

Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik

Spezifische Merkmale eines narratologischen Zugangs in der Bibeldidaktik

Narratologie ...?

Viele biblische Texte sind Erzähltexte. Diese Erzählungen werden gerne gelesen bzw. gehört und üben in der Lektüre oder beim Zuhören eine eigentümliche Kraft und Faszination aus. Interessanterweise haben die biblischen Erzählungen ihre Vitalität durch Jahrhunderte hinweg mühelos bewahrt. Manche dieser theologisch signifikanten Texte sind für die christliche Identität unverzichtbar – so beispielsweise der Auszug aus Ägypten, die Passion Jesu oder die Erscheinungen des Auferstandenen zu Ostern. Ebendieser Faszination der Texte möchte eine narratologische Exegese nachgehen.

Narratologische Analysen bieten die Möglichkeit, die in biblischen Erzählungen und Erzählzyklen präsentierte Welt methodisch reflektiert wahrzunehmen und damit gewissermaßen in die Welt der Texte einzutauchen. In einem ersten Schritt geht es darum, elementare und signifikante Strukturen einer Erzählung methodisch geleitet zu eruieren und zu beschreiben.

Mit dem Instrumentarium der Narratologie, das in der Analyse von Erzähltexten gewissermaßen als „methodischer Werkzeugkasten“ seine Anwendung findet, werden Texte in ihre gestaltenden Bestandteile zerlegt. Das geschieht mit Hilfe entsprechender Textmodelle, Konzepte und Terminologien. Bei einem solchen Analysevorgang achtet man besonders auf folgende Textelemente:

- Handlung
- Figuren
- Raumdarstellung
- Zeitdarstellung
- Erzählerische Vermittlung
- Figurenrede und Bewusstseinsdarstellung
- Perspektiven(struktur)

Ob eine konkrete narratologische Methode für die Analyse einer (biblischen) Erzählung geeignet ist, hängt vom jeweiligen Erkenntnisinteresse und dem Erzähltext selbst ab.

Der Text ist nur ein Faktor im Auslegungsprozess

Leser/innen konstruieren u. a. durch die Wahrnehmung bestimmter Textelemente und -details sowie die Ausblendung anderer während der Textlektüre einen virtuellen Hypertext (vgl. Christian Schramm).

Ein methodisch reflektiertes Vorgehen in der Analyse biblischer Texte unterstützt dabei individuelle Interpretationsprozesse, indem es ebendiese intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten hilft.

Insofern stellt die Förderung und Intensivierung der methodischen Kompetenz sowohl der Lehrer/innen als auch der Schüler/innen ein wesentliches Interesse dar. Um der Polyvalenz von (biblischen) Texten gerecht zu werden, ist es vonseiten der Lehrer/innen notwendig, biblische Auslegungs- und Aneignungsprozesse jenseits scheinbar „richtiger“ inhaltlicher Vorgaben kritisch-konstruktiv und methodisch reflektiert initiieren und begleiten zu können. Vor diesem Hintergrund bietet sich ein narratologisch-rezeptionsästhetischer Zugang als unterstützendes methodisches Instrumentarium an, weil er die Ambiguität biblischer Erzähltexte allein schon von seiner theoretischen Konzeption her ernst nimmt. Textstrukturen, die zur Leser/innen/lenkung beitragen, und individuelle Zugangsweisen der Leser/innen, die bei der Sinngenerierung von Texten eine unabdingbare Rolle spielen, werden in rezeptionsästhetischen Konzepten immer schon theoretisch fundiert reflektiert.

Identifikationspotentiale von Erzählungen

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik“ wird die Emmauserzählung (Lk 24,13–49) unter Zuhilfenahme eines konkreten narratologischen Instrumentariums – **der Analyse der Perspektivenstruktur** – untersucht.

