

Leser – Text – Kontext

Bibeldidaktik im Horizont (post)moderner literaturtheoretischer Strömungen

Ulrich Kropač

Die Bibel als literarischer Text und als heilige Schrift

Die Bibel ist ohne Frage ein exzeptionelles Opus der Weltliteratur, die in ihr versammelten Schriften sind literarische Texte von Rang. Von diesem Standpunkt aus liegt es nahe, auch auf die (post)moderne Literaturwissenschaft zu rekurrieren, wenn über die Gestalt einer zeitgemäßen Bibeldidaktik nachgedacht wird. Das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis heutiger Religionspädagogik als einer Verbundwissenschaft, die sowohl an der Theologie als auch an den Humanwissenschaften Maß nimmt, legitimiert ein solches Vorhaben.

Nach meiner Überzeugung gehören in das Konzept einer zeitgemäßen Bibeldidaktik Impulse aus verschiedenen (post)modernen literaturtheoretischen Ansätzen. Solche Elemente liefern die Rezeptionsästhetik als eine leserorientierte, die Dekonstruktion als eine textorientierte und die Intertextualität als eine kontextorientierte Theorie. Autorzentrierte Ansätze hingegen werden hier nicht weiter betrachtet, weil selbst in der Hermeneutik die Bedeutung des Autors schon seit längerem relativiert wird¹ – von anderen Literaturtheorien ganz abgesehen.

Biblische Texte sind nicht nur literarische, sondern auch heilige Texte. Eine Bibeldidaktik, die an eine Glaubensgemeinschaft zurückgebunden ist, wird daher literaturtheoretische Konzepte nur in dem Maß integrieren können, wie die Glaubensüberzeugung, dass sich in der Schrift Gott im Menschenwort geoffenbart hat, gewahrt bleibt und geachtet wird.

Damit ist der Horizont der folgenden Überlegungen aufgerissen: Sie bewegen sich im Spannungsfeld von (post)moderner Literaturwissenschaft und Theologie in der Absicht, Theorieelemente für eine zeitgemäße Bibeldidaktik zu identifizieren, die sich den Instanzen Leser, Text und Kontext gleichermaßen verpflichtet weiß.

1. Leser: Rezeptionsästhetik

1.1 Die Rezeptionsästhetik als literaturtheoretischer Paradigmenwechsel

Die Rezeptionsästhetik, begründet von der ‚Konstanzer Schule‘ gegen Ende der 1960er-Jahre, markiert einen literaturtheoretischen Paradigmenwandel: weg vom Autor und vom Werk,

1 „Auch in der Hermeneutik hat sich inzwischen zu Recht die Annahme eines ‚schwachen Subjekts‘ (Gianni Vattimo) durchgesetzt“ – wobei hier das

intentionale und autonome Autorsubjekt gemeint ist (Klawitter, Arne / Ostheimer, Michael: Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen, Göttingen 2008, 106).

hin zum Leser.² Mit der von ihr angezettelten „Revolte des Lesers“³ ging sie auf Konfrontation zur herkömmlichen Produktions- und Darstellungsästhetik. Sie polemisierte gegen das Bestreben der überkommenen Interpretationspraxis, die ‚eigentliche‘ Bedeutung eines Texts zu eruieren unter maßgeblicher Berücksichtigung der Intention des Autors. Indem die Rezeptionsästhetik den Blick auf die Rezeption und die Wirkung von Literatur richtete, stellte sie die bislang kaum beachtete Rolle des Lesers in den Mittelpunkt.

Zwei rezeptionsästhetische Spielarten lassen sich unterscheiden. Wolfgang Iser's Ansatz ist *wirkungstheoretisch* fundiert, d. h., er richtet sich auf die Untersuchung der konkreten Wirkung, die vom Text auf den Leser ausgeht; Iser unterstreicht mithin die synchrone Dimension des Lesens.⁴ Das Konzept von Hans Robert Jauß hingegen ist *rezeptionsgeschichtlich* orientiert, es verfolgt die Aufnahme eines literarischen Texts im Wandel der Zeiten und ist so der Diachronie verpflichtet.⁵

Iser zufolge gibt ein Text keinen Sinn vor, er hält aber Sinnangebote bereit, die der Leser aktualisieren kann. Die Wirkung eines literarischen Texts ist daher weder auf der Text- noch auf der Leserseite allein festzumachen, beide müssen vielmehr im ‚Akt des Lesens‘ zusammenkommen: „Der Text ist ein Wirkungspotential, das im

