

Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit und wieder zurück. Die Bibel als gesprochenes Wort und geschriebener Text in Religionsunterricht und darüber hinaus.¹

VON
Gerhard Büttner

Abstract

Neuere Entwicklungen in der Religionspädagogik und deren Wahrnehmung durch kulturwissenschaftliche Perspektiven machen darauf aufmerksam, dass die Frage von Mündlichkeit und Schriftlichkeit seit biblischer Zeit bedeutungsvoll ist für den Umgang mit den Inhalten und Texten der Bibel. Es zeigt sich, dass es seit der Ev. Unterweisung eine Tendenz von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit gab, gefördert auch durch den Zugang zu entsprechenden Medien. Neuerdings scheint sich dieser Trend im Zusammenhang mit der verstärkten Aufnahme performativer Praktiken wieder stärker in Richtung Mündlichkeit zu verschieben.

Es gibt viele Indizien dafür, sich die Welt des Alten und Neuen Testaments als einen Kosmos gesprochener Sprache vorzustellen. Selbst dort, wo die Schriftlichkeit der Texte offensichtlich ist, bei den Briefen und den Evangelien, ist von lautem Vorlesen auszugehen. Das heißt, dass die Mündlichkeit nicht nur die erschließbaren Vorformen der Texte betrifft, sondern offenbar auch diese selbst. Dies erscheint einigermaßen befremdlich in einer Welt, wo der Text der Bibel billig erwerbbar ist und sogar kostenlos im Netz verfügbar. Diese leichte Zugänglichkeit, auch als Kopie, von Texten generell, hat gewiss die Orientierung an Text- und Arbeitsblättern in der Schule maßgeblich gefördert. Doch neuerdings scheint eine Renaissance der Mündlichkeit im Gange zu sein. Was heißt das für die Bibel und ihre Rezeption? Man wird dies noch nicht abschließend bewerten können, doch ein Aufmerksam-Werden auf diesen Prozess scheint sinnvoll und notwendig.

Nehmen wir an, es geht darum, eine Unterrichtsstunde zu planen. In einer 6. Klasse soll eine Wundergeschichte Jesu behandelt werden. Soll man sie erzählen? Oder ein Arbeitsblatt mit dem Text der Perikope und dazu gehörigen Leitfragen erstellen? Vielleicht gibt es ein entsprechendes Kapitel in einem Schulbuch? Oder soll man die Bibel nehmen, wenn ja, in welcher Übersetzung? Mit diesen Vorschlägen ist das Angebot an Möglichkeiten noch keineswegs erschöpft. Spielt es bei der Auswahl der Unterrichtsmedien eine Rolle, ob sie in schriftlicher Form präsentiert werden oder mündlich, ob sie laut gelesen werden oder leise? Erst die neuere kulturwissenschaftliche Diskussion hat die Naivität der Benutzung der verschiedenen Medien in Frage gestellt.² Schaut man genauer hin, dann kann man leicht erkennen, dass es sich bei der Auswahl eines bevorzugten Unterrichtsmediums nicht nur um mögliche Effizienz bei der Erreichung eines bestimmten Unterrichtszieles gehen kann. Offensichtlich liegt in der Art und Weise, in der ein Thema in der unterrichtlichen Kommunikation erscheint, ein Präjudiz darüber, in welcher Weise damit „Wirklichkeit“ erschaffen wird. Damit ist einmal der Rekurs auf die Formierungsphase des Unterrichtsinhaltes angesprochen. Wie verwandelte sich ein Ereignis in eine Narration? Wie wurde sie tra-

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrags im Rahmen eines „Dies academicus“ zum Thema „Mündlichkeit und Schriftlichkeit in religiösen Lernprozessen“ an der TU Dortmund anlässlich des 60. Geburtstages von Rainer Riesner.

² Vgl. etwa KITTNER, 2003; KOSCHORKE 2003.

diert und wiederholend neu inszeniert? Doch stellen sich heute bei jeder Neuinszenierung der Geschichte ähnliche Fragen: Wie nah oder fern sind sie uns? Bleibt die Geschichte eher in der Jesuszeit oder assimilieren wir sie in die unsere? Ich werde meine Überlegungen mit einem Blick auf die neutestamentliche Zeit beginnen und dann exemplarisch einige didaktische Annäherungen an das Thema Wundergeschichten in den Blick nehmen. Dabei soll die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit meine Beobachtungen leiten.

Ein Blick zurück in die neutestamentliche Zeit

Wie kam es zu den Erzählungen? In seiner formgeschichtlichen Untersuchung neutestamentlicher Wundergeschichten vermutet Gerd Theißen, der Sitz im Leben von deren Weitergabe sei die Propaganda urchristlicher Missionare:³

„Es ist zwar möglich, daß Wundererzählungen zur Verkündigung von Wundercharismatikern gehörten. Aber die Erzählungen gingen ihnen offensichtlich voran. Sie sind zwar missionarisch, aber gehören ins Vorfeld der Mission; bereiten den Auftritt charismatischer Wander- und Wundercharismatiker vor.“

Theißen bewegt sich bei seinen Überlegungen im Bereich der klassischen Formgeschichte. Er überlegt, welche urchristliche Gemeindesituation den Ort gebildet haben könnte, in dem sich die mündliche Weitergabe von Jesuserzählungen (in diesem Falle über seine Wunder) zugetragen haben könnte. In der Zwischenzeit hat sich das idealtypische Modell der Weitergabe der Jesustradition von der Erzählung bis zu ihrer Verschriftlichung zumindest modifiziert.