Die narratologische Exegese ermöglicht gerade im Rahmen des Konzepts der Perspektivenanalyse text- und leser/innen/zentrierte Zugänge zu biblischen Texten, weil Textstrukturen, die in Erzähltexten zwar implizit vorhanden, aber nicht explizit ausformuliert sind, als Bedeutungsträgerinnen verstanden werden. Die Wahrnehmung, Analyse und darauf aufbauende Interpretation solcher Textstrukturen liegt in der Verantwortung der konkreten Leser/innen und ist damit an deren individuelle Voraussetzungssysteme gebunden.

Indem Lehrer/innen und Schüler/innen mit einem konkreten Instrumentarium zur Erfassung von Textstrukturen vertraut gemacht und damit befähigt werden, einzelne im Text eröffnete Perspektiven methodisch verantwortet wahrzunehmen und zueinander in Beziehung zu setzen, werden sie zur eigenständigen und selbstverantworteten Bibellektüre ermutigt.

Auf Basis etablierter bibeldidaktischer Konzepte kann zudem postuliert werden, dass das zielgerichtete methodische Vorgehen der Perspektivenanalyse die Möglichkeit eröffnet, verschiedene Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen und Handlungen der im Text dargestellten Figuren wahrzunehmen, sie zu beurteilen und sich gegebenenfalls in diese hineinzusetzen. Das Analysekonzept zur Perspektivenstruktur von Erzählungen bietet somit Zugang zu Identifikationspotentialen, welche Leser/innen nicht nur intellektuell, sondern auch emotional berühren können. Biblische Figuren und ihre Beziehungen untereinander können in ihrer Ganzheitlichkeit (also jenseits eines überhöhten und damit theologisch fragwürdigen Menschenbildes) als Anknüpfungspunkte für persönliche Entwicklungspotentiale bzw. Handlungsoptionen und damit für ein orientierendes Lernen der Schüler/innen wichtig sein. Selbst individuelle und kollektive Nebenfiguren – seien sie namentlich genannt oder auch nicht – können und sollen als Betroffene oder Kommentator/inn/en eines Geschehens Berücksichtigung finden: das unter den Plagen leidende ägyptische Volk, Jesu Gegner/innen und seine Jünger/innen sowie jene, die seinen Reden lauschen, ...

Unter der Voraussetzung, dass sich Schüler/innen und Lehrer/innen jeweils bewusst und aktiv in den Lektüreprozess einbringen, können diese Einsichten im Religionsunterricht für biblisches Lernen fruchtbar gemacht werden.

Fiktionalität als Mehrwert

Eine wesentliche Errungenschaft der Rezeptionsästhetik, welche die aktive Mitwirkung von Leser/innen bei der Sinngenerierung von Texten postuliert, besteht in der Einsicht, dass die Fiktionalität zentraler Überlieferungen weder deren theologische Seriosität noch den Offenbarungscharakter in Frage stellt – eine Erkenntnis, die von der narratologischen Exegese aufgenommen worden ist. Jede Erzählung über ein Ereignis hat nämlich notwendig fiktionalen Charakter, weil das Ereignis in der Erzählung gebündelt und neu arrangiert wird bzw. worden ist. Dies ist am deutlichsten daran zu merken, dass Erzählungen die erzählten Ereignisse niemals in ihrer ursprünglichen zeitlichen Anordnung und Dauer einfangen wollen bzw. können. Selbst (Unfall-) Berichte kommen nicht ohne ein fiktionales Moment aus. Fiktionalität begründet gewissermaßen den Mehrwert von Erzählungen und nicht deren Defizit. Gerade aufgrund ihres fiktiven Charakters entfalten (biblische) Erzählungen eine ungeheure Vitalität.

Indem der Akt des Erzählens der Rekonstruktion von Erfahrungen dient, wird diese Vitalität spürbar – stellt er doch eine essentielle Form der Selbstvergewisserung dar. Im erinnernden Erzählen entwerfen Menschen ihre Identität; sie erzählen ihre individuellen Geschichten und bestimmen damit, wer sie sind (oder wer sie sein möchten).

Damit bietet ein narratologischer Blickwinkel eine notwendige Ergänzung zu rein formalen oder historischen bzw. historisierenden Zugangsweisen zu biblischen Texten im RU.