Lesevorgang aktualisiert wird.“⁶ Sinnstiftung ist ein gleichermaßen geschenktes wie aufgegebenes Geschehen: „In literarischen Werken [...] geschieht eine Interaktion, in deren Verlauf der Leser den Sinn des Textes dadurch ‚empfängt‘, daß er ihn konstituiert.“⁷

Während in Jauß' Konzept der *historische Leser* eine zentrale Rolle einnimmt, ist es bei Iser der *implizite*. Gemeint sind damit im Text selbst angelegte Strukturmerkmale, die den expliziten bzw. empirischen Leser lenken sollen.⁸ Unbestimmtheits- und Leerstellen im Text fungieren als Aufforderung, im Text angelegte Wirkungspotentiale zu aktualisieren, um so an der Sinnkonstitution des Texts mitzuwirken. Der implizite Leser „verkörpert die Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet“⁹. Lesekonzepte unterscheiden sich darin, ob sie mehr am empirischen oder am impliziten Leser, d. h. an den Textstrukturen mit Lenkungsfunction für den expliziten Leser, orientiert sind.

1.2 Systematische Integration der Rezeptionsästhetik in bibeldidaktische Konzepte

In einer zeitgemäßen Bibeldidaktik muss die Rezeptionsästhetik den Rang eines Grundpfeilers in der Theoriebildung einnehmen, und zwar aus zwei Gründen: Die Rezeptionsästhetik ist zum einen in der Literaturdidaktik gewissermaßen ‚state of the art‘. Insofern ein biblischer Text immer auch ein literarischer ist, kann eine zeitgemäße Bibeldidaktik auf die Rezeptions-

2 Vgl. zum Folgenden Köppe, Tilmann/Winko, Simone: Theorien und Methoden der Literaturwissenschaft. In: Anz, Thomas (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft, Bd. 2: Methoden und Theorien, Stuttgart 2007, 285–371, 324–328; Klawitter/Ostheimer (2008) [Anm. 1], 72–82.

3 Klawitter/Ostheimer 2008 [Anm. 1], 80.

4 Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1984.

5 Jauß, Hans R.: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, München 1994, 126–162.

6 Iser 1984 [Anm. 4], 7.

7 Ebd., 39.

8 Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München 1994; Ders.: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, Konstanz 1971.

9 Iser 1984 [Anm. 4], 60.

ästhetik nicht verzichten. Dieser literaturtheoretische Ansatz erlaubt es zum anderen, den Grundsatz der Orientierung am Subjekt, dem sich die Religionspädagogik verschrieben hat, in der Bibeldidaktik mit eigenem Gewicht zu realisieren.

Die grundsätzliche Hinwendung der Bibeldidaktik zur Rezeptionsästhetik bedarf aber einiger Spezifizierungen:

1. Bibeldidaktisch ist eine Lesart von Rezeptionsästhetik zu bevorzugen, die dem *realen* Leser den Vorrang gibt. Das bedeutet: Schüler/-innen sind zuallererst zu eigenen Interpretationen zu ermutigen. Dies schließt ein, dass unpassende oder ‚unrichtige‘ Deutungen nicht vorschnell von der Lehrkraft zurückgewiesen werden.¹⁰
2. Erst in einem Folgeschritt sind die Deutungen der Schüler/-innen in den Kontext einer Lesegemeinschaft einzuordnen, was auch Relativierung und ggf. Korrektur bedeuten kann.¹¹ Durch die Rückbindung an die Verständigungs- und Lerngemeinschaft der Klasse erfahren Schüler/-innen, dass es viele Möglichkeiten gibt, einen Text zu verstehen, und dass daher die eigene Interpretation keine absolute Geltung beanspruchen kann. In der Person der Lehrkraft ist darüber hinaus die theologische Kompetenz einer Überlieferungs- und Auslegungsgemeinschaft präsent, so dass auch von daher ein kritisches

Licht auf die Deutungen der Schüler/-innen fallen kann.