Die Frage, die Theißen gestellt hat, *wie und bei welcher Gelegenheit sollen Wundergeschichten Jesu weitergegeben werden*, ist geblieben. Idealtypisch lassen sich folgende Grundtypen unterscheiden, die seit der Antike allenfalls modifiziert worden sind. Die mündliche Weitergabe, die wir aus dem uns schriftlich vorliegenden Text erschließen können, ist eine kerygmatisch aufgeladene Erzählung. Damit bewegt sie sich zwischen den beiden Gattungen „Erzählung“ und „Predigt“. Beide Gattungen finden wir auch heute, jeweils auch in spezifischen Mischformen: als theologisch akzentuiertes Erzählen (1) und in jüngster Zeit auch als narrative Predigt (2). Man kann nun aber auch überlegen, was die Verschriftlichung dieser Texte für ihren Gebrauch bedeutet hat. Man wird davon ausgehen können, dass mögliche Vorformen der Evangelien, etwa als Spruchquelle oder als Protomarkus ebenso wie die uns vorliegenden Evangelien im gottesdienstlichen und katechetischen Gebrauch laut vorgelesen wurden (3). Eher selten dürfte dagegen ein leises individuelles Lesen des geschriebenen Textes gewesen sein, die heute geläufigste Form der Rezeption biblischer Texte (4).⁴

Aus heutiger Sicht stehen nun alle vier genannten Optionen zur Verfügung. Dabei schien es für längere Zeit, dass zumindest im Religionsunterricht die Tendenz immer stärker in die eine Richtung gehe, sich biblische Texte durch lesende, und das bedeutet *leise lesende*, Rezeption anzueignen. Dazu haben pädagogische Konzeptionen beigetragen, die weg vom Frontalunterricht wollen, und individuelles Lernen propagieren. Wichtiger ist aber wohl die prinzipielle Verfügbarkeit schriftlichen Ar-

³ THEIßEN ⁶1990, 260.

⁴ Zwar ist die Meinung über das antike Leseverhalten nicht eindeutig (vgl. BUSCH 2002, 1-45, 2), dennoch überzeugt die Argumentation, dass das normale Lesen in der Antike lautes Lesen war (in diesem Sinne BUSCH / MÜLLER 1994). Die Einwände von BURFEIND 2002, 138-145 überzeugen nicht.

beitsmaterials, seien es Bücher, Arbeitshefte oder kopierte Arbeitsblätter.⁵ Insofern ist es überraschend, dass neuerdings wieder *performative* Methoden in die Diskussion gebracht werden. Ich möchte im Folgenden exemplarisch einige religionspädagogische Zugangsweisen hier vorstellen und bei dieser Gelegenheit einen Blick auf die gegenwärtige Bedeutung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Aneignung biblischer Wundergeschichten werfen. Ich wähle dazu die Perikope Mk 4,35-41 par., die Stillung des Sturmes.

„Predigendes“ Erzählen

Ich setze meinen ersten Beobachtungsschwerpunkt in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts. In dieser Übergangsphase von der Evangelischen Unterweisung zum Hermeneutischen Religionsunterricht fand eine besonders intensive Diskussion über die angemessene Form des biblischen Erzählens statt. Erich Bochinger betont, „die kerygmatische Intention der Texte müsse auch die Intention des Unterrichts grundsätzlich bestimmen“.⁶ Damit schließt er das Erzählen der Texte eng an die Absicht und die Aufgabe der Predigt an. Auf diese Weise setzt er sich kritisch von Gert Otto und Martin Stallmann ab, die den Unterricht gerade von der gottesdienstlichen Kommunikation unterscheiden möchten. Bochinger nimmt die identifikatorische Kraft der Erzählung dabei durchaus in Kauf, reflektiert aber darüber, wie er Nähe und Distanz in ein Gleichgewicht bringen könne. Diese Brechung erscheint notwendig, weil es ihm wie anderen Theologen darum geht, den theologischen Fokus „richtig“ zu setzen, Dazu gehört etwa die Einsicht neutestamentlicher Theologie, dass gemäß markinischer Theologie Jesu Messianität nicht primär über seine Wundertaten sondern über seine Passion erkannt werden solle. Ich möchte die Erzählstrategie an zwei Beispielen verdeutlichen. In ihrem Präparationswerk für die ersten beiden Grundschuljahre schlagen Frör, Bach und Grimme vor, gewissermaßen die beiden Naturen Christ in die Erzählung einzuzeichnen. Es beginnt quasi mit der menschlichen Natur:⁷

„Müde von aller Arbeit (Predigt, Heilungen) verschafft sich der Herr Ruhe. Jeder Mensch braucht Ruhe, um wieder arbeiten zu können. Der Herr Jesus, ein Mensch wie wir, brauchte sie auch. Lager auf harten Brettern (vgl. Krippe). Wenigstens kann Jesus ein Kissen, wie es die Ruderer gebrauchen, als Kopfkissen benutzen. Jesus schläft im Vertrauen auf die schirmende Hand des Vaters.“

Im Unterrichtsgespräch gilt es dann, die Wundertat entsprechend zu begreifen. In einem stilisierten Schiff wird das Kreuzzeichen als Segel und/oder Mast eingezeichnet:

„Wie kommt es, daß Sturm und Wellen dem Herrn Jesus gehorchen müssen? Weil er der Himmelskönig ist, dem Gott die Gewalt über die bösen Mächte (Naturgewalten, Krankheit, Tod) gegeben hat, malen wir noch eine Krone auf den Querbalken des Kreuzes.“

Wir sehen, der Erzählvorschlag ist theologisch keinesfalls weniger aufgeladen als eine entsprechende Predigt.

Zehn Jahr später will Siegfried Wibbing die Perikope als Nachfolgegeschichte erzählen. Er holt weit aus und beginnt bei den Religionslehrern, die während der NS-Zeit

⁵ Zur Problematik vgl. LEHMANN 2006, 195-206.

⁶ BOCHINGER, 1968, 25.

⁷ FRÖR / BACH / GRIMME 1955, 88.

dem christlichen Glauben treu geblieben sind und kommt so zum Kleinglauben der Jünger in der Perikope:⁸

Die Jünger „beteten: ‚Herr hilf, wir gehen unter!‘ Wir beten ja auch jeden Morgen, Gott möge uns an diesem Tag behüten. Wir sehen Gott nicht und doch ist er da. Das kennt ihr auch schon: Wenn plötzlich in der Nacht ein schweres Gewitter losbricht, dann wacht ihr auf. Ihr wißt genau, Vater und Mutter sind auch da und schlafen. Da kann eigentlich nichts passieren. Aber wenn die Mutter dann kommt und spricht mit euch, dann ist alles gut; ihr fühlt euch sicher, auch wenn das Gewitter noch gar nicht vorbei ist. [...] Kleingläubige nennt Jesus seine Jünger, weil sie so verzagt sind, weil sie unserem Gott so wenig zutrauen. Trotzdem wurde ihr Gebet erhört. Der Sturm, ging vorüber, sie sind nicht untergegangen.“

Man spürt der Stelle ihre suggestive Wirkung auch heute noch an. Diese positive Wirkung, Bochinger nennt sie *Nähe*, ist die Stärke eines solchen predigenden Erzählens. Das Problem liegt in möglicher Manipulation und der Befürchtung, dass die Grundschulkinder die Wundergeschichten fixiert sehen an diese Form der Präsentation und sich später dann kritisch von ihnen distanzieren.