Analyse und Interpretation

Leser/innen haben das Bedürfnis, Texte, die sie lesen, auch zu verstehen. Für die Entwicklung solcher Verstehenskonzepte werden gelesene Texte mehr oder weniger bewusst einer Interpretation unterzogen.

Das Verhältnis von Analyse und Interpretation:

In der Analyse wird eine Erzählung auseinander genommen, sie wird zerlegt, um sie in der anschließenden Interpretation wieder zu einer Einheit zusammenzuführen. Eine solche Zusammenführung kann innerhalb bestimmter Textgrenzen unterschiedlich verlaufen.

Eine Interpretation bezieht sich also nicht in erster Linie auf den Text, sondern auf die Analyse desselben. Weder für die Analyse noch die Interpretation von Texten gibt es stets gleichbleibende verbindliche Regeln. Die Plausibilität von Interpretationen ergibt sich letztlich aus ihrer logischen Stringenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Eine objektive Interpretation ist gar nicht möglich. Umgekehrt führt die Tatsache der Polyvalenz von (Erzähl-)Texten aber auch nicht zu einem überbordenden Subjektivismus, weil es – mit Umberto Eco gesprochen – Grenzen der Interpretation gibt. Dies meint nichts anderes, als dass sich jede Interpretation am Text selbst zu bewähren hat.

Die Arbeit an und mit der Perspektivenstruktur von Erzählungen stellt eine wichtige Gelenkstelle zwischen der reinen Beschreibung von Textmerkmalen und der Interpretation von Texten dar. Indem man beispielsweise verschiedene Perspektiven (und deren Entwicklung) miteinander vergleicht bzw. zueinander in Beziehung setzt, findet man heraus, welche leitenden Perspektiven ein Text in sich birgt und welche im Gesamtgefüge der Erzählung als weniger wichtig erscheinen.

Um nicht als willkürlich zu gelten, muss sich also jede Interpretation auf eine (sorgfältige) Analyse stützen. Freilich kann der analysierte Textbefund zu unterschiedlichen Schlüssen führen (was in der interpretatorischen Praxis schließlich auch geschieht).

Arbeitsschritte:

Lesen des Textes – Zerlegen des Textes – bewusstes Wahrnehmen – zerlegte Elemente wieder zueinander in Beziehung setzen – Deuten des gewonnenen Textbefundes (– Aneignung)

Subjektorientierung in der Religionsdidaktik

Mit dem Prinzip der Subjektorientierung verbindet sich die Überzeugung verschiedener religionsdidaktischer Theorien, dass Kinder und Jugendliche als **Ausgangs- und Zielpunkt** religiösen Lernens betrachtet werden müssen. Dabei steht der/die selbstverantwortlich Lernende im Mittelpunkt. Dies impliziert das Wissen, dass SchülerInnen am Lern- und Bildungsprozess aktiv beteiligt sind:

Bildung ist ein Geschehen, dass die SchülerInnen als aktiv Handelnde selbst konstituieren. Ohne diese Eigenleistung besteht lediglich „leeres Wissen“.

Unter dem Prinzip der Subjektorientierung wird ein Perspektivenwechsel von einer **Hermeneutik der Vermittlung** (*Wie können wir SchülerInnen biblische Inhalte vermitteln?*) hin zu einer **Hermeneutik der Aneignung** (*Wie können die SchülerInnen zum biblischen Lernen kommen?*) verstanden.

Dieser Perspektivenwechsel realisiert sich in der **Interaktion** zwischen SchülerInnen und LehrerInnen:

Es geht nicht um eine einlinige Kommunikation im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells, sondern um einen echten Dialog und das Wissen, dass nicht nur LehrerInnen Lernprozesse konstituieren, indem sie Wissen vermitteln, sondern dass **alle Handlungspartner auf vielfältige Weise Lernprozesse konstituieren**. SchülerInnen sind dabei keine passiven Rezipienten, leere Gefäße, die erst zu Wissen kommen, wenn sie durch die angebotenen Inhalte gefüllt werden. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass SchülerInnen Vorwissen, Meinungen, Haltungen, Sinnstrukturen, Deutungen, „Ideen“ von Themen mitbringen und diese im Unterricht präsent sind.

Subjektorientierter Religionsunterricht unterbreitet den SchülerInnen immer wieder Angebote, diese Haltungen (...) in unterschiedlichsten Formen zu artikulieren und gibt Raum für die je eigenen **Positionierungen**.

Subjektorientierter Unterricht impliziert außerdem, sich an die **Verstehensvoraussetzungen und Lebenswelten der SchülerInnen** anzunähern.

Schweitzer plädiert deshalb in Bezug auf Religionsunterricht neben **Sachgemäßheit** vor allem für **Kindgemäßheit** aller Lerninhalte. Die Lehrerin/der Lehrer sollte in jedem Fall beide Pole berücksichtigen; dabei ist ein Vorgehen gefragt, das ebenso sensibel für die Kinder als auch für (in diesem Beispiel) das biblische Gleichnis ist. Dazu ist ein Einblick in die kindliche Entwicklung, in lebensweltliche Zusammenhänge und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen notwendig.

Subjekte in einem Lernprozess sind die **Kinder und Jugendlichen**, die auf dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Fragen, ihrer Fähigkeiten, Interessen und Abneigungen dem Text begegnen. Subjekte sind aber zugleich die **Lehrpersonen**, für die das gleiche gilt, die zusätzlich allerdings ihr professionelles, auch exegetisch geschärftes Know-how und ihre Kompetenz mit einbringen. Sie tun das, in dem sie den Lernprozess helfen zu strukturieren, in dem sie den Fragen und Assoziationen der SchülerInnen zu ihrem Recht verhelfen, und diese gegebenenfalls auch noch einmal hinterfragen und durch zusätzliche Perspektiven anreichern.

Wie zeigt sich eine subjektorientierte Haltung auf Seiten der Lehrperson?

1. Kompetenz, SchülerInnen wahrzunehmen, wie sie sich religiösen Fragen zuwenden bzw. mit ihnen umgehen
2. Kompetenz, die Konstruktion ihres Weltbildes deuten zu können
3. Kompetenz, ihre Religiosität entwickeln zu helfen

Subjektorientierung der Lehrperson impliziert die Kompetenz, das eigene Fachwissen in den Lernprozess dort, wo es für die SchülerInnen notwendig ist, klar und begründet, einzubringen und intendiert dezidiert kein Rollenverständnis einer/s LehrerIn, die/ der sich auf reine Moderation von Lernprozessen zurückzieht.

Was heißt das für den konkreten Unterricht?

- Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen und Standpunkte
- Unterstützung einer Atmosphäre der Offenheit
- Lehr-Lernformen, die den Dialog fördern
- Förderung von Verstehen und Verknüpfung des Gelernten mit dem eigenen Lebens- und Handlungszusammenhang
- Auf eine kognitive Aktivierung der Schüler/innen durch anspruchsvolle, aber gut abgestimmte Aufgabenstellungen achten; d.h. vermehrt Situationen zu schaffen, bei denen die Schüler/innen entdeckend erarbeiten und dabei schon vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten einsetzen
- Raum für selbständiges Arbeiten, selbständiges Erarbeiten von Inhalten schaffen
 - Bsp.: Partnerschaftlicher Unterricht, Schaffung von kooperativen Lernsituationen, auf entdeckendes, aktivierendes, produzierendes, dialogisches, gestaltend-produktives Lernen achten
- Raum für Auseinandersetzung mit dem Gelernten schaffen
- Durch aktive Impulse die Fähigkeit der SchülerInnen zur Konstruktion von Bedeutung entwickeln helfen
- Subjektorientierter Religionsunterricht sucht im Sinne der Kompetenzorientierung nach ergiebigen, motivierenden Lernarrangements im breiten lebenspraktischen Kontext

Das Prinzip der Subjektorientierung im bibeldidaktischen Kontext

Wir gehen davon aus, dass Kinder als „ExegetInnen“ biblischen Texten begegnen: Sie bringen Ihre je eigenen Erfahrungen und Fragen mit und entdecken im Text Antworten, Irritierendes, neue Fragen – oder auch gar nichts. Diese Antworten, Fragen etc. können stark in der Welt des Textes angesiedelt sein, sie können aber auch auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zutreffen. Insofern können die biblischen Erzählungen dazu führen, dass Kinder und Jugendliche diese als wichtige Erzählungen entdecken und auf diesem Hintergrund „ihre eigene story“ verfassen.