3. Rezeptionsästhetisch orientierte Verfahren greifen zu kurz, wenn sie ausschließlich den wirkungstheoretischen bzw. synchronen Aspekt betonen. Indem die Wirkung eines biblischen Texts zu unterschiedlichen Zeiten verfolgt wird, zeigt sich die Reichhaltigkeit seiner Sinnangebote. Im Unterricht eignen sich insbesondere Bilder dafür, die rezeptionsgeschichtliche bzw. diachrone Dimension der Textlektüre anschaulich zu machen.
4. Der Text mit seinen Strukturen und in seiner Kohärenz setzt dem Raum möglicher Interpretationen Grenzen.¹² Schüler/-innen sollen lernen, dass sich ihre Deutungen am Text festmachen lassen müssen, wenn sie mehr sein sollen als lediglich Assoziationen zu einer biblischen Perikope.
5. Wo rezeptionsästhetisch orientierte Verfahren in der Bibeldidaktik simplifizierend angewandt werden, verführen sie Schüler/-innen zu lediglich oberflächlichen Textdeutungen. *Joachim Theis* hat darauf aufmerksam gemacht, dass Vorwissen aktiviert und eine adäquate emotionale Disposition geschaffen werden müssen, damit eine tiefgehende Textbegegnung überhaupt stattfinden kann.

10 *Wegenast, Klaus/Wegenast, Philipp*: Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: *Bell, Desmond/Lipski-Melchior, Heike/Lüpke, Johannes von* u.a. (Hg.): *Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel*. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, 246–263.

11 Vgl. *Fricke, Michael*: ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, 231.

12 Vgl. dazu grundlegend *Eco, Umberto*: *Die Grenzen der Interpretation*, München – Wien 1992.

2. Text: Dekonstruktion

2.1 Dekonstruktion als Metaphysikkritik und antihermeneutisches Programm

Aus den poststrukturalistischen Ansätzen ragt die Dekonstruktion als heute bekannteste und einflussreichste Lektürepraxis heraus.¹³ Sie setzt sich sowohl vom Strukturalismus als auch von der Hermeneutik kritisch ab.

Ursprünglich ist die Dekonstruktion keine literaturwissenschaftliche Methode, sondern ein philosophischer Topos, der sich dem Denken Jacques Derridas (1930–2004)¹⁴ verdankt. Derrida fasst Dekonstruktion als programmatische Formel für eine fundamentale Kritik am abendländischen Logozentrismus, womit die Vorstellung gemeint ist, dass die Wirklichkeit exakt und umfassend durch sprachliche Zeichen repräsentiert werden könne. In diesem Sinne meint das Kunstwort ‚Dekonstruktion‘ ein „Niederreißen des Mauerwerks abendländischen Geistes nicht in der Absicht, es zu zerstören, sondern die Baupläne desselben freizulegen und angesichts seiner Krise eventuell neu und anders wieder aufzubauen (re-konstruieren)“¹⁵. Aus dieser Begriffsbestimmung geht hervor, dass Dekonstruktion kein nur destruktiver Akt ist, sondern auch einen konstruktiven Impetus in sich trägt.

Durch die Rezeption der Philosophie Derridas in der amerikanischen Literaturwissenschaft wandelte sich die Dekonstruktion von einer

Kritik der abendländischen Metaphysik zu einer Form der Textlektüre, der es um ein „aufspürendes Herausarbeiten rivalisierender semantischer Kräfte innerhalb eines Texts“¹⁶ geht. Dekonstruktion wird so zu einer Methode, die Struktur literarischer Texte freizulegen – auch wenn Dekonstruktivisten den Methodenbegriff scharf zurückweisen würden.

Eine dekonstruktive Lektüre zeichnet sich durch verschiedene Charakteristika aus. Sie beobachtet die inneren Widersprüche und Konflikte in einem Text, die Vorannahmen, Wertungen und Hierarchien, die ein Text implizit oder explizit geltend macht, und die Relaisstellen, an denen verschiedene Erzähllinien zusammenstoßen und die Textlogik suspendieren. Sie sucht nach Textmerkmalen, die eine Interpretationshypothese unterminieren können. Ihr Interesse gilt dem Nebensächlichen, der unwichtig erscheinenden Fußnote, der unscheinbaren Randnotiz, der nicht genau zum Text passenden Überschrift. Der Dekonstruktivismus ruft in Erinnerung, dass jede Deutung eine Ausblendung impliziert, jeder Blick einen blinden Fleck. Für den Leser ist er ein Memento, sich Rechenschaft über seine Blindheit gegenüber den eigenen unbewussten Voraussetzungen bei der Lektüre eines Texts zu geben.