Spätere Erzähler wie Walter Neidhart haben versucht, den Erzählvorgang selber mit kritischer Reflexion zu verbinden.⁹ Erich Bochinger formuliert selbst einen kritischen Rahmen, der der biblischen Erzählung keinen Abbruch tut:¹⁰

„Ich habe mir überlegt, ob ich euch diese Geschichte überhaupt erzählen soll. Ich dachte, vielleicht verstehen dann manche von euch Jesus ganz falsch. Vielleicht versteht ihr ihn dann als einen Zauberer, der zeigen will, daß er eben alles kann. Dann hätte auch die Geschichte nichts geholfen; sie hätte euch sogar geschadet. Aber ich will sie erzählen. Und wir wollen einander helfen, daß wir sie besser verstehen.“

Bochingers Hinweis bildet eine interessante Lösung für das von ihm skizzierte Dilemma, einerseits die Suggestion der Erzählung zu erhalten und diese gleichzeitig durch Transparenz zu brechen. Er verlegt die kritische Reflexion in den *Rahmen*, wie dies auf andere Weise später Walter Neidhart machen wird. Für die ins Auge gefassten Grundschulkinder ist dies eine wichtige Konsequenz, die es den Kindern zumindest prinzipiell ermöglicht, an den theologischen Reflexionen der Lehrperson Anteil zu nehmen.

Literacy – die Kompetenz eines differenzierten Textverstehens

Wir hatten bei unseren Überlegungen über das Lesen in der Antike festgehalten, dass das uns gewohnte leise Lesen damals eher ungewöhnlich war. Damit stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen denn gegeben sein müssen, damit sich dies durchsetzen konnte. Beim Lesen denken wir heute in der Regel an einen *gedruckten Text in Schriftsprache mit einheitlichen Lettern*. Alle drei Voraussetzungen sind in Deutschland wohl erst in der Barockzeit denkbar und für eine größere Zahl von Menschen erst ab dem 18./19. Jh.¹¹ Von daher ist ein Arbeitsunterricht, der die Schüler/innen den Unterrichtsinhalt selber am Text erarbeiten lassen will, durchaus voraussetzungsvoll und nicht zufällig erst im 20. Jh. so denkbar. Genau ein solcher Unterricht kann dann aber die von Bochinger angesprochene Distanz erst ermöglichen. Zwar kann auch der schriftliche Text von sich heraus Suggestion erzeugen,

⁸ BECKER / WIBBING 1965, 55.

⁹ NEIDHART 1975, 9-113.

¹⁰ BOCHINGER 1968, 53.

¹¹ Alphabetisierungskampagnen, Lesegesellschaften, expandierender Buchmarkt als Ursachen.

doch lädt er auch zum wiederholenden Lesen ein und erzwingt auf diese Weise Differenzierungen und bricht damit eine vorschnelle Identifikation. Gleichzeitig erfordert ein solches Lesen dann aber auch ein Lesevermögen, das differenziertes Textverstehen ermöglicht, eine Kompetenz, die neuerdings mit dem aus dem englischen entlehnten Wort „Literacy“ bezeichnet wird.

Es ist von daher dann auch nicht überraschend, dass zum Erscheinungstermin von Bochingers Überlegungen für ältere Schüler/innen in Betracht gezogen wurde, dass diese die theologischen Vorarbeiten zum Verstehen einer Wundergeschichte sich selber aneignen könnten. So gehörte es zu den Grundaussagen des Hermeneutischen Religionsunterrichts, dass die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie Eingang in den Unterricht finden sollten. Für unsere Perikope erwies sich dabei die Möglichkeit des synoptischen Vergleichs als besonders probates Mittel. Wir wollen in Folgenden sehen, wie Siegfried Vierzig die Sturmstillungsgeschichte im Rahmen seiner Markuspräparation für die Sek I einführt. Er verfolgt zwei Schwerpunkte, einmal die exegetische Erschließung im engeren Sinne und dann die Entfaltung der Perikope als *Bildpredigt*. Vierzig bietet zu seinen Fragen jeweils Modellantworten (die im Folgenden nicht mit dargestellt werden).¹²

„Aufgabe: Lies dir den Text aufmerksam durch! Versuche folgende Fragen zu beantworten! Aus welcher Quelle stammt der Text? [...]

Trenne die redaktionelle Einleitung des Markus von der ursprünglichen Einzelgeschichte ab. [...]

Teile die Geschichte mit kleinen Überschriften in die Erzählstufen ein. [...]

Wenn du die Geschichte zeichnen solltest, welches Moment aus der Szene würdest du festhalten? [...]

Wir machen es jetzt mit dieser Geschichte wie mit einem Bild. Wir fragen: Was wollte der Erzähler mit den verschiedenen Zügen?

Aufgabe: Notiere deine Gedanken zu den folgenden Bildthemen!

1. Schiff auf dem stürmischen See. [...]
2. Schlafender Jesus – aufgeregte Jünger. [...]
3. Jesus stillt den Sturm. [...]

Versuche dieser Bildszene ein Thema zu geben: [...]

Wir haben jetzt die Wundergeschichte als Bildererzählung von ‚Angst und Mut‘ entdeckt.

Eigentlich könnte die Geschichte nun zu Ende sein mit V. 39 ‚und es trat eine große Windstille ein‘.

Was für einen Sinn hat der V. 40? Worum geht es hier? [...]

Dieses Gespräch macht den Eindruck, als ob es in der Geschichte angehängt ist. Was für eine Bedeutung hat es innerhalb der Erzählung? [...]

¹² VIERZIG 1968, 77f.

Damit wird aus der Bilderzählung eine Bild*predigt*.“

Die ausdrückliche Bezugnahme auf den Predigtbegriff macht deutlich, dass Vierzigs Intentionen durchaus parallel sind zu denen der Erzähler in der Grundschule. Das interessante ist jedoch, dass die prinzipiell mündliche Gattung „Predigt“ jetzt als schriftliche in schriftlicher Weise erkannt und erarbeitet werden soll. Hier erübrigen sich Bochingers Gedanken über Nähe und Distanz. Eine mimetische Annäherung an eine mögliche Ursprungssituation in biblischer Zeit entfällt hier von vornherein. Die Schüler/innen imitieren allenfalls die Forschungspraxis neutestamentlicher Proseminare. Gerade so markiert aber der mündliche bzw. schriftliche Zugangsweg einen qualitativen Unterschied.

