bzw. Sabbat für Sabbat als konstitutiv vollzogen wird. Nirgendwo wird eine solche Unterbrechung so deutlich wie im heiligen Spiel, weshalb es ansteht – ebenfalls in Übernahme vertrauter kirchlicher Tradition – die Begegnung mit biblischen Texten als heiliges (Hör-)Spiel zu (re-)inszenieren.

4.1 Hineinspielen in eine Geschichte

Sind die Voraussetzungen für eine derartige Verlangsamung von Unterrichtsprozessen gegeben, kann sich zweckfreie Begegnung zwischen den beteiligten Subjekten im Vernehmen biblischer Texte ereignen und es entsteht ein schöpferischer Raum. In diesem vermögen Zu-HörerInnen durch Rückgriff auf eigene gespeicherte Bilder im Akt des Hörens zu Co-KonstrukteurInnen von Textsinn zu werden und solchermaßen beide Hörrichtungen zu schärfen: das Hineinhören in die Texte und das Hineinhören in sich selbst, was keinen Gegensatz darstellt, sondern einander in gleichem Maße wachsend bedingt.

Solche Begegnung enthält etwas Spielerisches, weshalb dafür der Begriff des „Hör-Spiels“¹⁷ übernommen werden soll. Durch solche „spielerisch-fiktive“¹⁸ „Probeaufenthalte in fremden Welten“¹⁹ können sich Hinhörende hineinspielen in verschiedene Entwürfe ihrer Existenz, sie können spielerisch Identitätsbausteine ent- oder werfen. Und genau dies ist hilfreich, wenn in postmodernen Zeiten „Doing Identity“²⁰ mehr denn je erforderlich ist: Aspekte des eigenen Selbstes immer wieder neu zu (er-)finden bzw. als Teilaspekte von Identitäten zu realisieren.

Wird dieses Hineinhören bzw. Hineinspielen mit dem – wie im Spiel erforderlich – notwendigen heiligen Ernst betrieben, so wird vermieden, dass Texte oder Vernehmende lediglich zum Spielball fremder Interessen oder reiner Subjektivität²¹ werden. Als Impuls aus der Tradition mag die Anleitung des heiligen Ignatius in seinen Exerzitien dienen, sich die biblische Welt als Bühne auszumalen (*compositio loci*) und mit ihr in Dialog zu treten.

4.2 Konstruktion von Identität

Der Akt des Hör-Spiels ist nicht beliebig, er erfolgt im Spannungsfeld von Freiheit und Bindung und wird damit auch dem Modell der „Possible Selves“²² gerecht, das – nach der Verabschiedung herkömmlicher Identitätsmodelle im Gefolge Eriksons – geeignet erscheint, die Herausforderun-

gen postmoderner Lebensgestaltung mit den Möglichkeiten einer Begegnung zwischen biblischen Texten und Hinhörenden zu verbinden. Sieht man Possible Selves als Konstruktionen von angestrebten oder befürchteten Selbst-Aspekten von (Teil-)Identitäten, so erscheint der Umgang mit diesen Möglichkeiten als Balanceakt zwischen Veränderung (= Anpassung an aktuelle Herausforderungen) und Kontinuität (= Kohärenz mit bisherigen bzw. anderen Selbst-Entwürfen, die erforderlich ist, um sich selbst als Identität(scollage) wahrnehmen zu können). Identitätskonstruktion wird damit zur fortwährenden Abfolge von Identitätsprojekten, die sich nach verbreiteter Auffassung weitgehend narrativ²³ konstituiert.

Folgt man jedoch den zu Beginn entworfenen Grundüberlegungen, so erfolgt eine solche Konstruktion von Identität(en) nicht erst in der Narration, sondern bereits in der Audition, d.h. etwa in dem eben dargestellten Prozess des Hör-Spiels. Wenn es richtig ist, dass bereits hier der Ort ist, an dem Possible Selves probeweise ent- bzw. verworfen werden, dann ist hier auch der Ort einer möglichen Wandlung. Denn das ist es ja, worum es geht: Wie die Liturgie auf die Eröffnung einer Verwandlungsmöglichkeit für die Feiernenden²⁴ durch das Vernehmen biblischer Texte abzielt, so mag es – unter Wahrung der Zweckfreiheit – auch für die Begegnung mit biblischen Texten im Religionsunterricht gelten, sie nämlich zu sehen als „Akt, durch den an den Hörenden etwas geschieht: ihre Wandlung“²⁵.