2.2 Plädoyer für einen gemäßigten Dekonstruktivismus in der Bibeldidaktik

Unter der Voraussetzung, dass die Bibel nicht nur als literarischer, sondern auch als heiliger Text anerkannt wird, kann sich die Bibeldidaktik Dekonstruktion in der Tat nicht als Theorie bzw. Methode zu eigen machen. Dem dekonstruktivistischen Axiom von der „Unmöglichkeit wirk-

13 Zum Folgenden vgl. Köppe/Winko 2007 [Anm. 2], 297–304; Klawitter/Ostheimer 2008 [Anm. 1], 212–230.

14 Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt a. M. 1972; Ders.: Grammatologie, Frankfurt a. M. 1974; Ders.: Die Stimme und das Phänomen. Ein Essay über das Problem des Zeichens in der Philosophie Husserls, Frankfurt a. M. 1979.

15 Frank, Manfred: Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer ‚postmodernen‘ Toterklärung, Frankfurt a. M. 1986, 8.

16 Johnson, Barbara: The critical difference. Essays in the contemporary rhetoric of reading, Baltimore – London 1980, 5 (hier: „The de-construction of a text does not proceed by random doubt or arbitrary subversion, but by the careful teasing out of warring forces of signification within the text itself“).

lichen Verstehens¹⁷ hält sie das gläubige Vertrauen entgegen, dass sich Gott in der Schrift tatsächlich vernehmbar macht bzw. offenbart, und zwar buchstäblich maßgebend. Nichtsdestoweniger kann die Bibeldidaktik aus einem gemäßigten Dekonstruktivismus Profit ziehen:

1. Die Stärke dekonstruktiver Verfahren liegt in der Konzentration auf die Textualität. Es ist der Zusammenhang der Textelemente, der für die Aussage des Texts aufkommt und nicht die Intention des Autors. Eine dekonstruktive Lektüre zwingt zu einer detaillierten Textanalyse.
2. Diese Analyse ist sensibel für Feinheiten, Haarrisse, Brüche und Widersprüche im Text. Sie registriert widerstrebende Erzähllinien und untergründige Strömungen. Details, die eine mögliche Textdeutung stören, werden nicht unterschlagen. Vermeintlich Marginales wird ins Recht gesetzt.
3. Jede Lektüre fußt auf Vorannahmen. Eine dekonstruktive Lektüre fordert dazu auf, sich derartige Prämissen bewusst zu machen. Dies geschieht dadurch, dass im Text nach Elementen gesucht wird, die die eigenen Setzungen unterlaufen.
4. Vielleicht kann die Dekonstruktion Akteure in der Bibeldidaktik daran erinnern, dass auch sie sich in einem Geflecht von theoretischen Elementen und Methoden gut eingerichtet haben, das sie dadurch sichern, dass sie aufstörende literaturtheoretische Verfahren – insbesondere poststrukturalistischer Provenienz – ignorieren.

3. Kontext: Intertextualität

3.1 Polare Varianten intertextuell orientierter Ansätze

Unter ‚Intertextualität‘ firmiert ein einflussreicher literaturtheoretischer Ansatz, dessen Proprium darin besteht, dass er nicht auf textimmanente Eigenschaften fokussiert ist, sondern auf jene Beziehungen, die zwischen (‚inter‘) Texten existieren.¹⁸ Die Sache selbst war schon in der Antike bekannt, etwa in der Gestalt der Nachahmung großer literarischer Vorbilder: Eine theoretische Unterfassung des Phänomens, dass sich Texte auf fremde Texte beziehen, geschah allerdings erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Heute versteht man unter Intertextualität „eine rezeptionsbezogene Theorie, die in literarischen Texten nach Manifestationen von Vorgängertexten sucht und nach möglichen Lesarten von Texten vor dem Hintergrund von anderen Texten fragt“¹⁹.

‚Intertextualität‘ ist eine in der Literaturtheorie nach wie vor hoch gehandelte Vokabel. Sie versammelt unterschiedliche, durchaus polare Strömungen, die in einem noch andauernden Diskussionsprozess stehen. Auf die beiden wichtigsten kontroversen Richtungen sei kurz eingegangen.

Die *poststrukturalistische* Variante der Intertextualität geht auf *Julia Kristeva* zurück. *Kristeva* führte den Terminus 1967 in die Literaturwissenschaft ein. Mit ihm verbindet sie die Vorstellung einer vielfältigen Präsenz von Texten in jedem Text: „Jeder Text baut sich als Mosaik von Zitaten auf, jeder Text ist Absorption und Transformation eines anderen Textes.“²⁰ Bei

17 *De Man, Paul*: Allegorien des Lesens, Frankfurt a.M. 1988, 105.