Sichtbar wird, dass beide Zugangswege, die man traditionell eher der Ev. Unterweisung bzw. dem Hermeneutischen RU zuordnen würde, letztlich beide aus denselben Prämissen heraus argumentieren. Hinter dem Gedanke der Gattung „Wunderpredigt“ steckt letztlich der von Bultmann herrührende Kerygmabegriff. Dabei schimmert die „Wahrheit“ der Verkündigung zwischen historischem Ereignis, dem Christusgeschehen und der glaubenden Gemeinde und bleibt damit gegenüber dem Text und seiner Performanz unklar. Gerade deshalb kann die skizzierte Praxis dann auch im Problemorientierten RU weitgehend übernommen werden. Das Kerygma des Textes manifestiert sich dann in seiner Problemlösungskapazität. Wenn schon Bornkamm in der Mt-Version der Sturmstillungsgeschichte eine „Lösung“ für ein Problem der Urgemeinde ausgemacht hat¹³, dann kann dies natürlich umso mehr für heutige Fragestellungen dienen. Welche Mächte bedrohen uns? Ängste vor Krieg, Jobverlust, Umweltkatastrophen bilden dann die Stürme, zu deren Überwindung dann Jesus Christus die Kraft gibt.

Vom *Procedere* her gewinnt nun aber, verstärkt bis in die Grundschule hinein, die schriftliche Auseinandersetzung mit dem Bibeltext eine bestimmende Rolle. Ist kein Schulbuch oder keine Bibel verfügbar, dann gewiss ein kopiertes Arbeitsblatt. Dies ist im Hinblick auf den Bibeltext nun aber insofern folgenreich, dass parallel zur Allverfügbarkeit von Kopierern die Anzahl der Bibelversionen ebenfalls fast grenzenlos zunimmt. Die Arbeit mit einem Text, lässt die Bindung an *einen* Text gerade schwinden.

Baldermann als Übergang zur Performanzorientierung

Baldermann, der nach seinem Selbstverständnis im Grunde den Hermeneutischen RU nie verlassen hat, setzt – ausgehend von seiner Psalmendidaktik – auch im Hinblick auf die Wundergeschichten insofern ein Zeichen, als er diese nun mit den Schüler/innen inszeniert. Insofern erleben die Schüler/innen den Bibeltext als mündliche Variante, egal ob sie Passagen selber formulieren oder nachsprechen oder diese erzählt bekommen. Er erläutert dies am Beispiel der Heilung eines Gelähmten (Mk 2,1-17 par.). Er lässt die Kinder mithilfe von Psalmworten in Ich-Form die Not des Gelähmten artikulieren:¹⁴

„Das war der Schlüssel für ein völlig verändertes Verständnis dieser Geschichte. Ob und wie so etwas *möglich* sei, war für sie kein Thema mehr; für sie war klar, daß dies *notwendig* war. In dem Augenblick, als sie selber in die Geschichte hinein gerieten,

¹³ So kann man die religionspädagogische Schlussfolgerung des redaktionsgeschichtlichen Vorgehens sehen, vgl. BORNKAMM 21961, 48-53.

¹⁴ BALDERMANN, 1991, 36.

wurde sie für die Kinder zu einer notwendigen Geschichte. Das ist das Geheimnis des Umgangs mit Wundergeschichten, und so waren sie auch ursprünglich gemeint.“

Baldermanns Veränderung gegenüber dem vertrauten Erzählschema betrifft das Kommunikationssetting. Es geht ihm weniger um die Richtigkeit einer bestimmten Botschaft im Sinne eines Kerygmas als darum, wie Hörer/innen aus der Geschichte für sich *Sinn generieren* können. Tanja Schmidt konnte deshalb im Hinblick auf Baldermann formulieren:¹⁵

„Eine personale Einheit muss [ins besonders bei Kindern und Jugendlichen] immer wieder neu hergestellt werden. Hierbei spielen verständliche ‚Erzählungen von uns selbst‘ eine Rolle, die uns in den Widerfahrnissen unseres Lebens einen sinnvollen Zusammenhang erkennen lassen. Jedoch kann sich diese Konstruktion von Identität auch auf andere Erzählungen, auf traditionelle Geschichten und literarische Gestalten stützen, mit denen eine *Identifikation* möglich ist. Indem sich psychische Systeme in Erzählungen hineinversetzen, können sie ihrem eigenen psychischen Erleben eine narrative Struktur geben und es auf diese Weise ordnen, deuten und gestalten.“

Tanja Schmidt hebt also auf die *Narrative* ab, die uns in Gestalt der Wundergeschichten vorliegen. Das Narrativ erscheint dabei über die Frage von Mündlichkeit oder Schriftlichkeit hinaus hier als *Schema unserer Psyche*. Ihm kommt somit auch eine gewisse Autonomie zu jenseits seiner Niederschrift bzw. seines Nachsprechens. Eine postmoderne Sichtweise nimmt die hier angesprochenen Phänomene unter Begriffen wie Performanz und Performativität in den Blick und überspringt damit die von Bochinger ins Spiel gebrachte Alternative von Nähe und Distanz.

„Sprich wie ein Schauspieler!“ - mimetische Annäherungen an den Text

Hartmut Rupp hat jüngst methodische Überlegungen zur Behandlung neutestamentlicher Wundergeschichten vorgelegt, die die hier angeschnittenen Fragen auf einer reflektierten Ebene ein großes Stück voran bringen.¹⁶ Rupp schlägt für die Erschließung von Bibeltexten in der Sek I ein Vorgehen in vier Schritten vor, das in den Klassen eingeübt werden sollte, um dann als handwerkliche Kompetenz den Schüler/innen zur Verfügung zu stehen. Dabei spielt ähnlich wie bei Baldermann die Inszenierung des Textes eine zentrale Rolle. Im Gegensatz zu den „modernen“ Ansätzen, die inspiriert vom Kerygma-Konzept der Idee eines bestimmten zu vermittelnden Gedankens nachhingen, steht für Rupp die Vorstellung im Vordergrund, dass erst die konkrete Arbeit mit dem Text bei den Schüler/innen *Bedeutung* entstehen lässt. Im Sinne einer postmodernen semiotisch geprägten Theorie geht er davon aus, dass jede Neuinszenierung im „Textraum“ jeweils andere Facetten zum Klingen bringen wird. Für unsere Fragestellung von besonderem Interesse ist der erste methodische Schritt „Wie ein Schauspieler sprechen“. Diese Aufforderung bricht mit der Tradition, dass jeder Schüler den Text leise für sich liest oder eine Schülerin ihn – wie auch immer – laut vorliest. Mit dem Imperativ „wie ein Schauspieler zu lesen“, werden mehrere Mechanismen evoziert. Von einem Schauspieler wird erwartet, dass er den Text gut liest, mit spezifischen Betonungen. Es lohnt sich für jede Schülerin also, das Vorlesen zu üben. Das Verfahren erzwingt förmlich, es nicht nur bei einem Verlesen zu belassen, sondern unterschiedliche „Interpretationen“ ins Spiel zu bringen. So wird deutlich, dass durch unterschiedliches Vortragen auch unterschiedliche Verstehensweisen zum Ausdruck gebracht werden. Dazu kommt dann der Kerne-

¹⁵ SCHMIDT 2008, 142.