4.3 Eröffnung von Freiheit

Damit eröffnen sich im biblischen Hör-Spiel ähnliche Möglichkeiten, wie sie Hilde Domin anschaulich im Zusammenhang mit Lyrik beschreibt: „Ein Gedicht ist ein gefrorener Augenblick, den jeder Leser für sich wieder ins Fließen, ins Hier und Jetzt bringt.“²⁶ Und damit wird das Gedicht zum „Augenblick von Freiheit“²⁷, in dem es als elementare Erfahrung Perspektiven von (Ver-)Wandlung anbietet. Man hüte sich auch hier, den Aspekt des Spielerischen mit Kindlichkeit oder Unverbindlichkeit in Verbindung zu bringen, es geht vielmehr um die Wucht existentieller Widerfahrnisse, die sich in solchen Begegnungen ereignet.

Lässt sich der/die solchermaßen Angesprochene bzw. Betroffene darauf ein, bisher Erfahrenes im Kontext des aktuell durch die Begegnung mit dem biblischen Text Widerfahrenen neu zu sehen bzw. zu deuten, so verändert dies die aktuelle Lebenswirklichkeit und ermöglicht neue Handlungsperspektiven: Freiheit, die sich zumindest gedanklich durchspielen lässt, Freiheit, die Erstarrtes zu verflüssigen vermag und somit in christlicher Tradition wohl unschwer dem inspirierenden Wirken des Geistes Gottes zugeschrieben werden kann. Somit eröffnet der auditiv inszenierte Begegnungsraum einen Freiraum, der auf Mög-

lichkeiten verweist, sich selbst neu zu positionieren im Rahmen der eigenen Identitäts-Projekte und deren Tauglichkeit bzw. Akzeptanz im sozialen Feld zu erproben.

Aus dem Verständnis von Hör-Spiel als Ermöglichung von Freiheit erwächst die Verlockung, eine biblische Hördidaktik als Didaktik der (Ver-)Wandlung zu entwerfen. Anselm Grün hat dafür wesentliche Aspekte zusammengestellt, wenn er einer verbreiteten Spiritualität der oftmals gewaltsamen eingeforderten Veränderung, eine Spiritualität der Verwandlung gegenüberstellt, die auf das Zulassen einer von Gott her gewirkten Entfaltung des menschlichen Wesens hin abzielt.²⁸ Eine solche Didaktik der Wandlung vermag einerseits Grundvollzüge biblischen Glaubens zu wahren und andererseits den Lebensbedingungen der Postmoderne zu entsprechen, womit auch die Notwendigkeit der Weitergabe von Meta-Erzählungen in aktuellen Kontexten unterstrichen wird.

4.4 Hör-Spiel als Tradition

Solche Hör-Spiele als Eröffnung von Freiheit stellen durchaus eine biblische und in Folge auch kirchliche Tradition im Umgang mit Heiliger Schrift dar. So mag als Paradebeispiel eines innerbiblischen Hör-Spiels die Gleichniserzählung Natans in 2 Sam 12 dienen, in welcher der Prophet den König zu empathischem Zuhören einlädt, was diesem ermöglicht, sich in die fremde Welt des Armen hineinzuversetzen. Das weckt seine Emotionen und befähigt ihn zu einem klaren Urteilsspruch und zur Forderung der Wiedergutmachung. Das Probehandeln in der Textwelt ist gelungen, die Wendung „Du selbst bist der Mann“ (2 Sam 12,7) eröffnet dem König nun Possible Selves, sprich: eine Re-Konstruktion (s)einer Teil-Identität als König, angestoßen durch eine auditive Inszenierung. Die Übung gelingt, das Eingeständnis der Schuld erfolgt knapp und präzise: „Ich habe gegen den HERRN gesündigt“ (2 Sam 12,13). Ähnliche Beispiele finden sich im Neuen Testament: Zachäus, Bar Timäus usw.

In diesem Zusammenhang sei auch daran erinnert, dass das deutschsprachige Drama seine genuinen Wurzeln in Oster-, Passions- und Weihnachtsspielen hat, die ursprünglich vom Klerus als Realisierung bzw. Inszenierung biblischer Texte im Rollenspiel innerhalb des Kirchenraumes dargeboten, später unter Einbeziehung weiterer MitspielerInnen vor die Kirche verlagert und danach auch mit profanen Inhalten (z.B. Frühlingspiel) versehen wurden.

5. Die Audende

Einer elementaren biblischen Hördidaktik als Didaktik der Wandlung fehlt jetzt nur noch der letzte Schritt, der sich allerdings als nicht zu unterschätzende Herausforderung für Lehrende erweist.

5.1 Notwendigkeit des Erzählens

In Frage steht, wie nun eine solche Re-Inszenierung, welche die beschriebene auditive Re-Konstruktion von Identität(en) ermöglicht, verwirklicht werden kann. Die Antwort im Kontext bisheriger Überlegungen legt sich als Modell nahe, das ebenfalls zum Inventar der (biblischen) Didaktik gehört: dem Erzählen. „An diesem Tag erzähl deinem Sohn“ (Ex 13,8).

Allerdings ist es hier mit einem freien, möglicherweise phantasievoll – was meist als kindgerecht propagiert wird – ausgestalteten Erzählen nicht getan. Gefragt ist eine narrative Re-Inszenierung des biblischen Textes, die diesen Text in seiner elementarisierten Form möglichst bei sich bleiben lässt. Und das nicht nur, was die Inhalte, sondern vor allem, was die ästhetische Gestalt wie Form, Struktur, Komposition usw. betrifft.

All dies fasst der Begriff der Audende zusammen, der in Analogie zur Legende geprägt wurde: Es geht um das ‚zu Hörende‘, um das, was notwendigerweise weitererzählt werden muss, damit die herausfordernde und lebensgestaltende Kraft biblischer Bücher gewahrt bleibt bzw. neu belebt wird. Die Audende stellt damit das jeweilige (Zwischen-)Ergebnis der sorgfältigen Lektüre und Beobachtungen am biblischen Text durch die Erzählenden dar. Sie kann kein einmal erarbeiteter Text sein, der immer wieder reproduziert wird, sondern bedarf im Blick auf die sich wandelnde ZuhörerInnen-schaft und aufgrund der wachsenden Leseerfahrungen der Erzählenden einer ständigen Überarbeitung.

5.2 Strukturanaloges Erzählen

Hören folgt Strukturen. Bereits bei Säuglingen lässt sich die Fähigkeit nachweisen, „Muster in einem komplexen, kontinuierlichen Redefluss“²⁹ zu vernehmen. Die Fähigkeit des „strukturellen Hörens“³⁰, das Adorno als einzig angemessene Form des Musikhörens gelten lässt, ist dementsprechend auch für das Hören von literarischen bzw. biblischen Texten zu fördern, womit die „ästhetische Sinnkonstruktion von dichterischen Werken“³¹ auch im Kontext der Heiligen Schrift Beachtung verdient. Es geht also in der Audende nicht einfach darum, den Inhalt des biblischen Buches bzw. Erzählbogens, sondern möglichst auch dessen ästhetische Struktur in elementarisierte Form zu bewahren. Die sorgfältig wahrgenommene Erzählstruktur soll als Hörstruktur bzw. Hörereignis erfahrbar werden.

Um strukturanaloges Hören zu ermöglichen, ist strukturanaloges Erzählen³² erforderlich, geht es doch nicht darum, dass Lehrende bzw. Erzählende die von ihnen ausgemachten oder stellvertretend empfundenen ‚Augenblicke von Freiheit‘ an SchülerInnen vermitteln, sondern dass diese vielmehr selbst solche Freiheit bzw. Herausforderung erfahren. Dies mag gelingen, wenn ErzählerInnen ihrer Audende

solide Textanalysen zugrundelegen und sich der Offenheit und Vieldeutigkeit biblischer Texte verpflichtet wissen. Dafür ist es notwendig, sich mit Grunddimensionen biblischer Erzählbögen wie Handlungsstrukturen, Figurenkonstellationen, Raum- und Zeitstrukturen, Leitworten und -motiven, aber auch Leer- bzw. Unbestimmtheitsstellen zu beschäftigen und diese in der Audende elementar zu bewahren.

5.3 Die Rolle der Erzählenden

Die große Chance der Audende liegt darin, dass es sich um die mündliche Re-Inszenierung einer schriftlich vorliegenden Geschichte handelt, also um eine Re-Oralisierung durch ErzählerInnen. Dies eröffnet die Möglichkeit für die Zuhörenden, Texte und ihre Strukturen – im Vergleich zum Vorlesen einer schriftlichen Vorlage – wesentlich leichter rezipieren und dabei eine individuelle Gestaltung des Vorstellungsraumes zu erreichen. Deshalb darf die Audende nicht abgelesen werden, ihre Form ist die freie mündliche Darbietung. Nur so vermag ein Hör-Raum zu entstehen, der zum Hör-Spielen (hier als Tunwort gebraucht, um die Aktivität der Vernehmenden zu unterstreichen) einlädt und Erfahrungen von eröffneter Freiheit zulässt.³³

Eine solche narrative Re-Inszenierung biblischer Texte, die eine auditive (Re-)Konstruktion ermöglichen will, ist aber mit dem Schlusssatz der Audende nicht am Ende. Dann erst beginnt – nach der Möglichkeit des Absinkenlassens der (v)erklingenden Worte, erinnerten Bilder und konstruierten Sinngestalten – die wesentliche Phase des kritischen Austausches des Vernommenen innerhalb der Hörergemeinschaft. Wesentlich ist dabei, dass Deutungen und Verstehensweisen immer rückgebunden werden an die vernommenen Texte selbst. Dafür wechseln Lehrende nun in die Rolle der ModeratorInnen, die behutsam begleiten und anleiten, weiterhin aufeinander, auf die Texte und die entworfenen Sinngestalten hinzuhören.

6. Bibeldidaktische Kompetenzen

Gelingt solcherart eine Inszenierung von Begegnung zwischen biblischen Texten und SchülerInnen, dann können einige Sackgassen aktuell wahrnehmbarer Bibeldidaktik im Klassenzimmer überwunden werden: Die Fremdheit biblischer Texte und ihrer Welten bleibt gewahrt, anstelle von thematischen Etikettierungen können vielfältige Verstehensmöglichkeiten offen gehalten werden und platte Moralisierungen werden durch die erfahrenen Augenblicke von Freiheit hinfällig. Insgesamt lässt sich damit ein bibeldidaktisches Modell verwirklichen, das nicht weiter die Abhängigkeit der Hörenden (= SchülerInnen) von den Vermittelnden (= Lehrenden) verstärkt, sondern, wie es einer Bibeldidaktik grundlegend geziemt, zu einem eigenständigen Hören

ermächtigt und damit zu einem selbstverantworteten Leben in Fülle befähigt.

Von daher lassen sich Schlüsselkompetenzen³⁴ in der Begegnung mit biblischen Texten aus der Perspektive einer biblischen Hördidaktik nochmals prononcierter darlegen und begründen:

Eine *biblische Sprachkompetenz*, die auf die Wahrnehmungsfähigkeit von Formen, Gattungen, Motiven, Textsignalen, Leerstellen, Handlungs- bzw. Kompositionsstrukturen von bzw. an biblischen Texten zielt, vermag durch eine Hördidaktik solche Aufmerksamkeit in einer primär visuell orientierten Umwelt deutlicher zu schärfen.

Eine *kontextuelle Kompetenz*, die sich auf Kenntnisse der Geschichte Israels und der jungen christlichen Gemeinde stützt, bedarf des Einblicks in geografische, soziale, ökonomische und politische Gegebenheiten in biblischen Zeiten und wird am nachhaltigsten durch Erzählungen über Zeiten und Umwelt der Bibel gefördert, die Vorstellungen und Bilder wecken, die das Vernehmen biblischen Texte begleiten.

Inhaltskompetenz, welche die Fähigkeit umfasst, biblische Sinnstrukturen bzw. Begrifflichkeiten (Gottesbild, Jesus Christus, Schöpfung, Erlösung, ethische Begriffe usw.) als Zwischenergebnisse von Vernehmensprozessen mit entsprechenden Vorstellungsbildern zu verbinden, muss offen bleiben für weitere Lese- bzw. Hörprozesse und die von ihnen ausgehenden Anreicherungen bzw. Irritationen.

Orientierungskompetenz beschreibt die Fähigkeit, sich in der Bibel zurechtfinden und gleichsam als Grundstruktur ein ‚Haus der Bibel‘ zu entwerfen, in dem sich Lesende/Hörende bewegen können. Sie wächst durch jedes Buch oder jeden Abschnitt, das/der erzählt und in das Gesamt der ‚biblischen Landschaft‘ eingeordnet wird.

Diese vier Kompetenzfelder bauen an dem Fundament, das sie gleichzeitig trägt: der *Vernehmenskompetenz*, die gleichsam mitlaufend in jedem Hörprozess präsent ist bzw. entfaltet wird, wenn sich Vernehmende in die von den Erzählungen eröffneten Text-Räume ‚hineinspielen‘, um sich in verschiedene Rollen einfühlen und unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen zu erproben. Solche Verstehenskompetenz begnügt sich nicht mit individuellen Erschließungsprozessen, sie öffnet sich als dialogische Kompetenz den Verstehenshorizonten anderer, die sowohl aus der Interpretationsgemeinschaft der Klasse wie aus der Überlieferungsgemeinschaft der Kirche – von ReligionslehrerInnen repräsentiert – eingebracht werden.

7. Ausblick

Mag sein, dass durch die gebotene Kürze der Darlegung mehr Fragen als Antworten entstanden sind. Das erscheint für das Konzept einer biblischen Hördidaktik ebensowenig

als Nachteil, wie in der Begegnung mit biblischen Texten selbst. Insgesamt gilt ja, dass wir in der Begegnung mit biblischen Texten immer als AnfängerInnen³⁵ (= SchülerInnen) gelten dürfen.

Fragen einer praktischen Umsetzung einer elementaren Hördidaktik habe ich neben ausführlichen Begründungen und Querverbindungen in meiner Dissertation³⁶ dargelegt, in der ich am Beispiel des Buches Exodus eine Audende entworfen und begründet habe, die als Ausgangspunkt für die Re-Inszenierung im Angesicht einer konkreten ZuhörerInnenschaft dienen mag. Schließlich sind es die Reaktionen der SchülerInnen, an denen sich zeigt, ob ein didaktisches Modell seine erhoffte Wirkung als Beitrag zum Gelingen des Lebens erreicht: „damit sie das Leben haben und es in Fülle haben (Joh 10,10)“.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die diesbezügliche Kritik von BERG, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München / Stuttgart: Kösel 1993, 30–33, die nichts von ihrer Aktualität eingebüßt hat.
- 2 Vgl. DOMIN, Hilde: Das Gedicht als Augenblick der Freiheit. Frankfurter Poetikvorlesungen 1987/88, Frankfurt am Main: Fischer TB-Verlag 1988, 9; bzw. UTZSCHNEIDER, Helmut / NITSCHKE, Stefan Ark: Arbeitsbuch literaturwissenschaftliche Bibelauslegung: Eine Methodenlehre zur Exegese des Alten Testaments, Gütersloh: Gütersloher Verlag-Haus 2001, 64.
- 3 Immer noch beanspruchen die Lehrenden den überwiegenden Anteil an Sprechzeit im Unterricht.
- 4 WERMKE, Jutta: Die Kunst des Hörens – ein Desiderat der Deutsch-Didaktik, in: JOSTING, Petra / WIRNER, Jan (Hg.): Bücher haben ihre Geschichte: Kinder- und Jugendliteratur, Literatur und Nationalsozialismus, Deutschdidaktik, Hildesheim: Olms 1996, 111–129, 119.
- 5 HÜTHER, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, 67.
- 6 BEHRENDT, Joachim E.: Ich höre, also bin ich. Hör-Übungen, Hör-Gedanken, München: Goldmann 1992, 22.
- 7 Vgl. dazu NISSLMÜLLER, Thomas: Homo audiens: Der Hör-Akt des Glaubens und die akustische Rezeption im Predigtgeschehen, Göttingen: V & R Unipress 2008.
- 8 Allein die Fülle von Synonymen zeigt, welch bedeutsames Begriffsfeld hier erschlossen wird und wie wesentlich der Sprachgemeinschaft offensichtlich feinere Differenzierungen und Nuancierungen erscheinen bzw. erschienen.
- 9 Insofern erscheint es folgerichtig, dass BREITMAIER, Isa: Lehren und Lernen in der Spur des Ersten Testaments, Münster: LIT Verlag 2004, 409–411 das Desiderat einer Didaktik des Hörens aus der Theologie Karl Rahners ableitet.
- 10 FAILING, Wolf-Eckart / HEIMBROCK, Hans-Günter: Von der Handlungstheorie zur Wahrnehmungstheorie und zurück, in: DIES.: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 1998, 275–294, 285.
- 11 BERGES, Ulrich: Hören und Sehen. Das anthropologische Rüstzeug für den Gottesknecht im Jesajabuch, in: FREVEL, Christian (Hg.): Biblische Anthropologie: neue Einsichten aus dem Alten Testament, Freiburg im Breisgau: Herder 2010, 256–278, 267.

- 12 HAUNERLAND, Winfried: Lebendig ist das Wort (Hebr 4,12). Die Liturgie als Sitz im Leben der Schrift, in: THEOLOGISCH-PRAKTISCHE QUARTALSSCHRIFT 149 (2001) 114–124, 114.
- 13 Pastorale Einführung in das Messlektionar (PEM), 3.
- 14 STEINS, Georg: Kanonisch lesen, in: UTZSCHNEIDER, Helmut / BLUM, Erhard (Hg.): Lesarten der Bibel. Untersuchungen zu einer Theorie der Exegese des Alten Testaments, Stuttgart: Kohlhammer 2006, 45–65, 58.
- 15 Vgl. WINKLER, Vera-Sabine: Leise Bekenntnisse. Die Bedeutung der Poesie für die Sprache der Liturgie am Beispiel von Hilde Domin, Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag 2009, 294.
- 16 METZ, Johann Baptist: Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1977, 150.
- 17 In Anlehnung an NISSLMÜLLER 2007 [Anm. 7], 179–183.
- 18 FAILING / HEIMBROCK 1989 [Anm. 10], 284.
- 19 DRESSLER, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: LEONHARD, Silke / KLIE, Thomas (Hg.): Schauplatz Religion, Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt 2003, 152–165, 159.
- 20 RIEGEL, Ulrich: Sich selbst finden im Schnittpunkt von Handeln und Erzählen. Religiöse Identität als interaktive und narrative Selbstverortung, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 54 (2005) 69–90, 86.
- 21 LÄMMERMANN, Godwin: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart: Kohlhammer 2005, 245.
- 22 KRAUS, Wolfgang: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Herbolzheim: Centaurus-Verl.-Ges. 2000, 128.
- 23 Vgl. EBD.
- 24 HAUNERLAND 2001 [Anm. 12], 123.
- 25 MESSNER, Reinhard: Einführung in die Liturgiewissenschaft, Paderborn: UTB 2001, 172.
- 26 DOMIN, Hilde: Wozu Lyrik heute: Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft, Frankfurt am Main: Fischer TB-Verlag 1975, 142.
- 27 Vgl. DOMIN 1988 [Anm. 2].
- 28 Vgl. GRÜN, Anselm: Trau dich, neu zu werden, Münsterschwarzach: Vier Türme Verlag 2016.
- 29 BERK, Laura: Entwicklungspsychologie, München: Pearson Studium 2005, 185.
- 30 ADORNO, Theodor W.: Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1975, 12.
- 31 GEISSNER, Hellmut: Über Hörmuster, in: GUTENBERG, Norbert (Hg.): Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft, Frankfurt am Main: Scriptor 1984, 13–56, 41.
- 32 Vgl. WAGERER, Wolfgang: Strukturanaloges elementarisertes Erzählen. Auf dem Weg zu einer Didaktik des Hörens, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 20 (2012) 10–13.
- 33 Vermutlich liegt diese Erfahrung dem nahe, was eine konstruktivistische Bibeldidaktik als „wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt“ beschreibt: Vgl. dazu KROPAČ, Ulrich: Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: KATECHETISCHE BLÄTTER 128 (2003) 369–374, 369.
- 34 WAGERER, Wolfgang: Wozu Bibeldidaktik? Was sie leistet und warum sie für biblische Begegnungsprozesse unabdingbar ist, in: CHRISTLICH-PÄDAGOGISCHE BLÄTTER 124 (2011) 76–83.
- 35 BERG 1993 [Anm. 1], 150.
- 36 WAGERER, Wolfgang: Auditive Konstruktion von Identität durch narrative Re-Inszenierung biblischer Texte. Eine elementare Hördidaktik, Graz 2017 (= Dissertation Universität Graz).

Autoreninformation

MMag. Dr. Wolfgang **Wagerer**
 Mayerweckstraße 1
 A-1210 Wien
 e-mail: wolfgang.wagerer@kphvie.ac.at