18 Zum Folgenden vgl. *Klawitter/Ostheimer* 2008 [Anm. 1], 93–108.

19 Ebd., 93.

20 *Kristeva, Julia*: Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: *Ihwe, Jens* (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven, Bd. 3, Frankfurt a.M. 1972, 345–375, 348.

Kristeva werden Texte nicht mehr als geschlossene Sinneinheiten gedacht, sondern als Produkt der Kombination und Permutation anderer Texte. Sie dehnt den Textbegriff so weit aus, dass schließlich auch Gesellschaft und Geschichte als Texte aufgefasst und gelesen werden.

Ein Kristevas totalisierender Entwurf erntete unterschiedliche Kritik. Hermeneutische und strukturalistische Ansätze von Intertextualität formierten sich als Gegenpol. Sie stützen sowohl den Werkbegriff als auch den Gedanken der Identität eines Textes.²¹ Mag ein Text, so die Argumentation, mit anderen in Verbindung stehen, so nimmt ihm das nichts von seiner Eigenschaft, „ein Sinnfeld [zu konstituieren], dessen Mittelpunkt es zugleich ist“²². Ebenso löse die Beziehung zu anderen Texten die Identität eines Texts nicht auf, sondern trage im Gegenteil dazu bei, die Unverwechselbarkeit eines Werks hervorzubringen.

Hermeneutisch-strukturalistische Ansätze der Intertextualität analysieren konkrete Formen intertextueller Relationen.²³ So legen sie das Augenmerk auf die effektive Präsenz eines Texts in einem anderen in den Modi des Zitats, des Plagiats und der Anspielung. Sie interessieren sich für die Beziehungen eines Texts zu seinem Paratext, also Titel, Untertitel, Vorwort, Nachwort, Fußnoten etc. Ferner wird untersucht, inwiefern sich ein Text auf einen anderen kritisch kommentierend bezieht, selbst wenn keine expliziten Zitate oder Erwähnungen greifbar sind. Texte können schließlich durch Gattungsbeziehungen oder aufgrund der Ableitung eines Texts aus einem anderen („Transformation“) in Relation zueinander stehen.

3.2 Profilierung eines bibeldidaktisch operablen Konzepts von Intertextualität

„Intertextualität“ ist kein neuer Begriff in der Bibeldidaktik, er wird seit mindestens einem Vierteljahrhundert verwendet. Erst in den letzten Jahren scheint allerdings ein geschärftes Bewusstsein dafür zu wachsen, dass mit Intertextualität ein weitreichendes literaturtheoretisches Konzept vorliegt, das in der Bibeldidaktik viel stärker konzeptionell berücksichtigt werden sollte, als dies bislang der Fall war. Dazu ist es nötig, die ausgedehnte, teils diffuse Bedeutungsaura des Begriffs zu profilieren. Dies soll in vier Thesen geschehen:

1. Alle konkreten Anwendungen von Intertextualität in der Literaturwissenschaft gehen von einem hermeneutischen bzw. strukturalistischen Ansatz aus, dem ein enggefasseter Textbegriff zugrunde liegt. Daran kann die Bibeldidaktik anschließen. Poststrukturalistische Varianten implizieren die Preisgabe der Individualität des Werkes sowie des intentionalen und autonomen Autorsubjekts.
2. Zeitgemäße bibeldidaktische Konzepte nehmen Intertextualität als einen Pfeiler in ihrem Theoriegebäude auf. Sie zur Grundlage eines bibeldidaktischen Entwurfs zu machen, überdehnt jedoch ihre Leistungsfähigkeit: „Jeder Text ist auf intertextuelle Dimensionen zu befragen, kein Text aber ist allein schon dadurch hinreichend interpretiert, dass man seine intertextuellen Prägnanzen herausgestellt hat“²⁴. Das aber bedeutet, dass die Intertextualität durch weitere Verfahren der Texterschließung zu ergänzen ist.
3. Damit Intertextualität operationalisierbar wird, bedarf es eines geeigneten Methodenrepertoires. Im Blick auf die Verhältnisse in Schule und Gemeinde wird dies wesentlich bescheidener ausfallen müssen als innerhalb einer intertextuellen Exegese. Hilfreich

21 Vgl. Stierle, Karlheinz: Werk und Intertextualität. In: Ders./Warning, Rainer (Hg.): Das Gespräch, München 1984, 139–150.