¹⁶ RUPP 2006, 22-24.

danke des Performativen RU, das *Probehandeln*. Mit dieser Rahmendefinition wird das Bochingersche Dilemma von Nähe und Distanz gleichsam unterlaufen. Der gute Schauspieler versucht, so gut es geht, seinen Text „authentisch“ vorzutragen. Gleichwohl weiß er und wissen alle Zuschauer, dass der König kein König, die Nonne keine Nonne und der Bösewicht kein Bösewicht im realen Leben ist. Diese Einsicht möchten die Theoretiker des Performativen RU insbesondere für die Schüler/innen der Sekundarstufen nutzen, um diesen zu ermöglichen, religiöse Rollen einzunehmen, diese möglichst intensiv zu erleben und sich gleichwohl distanzieren zu können. Genau dieses wird beim ernsthaften lauten Vorlesen des Bibeltextes erwartet. Im Kontext unserer Argumentation ist es nun interessant, dass die hier gewählte Form dann genau die ist, die das Urchristentum erlebt hat, das laute Vorlesen.

Hartmut Rupp schlägt dann als weitere Schritte vor: 2. „In der Geschichte spazieren gehen“, 3. „Klickbild“ und 4. „Mit anderen sprechen“.¹⁷ Im zweiten Schritt werden die konkreten Randbedingungen, Personen und Handlungen der Geschichte genauer unter die Lupe genommen.¹⁸ Der Gedanke des „Klickbildes“ nimmt die Standbild-Methode auf und berücksichtigt die Möglichkeiten des digitalen Fotografierens (z.B. mit dem Handy). Der letzte Schritt soll nun den einzelnen Schüler/innen ermöglichen, für sie sinnvolle Zugänge zu dem Wundergeschichten-Text zu finden. Methodisch begegnet uns hier eine Mischung mündlich-performativer und schriftlich-reflexiver Phasen (der 4. Schritt), ergänzt um eine Visualisierung, die man auch protoliturgetisch deuten könnte.

Elementare Wahrheiten

Seit längerer Zeit ist das bestimmende didaktische Prinzip der Religionspädagogik der Elementarisierungsansatz. Dieser stellt nun ausdrücklich die Frage nach den elementaren Wahrheiten und Wahrheitsansprüchen. Dabei geht es um „existentielle und auf Gott bezogene Wahrheit, die als solche nicht objektiv feststellbar ist“.¹⁹ Diese Wahrheit erscheint in der Regel im Plural, was keine Beliebigkeit impliziert, sondern der Pluralität der Lebenssituationen entspricht. Wenn neuere Studien zeigen konnten, dass sowohl bei Kindern wie auch Erwachsenen mit konkret-anthropomorphen und abstrakten Gottesvorstellungen gleichzeitig nebeneinander zu rechnen ist,²⁰ die je nach Situation aktualisiert werden, dann wird sich das vermutlich unmittelbar auch im Wunderverständnis niederschlagen. So macht es auf jeden Fall einen Unterschied, ob ich mich theoretisch-abstrakt mit der Frage beschäftige, inwieweit in wundersamer Weise ein Eingreifen Gottes menschliche Erwartungshorizonte durchbrechen kann oder ob ich in persönlicher Betroffenheit etwa im Gebet auf Gottes Hilfe hoffe.

Lassen wir die besprochenen Ansätze zur unterrichtlichen Behandlung der der Wunderthematik Revue passieren, dann sehen wir, dass sie im Sinne Bochingers eher auf *Nähe* oder eher auf *Distanz* hinzielen. Erzählen und lautes Rezitieren einer Geschichte impliziert zumindest ein bestimmtes Maß an Identifikation. Diese Art der *Vergewisserung* erzeugt so etwas wie eine *Glaubwürdigkeit im Vollzug*. Mein eigenes Sprechen schafft ein Stück Aneignung der Geschichte, der ich dann zumindest für

¹⁷ Ebd., 22.

¹⁸ Man kann hier eine gewisse Nähe sehen zu DORMEYER 1987, 274-279.

¹⁹ SCHWEITZER 2003, 9-30, 27.

²⁰ Die Studien des amerikanischen Kognitionspsychologen Justin L. Barrett wurden religionspädagogisch erschlossen in BIEWALD 2008, 91-110 und BUCHER 2009, 24-37.

den Moment ein Stück Vertrauen schenken kann und das somit Hoffnung erzeugen kann. Ein 7-Klässler formuliert das so:²¹

„Ich finde, wenn jemand keine Hoffnung mehr hat. daß dann (...) die Bibel, Gott und gerade Jesus ihm helfen können. Wenn man hört, Gott hat die Israeliten aus der Gefangenschaft befreit, Jesus hat Blinde geheilt, dann würde ich sagen: Wenn man ein klein wenig Selbstbewußtsein und Hoffnung hat, dann kann man es schaffen. Außerdem symbolisiert die Bibel die Hoffnung, die Gott und sein Sohn ausstrahlen. (Hinweis auf das Boot auf dem Arbeitsblatt zur Sturmstillung). Es herrscht ein großer Sturm. Die Wellen werden das Boot bald überfluten. Doch vorn im Boot steht Jesus, er führt das Boot durch den Sturm und symbolisiert Hoffnung.“

Es wird deutlich, dass eine solche Perspektive, auch wenn sie hier in schriftlich formulierter Form vorliegt, ein Stück Unmittelbarkeit zur Geschichte zum Ausdruck bringt, die von einer Reflexion der Umstände oder gar der Historizität des Ereignisses weit entfernt ist. Dies wurde von einzelnen Schüler/innen auch explizit zum Ausdruck gebracht.

Doch findet sich gerade in der Sekundarstufe auch häufig eine Haltung, die Wundergeschichten von einem positivistischen Skript her deutet: rationalistisch oder supernaturalistisch und sie dann ablehnt. Eine typische Sichtweise lautet dann so:²²

„[...] aber Wunder aus meiner Sicht, guck ich auch, genau wie Julian, erst mal vom gesunden Menschenverstand drauf, danach naturwissenschaftlich und dann von meinem eigenen Glauben her.“

Damit wird deutlich, dass der Versuch, gleichsam durch Identifikation die Weltbildfragen zu unterlaufen, nicht grundsätzlich möglich und sinnvoll ist. Die Schüler/innen brauchen offenbar durchaus ein Wissen um mögliche Zugänge zu der Fragestellung, bevor sie dann einen wie auch immer gearteten existenziell getönten Zugang überhaupt ausprobieren wollen.²³ Hier schlägt Anni Reiß dann vor, die Prämissen des eigenen Verstehens zu klären und miteinander ins Spiel zu bringen. Doch bleibt sie dann nicht beim bloßen Erörtern, sondern arbeitet in der Richtung, die Hartmut Rupp vorgegeben hat. Wie erleben damit Mündlichkeit nicht nur als Medium der Identifikation und Nähe, sondern auch des Diskurses und damit der Distanzierung. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch die vorgeschlagenen Formen der Schriftlichkeit, z.B. in der Gestalt kreativen Schreibens, nicht nur Ausdrucksformen distanzierter Betrachtung sein müssen, sondern auch Mittel der Identitätsfindung und -klärung – gerade auch und nicht zuletzt im Hinblick auf die berichteten Wundergeschichten von Jesus Christus.

Ein Blick zum „Godly Play“

Etwa parallel zur Performanzorientierung, aber davon unabhängig, fasst das Konzept des „Godly Play“ im deutschsprachigen Raum Fuß. Der US-Amerikaner Jerome Berryman entwickelte das Konzept unter Aufnahme und Weiterführung aus der Tradition von Maria Montessori, schwerpunktmäßig für die Sonntagschularbeit. Eine biblische Perikope wird erst dargeboten, dann wird darüber gesprochen. Einer Freispielphase folgt dann ein liturgischer Abschluss mit Anklängen an eine Eucharistiefeier. Uns interessiert hier die spezifische Darbietung des Bibeltextes. In der Godly-

²¹ BÜTTNER 2000, 39-42, 41.

²² REIß 2010, 125-139, 131.

²³ Im Sinne einer epistemologischen Klärung argumentiert auch ROOSE 2004, 13-15.

Play-Community gibt es dafür einen je eigenen Erzählplot. Von diesem wird erwartet, dass der Darbietende ihn auswendig kennt und so seine Erzählung mit entsprechenden Handlungen mit dem Godly-Play-Material verbinden kann. Konkret demonstrieren möchte ich dies am Beispiel des Beginns der Abrahams-Geschichte.²⁴

Die Erzählerin beginnt ihre Darbietung an einer Sandkiste (Wüstenkiste). „Die Wüste ist ein gefährlicher Ort“, sagt sie. Ihre Hände bewegen sich langsam über die Oberfläche, glätten und verschieben den Sand. [...] „Die Menschen gehen nicht freiwillig in die Wüste. Es sei denn, sie müssen dorthin.“

Sie macht eine Pause, Dann legt sie blaues Garn und Holzklötze in den Sand. Sie erzählt, wie nach der Flut die Menschen in die Enden der Welt zerstreut wurden. [...] Eine Stadt wurde Ur genannt. Sie berührt einen Holzklötz. „In Ur gab es viele Götter, [...] Aber es gab dort auch eine Familie, die glaubte, dass Gott allgegenwärtig sei, dass er einfach überall sei. Sie *wussten* das noch nicht wirklich, aber sie *dachten* es sich so.“

Sie stellt zwei hölzerne Figuren in den Sand und gibt ihnen Namen: *Abram* und *Sarai*, zwei Mitglieder der Familie, die glaubten, dass alles von Gott an jedem Ort sei.“

In diesem Stil wird dann die weitere Geschichte von Abraham und Sarah erzählt. Nach der Darbietung werden dann in der Wondering-Phase die Fragen gestellt: „Ich frage mich, welcher Teil der Geschichte Euch wohl am besten gefällt?“ oder „Ich frage mich, wo Ihr in der Geschichte vorkommt oder welcher Teil der Geschichte von Euch erzählt?“ oder „Ich frage mich, ob es irgend einen Teil der Geschichte gibt, den wir auslassen könnten, und hätten doch immer noch alles, was wir an dieser Geschichte brauchen?“²⁵ Bereits dieser kleine Ausschnitt macht das Prinzip deutlich. Es werden biblische Geschichten dargeboten in einem textlich festgelegten Erzählplot, verbunden mit entsprechenden Handlungen mit dem Godly-Play-Material. Damit entsteht eine gewisse „Orthodoxie“ der Darbietung.²⁶ Im Mittelpunkt steht der gesprochene Text, eingebunden in die entsprechende Performance. Die so erzeugte suggestive Wirkung wird verstärkt aber auch wieder gebrochen in der anschließenden Wonder-Phase, die Identifikation thematisiert, gleichzeitig aber den vorgegebenen Text wieder transparent und flüssig werden lässt. Wenn man so will, werden die beiden Bochingerschen Postulate hier perfekt verbunden.

Der gehörte Bibeltext – das Hörbuch als neue Erfahrung

In einer Prüfung erklärte eine Studentin ihre überdurchschnittliche Textkenntnis im geprüften Johannesevangelium damit, dass sie sich dadurch vorbereitet habe, dass sie sich den Bibeltext mehrfach als Hörbuch angehört habe. Im Rahmen der hier vorgelegten Überlegungen stellt dies eine interessante Erkenntnis dar. Die Erfahrung, dass sich die Bibel für Menschen primär als geschriebener Text zeigt, ist offenbar so selbstverständlich nicht. Möglicherweise nähern wir uns auf neue Weise der in diesem Beitrag angesprochenen Ära der Mündlichkeit auf neue Weise wieder an. Dennoch scheint es geraten, dann die Mechanismen der Hörbuchrezeption etwas genauer zu betrachten. Zunächst muss man festhalten, dass sich das Kommunikationsmodell erweitert und damit komplizierter wird. Der Vorleser des Hörbuches ist gleichzeitig erster Rezipient und zweiter Sender.²⁷ Zieht man den Vergleich zur Mu-

²⁴ BERRYMAN 2006, 23.

²⁵ Ebd., 24f.

²⁶ Zur Bewertung der Erzähltexte vgl. die Anmerkungen bei MÜLLER 2007, 81-102.

²⁷ SCHNICKMANN 2007, 21-53, 31.

sik-CD, dann erkennt man leicht, dass der Buchtext zur Partitur²⁸ wird. Damit bietet sich aber dem möglichen Käufer die doppelte Option, er kann sowohl nach seiner Vorliebe für einen bestimmten Text, aber auch für eine bestimmte Vorleserin auswählen.²⁹ Diese Präferenz für einen bestimmten Vorleser³⁰ ist natürlich im Hinblick auf die Bibel erst einmal etwas befremdlich; doch betrachtet man die Vielzahl der Übersetzungen und gar der Kinderbibeln, dann wird man sich wohl auch an diesen Trend gewöhnen müssen. Rüdiger Zymner verweist noch auf zwei andere Aspekte. Einmal gibt er zu bedenken, dass der Vorleser des Hörbuches kein bestimmtes Publikum vor Augen hat.³¹ Die Performanz erfolgt faktisch kontextfrei. Was heißt das, wenn wir gewohnt sind, etwa das Vorlesen eines Textes im Gottesdienst in seinem Stil zu unterscheiden von dem privaten Vortrag z.B. im Rahmen eines Zu-Bett-geh-Rituals?

Gravierender ist seine zweite Beobachtung:³²

„An die Stelle des mehr oder weniger konzentrierten und ‚verstehenden‘ Lesens, das eben beendet wird, wenn die physischen oder psychischen Voraussetzungen beim Lesen erlahmen oder vollkommen wegfallen, ist beim Hörbuch im Prinzip auch die Beschallung mit Hör-Literatur unabhängig davon möglich, ob der Hörer nun tatsächlich hört und versteht oder eben nicht.“

Diese Bemerkung Zymners ist im Hinblick auf die Bibel besonders beachtenswert, weil sie die Frage aufwirft, welchen Zugang zum Bibeltext wir denn für wünschenswert halten. Im ersten Moment sind wir geneigt, ein verstehendes Hören als einzig legitime Form zu favorisieren. Doch zeigt das Beispiel der zitierten Studierenden, dass ein Auswendiglernen (engl. learning by heart, frz. apprendre par coeur) eines Textes bedeutet, dass es nicht immer um den reflexiven Nachvollzug jedes Wortes gehen kann, sondern dass ein „Einschleifen“ eines Textes geradezu auf bestimmten Automatismen beruht. Dies steht nun in Spannung zu einem kritisch-reflektierenden Vorgang, der wohl nach wie vor eher mit dem Lesevorgang selbst verbunden bleibt.³³

Mediologisches Fazit

Die Frage von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrifft im Hinblick auf biblische Texte zunächst einmal deren Produktionsphase. Es lässt sich aber zeigen, dass die Fragestellungen der neutestamentlichen Zeit nicht ganz folgenlos bleiben bei der Reproduktion dieser Texte in heutigen v.a. unterrichtlichen Kontexten. Dabei hatte sich zunächst vor allem die Bochingersche Unterscheidung von Nähe und Distanz bewährt, die in spezifischer Weise mit Formen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit verbunden ist. Der Medientheoretiker Marshall McLuhan hätte hier vielleicht die Unterscheidung von „kalten“ und „heißen“ Medien angeschlossen, wonach das mündliche Erzählen eher ein heißes, das Studieren schriftlicher Bibelexte eher ein „kaltes“ Medium wäre.³⁴ Unser Durchgang durch die Didaktik der Wundergeschichten hat jedoch deutlich gemacht, dass die Unterscheidungen Bochingers aktuell nicht

²⁸ Ebd., 32.

²⁹ ZYMNER 1999, 208-215, 212.

³⁰ BAHR, 2007, 66f.

³¹ ZYMNER 1999, 211.

³² Ebd.

³³ Ebd., 214: „Immerhin provoziert Buchliteratur, die im Modus des stillen Selberlesens rezipiert wird, den devianten Widerspruch durch den Zwang zu einer aktiven verstehenden Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk in stärkerem Maße als das Hörbuch dies tut.“

³⁴ MCLUHAN 1995.

mehr recht greifen. Die Postmoderne hat zudem die Frage der Medialität neu und verschärft gestellt. Dies gilt zunächst pragmatisch für den Religionsunterricht. Über die genannten Medien hinaus stehen Bilder, Videos, Filme, Hörbücher, z.T. sogar interaktive Möglichkeiten am PC zur Verfügung. Schon dadurch bricht die mögliche Polarität von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf. Es treten nun aber auch medien-theoretisch gesehen neue Komplizierungen auf. Wir können, wie wir es hier und heute tun, reflektieren, was mit einem Narrativ passiert, wenn es verschriftlicht wird.³⁵ Die dadurch eingetretene *Verdoppelung* bildet die Voraussetzung zahlreicher hermeneutischer Operationen, auch der von mir hier vorgetragenen. Die weitere Übersetzung der biblischen Texte in Hörbücher, Bilder und Filme dupliziert weiter deren Inhalt und schafft neue hermeneutische Chancen und Probleme. Generell erzeugt die Existenz virtueller neuer Wirklichkeiten gerade auch für den Unterricht mit Jugendlichen neue Herausforderungen. Wenn Annike Reiß und Hanna Roose betonen, dass das Klären von epistemologischen Voraussetzungen Vorbedingung für ein Reden über biblische Wundergeschichten ist, dann wird deutlich, dass es um mehr geht als um die Ebenen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Es geht vielmehr um Auseinandersetzungen darüber, *in welchem Film wir gerade sind*, und ob dessen Aussagen übertragbar sind auf andere Wirklichkeitsebenen. Dabei spielen dann Erfahrungen mit Performanz und Performativität eine wichtige Rolle. Sprechen und Schreiben tauchen hier dann als Modi der Performanz wieder auf. Indem ich etwas spreche oder aufschreibe, gewinnt das damit Gemeinte für mich gewiss eine größere Verbindlichkeit, als wenn ich es nur leise lesend zur Kenntnis nehme. Solche Erfahrungen können dann helfen, ein bloß positivistisches Wirklichkeitsverständnis zu überwinden. Gerade dies war und ist nun aber das Ziel aller hier zitierten Didaktiker. Die neueste Einsicht besteht nun darin, dieses Ziel nicht nur implizit zu verfolgen, sondern es selber mit den Schüler/innen zu kommunizieren. Hier bieten die performanztheoretischen Überlegungen eine gute Grundlage für praxistaugliche Vorschläge, etwa im Sinne dessen, was Rupp und Reiß vorschlagen.

Literatur

- BAHR, PETRA (2007), Becker gibt den Gottvater. Ben Becker liest die Bibel. Von den Texten bleibt nicht viel übrig, *Zeitzeichen* 8 (2007) H. 11, 66f.
- BALDERMANN, INGO (1991), Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit den Evangelien, (WdL8), Neukirchen-Vluyn, 36.
- BECKER, ULRICH / WIBBING, SIEGFRIED (1965), Wundergeschichten, (HbRU 2), Gütersloh, 55.
- BERRYMAN, JEROME W. (2006), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis hg. v. M. STEINHÄUSER, Leipzig, 23.
- BIEWALD, JÖRG (2008), Zwischen zwei Göttern? Das doppelte Gottesbild bei Lindern und Erwachsenen, *JaBuKi* 7 (2008), 91-110.
- BOCHINGER, ERICH (1968), Distanz und Nähe, (AzP 10), Stuttgart, 25.

³⁵ Zur Fragestellung ONG 1987.

- BORNKAMM, GÜNTER (1961), Die Sturmstillung im Matthäusevangelium; in: DERS. / BARTH, GERHARD / HELD, HANS JOACHIM, Überlieferung und Auslegung im Matthäusevangelium, (WMANT 1), Neukirchen, 48-53.
- BORNKAMM, GÜNTER / BARTH, GERHARD / HELD, HANS JOACHIM (1961), Überlieferung und Auslegung im Matthäusevangelium, (WMANT 1), Neukirchen.
- BUCHER, ANTON A. (2009), Doch mehr als ein Mensch? Die Entwicklung der Gotteskonzepte bei Kindern, JRP 25 (2009), 24-37.
- BURFEIND, CARSTEN (2002), Wen hörte Philippus? Leises Lesen und lautes Vorlesen in der Antike, ZNW 93 (2002), 138-145.
- BUSCH, STEPHAN (2002), Lautes und leises Lesen in der Antike, RhMus 145 (2002), 1-45, 2.
- BUSCH, STEPHAN/ PETER MÜLLER (1994), „Verstehst du auch, was du liest?“ Lesen und Verstehen im Neuen Testament, Darmstadt.
- BÜTTNER, GERHARD (2000), Warum erzählen wir heute neutestamentliche Wundergeschichten? Lebendige Katechese 22 (2000), 39-42, 41.
- BÜTTNER, GERHARD (Hg.) (2006), Lernwege im Religionsunterricht, Stuttgart.
- DORMEYER, DETLEV (1987), Gespräch mit dem Text / Interaktionale Bibelauslegung, in: LANGER, WOLFGANG (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München, 274-279.
- FRÖR, KURT / BACH, ARTHUR / GRIMME, GERTRUD (1955), Die evangelische Unterweisung in der Volksschule 1./2. Jahrgang, Dortmund / München, 88.
- KITTLER, FRIEDRICH (2003), Aufschreibesysteme 1800/1900, München.
- KOSCHORKE, ALBRECHT (2003), Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jh., München.
- LANGER, WOLFGANG (1987) (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München
- LEHMANN, CHRISTINE (2006), Freiarbeit – Vehikel für postmoderne Beliebbarkeit? In: BÜTTNER, GERHARD (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht, Stuttgart, 195-206.
- MCLUHAN, HERBERT MARSHALL (1995), Die magischen Kanäle / Understanding Media, Dresden / Basel.
- MÜLLER, PETER (2007), Godly Play – hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch, JaBuKi 6 (2007), 81-102.
- NEIDHART, WALTER (1975), Vom Erzählen biblischer Geschichten. In DERS. / EGGENBERGER, HANS (Hg.), Erzählbuch zur Bibel, Zürich u.a., 9-113.
- NEIDHART, WALTER / EGGENBERGER, HANS (Hg.) (1975), Erzählbuch zur Bibel, Zürich u.a.
- ONG, WALTER J. (1987), Oralität und Literalität, Opladen.
- RAUTENBERG, URSULA (2007), Das Hörbuch – Stimme und Inszenierung, (Buchwissenschaftliche Forschungen 7/2007), Wiesbaden.
- REIß, ANNIKE (2010), Wunder – fragwürdige Geschichten? In: BÜTTNER, GERHARD u.a. (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1 (2010), 125-139, 131.
- ROOSE, HANNA (2004), Konstruktionsprozess erklären. Eine kindertheologische Forderung an die Wunderdidaktik, entwurf 4 / 2004, 13-15.

- RUPP, HARTMUT (2006), Den Textraum erkunden, Eine Methode zur Erschließung von Wundergeschichten, entwurf 4 / 2006, 22-24.
- SCHMIDT, TANJA (2008), Die Bibel als Medium religiöser Bildung. Kulturwissenschaftliche und religiöse Perspektiven, (ARP 34), Göttingen, 142.
- SCHNICKMANN, TILLA (2007), Vom Sprach- zum Sprechkunstwerk. Die Stimme im Hörbuch: Literaturverlust oder Sinnlichkeitsgewinn? In: RAUTENBERG, URSULA, Das Hörbuch – Stimme und Inszenierung, (Buchwissenschaftliche Forschungen 7 / 2007), Wiesbaden, 21-53, 31.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003), Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz, in: DERS. (Hg.); Elementarisierung im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 9-30, 27.
- DERS.(2003) (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn.
- THEIßEN, GERD (1990), Urchristliche Wundergeschichten, (StNT8), Gütersloh, 260.
- VIERZIG, SIEGFRIED (1968), Das Markusevangelium im Unterricht, (Didaskalia10), Kassel, 77f.
- ZYMNER, RÜDIGER (1999), Lesen hören. Das Hörbuch, in: DERS.(Hg.), Allgemeine Literaturwissenschaft, Grundfragen einer besonderen Disziplin, (Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Schriften 1), Berlin, 208-215, 212.
- DERS. (Hg.) (1999), Allgemeine Literaturwissenschaft, Grundfragen einer besonderen Disziplin, (Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Schriften 1), Berlin.

Prof. i.R. Dr. Gerhard Büttner lehrte Ev. Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des RU am Institut f. Ev. Theologie der TU Dortmund und hat derzeit einen Lehrauftrag an der PH Ludwigsburg.