In Konsequenz heißt das: Es gibt kein „richtig“ und kein „falsch“ bei der Begegnung mit biblischen Texten, wenn es um individuelle und existentielle Aneignungsprozesse geht, es gibt aber ein „richtig“ oder „falsch“ bei der Anwendung konkreten Handwerkszeuges.

Subjektorientierter Unterricht im bibeldidaktischen Kontext bedeutet in unserem Projekt,

- selbständiges Analysieren des biblischen Erzähltextes mit dem Instrumentarium der narratologischen Exegese zu gewährleisten bzw. zu fördern;
- subjektive – und intersubjektiv nachvollziehbare – Interpretationen zu ermöglichen
- und einen Raum für individuelle Aneignungsprozesse zu eröffnen.

Literatur

BOSCHKI, Reinhold, u.a.: Grundoptionen der Religionspädagogik, in: ders., u.a. (Hg.): Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation, Freiburg: Herder 2008.

ECO, Umberto: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, München: Carl Hanser Verlag 1987 (= Edition Akzente).

ECO, Umberto: Die Grenzen der Interpretation, München: Carl Hanser Verlag 1992.

HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel 2001.

JAHRAUS, Oliver: Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im strukturliteraturwissenschaftlichen Theorienkonzept, in: IASL 19 / H. 2 (1994) 1–51.

MENDL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München: Kösel 2001.

MENDL, Hans: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth: Auer Verlag 2005, bes. 180–183.

MENDL, Hans: Lernen an biblischen Personen, in: ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben: Handbuch Bibeldidaktik: Mohr Siebeck Verlag 2013 (= UTB 3996), 267–271.

NIEHL, Franz W.: Dialogische Exegese – oder: eine Methode mit der Bibel ins Gespräch zu kommen, in: NIEHL, Franz W. / MILLER, Gabriele (Hg.): Von Batseba – und andere Geschichten. Biblische Texte spannend ausgelegt, München: Kösel Verlag 1996, 227–236.

NÜNNING, Ansgar / NÜNNING, Vera: „Multiperspektivität – Lego oder Playmobil, Malkasten oder Puzzle?“ Grundlagen und Kategorien zur Analyse der Perspektivenstruktur narrativer Texte. Teil I, in: Literatur in Wissenschaft und Unterricht 32 / H. 4 (1999) 367–388.

SCHÖTTLER, Heinz-Günther: „Die göttlichen Worte wachsen, indem sie gelesen werden“ (Gregor der Große). Rezeptionsästhetik und Schriftauslegung, in: DERS. (Hg.): „Der Leser begreife!“. Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte, Berlin: Lit Verlag 2006 (= Biblische Perspektiven für Verkündigung und Unterricht 1), 13–33.

SCHRAMM Christian: Wie verstehst du, was du liest: Alltagsexegesen, in: KatBl 137 / H. 4 (2012) 296–301.

SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlag 2006 (= Lehrbuch Praktische Theologie 1).

SOMMER, Roy: Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze, in: NÜNNING, Ansgar / NÜNNING, Vera (Hg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen, Weimar: Verlag J. B. Metzler 2010, 91–108.

ZIMMER, Michael: „... weil er weiß, dass sie wissen, und dass sie wissen, dass er weiß ...“ (Umberto Eco). Religionsunterricht in Zeiten der „verlorenen Unschuld“, in: SCHÖTTLER, Heinz-Günther (Hg.): „Der Leser begreife!“ Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte, Berlin: LIT 2006 (= Biblische Perspektiven für Verkündigung und Unterricht 1), 221–230.