22 Ebd., 144.

23 Vgl. dazu: Genette, Gérard: Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe, Frankfurt a. M. 1993.

24 Klawitter/Ostheimer 2008 [Anm. 1], 108.

ist die Bewegung ‚vom Nahen zum Fernen‘, also vom unmittelbaren Kontext einer Perikope über ihre Situierung in einem biblischen Buch bis hin zum Kanon. Zu bedenken ist ferner, dass Zitat und Anspielung die häufigsten Formen intertextueller Beziehungen sind.²⁵

4. Wer kommt primär für die Stiftung von biblischen Text-Text-Bezügen auf: der empirische oder der implizite Leser? Geht man davon aus, dass „die von der Bibel intendierten Lesenden [...] ‚kanonkundig‘“²⁶ sind, empirische Lesende hingegen immer weniger, erscheint es sinnvoll, den Akzent auf den impliziten Leser zu legen.²⁷ Dies bedingt eine besondere Verantwortung der Lehrkraft im Religionsunterricht. Wo aber, wie in der Katechese oder in Bibelkreisen, gläubige Menschen mit der Schrift umgehen, sollte auch der empirische Leser stärker zum Zug kommen.

4. Grundzüge einer Bibeldidaktik in der Postmoderne

Leser, Text, Kontext: Allen drei Instanzen hat eine zeitgemäße Bibeldidaktik Beachtung zu schenken. Entsprechende theoriebildende Elemente wachsen ihr, wie gezeigt worden ist, aus der Auseinandersetzung mit der Rezeptionsästhetik, dem Dekonstruktivismus und der Intertextualitätstheorie zu. Daraus kann das bibeldidaktische Grundgerüst einer dreifachen Lektüre gewonnen werden:

1. AKTUALISIERENDE LEKTÜRE:

Sie nimmt Anleihen bei der Rezeptionsästhetik und deren Betonung des Lesers. Erst im Akt des

25 Vgl. ebd., 107.

26 Vgl. *Steins, Georg*: Amos und Mose rücken zusammen. Oder: was heißt intertextuelles Lesen der Bibel? In: *rhs* 44 (2001) 20–28, 22.

27 Gegen *Schambeck, Mirjam*: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 119–121.

Lesens wird das materiale Artefakt zum Werk, erst in dieser Begegnung entsteht ein Textsinn. Anders als in manchen rezeptionsästhetischen Theorien verlangt sollte in der Bibeldidaktik das Interesse zuallererst dem empirischen Leser und seiner Textdeutung gelten. Erst in einem zweiten Schritt kommen die Textstrukturen in den Blick, an denen der empirische Leser seine Interpretation zu plausibilisieren hat. Beispiele aus der Rezeptionsgeschichte können den bereits aufgespannten Horizont weiten bzw. differenzieren.

Zu Lk 10,25–37

■ Der Perikope ist eine markante Appellstruktur eingezeichnet, die Fragen der Leser wie von selbst provoziert:²⁸ Wer ist der Wanderer auf dem Weg von Jerusalem nach Jericho? Ist er ein Jude? Was geht im Inneren des Priesters und des Leviten vor, als sie den Halbtoten sehen? Warum helfen sie nicht? Fehlt es gerade den offiziellen Repräsentanten einer Religion an Mitleid? Wer ist der Samariter? Warum hilft er? Hätte die Geschichte nicht schon an der Stelle enden können, wo Samariter und Überfallener die Herberge erreichen? – Mühelos könnte diese Fragenkaskade fortgesetzt werden.

■ Die ausgedehnte Rezeptionsgeschichte des Texts vermag weitere Deutungen einzuspielen. Insbesondere Bilder der Kunst sind hierfür hilfreich. Drei Beispiele:²⁹

- In einer Darstellung aus dem *Rossano Codex* (6. Jahrhundert) ist der Samariter

28 Vgl. *Zimmermann, Ruben*: Berührende Liebe (Der barmherzige Samariter). Lk 10,30–35. In: *Ders.* (Hg.): *Kompendium der Gleichnisse Jesu*, Gütersloh 2007, 538–555, 540f.

29 Vgl. hierzu *Spijkerboer, Anne M.*: „Der barmherzige Samariter“ mit den Augen Rembrandts und Van Goghs neu gelesen: Lukas 10,25–37. In: *Crüsemann, Marlene/Janssen, Claudia/Metternich, Ulrike* (Hg.): *Gott ist anders. Gleichnisse neu gelesen auf der Basis der Auslegung von Luise Schottroff*, Gütersloh 2014, 273–283, 276–282.

mit einem Kreuznimbus geschmückt. Sie gibt ganz offenbar eine christologische Deutung des Geschehens: Der Samariter ist Christus selbst, dem ein hingebungsvoller Engel Assistenz leistet.

Auf einer Zeichnung *Rembrandts* (1606–1669), die die Ankunft des Samariters in der Herberge zeigt, liegt der Verletzte rücklings der Länge nach auf dem Reittier. Eine solch ungewöhnliche Haltung findet sich in *Rembrandts* Werk in einem anderen Kontext, nämlich in Abbildungen der Grablegung Christi. Ist der verwundete Mann also Christus?

In einem Gemälde *Vincent van Goghs* (1852–1890) nimmt der Samariter eine merkwürdige Position ein. Der Kopf ist vom Verwundeten abgewandt, die Augen sind geschlossen. Der Samariter scheint die Last kaum schultern zu können. Kann Nächstenliebe bedeuten, dass sie Menschen an Grenzen führt und überfordert?

2. AUFSPÜRENDE LEKTÜRE:

Dieser Lektüremodus schöpft aus einem gemäßigten Dekonstruktivismus. Er versteht sich als Korrektiv gegenüber dem Geltungsanspruch einer ausschließlich aktualisierenden Lektüre. Dieser begegnet eine aufspürende Lektüre mit Skepsis. In einer sorgfältigen Textanalyse werden irritierende Momente, Spannungen und Widersprüche im Text kenntlich gemacht. Zudem wird der Leser aufgefordert, sich jener Prämissen bewusst zu werden, die seine Lektüre leiten und sie auf diese Weise verzerren. Man kann in dieser Art der Lektüre auch das Anliegen einer apophatischen Theologie gewahrt sehen: ‚Si comprehendis non est Deus‘ (nach Augustinus).

Zu Lk 10,25–37

Ruben Zimmermann bemerkt zu dieser Perikope: „So klar der Text als Beispiel für Hilfshandeln beim ersten Lesen erscheint, so doppeldeutiger,

rätselhafter, verwirrender wird er, je tiefer man in ihn eindringt. Eine klare, eindeutige Aussage zerrinnt in den Händen.“³⁰ Ein paar Beispiele für Spannungen im Text und Rätsel, die er aufgibt:

■ Wird die Überschrift „Das Beispiel vom barmherzigen Samariter“ dem Text gerecht?³¹ Immerhin kommt das Adjektiv „barmherzig“ nicht im Text vor, die Überschrift bezieht es zudem auf eine Person, während die Perikope den Blick auf die Handlung des Samariters lenkt. Und überhaupt: Legt der Titel nicht von Anfang an eine Spur dafür, die Parabel ausschließlich als eine moralische Lektion zu verstehen? Unterdrückt er nicht auf diese Weise eine mögliche christologische Lesart, dass sich nämlich im Samariter der mitleidende und helfende Gott in Christus zeige?

■ Schon immer ist die Spannung zwischen VV 27 und 29, nach denen der Nächste derjenige ist, der geliebt werden soll, und V 36, nach dem es ein ethisches Ziel ist, der Nächste eines anderen zu werden, bemerkt worden. Ist also „der Verletzte oder der Samariter der Nächste des andern“³²? Im Liebesgebot jedenfalls ist der Empfänger des Erbarmens der Nächste, in der Parabel ist es der Spender!

■ Wie viele Personen haben mit dem Verletzten zu tun? Der Text lenkt in V 36 das Augenmerk auf drei: Priester, Levit und Samariter. Tatsächlich aber ist auch der Wirt (V 35) in den Prozess der Hilfeleistung einbezogen. Die Herbergsszene kann sogar als „ein narrativer wie auch theologischer Höhepunkt“³³ betrachtet werden. Sie durchkreuzt eine christliche Traditionslinie, die zu bedingungsloser, aufopfernder Liebe aufruft. Anders der Text:

30 Zimmermann 2007 [Anm. 28], 541.

31 Vgl. Bovon, François: Das Evangelium nach Lukas. 2. Teilband. Lk 9,51–14,35, Zürich – Düsseldorf 1996, 81f.

32 Ebd., 88.

33 Zimmermann 2007 [Anm. 28], 552.

In ihm werden selbstlose Hilfsbereitschaft und Delegation von Hilfe zueinander in Beziehung gesetzt.

- Die Parabel lockt die Leser/-innen in eine „narrative Falle“³⁴: Sie fühlen sich bestätigt, wenn die Scheinheiligkeit des Kultpersonals dekuviert wird, sie identifizieren sich – natürlich! – mit dem Samaritaner. Indem aber die Parabel eine verkehrte Welt präsentiert, hält sie uns einen Spiegel vor: Zeigt sich in unserer Identifikation mit der ‚richtigen Sache‘ nicht genau jene Selbstgerechtigkeit, die für Priester und Levit kennzeichnend sind? Und spiegelt nicht deren Versagen mit hin das unsere?

3. KANONSENSIBLE LEKTÜRE:

Sie bezieht Leitideen hermeneutisch-strukturalistischer Intertextualitätstheorien auf einen speziellen Kontext, nämlich den des biblischen Kanons. Indem eine Perikope in Resonanz mit anderen biblischen Texten gebracht wird, kann sie Bedeutungen gewinnen, die sie als isolierter Text nicht hätte hervorbringen können. Der Kanon erweist sich so als ein Referenzrahmen für die Genese von Sinnzusammenhängen. Umgekehrt kommt ihm aber auch eine begrenzende Funktion zu, indem er heilige Literatur einer Auslegungsgemeinschaft ist, die sich als Wächter und Bürge für die *intentio operis* begreift. Didaktisch bedeutet dies, dass es einer Lektüeranleitung durch eine ‚kanonkundige‘ Lehrperson bedarf, die den empirischen Leser dabei unterstützt, die Verweise in einer Perikope auf andere biblische Texte wahrzunehmen und ihnen zu folgen. Der Zugewinn an Sinnstiftung kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen.

Zu Lk 10,25–37

Die Perikope lässt vielfache Bezüge zu anderen Texten des Kanons erkennen. Einige Beispiele:

- Für den ‚kanonkundigen‘ Leser liegen die Verbindungen zwischen V 27 und Dtn 6,5 sowie Lev 19,18 vor Augen. Die Verschmelzung der beiden alttestamentlichen Zitate begründet die Originalität des neutestamentlichen Doppelgebotes der Gottes- und Nächstenliebe, auch wenn es keine analoge-lose Schöpfung ist.
- Es können VV 25–28 mit Mt 22,35–40 und Mk 12,28–34 verglichen werden. Jeder der drei Synoptiker setzt charakteristische Akzente in der Darstellung. Unter anderem fällt auf, dass es Matthäus und Lukas um die vorrangigen Gebote geht, während es Lukas um die Haltung zu tun ist, die zum ewigen Leben führt.³⁵
- Schließlich bietet es sich an, die Lektüre der Perikope vom barmherzigen Samariter mit jener der unmittelbar anschließenden Erzählung „Maria und Marta“ (Lk 10,38–42) zu verbinden. Auf diese Weise wird deutlich, dass die Anordnung der beiden Perikopen einer zweifachen Illustration von V 27 dient: Während die Erzählung von Maria und Marta das Gebot der Gottesliebe veranschaulicht, erläutert die Parabel vom barmherzigen Samariter das Gebot der Nächstenliebe.

5. Zusammenfassung

Das im vorhergehenden Abschnitt entwickelte Grundgerüst einer dreifachen Lektüre beansprucht nicht, sämtliche Theorieelemente einer zeitgemäßen Bibeldidaktik namhaft zu machen. Aber es legt einen Mindeststandard vor, dem sich bibeldidaktische Entwürfe in der Postmoderne zu stellen haben. Das nachfolgende Schema bündelt knapp diesen Ertrag.

34 Ebd., 550.

35 Vgl. Bovon 1996 [Anm. 31], 84.

Lektüremodus	Kurzcharakteristik	Instanz	Literaturtheoretischer Ansatz
Aktualisierende Lektüre	Die Bedeutungsfülle biblischer Texte durch individuelle Sinnstiftungen und Beispiele aus der Rezeptionsgeschichte zur Geltung bringen	Leser	Rezeptionsästhetik
Aufspürende Lektüre	Die Uneindeutigkeit und Vielstimmigkeit biblischer Texte sowie die Voraussetzungen der eigenen Lektüre wahrnehmen	Text	Gemäßigter Dekonstruktivismus
Kanonsensible Lektüre	Textbedeutungen durch das Aufdecken von Verflechtungen eines biblischen Texts innerhalb des Kanons gewinnen	Kontext	Hermeneutisch-strukturalistische Intertextualitätstheorien

Dr. Ulrich Kropač
 Professor für Didaktik der Religionslehre,
 für Katechetik und Religionspädagogik an
 der Theologischen Fakultät der Katholischen
 Universität Eichstätt-Ingolstadt,
 Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt