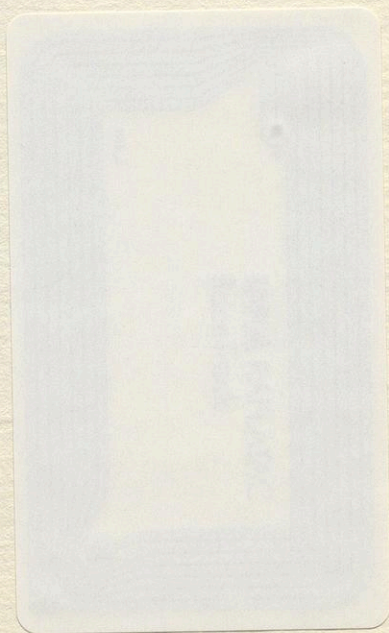




N12<502780482 021

UB Tübingen

1

1-3 211

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

1978, 1979

1/1978

Bibeldidaktik

Paul · Bibeldidaktische Neuerscheinungen
Stachel · »Unerledigte« Hermeneutik
Sorger · Funktionalisierung biblischer Texte
Schnider/Stenger · Texttransformation
Zirker · Fiktionalität und Wahrheit

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

cher Katechetikdozenten (AKK)

Z Ageber: Günter Biemer · Fritz Domman

4253 Lange · Günter Stachel · Hans Zirker

Schmiedung: Hans Zirker

06. OKT. 1978

208256

6

I N H A L T

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Eugen Paul | "Die Bibel unter heutigen Bedingungen verstehen". Zu den bibeldidaktischen Neuerscheinungen |
| Günter Stachel | Die "unerledigte Hermeneutik" - Bibelunterricht als Auslegung der Schrift unter heutigen Menschen |
| Karlheinz Sorger | Zum Problem der Funktionalisierung biblischer Texte |
| Franz Schnider/
Werner Stenger | Überlegungen zur Transformation biblischer Texte am Beispiel des Gleichnisses von den Talenten (Mt 25, 24-30; Lk 19, 11-27) |
| Hans Zirker | Biblische Fiktionalität und Wahrheit |

nael

~~N11< 30296577 021~~

UB Tübingen

Bezug der Hefte über
die Schriftleitung:

Prof. Dr. Hans Zirker
Oststr. 40
4044 Kaarst 1

Konto: PSA Essen 2810 37-430
"Sonderkonto RPB"

Preis pro Heft
DM 10,-.

V O R W O R T

Mit diesem Heft stellt sich eine neue Zeitschrift vor: die seit längerem geplante und auf zwei Vollversammlungen der "Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten" (AKK) von mehreren Mitgliedern gewünschte "wissenschaftliche" Zeitschrift, die den Stand der katholischen Religionspädagogik/Katechetik repräsentieren und die Forschung in dieser Disziplin anregen soll. Auf meinen Vorschlag hat Hans Zirker die Schriftleitung übernommen und in der Korrespondenz mit verschiedenen Kollegen ein der Zusammensetzung unserer Arbeitsgemeinschaft entsprechendes Herausgeberteam konstituiert, das die Arbeit verantwortlich beraten soll.

Auf der nächsten Vollversammlung der AKK wird die Möglichkeit bestehen, diesen Ansatz zu überprüfen. Es sollten erste Schritte getan, aber nichts präjudiziert werden.

Daß dieser erste Schritt getan wurde (und nicht zugewartet wurde, bis sich die Arbeitsgemeinschaft zu einer neuerlichen Vollversammlung zusammenfindet) liegt auch an dem Entgegenkommen des Leiters der Zentralstelle "Bildung" der Deutschen Bischofskonferenz, Aloys Heck, der sich freundlicherweise bereiterklärt hat, die erste Nummer unserer "Religionspädagogische Beiträge" aus seinem Etat von 1977 zu finanzieren. Ihm sei an dieser Stelle für sein Interesse und sein Wohlwollen gedankt.

Für die Zukunft braucht die Schriftleitung auch finanzielle Sicherheit. Die AKK-Mitglieder sind also darum gebeten, falls ihnen diese Nummer einen solchen Aufwand wert scheint, den Abonnementsbetrag von DM 10,-- dennoch an die Schriftleitung zu überweisen. Auf dieser finanziellen Basis soll alsbald weitergearbeitet werden.

Nun sind aber zunächst einige kurze Bemerkungen zum Inhalt angemessen. Hans Zirker entschied sich im Gespräch mit den Mitherausgebern zu einem thematischen Heft als Beginn der Arbeit. Das Thema des Bibelunterrichts schien dafür aktuell. Es soll eine wissenschaftliche "Diskussion" erfolgen. Das setzt voraus, daß auch gestattet ist, seinen Standpunkt entschieden zu vertreten. Dem wird gegebenenfalls ebenso entschieden widersprochen werden müssen. Der Schriftleiter hat

die ausführlichen Rezensionen von Eugen Paul absichtlich an den Anfang des ersten Heftes gestellt: Er wollte dadurch markieren, wie wichtig ihm echte Rezensionen sind, die sonst in den Zeitschriften unseres Faches selten gefunden werden. Schließlich wollte er auch zeigen, daß unsere Zeitschrift wissenschaftliche Auseinandersetzung für außerordentlich wichtig hält.

Das nächste Heft ist übrigens ohne thematische Bindung geplant. Um Übersendung aktueller Beiträge an die Schriftleitung wird gebeten. Vielleicht ist es sinnvoll, mit zwei Heften im Jahr zu rechnen und eines davon einem bestimmten Thema zuzuweisen. Für 1979 ist ein Heft geplant mit dem Thema: Religiöse Erfahrung.

Ich schließe mit der Bitte, daß sich die Mitglieder der AKK die Aufgabe dieser Zeitschrift zu eigen machen, daß sie sich rege beteiligen und das Gespräch mit dem Schriftleiter aufnehmen. Ebenso bitte ich darum, das beiliegende Blatt mit der Abonnements-Erklärung zu unterschreiben und an die Schriftleitung zu senden. Empfehlende Hinweise an die Kollegen und Abonnements für die wissenschaftlichen Bibliotheken würden uns helfen, "Religionspädagogische Beiträge" fest zu etablieren.

Günter Stachel

1. Vorsitzender der AKK



2

ZA 4253

EUGEN PAUL

"DIE BIBEL UNTER HEUTIGEN BEDINGUNGEN VERSTEHEN". ZU DEN BIBELDIDAKTISCHEN NEUERSCHEINUNGEN

1. Rückblick

Neuerscheinungen müssen im Kontext vorangehender wissenschaftlicher Arbeit gewürdigt werden. Da der Verdacht besteht - er wird im Verlauf dieser Ausführungen zu erhärten sein -, daß wenigstens im religionspädagogischen Bereich gern kontextlos vorgegangen wird (oder muß man sagen: Mode gegen Mode ausgetauscht wird?), legt der Rezensent seinen Kontext offen.

Seitdem B. Dreher 1963¹ in seiner Habilitationsschrift die Bibeldidaktik katholischer und protestantischer Provenienz durchleuchtet und in Beziehung gebracht hatte, war - interkonfessionell betrachtet - jene Ära wenigstens eingeläutet, die man heute unter "hermeneutischer Religionsunterricht" ablegt. Ungeachtet konfessioneller Voraussetzungen und Nuancierungen ging es hier um einen Religionsunterricht, der theologische Wissenschaft und den Adressaten des Unterrichts ernst nehmen wollte. "Verkündigung" sollte von unter heutigen Bedingungen lebenden Menschen verstanden werden. Die protestantische Version setzte - ihrer Tradition folgend - eher auf einen Unterricht, der weiterhin überwiegend Bibelunterricht sein sollte (vgl. bes. M. Stallmann, K. Wegenast, G. Otto, I. Baldermann). Die katholische Version empfahl Bibelunterricht in der Regel nur als eine Form des Religionsunterrichts; sie beschäftigte sich aber mit dieser Form nachdrücklich, weil ihrer Tradition zufolge zwar "Biblische Geschichte" nicht fehlte, die Betonung aber auf dem "Katechismus" lag, eine Betonung, die nun Unbehagen weckte (vgl. neben B. Dreher, bes. A. Höfer, G. Stachel, W. Langer, H. Halbfas).

Wiewohl diese Richtung gerade die Bedürfnisse des heutigen Schülers berücksichtigen wollte, wurde ihr doch rasch im Namen

1 Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, Freiburg u. a. 1963 - Die bibliographischen Angaben zu den im folgenden genannten Autoren bietet z.B. W. Nastainczyk, in: KatBl 101 (1976), 155 f., bes. Anm. 3.

dieser Bedürfnisse ein neues Konzept als Ergänzung (K.E. Nipkow) empfohlen oder als Alternative (bes. anfangs H.B. Kaufmann) entgegengesetzt; unter dem Etikett "problemorientierter Religionsunterricht" ging es in die Literatur ein. Seine Notwendigkeit ergab sich anscheinend zuerst deshalb, weil die Schüler für Bibelunterricht nur schwer zu motivieren waren: die Probleme von einst (sprich der Bibel) mußten heutigen Problemen wenn nicht weichen, so doch durch sie ergänzt werden, wenn Religionsunterricht noch aktuell sein sollte. Anders und pauschal gesagt: Das heute Anstehende motiviert Gestriges nur dann, wenn es "Problemlösungspotential" für Heutiges ist. Gleichviel, die Diskussion dieses Konzepts lenkte den Blick auf ein didaktisches Zentralproblem: Wie kann die Glaubens-tradition, entsprechend auch die Bibel, auf heutige Erfahrung bzw. Probleme so bezogen werden, daß Glaube heute möglich wird? Die Alternative 'Bibel oder Problem' wurde dabei zunehmend als unangemessen erkannt. - Daß im Verlaufe dieser Diskussion - wie oft gesagt wird - die Bibel wieder neu entdeckt werden mußte, kann ich nicht erkennen. Die Fülle bibeldidaktischer Veröffentlichungen² stützt diese Behauptung nicht, und bzgl. der Praxis des Religionsunterrichts finden sich Indizien dafür, daß die Bibel nicht aus dem Unterricht verschwand und verschwindet, wohl aber ein Hang besteht, Bibelunterricht als Miniaturexegese zu betreiben³. Eher muß man sagen, daß in der kontinuierlichen bibeldidaktischen Produktion die Frage nach verantwortetem Bibelunterricht wach gehalten wurde, man denke etwa an W. Nastainczyk⁴, J.F. Spiegel⁵, A. Barth⁶ und G. Klages⁷,

2 Vgl. die lange Liste bei Nastainczyk, a.a.O.

3 Vgl. dazu G. Stachel (Hg.), Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert, Zürich u.a. 1977; vgl. auch die Flut - anscheinend gut verkäuflicher - Präparationsliteratur der Gattung 'Wie lesen wir die Bibel'.

4 Biblische Unterweisung zwischen gestern und morgen, Freiburg 1971 (bezieht sich auf das Gesamt biblischer Unterweisung bis hin zur Erwachsenenbildung).

5 Das Kind und die Bibel, Bergen-Enkheim 1970 (bezieht sich auf Vor- und Grundschule).

6 Die Bibel im Religionsunterricht, Donauwörth 1973

7 Die Bibel im Religionsunterricht. Plädoyer für den fachspezifischen Kurs, Berlin u.a. 1974.

wenn man nur die Buchveröffentlichungen berücksichtigt. Freilich setzte man gern Konzept gegen Konzept und entwarf ein Konzept ohne ausdrückliche Auseinandersetzung mit andern Entwürfen (Nastainczyk, Barth).

Auffällig ist, daß überall die Stichworte "Schülerbedürfnisse" oder gar "Erfahrung" eine große Rolle spielen, wiewohl sehr verschiedene Konsequenzen daraus gezogen werden. Ein Blick auf die angelsächsische Bibeldidaktik zeigt m.E. eine der Ursachen dieser Einigkeit im Grundsätzlichen und Uneinigkeit in den Konkretisierungsversuchen: Geht man dort in jahrelanger und mühevoller Forschungsarbeit den tatsächlichen Bedürfnissen, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler nach⁸, so arbeitet man bei uns mit allgemeinen Maßnahmen, kommt daher leichter zu - freilich schwer miteinander vergleichbaren - Konzepten. Das läßt sich auch an den neuesten Buchveröffentlichungen ablesen.

2. "Linguistischer Bibelunterricht": Detlev Dormeyer, Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht, Düsseldorf 1975

Man sieht schon am Buchtitel, daß auf Erfahrung abgehoben werden soll. Diese Veröffentlichung beansprucht, am Beispiel des Bibelunterrichts "dem gegenwärtigen Religionsunterricht eine didaktische Hilfe an die Hand zu geben, didaktisch verantwortete Lernziele aufzustellen und Unterrichtsprozesse zu initiierten, die auf ihrer kognitiven Ebene zu effektiven und auf ihrer affektiven Ebene zu voraussagbaren Verhaltensänderungen führen" (S. 8)!

Dormeyer beginnt mit einer "Beschreibung der gegenwärtigen Situation in der didaktischen Diskussion der Religionspädagogik" (S. 10), die ich nicht zu durchschauen vermag: was da zu den Stichworten "Curriculum", "Lernziele" und "Deduktion"

⁸ Vgl. etwa R.C. Walton (Ed.), A Source Book of the Bible for Teachers, London: SCM Press 1970, vor allem aber die Forschungsberichte in der britischen religionspädagogischen Zeitschrift "Learning for Living" (London), Hefte Spring, Summer und Autumn 1977.

gesagt und zitiert wird, ist zu oft unverständlich, unbegründet und falsch⁹. Nur ein Kriterium dieser "Beschreibung" und "Analyse" ist klar erkennbar: Bibeldidaktik wird daran gemessen, ob sie - über die Formgeschichte hinaus - auch die Redaktionsgeschichte berücksichtigt (vgl. S. 13); insgesamt wird ihr - besonders insofern sie sich in Lehrplänen niederschlägt - ein "unzureichendes Verständnis der Bibel und ihrer Hermeneutik" bescheinigt (S. 37). Der Nachdruck der Arbeit Dormeyers liegt daher auf der Ausarbeitung dieser Hermeneutik, die er als Weiterentwicklung der historisch-kritischen Methode im Sinne einer Einbeziehung des "interdisziplinären Charakter(s) der Bibel" - wie er das S. 76 nennt - versteht. Damit ist gemeint, daß die Auslegung der Bibel sich der Methoden aller relevanten wissenschaftlichen Disziplinen zu bedienen hat (vgl. S. 37f), ja daß ein Integrationsmodell zu erstellen ist, das alle diese Methoden in eins bringt. Ein solches Modell findet Dormeyer in der Linguistik und empfiehlt daher "linguistischen Bibelunterricht" (vgl. S. 76). Dieses Unternehmen unterstellt also, daß es eine Generalmethode, mithin 'die Methode der Methoden' gibt. Daß dies ein Irrweg ist, zeigt schon Dormeyers Berufung auf die Linguistik, in der er die Generalmethode gefunden zu haben meint. Man braucht kein geschulter Sprachwissenschaftler zu sein, ein Blick in ein Handbuch¹⁰ genügt, um zu erkennen, daß es 'die linguistische Methode' gar nicht gibt. Vielmehr sucht die Linguistik erst selbst noch nach ihrem "Integrationsmodell", und sie wird es, so vermute ich, nie finden. Entsprechend stützt sich Dormeyer auf einige

9 Beispiel: Heimann/Schulz regen, so S. 16, "eine Lernzielplanung ... (an), die aus der Analyse der anthropogenen und sozialkulturellen Voraussetzungen ermittelt wird ..."! Das hat, soviel ich weiß, noch niemand versucht. Heimann/Schulz nennen die genannten Voraussetzungen "Bedingungsfelder" und grenzen sie von den "Entscheidungsfeldern" ab: dort sind Gegebenheiten zu berücksichtigen, hier muß entschieden werden. - Man vergleiche, was hierzu S. 24 steht und wie es belegt wird.

10 Vgl. z. B. H. Stammerjohann (Hg.), Handbuch der Linguistik, Darmstadt 1975.

einschlägige Autoren (bes. Weinrich, Barthes, Ricoeur), ohne diese Auswahl zu begründen und ohne den Bezugsrahmen mitzuteilen, in dem diese Autoren ihre Einsichten entwickeln. So gewinnt auch der linguistisch Unbeleckte den Eindruck, daß - wie schon in den Eingangskapiteln der Arbeit - Literatur halt irgendwie ausgeschlachtet wird. Verständlich und Überzeugend jedenfalls ist das Ausgeführte selbst für den nicht, der sich die Mühe macht, anhand der Originalwerke Klarheit zu gewinnen. Auf solcher "Wissenschaftsmethodik" beruhende Bibeldidaktik soll nun Kriterien für Lernziele, Textauswahl und Gliederung der Stundenentwürfe erbringen (vgl. S. 80)! Das sieht dann faktisch so aus, daß die 'linguistische Methode', die sich Dormeyer zurechtgelegt hat, als Unterrichtsverlauf auftritt (vgl. S. 97 - 111).

Erfahrungsbezug des Bibelunterrichts bedeutet somit bei Dormeyer, Schüler in dessen 'Generalmethode' der Auslegung einzuüben, wobei das wissenschaftsmethodische mit dem unterrichtsmethodischen Vorgehen identisch ist. Dazu genügt es hier zu sagen: Wer so großen Wert auf interdisziplinäre Betrachtung legt, müßte doch wenigstens die Kinder- und Jugendforschung¹¹ und nicht zuletzt die Didaktik¹² einbeziehen. Bloß sporadische Nennungen reichen dazu nicht aus. Und wer eine Generalmethode gefunden zu haben meint, müßte doch mehr Mühe darauf verwenden, diese dem Leser auch verständlich zu machen und genau zu reden¹³, erst recht dann, wenn er sich als sprachwissenschaftlich orientierter Autor vorstellt.

11 Dort versucht man, Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen nachzuspüren.

12 Dort wird z. B. allenthalben dargelegt, daß man Unterrichtsmethoden nicht aus einer Unterrichtsdeterminante ableiten könne.

13 Beispiel: "Die interdisziplinäre Struktur der Bibel" (S. 37). Was immer für eine "Struktur", ein Baugesetz die Bibel haben mag, "interdisziplinär" ist sie keinesfalls. "Interdisziplinär" kann man nur den methodischen Zugang zur Auslegung der Bibel nennen, wenn man davon ausgeht, daß die heute entwickelten Disziplinen, die sich mit Literatur oder Auslegung befassen, alle auf ihre Weise zu dieser Auslegung beitragen können.

3. Bibelunterricht als "propädeutischer Unterricht":
 Wolfgang Langer, Praxis des Bibelunterrichts. Ziele, Gestaltungsformen, Entwürfe. Mit Beiträgen von H.K. Berg, D. Dormeyer, V. Schäfer, F. Traudisch (RPP 16), Stuttgart/München 1975

Die bislang entworfenen bibeldidaktischen Konzepte sind nach W. Langer Entwürfe eines "biblischen Unterrichts". Das will sagen, daß dort "biblische Texte ... die Funktion von Medien (haben), die als besonders geeignet oder auch als unerlässlich gelten, um andere Unterrichtsziele (z. B. 'religiöse Sprach-erziehung', Gesellschaftskritik, Kulturkunde, Existenzdeutung) zu verfolgen" (S. 21). Ihnen will Langer daher einen "eigentlichen 'Bibelunterricht'" an die Seite stellen, "der die Bibel als solche zum Gegenstand hat" (S. 21f). Darunter versteht er einen Unterricht, der "Kenntnisse über die Bibel als solche, über ihre Inhalte, ihre Sprache, ihre Entstehung, ihr historisches, geographisches und kulturelles Umfeld, über die Methoden der Auslegung usw." vermittelt (S. 22). Näherhin unterscheidet er "sechs verschiedene Grundformen von Bibelunterricht" (S. 35ff): Realienkunde, Sprachlehre, Literaturgeschichte, Glaubensgeschichte, Wirkungsgeschichte und Hermeneutik. Solcher Unterricht sei deshalb zu fordern, weil ein 'biblischer Unterricht', der nicht zur Funktionalisierung von Bibel-texten degenerieren soll, auf biblische Grundkenntnisse angewiesen ist, d. h. "einen spezifischen Bibelunterricht, einen Unterricht über die Bibel als Propädeutik für den Umgang mit biblischen Texten" in Kursform zur Voraussetzung hat (S. 60). Man sieht, daß Langer auf diese Weise die didaktische Grundfrage 'Bibel und/oder Problem' lösen will. Seine Grundannahme ist offenbar, daß problemorientierter Unterricht dann nicht der Funktionalisierung von Bibeltexten verfällt, wenn die Schüler durch Kurse über - hochschuldidaktisch gesprochen - 'biblische Einleitung' informiert sind, weil sie dann je den gesamtbiblischen Kontext mithören, den Einzeltext somit nicht bloß als Lösungspotential für moderne Probleme betrachten. Diese Grundannahme enthält wissenschaftstheoretische und didaktische Implikationen, die zu klären sind.

Wissenschaftstheoretisch betrachtet ist zu fragen, wie die Bibel ausgelegt und entsprechend verstanden werden kann; es steht also die Frage an, die man in der Exegese, der syste-

matischen Theologie und der Philosophie die hermeneutische nennt. In dieser Perspektive ist ein 'biblischer Unterricht', wie ihn Langer charakterisiert (Bibeltexte als "Medien"¹⁴ für "andere Unterrichtsziele": S. 21), als unbiblisch zu qualifizieren, weil er eben nicht die Bibel auszulegen versucht, sondern per definitionem anderes im Auge hat. Ein solcher Unterricht ist in sich defizient, kann mithin auch nicht dadurch gerettet werden, daß man ihm einen Bibelunterricht in Langers Verständnis als Korrektiv zur Seite gibt: wenn dort nicht Bibel ausgelegt wird, gibt es hier auch nichts zu ergänzen oder zu korrigieren, vielmehr muß die Frage verantworteten Bibelunterrichts neu angegangen werden. M.a.W.: es ist die Frage der Hermeneutik zu klären. Hier liegt der grundlegende Mangel von Langers Position.

Er ist näherhin einmal daran abzulesen, daß Langer den Hinweis, die Bibel selbst habe ja schon konkrete Adressaten mit deren Lebenssituationen im Auge gehabt, sei also auf 'Verwendungssituationen' aus gewesen¹⁵, zurückweist: "Das ist jedoch gerade kein Argument für die Bibel als Unterrichtsgegenstand, sondern umgekehrt für einen Unterricht, der zwar die Anliegen Jesu und der neutestamentlichen Schriftsteller aufnimmt, aber diese Inhalte konsequent aus dem damaligen 'Sitz im Leben' herausnimmt und in den Erfahrungs- und Sprachhorizont der Gegenwart 'übersetzt'" (S. 22).¹⁶

14 Der Begriff 'Medien' wird hier anscheinend im Sinne 'Mittel für alle möglichen Zwecke' verwendet. Das vermehrt in didaktischem Kontext nur die Verwirrung. 'Medien' sollte man hier nur beschreibend vor allem jene Vermittlungshilfen nennen, die schon vor dem Unterrichtsprozeß ihre Gestalt gefunden haben und in diesem Sinne als 'fertige' in den Unterricht eingebracht werden (sei es nun eine Katze, ein Text, ein Bild, eine Tonwiedergabe, ein Film oder was sonst noch). Die didaktische Funktion solcher Medien kann dann eigens bedacht, somit geprüft werden, ob und wie sie als 'Mittel zum Zweck' verwendet werden.

15 So argumentiert P. Neuenzeit: Exegese und (als?) Curriculum, in: KatBl 99 (1974), 422 ff.

16 Kontext der Argumentation Langers ist das Curriculum-Modell von Robinsohn ('die Schüler für gegenwärtige und künftige Lebenssituationen befähigen').

Wie können - so frage ich - "die Anliegen Jesu ..." ernstgenommen werden, wenn sie "konsequent aus dem damaligen 'Sitz im Leben'" herausgenommen werden? 'Übersetzung', heutiges Verstehen kann doch nur gelingen, wenn man diesen damaligen 'Sitz im Leben' konsequent eruiert und mit heutigen 'Sitzen im Leben' in Beziehung setzt. Zum andern und deutlicher zeigt sich das hermeneutische Defizit der Position Langers darin, daß er "hermeneutischen Unterricht" als eine von sechs "Grundformen" des Bibelunterrichts bezeichnet (neben z. B. glaubensgeschichtlichem und wirkungsgeschichtlichem Unterricht!, vgl. oben) und diesen überdies - um ihn vom 'biblischen Unterricht' abzusetzen - "lediglich ... (als) Einführung bzw. Einübung in den Vorgang der Erklärung und Auslegung" versteht (S. 53). 'Hermeneutik' ist demnach nur eine Verstehensmöglichkeit unter vielen und sagt doch (bzw. nur?), wie man zum Verstehen kommt. Da ist alles vergessen, was von der 'hermeneutischen Didaktik' (bes. G. Stachel, M. Stallmann; auch W. Langer hatte sich nicht nur einmal zu Wort gemeldet) entwickelt worden ist.¹⁷

Didaktisch betrachtet ist zu fragen, wie solches Verstehen in Lehrveranstaltungen (hier: der Schule) gefördert werden könne. Langer geht davon aus, daß Kurse, die in die von ihm genannten biblischen Aspekte bzw. Interpretationsmethoden einführen, die Schüler dazu befähigen, in problemorientiertem Zusammenhang gebotene biblische Einzeltexte angemessen zu verstehen. Für diesen erwarteten Transfer gibt es keinerlei Belege; er scheint mir eher unwahrscheinlich. Das lese ich am akademischen Betrieb ab, wo man neben den theologischen Disziplinen auch 'Einführung in wissenschaftliches Arbeiten', in der Bibelwissenschaft näherhin 'Einleitung' neben 'Exegese' traktiert. An dieser Stelle ist nicht gegen solche Einführungen zu polemisieren, aber es soll doch angemerkt werden, daß anscheinend die Disziplinen nicht 'am Anfang beginnen', d. h. so, daß sie der Student verstehen kann. Abgesehen davon: 'Einführungen in wissenschaftliches Arbeiten' für Anfänger können im günstigsten Fall eine proseminaristische Technik,

17 M. Stallmann (in: Informationen zum ru 1975, Heft 2, 25 - 31) sagt zurecht, daß neuere Konzepte des Religionsunterrichts die hermeneutischen Fragen vernachlässigen.

Formalien wissenschaftlicher Ausarbeitungen ('wie zitiert man?' usw.) einüben, und 'biblische Einleitung' kann im günstigsten Fall beispielhaft derzeit übliche und angeblich oder wirklich gesicherte methodische Zugänge zur Bibel darstellen. Wie diese Methoden zu handhaben sind, vollends wo ihre Grenzen liegen, lernt erst der, der geduldig mit den Sachen selbst umgeht, also z. B. exegesierte. Wissenschaftsmethodische Überlegungen schließlich sind das Anspruchsvollste (und gerade heute Umstrittenste!), was die Wissenschaft überhaupt zu bieten hat; man braucht nur die entsprechenden Veröffentlichungen zu studieren. So nützlich es sein mag, in einfache methodische Techniken einzuführen, die Lernfolge 'zuerst die Methode - dann die Sache' scheint mir in jedem didaktischen Kontext (hier: ob Schule oder Hochschule) falsch zu sein, weil Methoden, die für Auslegung wesentlich sind, nur im Umgang mit den Sachen gelernt werden können. Wenn 'Methodenbewußtsein' intendiert ist, dann ist das in jedem Fall eine Sache der 'Könner', jener Leute, die sich intensiv mit den Sachen herumschlagen. Im andern Fall verkommt methodische Einführung zu einem Schulungskurs in angeblich gesicherter Pseudomethodik. Das demonstriert der "Entwurf zum literaturgeschichtlichen Bibelunterricht im fünften Schuljahr" (S. 63f von V. Schäfer), wo 10 bis 11-jährigen die "Redaktion des Markusevangeliums" - einschließlich der markinischen Theologie! - beigebracht wird: Was von vielen 'Experten' in übrigens nicht einhelliger Weise gerade erst entwickelt und nicht von jedem geteilt wird, das lernen 11jährige in sechs Stunden; sie wissen es dann, und wo ihnen später ein Markustext begegnet, sagen sie 'aha' und ordnen ihn gleich in diesen 'redaktionsgeschichtlichen Kontext' ein, auf daß Bibeltexte nicht 'funktionalisiert' würden?¹⁸

18 Der Mitteilung, diese Unterrichtseinheit sei "inzwischen mehrfach in fünften Klassen verschiedener Gymnasien erfolgreich durchgeführt worden" (S. 64), kann ich nur die Mitteilung entgegensetzen, bei mir habe sich kein Erfolg eingestellt: ich kann die Redaktion des Markus auf Grund der hier mitgeteilten Daten nicht so sicher erkennen und für die Einordnung markinischer Texte in diesen Kontext hilft mir das auch nicht.

Damit ist noch nichts Grundsätzliches gegen biblische Kurse gesagt, auch dann nicht, wenn sie in methodische Zugänge zur Auslegung der Bibel einführen wollen. Alles aber soll gegen ein Generalkonzept gesagt werden, das hermeneutische und didaktische Fragen (die ja eng zusammenhängen) mit einem Schlag lösen will. Daß das nicht gelingt, zeigen über das Gesagte hinaus, die "Planungen und Entwürfe" (S. 63 - 139) zu den "Grundformen des Bibelunterrichts". Geboten werden nur solche zur Literaturgeschichte (V. Schäfer, s.o.), Glaubensgeschichte (W. Langer), Wirkungsgeschichte (H.K. Berg), Hermeneutik (D. Dormeyer). W. Langer liefert "einen Textvorschlag, der - etwa als Schülermaterial - Grundlage für einen glaubensgeschichtlichen Unterricht bilden kann" (S. 84), somit dem Anspruch nach ein Medium¹⁹. Faktisch handelt es sich um alttestamentliche Texte zum 'Hl. Krieg' mit Kurzkommentar, die belegen sollen, daß Israel sein beim Exodus gewonnenes Vertrauen auf Jahwe auch bei der Landnahme - "unter den realen Bedingungen einer konkreten 'politischen' Situation" (S. 85) - durchhält, sprich den "Zahlreicheren, Überlegeneren, Erfahreneren" (ebd.) kräftig eins auf die Rübe gibt: halt also doch eine Hermeneutik, über die - es braucht nicht gleich ein Hl. Krieg zu sein - zu streiten wäre. H.K. Berg legt zuerst sein eigenes Konzept vor, das - an Langers Position gemessen - dem 'biblischen Unterricht' zuzuweisen ist, das er selbst aber einen 'hermeneutisch-didaktischen Ansatz' (vgl. S. 97) nennt! Berg will ja nur dann und dort auf "Tradition" zurückgreifen, wo sie heute "wirksam" ist und wo die Schüler deren "kritisches und befreiendes Potential zu überprüfen" vermögen

19 Vgl. oben Anm. 14. - Was vom Gebotenen tatsächlich als Medium in den Unterricht eingebracht werden soll (nur die alttestamentlichen Perikopen zum Thema 'Hl. Krieg' oder auch Langers Kurzdeutungen?), wird nicht gesagt.

(S. 96)²⁰: halt wieder eine Hermeneutik und dazu Didaktik, über die zu streiten wäre. Daß D. Dormeyer schließlich den "hermeneutischen Bibelunterricht" (S. 115 ff) exemplifizieren soll und will, verwundert den, der dessen oben rezensiertes Buch gelesen hat.

Somit kann auch die literarische Präsentation dieses Konzept von Bibelunterricht nicht stützen. Hilfreich können die Details sein, wenn man sie als Anregungen zur Bearbeitung von Einzelfragen liest. - Daß W. Langer, der doch in den 60er Jahren einen 'hermeneutischen Bibelunterricht' hatte grundlegen wollen, ein solches Buch vorlegt, zeigt die Kontextlosigkeit, ja Selbstvergessenheit, die - auf neue Konzepte ausgehende - religionspädagogische Veröffentlichungen allzuoft kennzeichnen.

4. Susanne Heine, Biblische Fachdidaktik - Neues Testament - Eine didaktische Theorie biblischer Inhalte. Die Methoden biblischer Interpretation. Lernziel: souveräner Umgang mit der Bibel, Wien u. a. 1976

S. Heine, von Hause aus Exegetin, bietet die Ergebnisse eines hochschuldidaktischen Experiments an der evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Wien. Um schon an der Hochschule "die Möglichkeit der praxisbezogenen Reflexion" zu geben und damit "ein(en) Brückenschlag vom Bibelstudium

20 Daß das als eigenes Konzept des Bibelunterrichts verstanden werden soll, geht auch aus den unterschiedlich konkretisierten Beispielen und Planungsvorschlägen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe I hervor, nicht zuletzt aus folgendem Zitat, das die "grundsätzliche Schwäche des wirkungsgeschichtlichen Bibelunterrichts" (nämlich seinen 'punktuellen' und 'selektiven' Rückgriff auf die Bibel) abfangen will: "Darum haben wir seit langem vorgeschlagen, den biblischen Unterricht als wirkungsgeschichtlichen Rückgriff auf biblische Überlieferung im Rahmen thematisch-problemorientierter Unterrichtsvorhaben durch einen zweiten Typ von Unterrichtsveranstaltungen zu ergänzen, der das Ziel verfolgt, die Schüler gründlich und zusammenhängend in die Fragestellungen und Methoden der Interpretation biblischer Texte einzuführen" (S. 101). Berg verlangt also eine Ergänzung seiner hier entwickelten Sicht durch einen Bibelunterricht, wie ihn Langer fordert, und wird doch als Exempel für Langers Konzept vorgestellt!

zur Vermittlung biblischer Inhalte (z. B. für Religionsunterricht und Erwachsenenbildung)" zu beginnen, wurden besonders je einsemestrige fachdidaktische Übungen eingerichtet (S. 23). Das literarische Kondensat dieses Experiments wird hier vorgelegt (vgl. bes. S. 29). Unter Fachdidaktik versteht die Autorin "die Theorie der Bildungsinhalte eines konkreten Fachbereiches" (S. 16f), die "die Entwicklung von Unterrichtspraktiken ... der Methodik" überläßt (S. 17). Näherhin sollen bildungsrelevante Inhalte des NT erhoben und es soll begründet werden, "warum die Inhalte wichtig sind, bzw. unter welchen Bedingungen man sie heute vermitteln kann" (S. 18). Als "Verfahrensweise" der Fachdidaktik gilt "die Bildung begründeter Werturteile innerhalb einer philosophisch fundierten, d. h. der kritischen Vernunft verpflichteten Hermeneutik", wobei "empirische Erhebungen ... die geringste Rolle" spielen: wiewohl letztere für die Entscheidung über solche Ziele wichtig sind, so sind sie es doch kaum für die "Fachdidaktik" (die "Theorie" ist), sondern für die "anderen am didaktischen Entscheidungsprozeß beteiligten Gruppen" (S. 18). Man sieht: Dieser 'Begriff' von "Fachdidaktik" wurde abseits sowohl der allgemein- als auch der religions-(bibel)didaktischen Diskussion durch Kompilation gewonnen²¹, besonders deutlich daran sichtbar, daß "Fachdidaktik" die Theorie, die "anderen Gruppen" die Empirie in didaktische Entscheidungsprozesse einzubringen haben! So verwundert es auch nicht mehr, wenn Verf. die eigene 'Theorie' negiert, indem sie etwa als Aufgabe ihrer "fachdidaktischen Überlegungen" auch methodische nennt²². - Näherhin hat eine biblische Fachdidaktik "das Verstehen biblischer Texte" zum Gegenstand (S. 31). Daher werden zunächst "Bedingungen des Verstehens erörtert (S. 31 - 92). Diese Ausführungen sind klar

21 Die Autorin beruft sich auf Robinsohn und Mager! Im Verlauf ihrer Arbeit geht sie nur sporadisch auf wenige bibeldidaktische Autoren ein.

22 Es sollen nämlich "grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlungsproblematik" angestellt werden, "auch hinsichtlich des Verfahrens für die Lehrveranstaltung" wie z. B. "Reflexion der Gruppenprozesse" (S. 23) und "Erstellung von Medien-Material" (S. 24). - Kann dann Empirie die "geringste Rolle" spielen?

und in der Regel bedenkenswert, verbleiben aber auf der Ebene einer allgemeinen philosophischen und theologischen (bes. biblischen) Hermeneutik, was auch die "Hinweise für die Praxis" (S. 87 - 92) belegen: Der Mensch soll "denken und (nach Sinn²³) suchen lernen", er soll frei von Zwängen ("Lernen unter Druck" und Gängelung) zum Verstehen angeleitet werden und schließlich dazu, in verstehendem Umgang mit der Schrift, aber auch der Tradition, einen Maßstab verantworteten Glaubens zu finden. Die Frage, wie heutige Erfahrungen in dieses Verstehen eingehen können und sollen (bibeldidaktisches Stichwort: 'Text und Problem'), bleibt weitgehend ausgespart. Der Hauptteil der Arbeit (S. 93 - 253) entfaltet die für heutiges Verstehen wichtig erscheinenden neutestamentlichen Themen: Die Jesusüberlieferung, dann deren Mittelpunkt, die Reich-Gottes-Botschaft, die konkret "in den Wunderberichten ..., und in den Worten ... über Ende, Gericht und Jenseits" greifbar ist, schließlich "die Aussagen ... über das Beten" als Ausdruck der "Veränderung der Gottesvorstellung durch die Botschaft Jesu" (S. 27). Jedes Thema wird "schwerpunktmäßig" mit Hilfe einer wissenschaftlichen Auslegungsmethode erschlossen: Der historisch-kritischen, der "strukturellen" Analyse (Linguistik), der existentialen und der psychoanalytischen Interpretation (S. 28). Damit ist auch die didaktische Struktur dieser Überlegungen angedeutet, die anhand des Kapitels "Jesus von Nazaret. Methodischer Schwerpunkt: historisch-kritische Methode" (S. 93 - 126) exemplifiziert sei. Dieses Thema hat deshalb als Bildungsinhalt zu gelten, weil es sich mit der "Grundlage unseres christlichen Glaubens" befaßt und weil überdies das Interesse an Jesus nie - zumal heute nicht - verstummt ist (S. 27).

Im Kapitel werden zunächst verschiedene "Jesusbilder" aus der Geschichte der Leben-Jesu-Forschung bis hin zu Bultmann referiert (S. 93 - 99), dann folgt eine Darstellung des Spektrums der historisch-kritischen Methode, ihrer Grenzen und Ergebnisse bzgl. Jesu und seiner Verkündigung (S. 99 - 121). 5 Seiten "Didaktische Konkretionen" für Religionsunterricht und Erwachsenenbildung schließen das Kapitel ab. Diese sind ein

Kurzbericht über die Arbeit von zwei Gruppen eines Seminars, die sich mit der didaktischen Konkretisierung der wissenschaftlichen Daten befaßt haben. Die Gruppe "Religionsunterricht" entwirft ein "Unterrichtsprojekt 'Jesus Christus'" in Form allgemeiner Vorschläge zum Thema, zu Texten, Methoden und Zielen, die möglicherweise originell sind, die aber nicht festmachen kann, wer nach detaillierten Verläufen und Begründungen dieses Projekts sucht (S. 123f). Die Gruppe "Erwachsenenbildung" gelangt zum Ergebnis, es komme hier nur ein Thema in Frage, das in höchstens drei Abendveranstaltungen, am besten aber in einer behandelt werden könne. Das ist das 'didaktische Grunddatum', das die Überlegungen zur Konkretion leitet: ein Gleichnis zugrundelegen, weil das als "abgeschlossene literarische Einheit" keine biblischen Kenntnisse voraussetzt (S. 125, vgl. 124 - 126) usw.! Jedes Kapitel hat den Schwerpunkt in den exegetischen und wissenschaftsmethodischen Darlegungen. Erstere sind gewöhnlich instruktive Zusammenfassungen der Problemlage, letztere insofern lesenswert, als keine Methode verabsolutiert wird; wo freilich wenig erprobte und umstrittene Methoden referiert werden, helfen die Ausführungen auch kaum weiter ("strukturelle Analyse", S. 146ff und "psychoanalytische Interpretation", S. 229ff).²⁴ Das Entscheidende bleibt aber die didaktische Theoriebildung. Auch wenn zweimal (S. 184ff und 220ff) von Schülerbefragungen die Rede ist, die im Rahmen dieses hochschuldidaktischen Experiments unternommen wurden, so ist das alles doch keine Fachdidaktik. Unter diesem Namen muß man mehr als 'Hinweise zur Praxis' und 'Hinweise auf Empirie' bieten, die es ja immer gibt und gegeben hat und die auch heute noch - in einer Zeit institutionalisierter didaktischer Reflexion - nützlich sein können. Eine sich als Didaktik deklarierende Veröffentlichung greift aber heute zu kurz, wenn sie nur Fragen mehr oder minder ausgereifter Fachwissenschaft zugrundelegt und Didaktisches als Globalreferate über Seminaraktivitäten

24 Zur "strukturellen Analyse" vgl. das oben zu Dorneyer Gesagte, der hier u. a. als Gewährsmann herangezogen wird; freilich wertet S. Heine diese nüchterner als eine Methode und redet auch von ihren Grenzen.

anhängt²⁵. Dieses Buch dokumentiert, daß Fachwissenschaft noch keine Didaktik ist.

5. Walter Wink, Bibelauslegung als Interaktion. Über die Grenzen historisch-kritischer Methode (Urban - Taschenbücher, Bd. 622: T-Reihe), Stuttgart u. a. 1976 (Original: Philadelphia, Pennsylvania, USA 1973)

Diese Veröffentlichung versteht sich nicht als didaktische, sondern als exegetisch-hermeneutische, gehört somit streng genommen nicht in den Kontext einer Rezension bibeldidaktischer Arbeiten. Hermeneutik als wissenschaftstheoretische Reflexion ist aber ein grundlegendes Element jeder Didaktik, was sich gerade an den besprochenen Bibeldidaktiken ablesen läßt: Dormeyer findet in der Linguistik die Hermeneutik und stellt sie qua Reduktion ad usum delphini als Didaktik vor; Langer überspielt die Hermeneutik zugunsten der Didaktik; Heine legt differenzierte hermeneutische Überlegungen zugrunde, überspielt aber die Didaktik. Wink nun argumentiert per definitionem hermeneutisch, exemplifiziert seine Hermeneutik aber auch (hochschul-)didaktisch, ohne '(Hochschul-)Didaktik' in den Mund zu nehmen (vgl. S. 39ff). - Um auf den Zusammenhang von Hermeneutik und Didaktik aufmerksam zu machen, wird daher Winks Arbeit als instruktives Beispiel²⁶ heutiger hermeneutischer Bemühungen von Fachexegeten besprochen. Auch dort geht es ja um "Biblische Texte im Kontext des Lebens".²⁷

25 Wo halt - ohne jeden Bezug auf einschlägige Literatur und überprüfbare Daten - gesagt wird, wie man sich's zusammenreimt.

26 Zum Kontext vgl. etwa P. Stuhlmacher (Schriftauslegung auf dem Wege zur biblischen Theologie. Göttingen 1975), auf den die Anregung zur Übersetzung von Winks Arbeit zurückgeht. Vgl. das Nachwort v. G.M. Martin: Wink, S. 62ff.

27 So der Titel des Nachworts von G.M. Martin (S. 62 - 75).

Wink legt einen etwa fünfzigseitigen Essay vor. Schon diese Gattung läßt aphoristische Darlegungen und keine ausgearbeitete Methodologie erwarten, an der Wink noch arbeitet.²⁸ Der Autor erklärt den "Bankrott der Bibelkritik" (S. 7 - 17). Das ist wörtlich, ökonomisch zu verstehen: die 'Firma historische Kritik' kann unter heutigen Bedingungen keine 'Gewinne mehr erzielen'. Sie huldigt der "Ideologie des Objektivismus", d. h. einer angeblich (de facto nicht realisierbaren) gefühl-, willen- und interessenlosen Betrachtung, fällt damit aber gerade das aus, was biblische Texte intendieren: eine engagierte Antwort. Fragen, die mit ihrer Methodik nicht lösbar sind, werden als irrelevant abgetan. So gängelt eine immer perfektere methodische Technik die Hermeneutik folgenscher: "Das Ergebnis akademisch-biblischen Studiums ist eine anerzogene Unfähigkeit, sich der tatsächlichen Probleme tatsächlich lebender Menschen anzunehmen" (S. 11). Einst auf die Kirche bezogen, der sie wesentliche Impulse für die Befreiung aus kritiklosem Dogmatismus gab, bezieht sich historische Kritik als heute etablierte fast nur noch auf sich selbst, genauer auf die Exegetenzunft als elitäre Berufsgruppe, die unter sich durch 'beachtliche Veröffentlichungen' um Beachtung ringt. Die Folgen für Wissenschaft und Kirche sind verheerend: Wahrheit wird nicht mehr in der konkreten Gemeinschaft der Glaubenden gesucht, Wissenschaft und Glaubensleben reden weitgehend aneinander vorbei, pflegen je ihren Kreis. Freilich, "die generelle Krise der Disziplin" zeigt, daß sich die historisch-kritische Denkweise ändert (S. 18f). Wink geht es nun um "ein neues Denkraaster", das nicht bloß an die historisch-kritische Exegese angehängt wird, sondern diese integrierend zu einer Hermeneutik führt, die den heutigen Menschen und seine Fragen in das Verstehen einbringt. Er nennt sie "dialektische Hermeneutik" (S. 20 - 59). Diese hier zu referieren ist nicht sinnvoll, wenn die knappen, ausarbeitungsbedürftigen Ausführungen Winks nicht noch weiter verkürzt und dem Mißverständnis ausgesetzt werden sollen. Hier genügt es, den dialektischen Dreischritt anzudeuten. Zuerst wird der Text historisch-kritisch bearbeitet, d. h. die Tradition durch Objektivierung in Frage gestellt. Diese Objekti-

28 Vgl. S. 64

vierung muß dann ihrerseits negiert, in Frage gestellt werden durch eine "Archäologie des Subjekts" (P. Ricoeur): Das historisch-kritische Objektivierte darf nicht zur sicheren Auslegung erstarren und so gegen Veränderungen des interpretierenden Subjekts immunisieren, vielmehr ist das Subjekt selbst dem Feuer persönlicher und sozialer Analyse angesichts dieser Objektivierung des Textes auszusetzen. Es ist näherhin "wissenssoziologisch" (vgl. bes. J. Habermas) zu fragen, unter welchen sozialen und kulturellen Voraussetzungen wir biblische Texte lesen²⁹, und "psychoanalytisch", welche Resonanz der Text in uns weckt, welche Beziehung "zu den Symbolen, die unser Leben am stärksten prägen" (S. 49), besteht. Wink empfiehlt besonders die Methode von Elizabeth B. Howes, die F. Künkels und C.G. Jungs Symbolanalyse aufgreift.³⁰ Der letzte Schritt der dialektischen Hermeneutik, die "Synthese", sucht nun die Antwort, die "Anwendung" im Sinne der Entbindung des verändernden Potentials des Textes. - Solche Dialektik bedeutet zugleich eine Veränderung der Rolle des theologischen Wissenschaftlers, aber auch des Laien: Weil Verstehen immer Anwenden einschließt, gehört auch der Laie in den Verstehensprozeß hinein; Theologen sind nicht "schriftgelehrte Mandarin" mit dem "Schlüssel der Erkenntnis in der Tasche" (S. 57). Weil aber Verstehen methodisch kontrolliert erfolgen muß, wenn man nicht in den Text hineinlesen will, was man schon weiß, hilft 'pneumatischer Anti-Intellektualismus' nichts, vielmehr nur theologische Anstrengung. "Wieviel könnte jeder vom andern (sc. Theologe und Laie) lernen, wenn sie sich nur häufiger an einen Tisch setzten!" Entsprechend formuliert Wink ein neues Ausbildungsziel für das Studium: nicht "biblische Forscher", sondern "biblische Ausleger" sollen die Studenten werden: "jemand, der kompetent ist, jedem Kreis von Menschen zu helfen, die Wirkung der Bibel bei der Veränderung von Menschen zu ver-

29 z. B. L 18, 9 - 14: wir identifizieren uns - anders als die Erstadressaten - in der Regel mit dem Zöllner, verfälschen damit das Gleichnis zu einem Lob der Zöllnerrolle, anstatt zu erkennen, daß Gott - und nur er - sowohl Pharisäer wie Zöllner rechtfertigen kann und das dann tut, wenn jemand sein Leben in Frage zu stellen bereit ist (vgl. S. 34f).

30 Vgl. dazu G.M. Martin im Nachwort S. 64f.

stehen" (S. 57). Damit widerspricht Wink auch der üblichen Arbeitsteilung in "ich forsche, du predigst" (ebd.), also dort objektiv gesicherte Theorie, hier subjektiv unsichere Praxis.

Gerade der Didaktiker als Praktischer Theologe erkennt die 'Praxisrelevanz' von Winks Arbeit auf den ersten Blick, ja ich meine sogar, daß eine solche Hermeneutik - gelänge es, sie auszuarbeiten - sein Geschäft weithin übernehmen könnte. Es geht ihr ja um Verstehen der Bibel unter den konkreten Bedingungen lebender Menschen, ein Verstehen, das je Menschen und ihr Zusammenleben verändern, somit Wirklichkeit je neu aus dem Glauben konstituieren soll. Es geht ihr - konsequent zu Ende gedacht - um eine (neue) Theologie im Kontext der Glaubenden und der Gemeinschaft der Glaubenden, die - das ist ein gutes Zeichen - auch zu hochschuldidaktischen Konsequenzen führt. Damit ist auch wenigstens implizit nach der Angemessenheit eines theologischen Wissenschaftsbetriebs gefragt, der sein Heil in fortschreitender Spezialisierung, sprich Etablierung neuer Einzeldisziplinen sucht, die angeblich zur Lösung neuer Probleme notwendig sind, de facto aber zugleich auch neue Probleme schaffen, d. h. vor allem eine theologische Hermeneutik immer komplizierter machen.

In meinem Kontext ist es nicht Aufgabe, Winks "dialektische Hermeneutik" im einzelnen zu würdigen. Angemerkt sei nur, daß sie nicht exklusiv auftritt (d. h. sich nicht als das methodische Repertoire versteht, das keine Ergänzung zuließe) und daß sie sich zur Arbeit am Detail bekennt (d. h. in der Interpretation von Bibeltexten ihre Bewährung bzw. Erweiterung sucht), Positiva, die bibeldidaktische Arbeiten nicht gerade auszeichnen. Kritisch ist zu sagen, daß die nachbiblische Glaubensstradition, das, was man vor allem in der Systematischen Theologie traktiert, ausgespart wird, Bibel somit unter Absehen von ihrer Interpretationsgeschichte im weitesten Sinn direkt mit dem Heute vermittelt wird. Das ist freilich die Frage danach, ob und inwiefern eine biblische Hermeneutik sinnvoll bzw. wie sie mit einer theologischen Hermeneutik in Beziehung zu bringen ist. - Eine sogeartete Hermeneutik jedenfalls könnte die Didaktik als konstitutives Element aufnehmen. Dieser bliebe dann die Aufgabe, die konkreten Verstehensmöglichkeiten ganz bestimmter Adressatengruppen in spezifischen Lernsituationen zu unter-

suchen; zugleich könnte diese 'Letzt-Konkretisierung' anhand der dort auftretenden Fragen die Hermeneutik bewähren, korrigieren, überhaupt durch Rückfragen vor Erstarrung bewahren. Die Didaktik wäre dann die Sachwalterin besonders der Empirie, die auch in der 'dialektischen Hermeneutik' weiter entwickelt werden muß: Wink zielt zwar Verstehen unter heutigen Bedingungen an, diese Bedingungen kommen aber doch nur ziemlich abstrakt in den Blick (Wer z. B. ist der Mensch, der verstehen soll: ein engagierter Christ als Bibelkreisbesucher, Theologiestudenten, die Wink anscheinend im Auge hat?). Um das Gesagte nicht falsch zu verstehen: Zwar hat man spätestens seit der Phase des 'hermeneutischen Bibelunterrichts' die Didaktik gewöhnlich innerhalb der Hermeneutik situiert, aber über Postulate ist das nicht weit hinausgelangt, nicht zuletzt deshalb, weil die Didaktik zu wenig hermeneutische Hilfe fand³¹, eine Hilfe, die sie durch eine 'dialektische Hermeneutik' finden könnte, weil diese nicht bei historisch-kritischer Objektivierung und existentialer Interpretation stehen bleibt.

Winks Buch verstehe ich als Appell nicht bloß an die Exegese sondern an die Theologie überhaupt, ihre binnendisziplinäre Spezialisierung und Isolierung, in die sie mehr und mehr gerät, zu durchbrechen und dem Glauben heutiger Menschen zu dienen. - Leider hat man das Reizwort "Interaktion" in den Titel gesetzt, das sich im Original nicht findet³² und das höchstens einen Aspekt des Inhalts wiedergibt.

6. Ausblick

Mir scheint, daß das vergleichende Studium der besprochenen Arbeiten die Fragen heutiger Bibeldidaktik zum Vorschein bringt, dabei vor allem, wie sie nicht lösbar sind.

a) Die überall bestehende Absicht, das biblische Zeugnis unverzerrt für den 'heutigen Menschen/Schüler' bzw. im Kontext 'heutiger Erfahrung' zum Sprechen zu bringen, kennzeichnet die

31 Man kann natürlich genauso gut sagen: Weil sich die Didaktik zu sehr auf die philosophische und biblische Hermeneutik verließ, d. h. ihren Beitrag zu wenig in jene einbrachte.

32 "The Bible in Human Transformation".

grundlegende Problematik. Sie weist auf die Grundfrage nach einer theologischen Hermeneutik hin. Damit meine ich die Frage, welchen Beitrag die Theologie im Spektrum ihrer Disziplinen - auf dem Boden der Glaubenstradition - dazu leisten kann, daß heute auf dem Boden der Glaubenstradition Gott verstanden werden und somit lebensbestimmend sein kann. Weil diese Frage, so urteile ich, bislang im theologischen Wissenschaftsbetrieb zu wenig ernst genommen wurde, bleiben die einschlägigen Veröffentlichungen eher Spezialuntersuchungen, die unter der einschlägigen Spezialdisziplin (etwa Exegese oder Fundamentaltheologie) abgelegt und den Experten zum binnendisziplinären Diskurs überlassen werden. Der Spezialdisziplin 'Didaktik' wächst ihre Hermeneutik dann als Spezial-Hermeneutik, in unserem Fall als biblische Hermeneutik zu; sie fragt sich daher zunächst, wie Bibel neben nachbiblischer Tradition ('Katechismus') oder gleich, wie Bibel neben heutigem Problem zu verstehen sei, d. h. sie geht ihre Aufgabe unter dieser Fragerichtung an und kommt dann je nachdem zum Schluß, die Bibel oder das Problem seien vorrangig, bzw. diese Alternative sei unangemessen. Damit soll nur gesagt sein, daß eine intensivere Bemühung um eine theologische Hermeneutik in der Praxis der Theologie selbst (dort wo sie lehrt und forscht), dieser 'wirkungsvollere' und der Didaktik vermutlich hilfreichere Fragestellungen ermöglichte. Gleichviel, die Grundfrage bleibt eine hermeneutische; sie wird vermutlich umso hilfreicher und je im Kontext des 'Heute' zu beantworten sein, je mehr sie im Diskurs aller 'Experten' angegangen wird, auch weil jeder so nach seiner 'Existenzberechtigung' gefragt ist, nämlich danach, was er zu theologischem Verstehen beitragen zu müssen meint.

b) Die didaktische Grundfrage ist über die hermeneutische hinweg nicht lösbar und auch nicht dadurch, daß man die angeblich neueste beste wissenschaftliche Methode zur Hermeneutik erklärt. Vor allem haben Globalkonzepte, selbst wenn sie in Verbindung mit der 'besten Hermeneutik' entworfen würden, nur sehr begrenzten Wert, wenn man die Didaktik als das vorwiegend empirische Auge einer solchen Hermeneutik versteht. Aber selbst abgesehen davon: Die Fülle solcher sich rasch ablösender Konzepte nährt nicht die Hoffnung, daß auf diesem Wege weiterzukommen ist, und mir scheint deshalb, weil die Arbeit am Detail wenn nicht ausfällt, so doch wenig gepflegt wird: Welche Probleme welche

biblische Texte behandeln, ob und in welcher Form diese noch heute auftreten und welche Verstehensmöglichkeiten in bestimmten Lernsituationen heute gegeben sind, das wird noch zu wenig gefragt oder durch vage Mutmaßungen zu rasch beantwortet. Freilich, solche Detailarbeit mag unter heutigen Bedingungen wenig verlockend sein, kann sich der 'Forscher' doch auf diesem Wege nur schwer 'profilieren', weil er keine 'Konzeption' vorlegen kann, die der Theorie wie der Praxis mit einem Schlage auf die Beine hilft.

Prof. Dr. Eugen Paul
Kirchenweg 11
8901 Diedorf

GÜNTER STACHEL

DIE "UNERLEDIGTE HERMENEUTIK" - BIBELUNTERRICHT ALS AUS- LEGUNG DER SCHRIFT UNTER HEUTIGEN MENSCHEN

1 Zur Situation

Bibelunterricht existiert noch immer. Er hat den Verschleiß der religionspädagogischen Konzepte überlebt. Man mag die theologische Position der Bibel als Fundament des Glaubens, als Zeugnis des Anfangs, als traditionsgeschichtliches Interpretament zu neuer christlicher Aktion oder sonstwie interpretieren, man mag sich zeitweise vom Umgang mit ihr dispensieren - die Bibel bleibt unüberholbar gültig; es gibt für den Glauben keine besseren Texte, keine Gebete, die so diskret und zugleich umgreifend sind, keine verständlicheren und eindrucksvolleren Bilder, keine Mahnung, keinen Trost, die so überdauern, so aktuell geblieben sind, kein "Gesetz", das einen solchen Anspruch mit einem so hohen Maß an Freiheit verbindet.

Wir beginnen unsere Überlegungen mit einem Blick

- 1) auf die Theorie(n) des Bibelunterrichts, die vertreten werden;
- 2) auf seine Praxis, soweit sie empirisch erfaßt werden kann;
- 3) auf das Verhältnis beider zur "Sache", um die es geht.

1.1 Die neue Hermeneutik (auf der Metaebene der historisch-kritischen Schriftauslegung angesiedelt) hat im Verlauf der fünfziger und sechziger Jahre eine neue Theorie des evangelischen Bibelunterrichts grundgelegt. Martin Stallmann, Hans Stock, Gert Otto, Klaus Wegenast und Ingo Baldermann haben dazu ihre Beiträge geleistet. Das wurde zwischen 1965 und 1967 in der katholischen Religionspädagogik resorbiert und aufgearbeitet, zwar unter Abkehr von einer thematisch zu sehr fixierten Kerymatik, aber nicht ohne kerygmatische Akzente. Ausgangspunkt war nicht so sehr Bruno Dreher's Habilitationsschrift¹, die sich mehr demjenigen zuwandte, was

1 Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, Freiburg 1963.

eine Tradition abschloß, und das Neue (z. B. Ingo Baldermann) unterschätzte², als die Tagung des Deutschen Katecheten-Vereins in Salzburg von 1965, die sich mit der Bibelkatechese befaßte, der "Religionsunterricht" von Hubertus Halbfas, der Ende 1965 erschien, einige weitere Publikationen³ zwischen 1966 und 1968 und - als Summe der katholisch-didaktischen Auseinandersetzung mit der neuen Hermeneutik, vertreten vor allem durch Hans Georg Gadamers "Wahrheit und Methode"⁴ - die "Fundamentalkatechetik" von Halbfas von 1968.

Die Gründe, weshalb sich der Ansatz von 1965, weshalb sich insbesondere die "Fundamentalkatechetik" nicht ausreichend auswirken konnten, sind verschiedene. Mit dem Ende der kerygmatischen Bibelkatechese wurde man zugleich des "Grünen Katechismus" von 1955, der neuen Schulbibeln⁵, des Rahmenplans von 1967 (ein Konzept von solcher Geschlossenheit

2 Anders urteilt W. Langer, Praxis des Bibelunterrichts, Stuttgart/München 1975, 7: "... seitdem Bruno Dreher seinen katholischen Kollegen die evangelische Bibeldidaktik erschloß." - Ich sehe Dreher's Verdienst eher im Ernstnehmen der Exegese als Grundlage des Bibelunterrichts!

3 Die Salzburger Vorträge von B. Dreher und mir wurden in KatBl 91 (1966) H. 2, publiziert (67 - 80 und 81 - 100). W. Langer leistete eine fundierte Vorstellung der oben genannten evangelischen Autoren zunächst in KatBl 1965/1966, sodann in Buchform: Kerygma und Katechese. Theologische und didaktische Neubegründungen des Bibelunterrichts, München 1966. A. Höfer ließ seiner "Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei Zehn - Vierzehnjährigen", Salzburg 1966, Hefte für die einzelnen Jahrgänge folgen, die Katechismus und Bibel durch eine von der Bibel ausgehende, thematische Aufgaben an sie anknüpfende Konzeption ablösen sollten. 1967 legte ich mein didaktisch-hermeneutisches Grundkonzept von Salzburg, erweitert um eine Studie der neuen Hermeneutik und um praktische Beispiele, als Buch vor (Der Bibelunterricht, Zürich und Köln).

4 Tübingen, ²1965.

5 Die Revision der Ecker-Bibel erschien unter dem Titel "Katholische Schulbibel" 1957, die Auswahlbibel "Reich Gottes", erarbeitet von E. Beck und G. Miller, wurde 1960 vorgelegt.

hatte es nicht vorher und hat es nicht nachher gegeben) und, alsbald, der kleinen Revision des Katechismus "glauben - leben - handeln" (1969) überdrüssig. Aufbruchsstimmung nach dem Konzil und revolutionärer Elan der Jahre nach 1968, sowie der Überdruß am herkömmlichen Religionsunterricht (und am "autoritären" Dokument der Bibel) als antiautoritäre Attitüden der Schüler im Sog der Studentenschaft haben zusammengewirkt. Halbfas' hermeneutische Konzeption trat im Bewußtsein der Religionspädagogen zurück hinter gewissen dogmatischen und fundamentaltheologischen Anstößen, die sein Buch eher nebenbei geboten hatte, die er jedoch in der Auseinandersetzung mit dem Lehramt alsbald zum Postulat einer lehramtsunabhängigen Theologie generalisierte. Die politische Theologie⁶ lenkte das Interesse auf Bloch, die Frankfurter "kritische Theorie" und Marx (weg von der, wie man sagte, individualistischen Hermeneutik Heideggerscher und Gadammerscher Herkunft).

Die Forderung von Hans Bernhard Kaufmann (aufgegriffen von Karl Ernst Nipkow und Klaus Wegenast) nach einem Religionsunterricht im Lebenskontext richtete sich an den biblizistischen evangelischen Religionsunterricht. Katholischerseits läßt sich derartige Einengung, derartiges "Herumreiten" auf Bibelperikopen, soweit ich sehen kann, nicht belegen, so daß es der Rücksichtnahme auf Kaufmanns Forderung nicht bedurft hätte.⁷ Vielmehr ist das Desinteresse an

6 Man vergleiche den Beitrag von H. v. Mallinckrodt in: "Existenziale Hermeneutik" (hg. v. G. Stachel, Zürich/Köln 1968). Halbfas bemerkte seinerzeit, daß die Kritik v. Mallinckrodts ihn überzeuge. Hier liege der wirkliche Mangel seines Ansatzes.

7 W. Langer (s. o. Anm. 2, 60) vermutet: "Das rasche Ende der kurzen 'bibelkatechetischen Ära' in der katholischen Religionspädagogik der sechziger Jahre war sicher die Folge einer Überschätzung der Bibel als Hauptinhalt des Religionsunterrichts und zwar im Sinne einer falschen Einschätzung der didaktischen Möglichkeiten, soweit diese von den Schülersituationen und -motivationen (mit-)bestimmt sind." - Ich sehe nicht den Realitätsbezug von Langers Vermutung und wüßte gern, wer hier "überschätzt" und "falsch eingeschätzt" hat, damit man diese Vermutung nachprüfen kann. Daß auf die Vorlage von Bibelstunden in "Bibelkatechese 1968" alsbald der Sammelband "Unterricht über Lebensfragen" von mir herausgegeben wurde (Zürich und Köln 1969), bedeutet keine Abkehr vom hermeneutischen Grundkonzept, sondern möchte als dessen Erfüllung verstanden werden.

Bibelkatechetik als Epiphänomen des Desinteresses an Exegese zu werten. Otto Knoch, damals Direktor des Katholischen Bibelwerks, notiert 1971: "Seit rund zwei Jahren ist das Interesse an der Bibel im katholischen Raum zurückgegangen. Die Theologen ... haben andere Interessen ... Fragen der diesseitigen Welt- und Zukunftsgestaltung."⁸

Zunächst erfolgte eine Rezeption des allgemein-didaktischen Fortschritts: Wenigers und Klafkis bildungstheoretische Didaktik und die Unterrichtstheorie der Berliner Schule wurden auf der Tagung der "Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten" im Herbst 1969 vorgestellt. Es folgte - ab 1970 - die Rezeption der lernzielorientierten Didaktik⁹, des Ansatzes zur Curriculumrevision, den Robinsohn begründet hatte¹⁰, und der Forderung nach Realitätskontrolle¹¹. Ohne die Komplexität der Vorschläge zur Curriculumrevision zu berücksichtigen und ohne die Fähigkeit, komplexere und auf Werten und Handeln bezogene Lernziele zu konzipieren und zu formulieren, begann eine lebhafte Produktion von "Modellen" zum Religionsunterricht.¹² In diesen fünf Jahren (von 1972 - 1976) zeigte sich ein starkes Engagement der Basis und des Vorstands des Deutschen Katecheten-Vereins; ein ökumenischer Kontakt ohne Vorbehalte wurde hergestellt. Dies wirkte sich - grob skizziert - wie folgt aus: Die Entfaltung des gesellschaftlichen Engagements wurde als eine der Hauptaufgaben der Religionspädagogik erkannt (Siegfried Vierzig als Ideologiekritiker; Gert

8 O. Knoch, in: BiKi 1971, H.2, 35 (zit. nach A. Stock, Überlegungen zur Methode eines Theologischen Kommentars, in: EKK. Vorarbeiten 4, Zürich/Köln/Neukirchen 1972, 75 - 96, hier 75).

9 Vgl. KatBl 95 (1970), 343 - 359.

10 Vgl. KatBl 96 (1971), 342 - 348.

11 E. Feifel in: KatBl 95 (1970), 321 - 342.

12 Das Niveau des Anfangs (S. Vierzig und H. Heinemann, Kassel; G. Martin und K. Meyer zu Ütrup, Stuttgart; K. Dessecker, Karlsruhe) wurde dabei von den meisten Modell-Publikationen alsbald unterschritten.

Otto als politikorientierter Praktischer Theologe und zahlreiche nachfolgende praktische Entwürfe); Themen des gehobenen Journalismus wurden als Denkanstöße für die Religionspädagogik entdeckt, so daß Problemoffenheit und Lebensbezug an die Stelle früherer Systematik traten und die Bibel im Religionsunterricht eine eigentümliche Marginalposition erhielt: einerseits boten sich die inzwischen zum Allgemeingut gewordenen Methoden der historisch-kritischen Exegese (Literarkritik, Formkritik, Traditions- und Redaktionskritik)¹³ als Materialquelle¹⁴ und als Strukturgerüst für den Lehrplan an (!)¹⁵; andererseits erschienen Bibeltexte und biblische Aussagen als Funktionen in der Struktur gesellschaftsbezogener und problemorientierter Thematik. Die Bibel ist dort zu konsultieren, wo wir mit unserem Verstand nicht mehr weiterkommen oder wo sie sich als unentbehrliches Lösungspotential für gesellschaftliche Probleme erweist. Katholischerseits wurden solche Theoreme, soweit ich sehe, nicht ausdrücklich vertreten, sondern sie forcierten allenfalls eine gewisse Reserve gegenüber dem "Anspruch" der Schrift.

Etwas abseits, aber nichtsdestoweniger zukunftssträchtig, folgte auf erste Versuche, linguistische Methoden für die Exegese fruchtbar zu machen (Erhardt Güttgemanns¹⁶), die Untersuchung der Bedeutung der Sprache für Religionsunter-

13 Für breitere Kreise erschlossen vor allem durch G. Lohfink, Jetzt verstehe ich die Bibel. Ein Sachbuch zur Formkritik, Stuttgart 1973.

14 Vgl. zahlreiche "Modelle"; ferner die Position der historisch-kritischen Exegese in: W. Langer, Praxis des Bibelunterrichts (s. o. Anm. 2). Die Behandlung von Grundfragen der Exegese und der Einleitungswissenschaften gilt für Langer als "Bibelunterricht"; die Interpretation von Schrifttexten (die demgegenüber zurücktreten soll) bezeichnet er als "biblischen Unterricht".

15 Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 - 10 (München 1973).

16 Vgl. z. B. E. Güttgemanns, Linguistisch-literaturwissenschaftliche Grundlegung einer neutestamentlichen Theologie, in: Linguistica Biblica. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theologie und Linguistik, Heft 13/14, Januar 1973 (Bonn; Privatdruck), 2 - 18.

richt und Bibelunterricht.¹⁷ Für die Religionspädagogik ist Alex Stock sowohl analytisch, wie schöpferisch grundlegend bedeutsam.¹⁸

Die Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht von 1974 gab Anlaß, aus dem empirischen Befund Anregungen für die Beurteilung der Praxis zu gewinnen.¹⁹

Schließlich wurden, zumeist weniger beachtet, dennoch nicht ohne Verdienst, auch in der Zeit der bibelhermeneutischen Vakanz die Bemühungen fortgesetzt, die Ergebnisse der Exegese in Religionsdidaktik zu übersetzen (Eleonore Beck; Gabriele Miller; Alfred Barth; Alfred Läßle)²⁰ und verschiedene methodische Hilfen zu leisten, zum Beispiel Erzählen (vor allem Dietrich Steinwede; ferner: Karl Würzburger; Walter Neidhart) oder "Sprechzeichen".

Die Situation auf dem Gebiet der Theorie des Bibelunterrichts ist so komplex, so divergierend geworden, daß eine referierend-synkretistische Vermittlung an die "Praxis des Bibelunterrichts" kaum gelingen kann, vor allem wenn sie alsbald durch "Planungen und Entwürfe" ihre mangelnde Praktikabilität demonstriert.²¹

17 H. Zirker, Sprachprobleme im Religionsunterricht, Düsseldorf 1972. - Mit der strukturalen Analyse biblischer Texte im Religionsunterricht befaßt sich D. Dormeyer, Religiöse Erfahrung und Bibel, Düsseldorf 1975; ders., Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Entwurf zum hermeneutischen Bibelunterricht (struktural-mythologische Interpretation), in: Praxis des Bibelunterrichts (s.o. Anm. 2). Zum letzteren vgl. E. Pauls Kritik in diesem Heft!

18 Vgl. seine Beiträge in: Die Religionsstunde, beobachtet und analysiert (hg. v. G. Stachel), Zürich/Köln 1976; Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert, Zürich/Köln 1976 für die Darstellung seiner Methode und für die Analysen. Für den positiven Einsatz seiner Methode zur Erschließung von Bibeltexten vgl. sein Buch: Umgang mit theologischen Texten, Zürich/Köln 1975, sowie seine Aufsätze in KatBl 101 (1976), 45 - 47 und 523 - 534.

19 Vgl. die beiden unter Anm. 18 zuerst genannten Titel.

20 Auch die "Biblische Fachdidaktik" von S. Heine ist eher als eine Leistung der biblischen Theologie zu würdigen, auf deren Gebiet die Autorin ausgewiesen ist (Wien 1977).

21 W. Langer (s.o. Anm. 2) - Langers Publikation von 1966 (s. o. Anm. 3) ist eine Leistung, die der Sache nach wie vor dient!

Das letzte Jahrzehnt hat mit seinem Verschleiß an Konzeptionen dem Bibelunterricht nicht genützt, sondern die Lehrer weiter verunsichert. An die Stelle solider analytischer und planender Arbeit (auf der Basis von Theologie, Realitätskontrolle, Lernpsychologie, Lehrplanforschung) schob sich flinke Besserwisserei in den Vordergrund.²² Es wird Zeit, von einer emanzipatorischen Verzweckung und einer akademischen Intellektualisierung des Bibelunterrichts zurückzufinden zu seiner (indispensablen) hermeneutisch-didaktischen Grundlegung.

1.2 Was weiß man von der Praxis des Bibelunterrichts?

Die oben erwähnte Dokumentation bietet eine Zufallsstichprobe von 94 Stunden. Etwas anderes - eine repräsentative Stichprobe - ist nicht zu finanzieren und nicht zu leisten. Also wird man mit dem arbeiten dürfen, ja müssen, was im Netz der Zufallsstichprobe hängengeblieben ist, zumal das Maß von "hundert" zufälligen Stunden nicht gerade klein ist. Daß in dieser Dokumentation der sogenannte "problemorientierte Unterricht" im Vordergrund steht, wurde schon öfter angemerkt.²³ An zweiter Stelle rangiert der Bibelunterricht mit 28 Stunden (angenähert 30 %). Im Unterschied zum glaubenskundlichen Unterricht (9,6 %) oder zur Liturgiekatechese (4,3 %) ist er also von der antikerygmatisch-lebenskontextbezogenen Entwicklung des letzten Jahrzehnts keineswegs an die Wand gedrückt worden. Bibelunterricht hat - zunächst rein formal gewürdigt - seine Position im katholischen Religionsunterricht behauptet. Eine Durchführung unserer Dokumentation zur Zeit eines der großen Feste des Kirchenjahres hätte wahrscheinlich einen noch höheren Prozentsatz von Bibelstunden erbracht. - Aber was wird da unterrichtet?

Zunächst ist nachzutragen, daß die Auszählung der Bibelstun-

22 In diesem Zusammenhang darf ich an Rezensionen erinnern, die mir F. Doedens gelegentlich widmet. Die Bedeutung von Hilfen für die Praxis, wie sie ein Buch über Erzählen und Sprechzeichnen darstellt, kann er offenbar nicht richtig einschätzen.

23 Vgl. die "Übersicht nach Unterrichtstypen", in: Die Religionsstunde (s.o. Anm.18), 243.

den durch mehrere Experten zum gleichen Zuweisungsergebnis geführt hat. Als Bibelunterricht wurde - literarischem Konsens folgend - gewertet:

1. Unterricht, in dem ausschließlich oder doch tragend Bibelperikopen zum Unterrichtsthema gemacht werden;
2. Unterricht, in dem Themen tragend sind, deren theologische Basis die biblischen Einleitungswissenschaften oder sonstige übergreifende Traktate der Exegese beider Testamente bilden.

Unterricht, in dem die Bibel eine marginale oder lediglich funktionale Position hat, wurde nicht als Bibelunterricht gewertet, auch nicht in solchen Fällen, wo Stunden erklärmaßen eine Einheit biblischer Thematik vorbereiten, indem sie den aufschließenden Lebenskontext entfalten (das ist bei zwei Stunden gegeben, in denen die folgenden Bibelperikopen bereits benannt werden).

Inhaltlich-wertende Kriterien blieben bei der Zuweisung zu 1) und 2) unberücksichtigt. Die Zuweisung verbürgt also nicht, daß hier wirklich "die Schrift ausgelegt wird".

Etwa die Hälfte der Stunden (15; die Stunde A 6 beinhaltet sowohl einen alttestamentlichen, wie einen neutestamentlichen Text, wird also sowohl dem AT wie dem NT zugewiesen) ist dem Alten Testament gewidmet. Schwerpunkte werden sichtbar:

- 1) das frühe Königtum Israels (Saul, David, Salomo) (4 Stunden)
- 2) die Patriarchengeschichten (3 Stunden)
- 3) die Schöpfungsgeschichte (3 Stunden).

Die Behandlung des Alten Testaments hat zwei Altersschwerpunkte: die Klassen 5 und 6 (7 Stunden) und die Klasse 8 (4 Stunden). Im 1./2. Schuljahr und ab dem 9. Schuljahr wurde eine Behandlung des Alten Testaments nicht festgestellt.

Dem Neuen Testament und neutestamentlichen Einleitungsfragen widmen sich (einschließlich der Stunde A 6) 14 Stunden. In 4 Stunden werden Gleichnisse behandelt, ebenfalls 4 Stunden widmen sich Fragen der neutestamentlichen Einleitungswissenschaft und der Zeitgeschichte. Es begegnen ferner 3 Stunden, die sich mit Wundern befassen und eine Epiphaniegeschichte

(Jesu Taufe), während sonstige Redetexte (Bußpredigt des Johannes, Bergpredigt) zweimal vorkommen.

Das 5. Schuljahr scheint ein Schwerpunkt neutestamentlicher Bibelkatechese zu sein (6 Stunden). Die übrigen Stunden streuen zwischen den Schuljahren 2 - 4 und 6 - 8.

Von den 28 dokumentierten Bibelstunden werden 13 im 5. und 6. Schuljahr (= 46,5 % aller im 5./6. Schuljahr dokumentierten Stunden), 5 im 8. Schuljahr gehalten (von denen 3 der Schöpfungsgeschichte gewidmet sind): 36 % aller im 8. Schuljahr dokumentierten Stunden. Während also die Schulbibeln kräftig nachwirken (Beginn der eigentlichen Bibelarbeit mit dem 5. Schuljahr!), hat sich einerseits der biblische Teil des Glaubensbuchs eine gewisse Tradition geschaffen (5 Bibelstunden im 3./4. Schuljahr = 38 % aller dokumentierten Stunden dieser Jahrgänge). Andererseits scheinen die Lehrer dem Desinteresse der Schüler an der Bibel ab dem 7. Schuljahr nachzugeben. Die Bibelstunden im 8. Schuljahr sind übrigens sämtlich an weiterführenden Schulen gehalten (3 Gymnasium; 2 Realschule). Die Behandlung der Schöpfungsgeschichte im 8. Schuljahr ist lehrplanbedingt.²⁴

Die von uns anhand der Mainzer Dokumentation ermittelten Zahlen sind freilich zu gering, als daß sie eine andere Rolle spielen könnten als die eines Fingerzeigs. Man möge im Einzugsgebiet der eigenen Praxis kontrollieren, ob Bibelunterricht bevorzugt in den Schuljahren 5 und 6, sowie (in etwas geringerem Maß) in den Schuljahren 3 und 4 erteilt wird. Träfe diese Hypothese zu, so würden einerseits die (in den begegnenden Stunden kaum mehr benützten) Bücher nachwirken (Schulbibeln; Glaubensbuch), beziehungsweise alte Traditionen sich durchhalten, andererseits wäre zu konstatieren, daß neuere theoretische Konzepte nur von geringer Auswirkung sind.

Für letztere Hypothese liefert der Blick auf die Art und Weise, in der Bibelunterricht erteilt wird, weiteres Material: 9 der 28 Stunden gehören einem paränetischen Typ im weiten Sinn des Wortes an, der sich jedenfalls nicht auf jüngere

24 Vgl. bereits den "Rahmenplan" von 1967; ebenso den "Zielfelderplan" für die Sekundarstufe I.

literarische Vorbilder berufen kann.²⁵ Ihre Eigenart hat unser Analyseteam anhand der Stunde B 26 (Der Hauptmann von Kafarnaum) aufgezeigt.²⁶

15 Stunden sind auf die historisch-kritische Schriftauslegung (oder auf das, was vermittelnde Autoren für solche halten) bezogen, davon praktizieren 13 Stunden einen Stil, der wissenschaftliche Methoden in defizienter Form direkt in den Unterricht einzuführen sucht, was didaktisch und methodisch nicht legitim ist. Hier zeigt sich eine defiziente Ausbildung durch die Hochschulen (keineswegs nur durch Kurzstudiengänge oder Mehr-Fach-Studiengänge bedingt; denn 5 der 13 Stunden werden von Priestern/Lehrern mit theologischem Diplom als Abschluß gehalten! Da die Diplomtheologen 31 von 94 Stunden gehalten haben, sind sie - sofern man so kleine Zahlen überhaupt gewichten darf - jedenfalls im Exegetismus nicht unterrepräsentiert). Die pseudo-akademische Form von Bibelunterricht haben wir in der Stunde B 19 (Saul wird König)²⁷ analysiert. Ich habe dabei die Vermutung geäußert, daß der mangelnde Praxisbezug gerade auch universitärer Studien an solchem Unterricht, der die Schüler langweilen muß und in dem keinerlei wünschenswerte Lernziele erreicht werden, mitschuldig ist. - Eine weitere Quelle für solchen Unterricht hat Hans Zirker untersucht: 4 von den 13 derartigen Stunden arbeiten mit dem "Biblischen Arbeitsbuch", Heft 1, beziehungsweise Heft 3, von Rudolf Wein.²⁸ Zirker stellt vordergründiges, oberflächliches Historisieren, Verhindern des

25 Walter Neidharts Erzählkunst, mit ihrem Ja zu gefühlvoller "Phantasiearbeit" und den Text eventuell "korrigierenden" (!) und psychologisierenden Erzählformen lag 1973/74, zur Zeit der Dokumentation, noch nicht vor: Vgl. W. Neidhart, Vom Erzählen biblischer Geschichten, in: Ders./H. Egenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Köln/Lahr 1975, 15 - 112.

26 Vgl. Der Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert (s.o. Anm.18), 13 - 69.

27 Ebd. 71 - 139.

28 Ebd. 111 - 119. (Das "Biblische Arbeitsbuch" wird beim Verlag Ernst Kaufmann, Lahr, herausgebracht, hrg. von K. Dessecker und H. B. Kaufmann.)

eigentlichen Verständnisses zugunsten des Versuchs, "frühzeitige 'Wissenschaftlichkeit'" einzuführen und ein Auseinandernehmen des Bibeltextes in Einzelsätze zur Verwendung als "Unterrichtsaufgaben" fest. Die Erzählung selbst wird aus dem Blick verloren; Saul wird in seiner Bedeutung für die Theologie des Alten Testaments mißkannt und zu unrecht "messias theologisch" aufgewertet und als Entsprechung zu Jesus Christus verstanden. In sämtlichen nach R. Wein gehaltenen Stunden konstatiert Zirker eine eigenartige Weltlosigkeit des Glaubens und ein farbloses Gottesbild. Ist es Zufall, daß alle 4 Stunden nach R. Wein von Diplomtheologen (1 Laie und 3 Priester) gehalten wurden? Sind diese - aufgrund ihres didaktisch-methodischen Defizits - vielleicht besonders auf "praktikable" Arbeitshilfen angewiesen? Wer liefert ihnen aber Besseres? Warum haben die Zeitschriften (Katechetische Blätter; rhs; ru; Christlich pädagogische Blätter; Der evangelische Erzieher) zu R. Wein geschwiegen?

Schließlich begegnet in einer letzten Gruppe von 4 Stunden ein dominantes Interesse an dem, was die Schrift uns zu "sagen" hat, wie sie unsere Situation und "unsere Erfahrungen anspricht" (eine lockere "Problemorientierung" findet sich häufiger). Von dieser Gruppe eines hermeneutisch informierten Unterrichts haben wir die Stunde A 6 (Vergeltung und Vergebung) analysiert.²⁹

Es ist - aus Raumgründen - leider nicht möglich, über die geleistete Analysearbeit hier näher zu informieren. Für die Erschließung der Empirie des Bibelunterrichts wird vorgeschlagen, unsere Analysen zu kontrollieren und die weiteren Bibelstunden der Mainzer Dokumentation zu vergleichen. Das könnte Anlaß sein, eigenen und fremden Unterricht gelegentlich mitzuschneiden, in Verbalprotokolle umzuwandeln und zu analysieren. Die Theoriebildung würde so an Realitäten rückgebunden und verlöre auf diesem Wege vielleicht ihren modischen, das heißt unpraktisch-unrealistischen Trend. Diejenigen Publikationen, aus denen man (nach der Absicht ihrer

²⁹ Ebd. 141 - 196.

Autoren!) ersehen kann, wie unterrichtet werden soll, zeigen häufig einen geringen Bezug zur Wirklichkeit des Unterrichts.

1.3 Die Bibel ist für den Religionsunterricht keine beliebige Literatur. Die Anwendung literaturwissenschaftlicher Verfahren zu ihrer Interpretation ist angemessen, aber es ist unangemessen, die Bibel nach dem Geschmack und den Launen der herrschenden Religionspädagogik so oder so in Gebrauch zu nehmen oder sie beiseitezulegen. Die Tradition, in der Religionsunterricht steht (wobei zunächst gar nicht veranschlagt werden muß, wie stark er sich konfessionell gebunden weiß), das, was Religionsunterricht zu tradieren hat, besitzt in der Bibel ein grundlegendes Dokument, freilich nicht als Petrefakt, sondern als einen Anspruch, der von neuem vernehmbar gemacht werden muß, in dem Maße, wie es möglich ist, ihn vernehmbar zu machen. Daß die Bibel nicht in unser Belieben gestellt ist, heißt also keineswegs, daß sie auf Biegen und Brechen "verschult" werden müßte: opportune - importune, im Sinn des in den Pastoralbriefen aufkommenden Rigorismus (2 Tim 4,2). Wohl heißt das aber, daß mit ihr nicht beliebig umgegangen werden könne. Problemorientierte "Funktionalisierung" der Bibel, Politisierung über dem Nenner einer unbiblisch konzipierten Emanzipation, intellektualistisches Hantieren an Schrifttexten³⁰, pseudoakademische Verfahren im Bibelunterricht, zum Beispiel durch direkte Übernahme von historisch-kritischer Methodik - das alles ist ein

³⁰ Innerhalb der "Praxis des Bibelunterrichts" (s.o. Anm. 2) verdient zweifellos der Beitrag von H. K. Berg, Anmerkungen und Beispiele zum wirkungsgeschichtlichen Unterricht, ernsthafte Auseinandersetzung. Zunächst hielt ich es für besser, den Begriff der "Wirkungsgeschichte" ausschließlich in dem Sinn zu gebrauchen, wie er von H.G. Gadamer geprägt worden ist: Wir stehen niemals subjektiv einem "Gegenstand" des Verstehens gegenüber, wie er ist, sondern auszulegender Text und Ausleger finden sich in einer Geschichte, in der das "Ganze unserer Welterfahrung" wirksam wird (vgl. H.G. Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen ²1965, ⁴1975:

sachlich didaktisch unangemessenes Vorgehen.³¹ Mit den Schülern des zehnten Lebensjahrs im Sinn einer halb erfaßten exegetischen Methode zu arbeiten, mit diesen "eine synoptische Übersicht anzulegen" und sie "auf dem Weg der Abstraktion auszuwerten"³², "die Arbeitstechnik des synoptischen Vergleichs" aneignen zu lassen, die "Begriffe 'Rahmen' und 'Redaktor'" erklären zu lassen³³, das alles schiebt das Eigentliche beiseite. Statt Jesus zu hören, ihm zu begegnen,

(Anm. 30, Forts.)

Vorwort zur 2. Auflage, XVIIIf; ferner 283ff, 366, 448 u.ö.). Wenn Berg den Begriff in der "Absicht" interpretiert, "daß die Schüler die Möglichkeit haben, die Aussagen der Überlieferung durch einen erneuten Bezug auf gegenwärtige Probleme im Hinblick auf ihr kritisches und befreiendes Potential zu überprüfen", so böte sich eher die Bezeichnung eines (ideologie-)kritischen Bibelunterrichts an! Berg notiert selbst (100f), daß seine emanzipatorische Suche nach leitenden Fragestellungen womöglich das, was die Bibel will, nicht völlig erfaßt. Aber sein praktisches Beispiel (Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter) wirft über den Schrifttext, besonders über den Vers Lk 12,21 ("reich im Sinne Gottes" ist bereits eine ins Intellektuelle tendierende Übersetzung, die das "reich bei Gott" einengt) das Netz der Begrifflichkeit von abzuweisender "Fremdbestimmung" und zu findender "Identität" (104f, 109). Warum dazu ein Gleichnis interpretieren? Das geben doch Marx, Freud, Mitscherlich und Habermas besser her! - Immerhin bezieht sich Berg expressis verbis auf den hermeneutischen Ursprung des Begriffs "Wirkungsgeschichte", was ich bei W. Langers Gebrauch im gleichen Buch (49 - 52) nicht feststellen kann. Im Interesse der Leser aus der Praxis hätte Langer es besser bei der Rubrik "4.4 Glaubensgeschichtlicher Unterricht" belassen.

31 Vgl. als exemplarischen Beleg V. Schäfer, ebd., 63: gedacht für das 5. Schuljahr (!).

32 Ebd., 64.

33 Ebd., 67.

sollen "die Schüler wissen, daß Mk Jesus als den Sohn Gottes sieht"³⁴, daß sein Evangelium "als Missionsschrift zu Glaubensweckung und -stärkung" abgefaßt ist. - "Der propädeutische Bibelunterricht sollte gegenüber der inhaltlichen Aufarbeitung von Texten stärker profiliert werden"³⁵? Man prüfe nur den Studiengang theologischer Fachbereiche, mit dem derzeit noch vorhandenen Übergewicht der Einleitungswissenschaften, und vergewissere sich im Seminar mit Abschlußseminestern, im Gespräch mit ihnen und im Prüfungsgespräch der Konsequenzen, die solcher Studiengang hat: Leerformeln, von denen die meisten Kandidaten überfordert sind; Frustration; Geringschätzung der Theologie; Unfähigkeit zur Praxis.

Laßt uns doch nicht in die Sekundarstufe I einführen, was an der Universität im Fachstudium mißlingt! Der "selbständige kritische Umgang" mit der Schrift auf der Basis von Methodenkenntnis ist eine Sache der wissenschaftlichen Spezialisierung, nicht der normalen theologischen Berufsausbildung, noch weniger des schulischen Religionsunterrichts. - Und wer da was redigiert hat, das ist für die meisten Menschen, auch für Schüler, völlig gleichgültig, außer es kann die uns betreffende Aussage eines Schrifttextes nur über Redaktionskritik erschlossen werden. Dann ist diese mit möglichst wenig Aufwand als "heuristisches Instrument" zu benutzen.

Worum es der Schrift eigentlich geht, das ist so umfassend, wie einfach. Hier wird ein Handeln Gottes mit den Menschen und durch Menschen und ein Reden Gottes zu Menschen in menschlicher Sprache, das heißt, durch den Mund von Menschen bezeugt. Das alles "geschieht" in einer Gemeinschaft, dem Volke Gottes, und bildet eine bedeutsame Geschichte. Diese Geschichte wird bezeugt und ist zu bezeugen, nämlich durch uns, wofern und in welchem Maße wir uns in der Kette der Zeugen vorfinden. Zweifellos stehen wir in einer Tradition des Zeugnisses, aber doch zugleich so, daß uns (dialektisch) Distanz zu dieser Tradition um der Wahrheit willen auferlegt ist.

34 Ebd., 76.

35 Langer, ebd. 61.

Wer fragt, was die Bibel im Bibelunterricht für eine Sache sein kann, der wird die "Unglaubenssituation" nicht übersehen dürfen. Hat die Bibel "Ungläubigen" etwas zu sagen? Unglaube im biblischen Sinn ist zunächst eine selbstbezogene, "gottlose" Lebensführung, nicht ein Theorem. Wer Schwierigkeiten hat, zu glauben, was gelehrt wird, gehört zu den vorzüglichen Adressaten der Bibel - auch im Bibelunterricht; denn die Bibel legt ihm nicht zunächst ein Glaubenssystem (nicht einmal das des Nizänums) oder ein moralisches System auf. Aber sie fordert ihn dazu heraus, sich zu ändern, dem Willen Gottes entsprechend zu handeln und so "auf Gott zu setzen". Ob Bibelunterricht in Richtung auf ein solches Zeugnis erteilt werden kann, sei es auch als Vorbereitung, als Sensibilisierung der Hörfähigkeit für das Zeugnis, das ist zu prüfen. Und falls die Antwort "ja" lautet, ist entsprechend zu planen.

Nicht dagegen ist es Aufgabe des Bibelunterrichts, einer "Generation nach dem Glauben" den Duft der leeren Flasche vorzuführen, zum Beispiel damit die davon ebenfalls imprägnierte Kultur erschlossen wird. Das überlasse man denen, die mit der schulischen Vermittlung der Kultur als Kultur befaßt sind.

Ausreichende Motivation für Bibelunterricht ist allein, die Begegnung mit der Bibel zu bewirken, auszulösen oder (wenigstens) vorzubereiten. Das Ziel von Bibelunterricht ist Betroffenheit (auf der Basis von Verstehen), Offenheit, Motivation zur Entscheidung.

Damit ist der Weg des Formalismus und der Abstraktion ausgeschlossen, nicht der Weg vernünftiger (rationaler!) Einsicht! Es gilt das Ganze in den Blick zu bekommen, das sich hier ausspricht. Ein struktureles Vorgehen (als solches natürlich nicht direkt auf "Betroffenheit" abhebend) ist darum von vornherein angemessener als ein abstrahierend-verbalisierendes, aus der Distanz kritisch kontrollierendes

Lehr-/Lernverhalten.³⁶ Glaube kann nicht zum Ziel von Bibelunterricht gemacht werden, wohl aber Aktualisierung des Anspruchs der Bibel (der freilich etwas mit Glauben zu tun hat).

2 Möglichkeiten der aktualisierenden Interpretation³⁷ im Bibelunterricht

Was gefordert wird, ist ein Zurück von den Neu-Konzeptionen, den Kompilationen der verschiedenen "wissenschaftlich" benannten Unterrichtsformen und ihren, zumeist unfruchtbaren Experimenten zu dem schlichten Anspruch der "neuen Hermeneutik". Die "Fundamentalkatechetik" von 1968 ist keineswegs ausgewertet, und Gadamer's "Wahrheit und Methode" zu studieren, bleibt eine Aufgabe.

2.1 Aktualisierende Auslegung ist natürlich dem Konzept der "existentialen" Interpretation Rudolf Bultmanns verpflichtet. Jedoch hat dieses Konzept Nachteile, auf die in der religions-pädagogischen Literatur wiederholt und in Übereinstimmung hingewiesen wurde: seine Bindung an Entmythologisierung; sein Bezug auf Heideggers Existenzverständnis, seine abstrakte Umschreibung dieses Verständnisses.³⁸ Aber das mit existentialer Auslegung Gemeinte ist nicht notwendigerweise an die Annahme der Existenzphilosophie geknüpft. Ferner ist zu beachten, daß Bultmann selbst zwischen existentialer Auslegung und existentielltem Selbstverständnis unterscheidet, wobei letzteres "nur im Vollzug der Existenz und nicht in der isolierten denkenden Reflexion wirklich ist".³⁹ Da es im Bibelunterricht nicht auf eine isolierte

36 Ich würde an dieser Stelle gern belegen, was mich zu der Vermutung führt, strukturelle Textanalyse sei als wissenschaftliches Vorbild für die biblische Didaktik geeigneter als historisch-kritische Methoden. Da dies hier nicht zu leisten ist, bitte ich lediglich zu bedenken, daß strukturelle Ansätze von Haus aus das Ganze ins Auge zu fassen suchen, während andere Methoden (heuristische) Details gezielt untersuchen (s.u. S.46).

37 Vgl. mein Kapitel "Die aktualisierende Interpretation", in: Der Bibelunterricht (s.o. Anm. 3), 52 - 56.

38 Vgl. W. Langer, Kerygma und Katechese (s.o. Anm. 3), 19 - 23; vgl. die Darstellung der existentialen Interpretation bei S. Heine, Biblische Fachdidaktik (s.o. Anm. 20), 195 - 197.

39 Theologie des Neuen Testaments, ³1958, 589.

denkende Reflexion ankommt (diese wäre Dienst am toten Buchstaben), ist danach zu trachten, daß die Schrift sich im "existentiellen Selbstverständnis" der Schüler erschließt, indem sie diesem Selbstverständnis - wie wir gewohnt sind zu sagen: diesen Erfahrungen - aktuell wird. Außerdem soll Jesus von Nazareth aktuell werden, dessen Historizität und Faktizität Bultmann abwertet. In diesem Sinn gewinnen wir in der Auseinandersetzung mit Bultmann den Begriff der aktualisierenden Interpretation oder Auslegung der Schrift.

2.2 Dessen eigentliches Gewicht haben vor allem der Bultmann-Schüler Ernst Fuchs und Gerhard Ebeling zum Vorschein gebracht. Fuchs (darin Ernst Käsemann folgend) stellt die Einheit von historischem Jesus und Christus des Glaubens wieder her. Fuchs und Ebeling machen deutlich, daß die Interpretation nicht so sehr eine wichtige "Methode" ist. Es geht vielmehr um den Ort, wo die Sprache eines Textes mich heute einholt oder wohin sie mich führen will. Auslegung ist so zu leisten, "daß sich die Welt darunter verändert und erneuert" (G. Ebeling).⁴⁰ Es geht um ein "Wortgeschehen" oder ein "Sprachereignis"; nicht wir legen aus, sondern wir werden ausgelegt: in der Lebensführung und im aufmerksamen Hinhörchen haben wir uns dieser auslegenden Erhellung unserer Existenz zu stellen.

2.3 Die Entfaltung und Klärung der Position Bultmanns erfolgt in Analogie zur Weiterentwicklung der Position Heideggers bei Gadamer. Dessen Position ist hier nicht darzustellen. Halbfas hat dies in Breite geleistet. Anknüpfend an Gadammers jüngste Schrift "Die Aktualität des Schönen"⁴¹ ist jedoch daran zu erinnern, daß zwischen einer Theorie der Schriftinterpretation und einer Hermeneutik des Ästhetischen Bezüge bestehen.

Die Nähe des Begriffs des Religiösen (in einer religionspädagogischen Wissenschaftstheorie) zum Begriff des Ethischen und zum Begriff des Ästhetischen wurde auf der AKK-Tagung von 1974 in der Diskussion des Referats von A. Stock markiert und

40 Die Belege zum Ganzen finden sich in "Der Bibelunterricht" (s.O. Anm. 3), 91 - 93.

41 Stuttgart 1977, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 9844.

akzeptiert. Von Gadammers Hermeneutik des Ästhetischen ist in die aktualisierende Auslegung der Schrift zu übernehmen: die Rücksichtnahme auf "jene Einheit von Inhalt und Formgestaltung, die offenbar zum Wesen aller wahren künstlerischen Gestalten gehört" (14), und das Achten auf die "Evidenz" des Wahren (33) - jenseits des Verdachts bloßer Geschmacksurteile, auch dort, wo logische Beweisverfahren ausgeschlossen sind (aktualisierende Auslegung muß evident sein, auch und gerade im Sinn einer ästhetischen Mitvollziehbarkeit). Besonders wichtig (und dem Ansatz von Fuchs und Ebeling analog) ist Gadammers Hinweis auf die "evokative Funktion einer Erzählung" (35). Jede Dichtung läßt einen "Freiraum ... den wir ausfüllen, indem wir der sprachlichen Evokation des Erzählers folgen" (36). In diesem "Spiel" ist, so sagt Gadamer, "jeder ein Mitspieler". Er lernt Auslegung als eine Bewegung, die von "Sinnerwartung ... gesteuert ... im Sinnvollzug des Ganzen schließlich erfüllt" wird (37).⁴²

Schließlich könnte das Studium von Gadammers Schrift davor warnen, re-mythisierend zu arbeiten. Nützlicher als ein veränderter Gebrauch des Begriffs "Mythos" ist die Rede von "Symbolen". Symbole zielen nicht auf den Begriff; ihnen ist "das Verwiesensein ins Unbestimmte" eigen (39), "die ästhetische Nichtunterscheidung" (38). Symbole ermöglichen aktualisierende Interpretation: "Das Symbolische verweist nicht nur auf Bedeutung, sondern läßt sie gegenwärtig sein."⁴³

42 Die von H. Weinrich und J.B. Metz aus fundamentaltheologischer (und literaturwissenschaftlicher) Sicht entfaltete narrative Theologie (Concilium 9 (1973), 329 - 334; 334 - 341) ist bekannt. Praxis und entfaltete Theorie des Erzählens in der religionspädagogischen Literatur ist für die Fundamentaltheologie offenbar eine quantité négligeable. Um so weniger Anlaß hat die Religionspädagogik, so zu tun, als habe sie via Weinrich und Metz erst "entdeckt", wie wichtig das Erzählen ist. Narrative "Begeisterung" ist modisch!

43 Zum Verständnis von Symbol ist nach wie vor aufschließend, was L. Zinke darüber ausgeführt hat: Paul Claudel - Ansätze indirekter Verkündigung, Würzburg 1968.

2.4 Überall wo das Affektive, das Ästhetische oder das Symbolische aufgerufen ist, muß allerdings Kants Mahnung wiederholt werden: "Metaphysik bezieht alles auf Weisheit, aber auf dem Weg der Wissenschaft." Hermeneutik ist nicht als Aufforderung zum Irrationalismus zu verstehen!⁴⁴

Bibelunterricht als aktualisierende Auslegung, das heißt gerade nicht: methodische Ungebundenheit. Vielmehr bleibt die Vorbereitung des Unterrichts (nicht vorwiegend sein Vollzug) gebunden an die Methode historisch-kritischer Schriftauslegung und an die Methoden der Auslegung von Texten, die sich (als Ergebnis der verschiedenen Formen von Linguistik) bewährt haben.

Allerdings ermangelt historisch-kritische Methode, sofern sie isoliert betrieben wird, der theologischen Valenz.⁴⁵ Auf die Notwendigkeit einer theologischen Methode hat Alex Stock vor den Herausgebern und Autoren des "Evangelisch-Katholischen Kommentars" zum Neuen Testament in Zürich an Ostern 1972 hingewiesen⁴⁶, soviel ich sehe, ohne daß ihm im Entscheidenden widersprochen worden wäre. Ob das Theologische im wissenschaftlichen Sinn methodisierbar ist, kann hier nur gefragt, nicht entschieden werden. Ohne theologische Argumentation ist jedoch nicht auszukommen, auch wenn ihr keine Stringenz im Sinne der Naturwissenschaften/Sozialwissenschaften zukommt. Dies bedeutet mindestens die stete Aufmerksamkeit darauf, daß hier von Gott her gesprochen wird, indem Menschen als Volk, als Menschheit und als einzelne angesprochen werden, und daß sich in diesem Anspruch zeigt, was Gott von uns will, was er uns verheißt und als welcher er sich in Anspruch und Verheißung erweist. Das von Stock angestoßene Gespräch führt zu folgender Rezeption der Exegesen⁴⁷: "Die Exegese, die sich heute ohnedies nicht mehr in der gleichen Weise wie früher im Spannungsfeld konfessioneller Fragestellungen bewegt, muß die Rezeption ihrer Aus-

44 Vgl. v. Mallinckrodt (s.o. Anm. 6), 76.

45 Zu den Grenzen der historisch kritischen Methode vgl. S. Heine, (s.o. Anm. 20), 99 - 114.

46 Veröffentlicht in: EKK (s.o. Anm. 8)

47 Vgl. ebd. Vorwort, 6.

sagen mitbedenken und wie die gesamte Theologie darum bemüht sein, den Verstehenshorizont heutiger Menschen zu erreichen. Darum soll versucht werden, vor allem das im Neuen Testament sachlich Gemeinte, letztlich die Wirklichkeit Gottes, transparent und kommunikabel zu machen ... In der ziemlich stagnierenden ökumenischen Situation kann ein unter dieser Zielsetzung erarbeiteter und gemeinsam verantworteter Kommentar neue Impulse geben, sofern es gelingt, aus deskriptiver und retrospektiver Exegese zu kreativen und prospektiven Aussagen vorzudringen... Einer näheren Bestimmung bedarf die Formulierung, daß der Kommentar 'bewußt auf die Gemeinde und die Verkündigung ausgerichtet' sein soll. Das kann in der heutigen Situation nicht heißen, eine Gemeinde anzusprechen zu wollen, die im traditionellen Christentum lebt und nur mit ihren eigenen Fragen und Nöten befaßt ist. Vielmehr ist die Gemeinde in der Diaspora dieser Welt gemeint, die sich ihres Weltauftrags bewußt ist und auch den Menschen verpflichtet weiß, die dem christlichen Glauben entfremdet oder der kirchlichen Gemeinschaft ferngerückt sind."

Die Bibel redet also stets im "Lebenskontext"; sie artikuliert Gottes Anspruch und Verheißung nicht anders als "problemorientiert". Fordert man den Kontextbezug und die Problemorientierung des Bibelunterrichts, so kann dies nichts anderes sein, als Interpretation und Didaktik an ihr Eigentliches zu erinnern. "Herumreiten auf Bibelperikopen" ist gegen den Sinn der Schrift. Dieser Mißbrauch erlaubt die Forderung nach einem besseren Bibelunterricht, aber nicht nach dessen Reduktion oder Abschaffung. Wo aktualisierend ausgelegt wird, geschieht Auslegung stets im Lebenskontext.

Allerdings ist Bibelunterricht nicht der ganze Religionsunterricht. Neben ihm muß thematischer Religionsunterricht erteilt werden, dem eine ganz spezifische Problemorientierung eigen sein wird. In Bezug auf das ethische Lernen habe ich diesen eigenen Problembezug einer bestimmten tragenden Thematik des Religionsunterrichts (und der religiösen Erziehung) nach Kräften und Einsicht zu entfalten gesucht.⁴⁸ Religionspädagogischen Biblizismus halte ich für töricht.

48 Meine Ansätze erscheinen zusammen mit denen von Dietmar Mieth unter dem Titel "Ethisches Lernen" anfangs 1978.

Problemorientierung als didaktisches Programm hat sich allerdings in der Praxis selbst ihre Glaubwürdigkeit gemindert, indem sie zu einem unverbindlichen Palaver über Lösungsmöglichkeiten degenerierte, in dem alle daherreden dürfen, eine Entscheidung vermieden wird (sie wäre ja Manipulation) und niemand zum Handeln motiviert ist.⁴⁹ Auch aktualisierende Interpretation darf die Gefahr des Palavers nicht aus dem Auge lassen. Zwar trifft der Anspruch Lehrer wie Schüler und ist jeder ein "Mitspieler" in der Interpretation, die alle aufruft. Aber unter Mißachtung des pädagogischen Gefälles, des Vorsprungs an Kenntnis und Erfahrung auf seiten des Lehrers und der unentbehrlichen Autorität des Erziehers kann nicht unterrichtet werden.

3 Zusammenfassende Bemerkungen zur realen und konkreten "aktualisierenden Interpretation"

3.1 Dem Vorwurf des Subjektivismus, des Mystizismus und des Rückfalls in überholte Kerygmata ist zu begegnen, indem darauf geachtet wird, daß Bibelunterricht als aktualisierende Interpretation wissenschaftlich verantwortet wird.

Die historisch-kritische Schriftauslegung wird sowohl bei der Auswahl der Themen (Bestimmung des Elementaren; Zuweisung sachrichtiger Lernziele und vice versa angemessener Texte), wie bei der sachlich-theologischen Vorbereitung von Unterrichtseinheiten benötigt. Das ist zuerst eine Aufgabe der Lehrplaner und Lehrbuchverfasser und derjenigen Autoren, die Arbeitshilfen für den Bibelunterricht verfassen. Über vorhandene, erhebliche Defizite wurde wiederholt gesprochen.

Schließlich wird man von einem Religionslehrer die gleiche Anstrengung erwarten dürfen, der sich ein Sprachlehrer, ein Mathematik- oder Physiklehrer unterzieht. Die kontinuierliche Lektüre theologischer Literatur und die Benutzung von exegetischen Kommentaren wird dazugehören. Sache der Fort-

⁴⁹ Vorteile und Nachteile sozialetischer Problemorientierung im Religionsunterricht wurden aus der Sicht von Religionspädagogen und Moraltheologen aufgezeigt in "Sozialetischer Unterricht - dokumentiert und analysiert", Zürich/Köln 1977. Auch hier wurde am empirischen Material der Mainzer Dokumentation gearbeitet.

bildung und der Fachzeitschriften ist es, das Lesbare und Lesenswerte zu benennen und vom Unverständlichen, Unklaren, Nicht-Lesenswerten oder vom spezifisch der Forschung Gewidmeten zu trennen.⁵⁰

Die Einarbeitung in textanalytische Verfahren ist mühsam, falls man nicht in der Exegese (noch selten!) oder im Studium einer Sprache in sie eingeführt wurde. Das Verfahren von Alex Stock, auf dessen Bewährung wir bereits hinwiesen (unsere Vermutung zugunsten strukturalen Vorgehens), wird in "Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert"⁵¹ unter dem Titel "Thematische Unterrichtsanalyse" auf vier Seiten vorgestellt, anschließend in der analytischen Detailarbeit an 8 Religionsstunden demonstriert.⁵² Stock beginnt mit dem Hinweis, daß er einem "Ansatz unter vielen" folgt: Durch die Thematik eines Textes werden die semantischen Merkmale der in ihm gebrauchten Worte eingeschränkt und genauer bestimmt. Ein Textthema begegnet gewöhnlich in Teilthemen gegliedert; die Hierarchie der Teilthemen gilt es zu entdecken. Zu achten ist auf das Nacheinander eines Textes, auf die Sukzession usw. der Teilthemen. - Was dabei herauskommt, zeigt sich in der Analyse der erwähnten paränetischen Bibelstunde "Der Hauptmann von Kafarnaum": Die Rezeption des vom Text "Intendierten" erfolgt nicht, weil ihn Lehrer und Schüler historisch ergänzen, statt sich der in der Textstruktur vorgesehenen Rezipientenrolle zu stellen. Hinter solchem Ausweichen vor der vom Text vorgesehenen Rolle könnten spontane Vermeidungstendenzen stehen, die gerade das nicht zu Wort kommen lassen, was die aktuelle Botschaft des Textes sein könnte, nämlich "von den Grenzen des Heils und ihrer Überwindung" zu sprechen.⁵³

50 Man vergleiche z. B. die vorbildlichen Literaturhinweise am Ende von A. Steiner/V. Weymann, Jesus-Begegnungen. Bibelarbeit in der Gemeinde. Themen und Materialien, Band 1, Basel/Zürich/Köln 1977, 110 - 112.

51 Zürich/Köln 1976, 59 - 63.

52 Zu finden in den bereits zitierten Titeln: Die Religionsstunde ..., 1976; Bibelunterricht ..., 1976; Sozialethischer Unterricht ..., 1977.

53 Bibelunterricht (s.o. Anm.18), 34 - 39, v.a. 38f.

Inhaltliche Richtigkeit des Bibelunterrichts wird zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht anders bestimmt werden können, denn als Übereinstimmung mit dem Konsens der exegetischen Wissenschaft, die ihrerseits die Erkenntnisse der "neuen Hermeneutik" integriert hat und mit dem Methodeninstrumentarium von Formkritik, Redaktionskritik und Traditionsgeschichte (sowie mit linguistisch/textanalytischen Verfahren) zu in einem bestimmten Sinn zuverlässigen Ergebnissen gelangt, wenn auch das eigentlich "Theologische" solcher Exegese noch nicht oder doch nicht immer ausreichend zum Vorschein kommt. Ein anderer Zugang zur Richtigkeit der Sache kann gegenwärtig nicht postuliert werden.⁵⁴

Die Aufmerksamkeit für diese Sachrichtigkeit ist übrigens über stete empirische Kontrollen zu schärfen. Wir wiesen darauf bereits hin. Es sollte vermieden werden, daß einer Theorien für Unterricht oder Predigt entfaltet, der selbst nicht unterrichtet und nicht predigt.

3.2 Nun wäre allerdings die aktualisierende Interpretation ein Torso, wenn es ihr nur um Sachrichtigkeit als etwas (wenigstens im analogen Sinn) wissenschaftlich Objektivierbares ginge. Der Anspruch wird erst vernehmbar auf dem Hintergrund von Erfahrungen oder auf der Basis eines "existentiellen Selbstverständnisses".⁵⁵ Ein Text kommt aus einem Erfahrungskontext: er hat im Kontext bestimmter geschichtlicher Erfahrungen gewirkt und an Auslegungskraft hinzugewonnen (oder solche eingeüßt). Er will im Kontext unserer Erfahrungen laut werden. Es gibt kein didaktisches Dreieck, in dem - durch Vermittlung des Lehrers - Kind und Sache verknüpft werden. Didaktik und Hermeneutik sind wesentlich komplizierter. Der (meist unausgesprochene) Fragehorizont und Erfahrungshintergrund, in dem Gottes Zeugen gesprochen haben (woraus

54 Vgl. ebd., 63 (innerhalb meiner Darstellung "1.731 Das Prinzip des Primats der hermeneutisch-exegetischen Sachangemessenheit und Richtigkeit vor der Angepaßtheit an die Verstehensstruktur von Schülern ...").

55 Das Zusammenwirken von rationaler Auslegung und (rational nicht einholbarem) Erfahrungsbezug in der biblischen Didaktik wird von S. Heine, (s.o. Anm.20) stets aufs Neue postuliert und exegetisch-hermeneutisch praktiziert.

"Texte" geworden sind), sucht seine Verknüpfung mit unseren (zum Teil noch nicht entdeckten) Fragen und unseren (zum Teil ungehobenen) Erfahrungen, Enttäuschungen, Ängsten, Hoffnungen und Freuden. Die Auskünfte psychologischer und soziologischer Experten vermögen uns zu sensibilisieren. Die eigentliche Leistung liegt aber jenseits von Wissenschaft, nämlich im Bereich entfalteter Humanität. Aktualisierende Auslegung setzt voraus, daß ein Lehrer lebt, Problemen sich stellt und aus der Verarbeitung seiner Probleme lernt.

Er wird sich ferner nicht darauf beschränken können, im Religionsunterricht als task-specialist, als Spezialist für Theologie und Religion aufzutreten, obwohl er dies zunächst und vor allem zu sein hat. Denn es gilt ja, über die Sensibilität für eigene Probleme, Erfahrungen der Schüler mit Empathie (Einfühlung) und Sympathie (Neigung) wahrzunehmen und taktvoll anzusprechen. Dies freilich ist nicht durch Studium und Fortbildung zu lernen. Es muß "er-lebt" werden. Ist das ein Charisma? Nicht eher das Ergebnis einer weltoffenen Kultiviertheit und Spiritualität? Zum Lehrer gehört Leben-Können und Mit-Kindern-Befäßtsein. Sie schauen ihm in seinen kulturellen Vollzügen (und in seiner Spiritualität) immer über die Schultern, sind stets "dabei". Ohne solche Humanität des Lehrers gibt es keine aktualisierende Auslegung der Schrift im Bibelunterricht.

3.3 Von neuem erhebt sich die Frage, wie man dem Subjektivismus einer beliebigen Interpretation entgeht. Die Antwort lautet: Die Wahrheit der Auslegung erweist sich im Vollzug, im Offenlegen des Konkreten. Die "Kritik" der Qualität ist hier kein "nachkommendes Urteil" sondern Erfahrung der Qualität selbst.⁵⁶ Solange allerdings Religionspädagogen (deren Aufgabe ja die kritische Kontrolle des Vollzugs von Bibelunterricht wäre) durch Einander-Widersprechen den Platz suchen, auf dem sie selbst stehen können, ist die von sich selbst absehnende Klarheit des Urteils gefährdet. Eigene Interessen können der Erfahrung von Qualität im Weg stehen. Aber innerhalb der Praxis werden Unverbildete das rezipieren,

56 Vgl. Kants Entdeckung der Wahrheit in der Ästhetik, bei: Gadamer (s.o. Anm. 41), 24.

was richtiger, nämlich wahr ist. Aber wieviel Unverbildete gibt es?

Und was bedeutet die Mehrzahl der Rezipienten? Sie repräsentiert die aktuelle Kultur, innerhalb deren ausgelegt wird. Ihre Betroffenheit (ihr Getroffensein und ihr Widerspruch ebenfalls) signalisiert Aktualität der Auslegung. - Niemals jedoch ist die Zustimmung der Mehrzahl ein Beweis für Wahrheit gegen das Argument. Aber in der Kommunikation über Wahrheiten, nach denen zu handeln ist und wo Argumente nicht weiterhelfen, ist der Rat sinnvoll, denen zu vertrauen, die erfahrungsgemäß solches Vertrauen wert sind. "Das, was der Glaubwürdigste glaubt, daran soll man sich halten. Auch wird Dike (= die Gerechtigkeit) diejenigen überführen, die Lügen erfinden oder weitersagen."⁵⁷ Es gibt Wahrheiten (der Auslegung), die mangels eines Zugangs rationaler Argumente, ihre Geltung erweisen müssen. Darauf warten zu können, ist nicht Irrationalismus.

Kirche wird heute von vielen als Realität eines stets neuen Dialogs verstanden, den man natürlich nicht führt, um recht zu behalten, sondern um sich an Bestätigung oder Widerspruch der andern zu orientieren. Dort, wo nachprüfbare logisch-argumentative Kriterien nicht aufzufinden sind, wird man sich dem Dialog in der Kirche stellen und sich der Meinung der glaubwürdigen Partner beugen. Unterliegt man, so bleibt der schweigende Rekurs auf die Zukunft, ohne den ohnehin das "Regiment" in Glaubensangelegenheiten unerträglich wäre.

Ein nicht leicht handzuhabendes, aber valides Instrument zur Beurteilung der Qualität einer Interpretation ist übrigens in der Sprache des Interpreten gegeben. Die Sprache weiß, was sie sagt; und wer innerhalb ihres wahren Wissens verbleibt, hat eine "Wirkungsgeschichte" des Erkennens hinter seinen Worten und macht deren Wirkung gegenwärtig.⁵⁸ Der Versuch, zu sagen, was die Sprache nicht wissen kann oder nicht wissen

57 Heraklit, Fragment 28.

58 Vgl. Gadamer (s.o. Anm. 41), 54:

"Es scheint mir die einzig gewissenhafte Art, philosophische Gedanken kommunikabel zu machen, daß man sich dem unterordnet, was die Sprache schon weiß, die uns alle verbindet."

will, ist eine semantische Katastrophe, die am Ganzen und im syntaktisch-lexikalischen Detail sichtbar und hörbar wird. Predigten oder Erzählungen⁵⁹, die als unecht empfunden werden, sind schon widerwärtig, bevor sachliche Fehler festgestellt werden, und bleiben widerwärtig, auch dann, wenn sachliche Fehler (mangels Kompetenz des Hörers) nicht erhoben werden können. Sprache kritisieren zu können setzt Hören-Können voraus, was nicht mit Studiert-Haben oder Informiert-Sein identisch ist.

Zur aktualisierenden Interpretation auffordern, heißt nun nicht, dazu auffordern, daß im Bibelunterricht nur ausgelegt wird. Auch der Bibelunterricht hat seinen "thematischen Sektor", hinter dessen Thematik allerdings in der Regel Interpretation der Schrift steht, aufgrund deren die thematischen Aussagen formuliert werden.

Methodische Fragen werden in diesem Aufsatz nicht direkt angezielt. Aber der ausdrückliche Hinweis darauf, daß nach wie vor alle exegetischen (Gerhard v. Rad!) und religionspädagogischen Gründe für das "Erzählen" sprechen, ist als Akzentuierung nebenbei eingestreuter Bemerkungen zum Erzählen gewiß nötig. Erzählen ist Auslegen und Sich-auslegen-Lassen; Nacherzählen ist das Offenlegen des Ausgelegt-Werdens. Wenn das Alte Testament in immer neuen Ansätzen seine Geschichten

59 Man vergleiche A. de Vries, Großes Erzählbuch der Biblischen Geschichte, Konstanz 1960 - Als neueres Beispiel können die beiden Zachäus-Erzählungen von W. Neidhart in: Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Köln 1975, 57, 58, 60 und 344 - 346 dienen. Diese sind bewußt gefühlvoll gehalten, setzen schmückende Adjektive ein und verfahren (bewußt) psychologisierend. Neidhart merkt an, daß er darauf "verzichtet, die ständige Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen über das Erzählen ... in einem breiten Apparat von Anmerkungen zu belegen". Dafür hätte er "ein Freisemester oder einen wissenschaftlichen Assistenten zur Verfügung haben müssen" (a.a.O., 15). Den breiten Apparat könnte der Leser entbehren, aber auf den offengelegten Dialog über die Sache kann nicht verzichtet werden. Und auch diesen unterläßt Neidhart. Er möge entschuldigen, daß ich nicht aufs Freisemester warte und den Assistenten in Bewegung setze, bis ich seinen Erzählgrundsätzen und Beispielen widerspreche. Diese sind ein Rückfall hinter die von Stallmann, Otto, Baldermann, Steinwede u.a. erbrachten Leistungen, den wir uns nicht erlauben können.

"neu" erzählt⁶⁰, wäre es nicht eine wesentliche Aufgabe der Religionspädagogik, die Unterrichteten das Erzählen der Geschichte Gottes mit den Menschen zu lehren, sei es auch, daß sie - in der Schule für alle - so erzählen, daß wenig oder nicht von Gott die Rede ist? Ist er nicht auch gerade dort präsent, wo unverkürzt vom Menschen erzählt wird? Gerhard v. Rad verweist auf diesen Zug der Josephsgeschichte! Die Erfahrung des Umgangs mit Gott eröffnet die Möglichkeit, von ihm zu schweigen und ihn so gemäßiger zu bekennen. Freilich ist solches Schweigen nicht mit dem Nicht-Reden der Trägheit oder Dummheit zu verwechseln; es handelt sich gewissermaßen um ein *doctum silentium*.

Aktualisierende Interpretation stellt sich ferner der Aufgabe, die fremde Sprache der Bibel auf dem Hintergrund fremder Realitäten in unsere Sprache zu übersetzen, beziehungsweise sie allmählich hörbar und verstehbar werden zu lassen. Einseitige Lösungsmodelle werden weder der Schrift, noch ihren Adressaten gerecht. So vermag ich nicht Ingo Baldermann zu folgen, der die Einheit von Form und Inhalt zum Anlaß nimmt, die strenge Beibehaltung der biblischen Form zum didaktischen Postulat zu erheben.⁶¹ Der Sprache eines Textes "aufs sorgfältigste" nachzugehen⁶², ist zunächst eine Aufgabe der Exegese, sodann der Vorbereitung von Unterricht. Daraus kann aber kein unterrichtsmethodisches Gesetz abgeleitet werden. Es ist doch im Normalfall eine "akademische Zumutung", wenn Schüler jeder Schulart und Schulstufe aufs sorgfältigste an der Sprache der Schrift entlanggehen. Wir sind hier in der Nähe einer didaktischen "Observanz", die auch sonst Parallelen zur pharisäischen Gesetzesbeobachtung hat. Für den Gewinn des Beim-Text-Bleibens bietet Baldermann als ein formal vorzügliches Beispiel die Interpretation der "rhythmisch gebundenen sprachlichen Form" von Psalm 73, 23 - 26.⁶³ Aber er tut es an Luthers Übersetzung, der - wie Baldermann selbst

60 Den Hinweis auf die Bedeutung dieses Moments verdanke ich meinem alttestamentlichen Kollegen Walter Groß.

61 Der biblische Unterricht, Braunschweig 1969, 28 - 36.

62 Ebd., 33.

63 Ebd., 109 - 128.

belegt - vom Urtext (bewußt) abwich, "mitunter ganz neu formulierte", den Urtext stellenweise "ignoriert(e)" und dadurch verbesserte.⁶⁴ Alle Änderungen habe Luther "auf der Goldwaage" gewogen. Man muß ihm also "das Recht" zugestehen, "den Text besser zu verstehen, als er sich selbst verstand". - Ob das Aufgabe eines "Übersetzers" ist, soll hier nicht diskutiert werden. Aber daß man nicht zugleich Luther die Freiheit der Abweichung vom Text einräumen und die Didaktik auf strikteste Bindung an die Form des Textes verpflichten kann, ohne seine Glaubwürdigkeit zu beeinträchtigen, darf angemerkt werden.

Aktualisierende Interpretation muß das Recht haben, den Text in eine Sprache auszulegen, die im Erfahrungskontext heutiger Kinder, junger Menschen, Erwachsener verstanden werden kann. Sie verfährt dabei freilich nach dem Prinzip: So nahe an der Sprache der Schrift, wie möglich, so wenig sprachliche Änderungen, wie nötig! Das wird je nach Alter und nach sprachlicher Entfaltung der Adressaten ganz verschiedene Übersetzungen und Auslegungen erfordern. 2.13

Aber keinesfalls hat die Interpretation des Religionspädagogen das Recht, über die Bibel zu "phantasieren", sie zu "psychologisieren" und zu "korrigieren", wie es Walter Neidhart vorschlägt.⁶⁵ Er will zum Beispiel den Elohisten korrigieren, weil er dessen "Gottesverständnis" (Forderung des Kindesopfers!) nicht übernehmen kann. Muß man denn die Forderung des Kindesopfers vertreten, wenn man den Text unkorrigiert läßt? Vielleicht löst sich das praktisch-theologische Problem durch bessere Auslegung: In der Mitte der Geschichte steht, eingerahmt durch zweimaliges "so gingen die beiden miteinander" (Gen 22, 6 - 8) die hintergründige Auskunft Abrahams an den Sohn: "Gott wird sich das Lamm zum Opfer selbst ersehen." Aktualisierende Interpretation wird auf die "Dunkelheit"

64 Ebd., 122f.

65 Neidhart (s.o. Anm. 59), bes. 31f., 41-43.

des "auskunftsarmen" Miteinander-Gehens verweisen, das auch heutige Kinder kennen.⁶⁶ Selbstverständlich soll "meine Erzählung" an "meinem Glaubensverständnis" "orientiert sein" (Neidhart). Aber dafür ist nicht Voraussetzung, daß "meine Erzählung ... nicht am Glaubensverständnis der Priesterschrift oder des Lukas ... orientiert sein" soll.⁶⁷ Auch das ist eine überspitzte Bewertung der Auslegungsgegebenheiten (das gegenteilige Extrem zu Baldermann), die sich bei gelassenem Hinhören erübrigt.

Das Risiko der Subjektivität aktualisierender Interpretation erfordert - wir fassen das Ausgeführte zusammen - daß derartige Auslegung im Detail offengelegt und in ihrer "Sprache vor Ort" aufgewiesen wird. Derartige Interpretation ist in der Empirie konkreten Unterrichts zur Falsifikation zu stellen. Nicht eine subjektiv-intuitive Didaktik ist intendiert, sondern eine kommunizierbare Disziplin. Der Weg der Kommunikation führt über die Realitätskontrolle der die Interpretation vollziehenden und offenlegenden Sprache. Damit ist zugleich gesagt, daß nicht an einen Rückzug auf "Innerlichkeit" im pietistischen Sinn und an einen Verzicht auf öffentliche Wirkung gedacht ist. Hingegen soll auf dem Weg der aktualisierenden Interpretation abgewiesen werden

- die Funktionalisierung von Schrifttexten,
- die Akademisierung/Intellektualisierung des Bibelunterrichts,
- die (wissenschaftlich nicht gedeckte) Kerygmatisierung, Dogmatisierung und Moralisierung bei der Behandlung von Schrifttexten⁶⁸,
- das in Resten begegnende Festhalten an einer Verbalinspirationslehre, nämlich das Nicht-Beachten der Lebendigkeit der Schrift im heutigen Glaubens- und Lebensvollzug.

66 Vgl. die nützliche Bemerkung von H. Zirker (in diesem Heft S.131) zur Geschichte von Elija auf dem Karmel: "Sollte man die Erzählung nicht in ihrem weiteren Zusammenhang lesen und sie in ihrer eigenen Spannung aushalten?" Vorschnelle Kritik am Bibeltext ist eine Weigerung, dessen Spannung auszuhalten! - Die von mir vorgeschlagene Interpretation erfüllt übrigens, wie ich nachträglich sehe, Zirkers Forderung, die "Geschichten" "prüfend der Erfahrung" auszusetzen (127).

67 Ebd., 31.

68 Vgl. I. Baldermanns Warnung vor der Skopus-Methode: Biblische Didaktik, Hamburg 1963, 46 - 50.

Am Detail ist also zu prüfen, was die aktualisierende Interpretation meint und wie sie es meint. (Das Nicht-Gekonnte, die leere Theorie, flieht übrigens in der Regel die "Praxis", um eben nicht am Detail behaftet zu werden.)

Der Unterrichtsverlauf ist dennoch von großer Bedeutung. Er mißlingt immer, insofern er die Geschlossenheit der Theorie nicht einholt. Aber er wird sichtbar machen, inwieweit Konzepte fruchtbare Auswirkungen haben. Deshalb bedarf die Entwicklung von Theorien der Religionspädagogik der empirischen Kontrolle der religionspädagogischen Prozesse.

Innerhalb dieser Kontrolle gewinnt die Theorie den Rang einer falsifizierbaren Hypothese; sie sollte in der Regel auch in der sprachlichen Form der Hypothese auftreten und den Situations- und Erfahrungskontext formulieren, auf den sie sich bezieht. Eine rein theologische Würdigung der Interpretationsleistung konkreten Unterrichts ist nicht angezeigt. Die Verbindung mit didaktischen, psychologischen und soziologischen Forschungen ist bei der Bildung von Hypothesen, bei der Ausarbeitung der Konkretionen und bei deren kritischer Kontrolle erforderlich. Zur richtigen Erfassung der Situation von Glaube und Unglaube der religionspädagogischen Adressaten ist der ständige Dialog von Theorie und Praxis des Bibelunterrichts in der Kirche und mit der Gesellschaft/Kultur zu suchen, vor allem mit Kunst, Poesie, Politik und Wissenschaft.

4 Meditation und Handeln

Abschließend ist - ohne methodische Konkretisierung⁶⁹ - auf das unentbehrliche "Voraus" und das notwendige "Danach" eines Bibelunterrichts zu verweisen, in dem das auszulegende Schriftwort den Rang von Aktualität finden soll.

4.1 Das "Voraus" der Interpretation: Hören- und Schweigen-Können

Wir wiesen wiederholt darauf hin, daß der von uns intendierte Bibelunterricht Hörenkönnen, Hinhören, Ansprechbarkeit voraussetzt. Ohne Hinhören keine Betroffenheit; ohne Betroffenheit

⁶⁹ Ansätze dazu habe ich andernorts versucht.

keine Aktualität der Bibel. Ohne aufmerksames Hin-Hören und Hin-Schauen gibt es auch keine Kenntnis der Situation und des Erfahrungskontextes der Schüler. Auf Seiten des Lehrers tritt der Anspruch der Meditation neben die bereits benannte (begrenzte!) wissenschaftliche Kompetenz und die entfaltete Humanität. Genau betrachtet gehört sie zur letzteren. Aber auch die Schüler müssen meditieren können, damit sie zum Zuhören fähig sind, damit sie sich im Zuhören mit dem Gesagten identifizieren oder konfrontieren können und dabei jene unverarbeiteten Erlebnisse und Geschehnisse entdecken und auszusprechen vermögen, die als Lebenskontext für die Aktualität der Auslegung erfordert sind.

Was ist hier unter Meditation gemeint? Zunächst schlicht eine Art geistiger Aktivität oder Rezeptivität, die der Oberflächlichkeit entgegengesetzt ist. Im Sinne einer solchen vorläufigen Bestimmung habe ich operationale Merkmale eines "meditativ-gesammelten" Unterrichts neben solche eines "ausgegossen-oberflächlichen" Unterrichts gestellt.⁷⁰ Sucht man nach einer genaueren Bestimmung von Meditationen, so ist die Kategorie des Schweigens hinzuzunehmen. Es gibt gegenständliche Meditation als schweigendes Bedenken, Aufnehmen und Annehmen, Betroffensein, Verarbeiten. Das Charakteristikum solcher meditativer Prozesse ist schweigendes Gesammeltsein, das mit der stillen Konzentration nicht verwechselt werden soll, die man zur Bewältigung seiner Mathematikaufgabe braucht. Im Grenzfall kann sich Meditation (die "an sich" schweigt) schriftlich, mündlich (meditatives Erzählen, Gespräch usw.) und motorisch (Tanz, Gymnastik u.a.), besonders auch künstlerisch ausdrücken. - Es gibt auch ungegenständliche Meditation, die man vielleicht besser als Kontemplation bezeichnet.⁷¹

Es widerspricht der Praxis, zu behaupten, Kinder könnten nicht meditieren. Die gegenständliche Meditation entfaltet jedes Kind, das richtig behandelt wird, von selbst (Spiel!);

70 in: Bibelunterricht (s.o. Anm.18), 67f.

71 Vgl. hierzu meinen Beitrag "Meditation im Religionsunterricht", in: Thema Weltreligionen, hrg. v. U. Tworuschka und D. Zilleßen, Frankfurt 1977, 132 - 143.

zur Kontemplation kann es (behutsam und in Grenzen) angeleitet werden. Die von Natur aus geschenkte Meditation hat im wesentlichen drei Feinde: den Freizeitkonsum (vor allem das Fernsehen), den hastigen Betrieb und das Gerede.

Bibelunterricht im von uns skizzierten Sinn bedarf der Hilfe von außen. - Konsum, Betrieb und Gerede müssen reduziert werden; Zeiten des Schweigens sollen sich ausbreiten. Kümmerste sich die Pädagogik mehr um die Erziehung zur Meditation, so leistete sie der Freiheit der Schüler einen größeren Dienst als durch die Entfaltung emanzipatorischer Konzepte, die Meditation für wertlos halten oder sie nicht kennen.

Es gibt allerdings auch kurzfristige Maßnahmen, um die Hörfähigkeit bei Kindern zu aktivieren, die sie nicht ganz verloren haben, bei denen sie nur überlagert ist. Nützlich ist jedes Lehrerverhalten, das Lehrer und Schüler aus der verstreichenden Zeit heraushebt und sie "verweilen" läßt. Daß Stille eintritt, ist mit Geduld und der nötigen Selbstsicherheit fast stets erreichbar. Ist die Stille erreicht, so sind die Schüler darauf hinzuweisen, daß sie diese Stille wahrnehmen, erfahren, auskosten können.⁷² Das Ernstnehmen des Augenblicks, der erfüllten Zeit, ist von großer Bedeutung, wenn Hinhören und Bereitschaft gewünscht sind.

Nicht gedacht ist an pietistischen Betrieb (zum Beispiel die Meditation der sieben Kreuzesworte Jesu in einem 6. Schuljahr!), von dem Baldermann mit Recht sagt, daß er "Kindern dieses Alters denkbar fernliegt".⁷³

Die Praxis belegt aber, daß Kinder dieses Alters nach einer Erzählung des Lehrers minutenlang schweigen, weil sie ihre Betroffenheit verarbeiten müssen, was wiederum abzugrenzen ist von einem Unterricht, der die Schüler "erschlägt", weil seine Reize zu stark sind. Auch gibt es Lehrer, die ihren Religionsunterricht in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I regelmäßig mit Kontemplation beginnen, in einem Raum, den sie sich dazu hergerichtet haben. Ich habe selbst im letzten

72 Vgl. Gadamer (s.o. Anm.44), 48, 60 und 64!

73 Der biblische Unterricht, (s.o. Anm.64), 25.

Semester in Maurerklassen einer Berufsschule hospitiert, die widerspruchslos am Beginn des Unterrichts, den Kopf auf den verschränkten Armen, fünf Minuten still wurden, obwohl ihr Umgang mit dem Lehrer ansonsten keineswegs rücksichtsvoll-angenehm war.

Dies alles kann hier nicht näher entfaltet werden. Es wird aber die Forderung erhoben und unterstellt, daß sie sich realisieren lasse, dem von uns intendierten Bibelunterricht müsse Schweigen vorausgehen und Meditation begleiten, zuerst auf seiten des Lehrers, dann auf seiten der Schüler. Solche Meditation verbürgt aber nun keineswegs von selbst die Richtigkeit des Unterrichts: diese ist wissenschaftlich zu leisten und über vernünftige Kommunikation zu kontrollieren.

4.2 Das "Danach" der Interpretation: Freiheit zum Handeln

Wer die Schrift aktualisierend auslegt und sich solcher Auslegung öffnet, wer von der Schrift ausgelegt wird (und eben das ist aktualisierende Auslegung), sieht sich einem Anspruch gegenübergestellt. Sofern ihm die Auslegung, an der er teilhatte, begreiflich war, ist er in erhöhter Bereitschaft zu handeln. Er ist "motiviert".

Diese Situation ist höchst kompliziert und konsequenzenreich. Seine Schüler einem Anspruch auszusetzen, muß verantwortet werden. Man wird sich in der Auslegung zu bescheiden haben, und man wird die Auslegung nicht fortschreiten lassen können, ehe die Realisierung begonnen hat, sonst gleitet der Bibelunterricht ins Palaver hinein.

Nach einer Stunde über die Feindesliebe in der Bergpredigt im 9. Schuljahr, in der mein Seminar hospitiert hatte, gerieten zwei Schüler in Streit und fingen an, sich zu schlagen, Anlaß für einen dritten Schüler, mir zu sagen: "Da seh'n Sie, wie sich die Feinde lieben!" Was ist falschgemacht worden? Das Thema der Bergpredigt gehört nicht ins 9. Schuljahr! Die Schüler können sich gar nicht im Sinn der Bergpredigt ändern.

Ein anderes Beispiel zeigt deutlicher, warum es gehen könnte. In einer Religionsstunde (6. Schuljahr) kommt im Zug einer aktualisierenden Interpretation zur Sprache, daß ein Türke, der zur Klasse gehört, täglich auf dem Schulhof brutal ge-

quält wird. Die Interpretation hatte Aktualität gefunden. Bereitschaft zum Handeln war geweckt, vor allem beim Unterrichtenden, bei mir selbst. Bei der Nachbesprechung des Unterrichts mit meinen Studenten stellte ich die Frage, was wir tun könnten. Der Lehrer, der den Unterrichtsversuch arrangiert hatte, warnte: "Unternehmen Sie hier ja nichts! Sprechen Sie weder mit dem Klassenlehrer, noch mit dem Rektor. Das mögen die Kollegen nicht, daß man sich pädagogisch einmischet. Wir bekommen hier nie wieder eine Klasse, wenn Sie das tun." - Darf ich in einer Publikation aussprechen, daß ich mich noch heute, sechs Jahre danach, schäme, diesem Rat gefolgt zu sein?

Wenn der Schrifttext seinen Anspruch anmeldet (seinen legitimen, realisierbaren, in unserer Situation und mit unseren Mitteln konkretisierbaren Anspruch), dann darf ihm nicht ausgewichen werden. Die innere Bereitschaft zum Handeln (Motivation) führt zum Konzipieren des Handelns. Es wird vorüberlegt und auf der "inneren Bühne" vorgeprobt: eine Sache, die Unterricht wenigstens teilweise zu leisten vermag.

Die anschließenden Realisierungsversuche bedürfen der Bekräftigung durch andere, durch Erzieher, durch die Gruppe, dann erst werden sich Gewohnheiten langsam lockern und einem neuen Verhalten Platz machen. Dies kann im Unterricht nur insoweit geleistet werden, als Unterricht ein Kommunikationsvorgang ist, in dem selber empathische Einstellungen und sympathischer Verhaltensstil gegen Distanziertheit, Egoismus und Aversion zu realisieren sind, freilich ohne Affektiertheit und Sektierertum!

Das meiste geschieht jedoch außerhalb des Unterrichts, wenn der Lehrer nicht dabei ist. Oder läßt sich Lehrerverhalten so ändern, daß er doch dabei ist, wenigstens partiell und zeitweise? Ist das nicht eine sachrichtige Aussage: Religionslehrer ist man entweder auch in seiner Freizeit, oder man ist es gar nicht? Schulseelsorge, Arbeit mit Jugendgruppen, Verkehr in den Familien der Schüler, Wochenenden und Ferienlager sind Stellen, an denen man sich miteinander zum Handeln befreien kann.

Die vorliegende Broschüre ist eine Zusammenfassung der in der katholischen Literatur des deutschen Sprachraums zwischen 1970 und 1974, Münster 1975, mit detaillierten Hinweisen.

Natürlich brauchen auch Lehrer ihre eigene Freizeit. Wo aber diese Möglichkeit grundsätzlich abgewiesen, als Utopie bezeichnet wird, da ist zu prüfen, ob der Bibelunterricht sich nicht der Warnung konfrontiert findet, man solle Perlen nicht den Säuen hinwerfen, womit nicht auf die Qualität unserer Schüler, sondern auf den Zustand der "verschulten Gesellschaft" hingewiesen werden soll.

Zweifellos wird das Zurück zu einem aktualisierenden Bibelunterricht erforderlich machen, daß mehr vorgesehen wird als die Aufnahme von Informationen, mehr als biblische Sachkunde. Sachkunde im tieferen Sinn des Wortes begreift allerdings den Anspruch ein und stellt sich ihm. Dafür sollte hier plädiert werden.

Prof. Dr. Günter Stachel
Van-Gogh-Str. 34
6500 Mainz 31

KARLHEINZ SORGER

ZUM PROBLEM DER FUNKTIONALISIERUNG BIBLISCHER TEXTE

Problem- und Bibelorientierung des Religionsunterrichts sind keine wirklichen Gegensätze. Die sich in der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswirklichkeit der Schüler stellenden Probleme auf der einen, die christliche, insbesondere biblische Überlieferung auf der anderen Seite stellen vielmehr die beiden notwendigen Bezugspunkte des Religionsunterrichts dar. Die grundlegende religionspädagogische Aufgabe besteht gerade darin, zu klären, wie "Probleme" und Tradition, Fragen und Erfahrungen der Schüler und in der Überlieferung aufgehobene Erfahrungen und Fragen im Unterricht aufeinander bezogen und miteinander ins Gespräch gebracht werden können. Diese Aufgabe läßt sicherlich ein gewisses Spektrum von Lösungsmöglichkeiten zu.¹ Grundsätzlich müßte nur gewährleistet sein, daß beide Bezugsgrößen in ihrer Eigenart ernst genommen werden. Für den Bezugspunkt Bibel bedeutet das, daß sie nicht kurzschlüssig verzweckt und in Dienst genommen werden darf, sondern daß sie sagen können muß, was sie zu sagen hat.

Mit diesem Teilaspekt des komplexen Gesamtproblems beschäftigt sich der folgende Beitrag. Er stellt zunächst, konkretisiert am Beispiel der neutestamentlichen Gleichnisse, eine in der Vergangenheit weitverbreitete Form solcher Indienstnahme biblischer Texte vor (1), konstatiert als wichtige Teilursache bestimmte exegetische Defizite und Mißverständnisse (2)², fragt nach der gegenwärtigen Situation (3) und schließt mit einigen Fragen zur "Transformation" biblischer Texte (4).

1. Die Bibel im Dienst der Katechismus-Unterweisung

"Die biblische Geschichte ... ist die von Gott geschaffene Gehilfin des Katechismusunterrichts." Mit diesen Worten be-

1 G. Lange, Problemorientierung und/oder Bibelorientierung?, in: KatBl 102 (1977), 383 - 388.

2 Für den 1. und 2. Teil vgl. meine (maschinenschriftliche) Dissertation "Die synoptischen Gleichnisse in der katholischen katechetischen Literatur des deutschen Sprachraumes zwischen 1870 und 1969", Münster 1970, mit detaillierten Einzelbelegen.

schreibt der Katechetiker F. Noser pointiert die zu seiner Zeit geltende Auffassung von der Aufgabe biblischen Unterrichts.³ Maßgeblicher Vertreter dieser Konzeption ist F.J. Knecht mit seinem 1882 erstmalig, 1925 in 25. Auflage erscheinenden "Praktischen Kommentar zur Biblischen Geschichte". Einige wichtige Sätze aus seinen grundsätzlichen Ausführungen seien ins Gedächtnis gerufen:

"Jede einzelne biblische Geschichte enthält dogmatische und moralische Lehren und ist - könnte man sagen - um dieser Lehren willen geschehen; diese Lehren herauszuziehen und den Schülern zum klaren Bewußtsein zu bringen, das ist die wichtigste Aufgabe des biblischen Geschichtsunterrichts."⁴

Bis zur Jahrhundertwende bleibt die Konzeption Knechts unter den katholischen Katechetikern praktisch unbestritten und hat auch in der Folgezeit eine ganze Reihe dezidierter Anhänger. Noch 1957 erscheint ein neuerarbeitetes "Handbuch zur Schulbibel in organischer Verbindung mit den Lehrstücken und Merksätzen des Katechismus"⁵, in dessen "Einführung" es heißt:

"Das Kernstück jeder Religionsstunde ist das Herausarbeiten des dogmatischen Lehrgehalts. ... Um ... dem Katecheten zu helfen, den Bibelunterricht in möglichst organische Verbindung mit dem Katechismusunterricht zu bringen, sind in diesem Kommentar an allen entscheidenden Stellen jene Lehrstücke des Neuen Katechismus mit Nummer und Text angegeben, die innerlich zur betreffenden BG gehören und also verwendet werden können."⁶

Die unter dem Einfluß der Methodenbewegung stehenden Bibelkatecheten wenden sich - zum Teil in großer Schärfe - gegen die Knechtsche Position. Dennoch unterscheiden sich ihre auf den einzelnen Text bezogenen Ausführungen viel weniger von denen der Knechtschen Schule, als ihre grundsätzlichen Äußerungen

3 Katechetik, Freiburg ²1895, 84.

4 Praktischer Kommentar zur Biblischen Geschichte, Freiburg 12 (unveränderte) 1892, 28.

5 W. Bartelt, Handbuch zur Schulbibel in organischer Verbindung mit den Lehrstücken und Merksätzen des Katechismus, Freiburg 1957 (31959).

6 XIV.

vermuten lassen. Auch für diese Autoren gehört das "Herausheben von Lehren", vielfach in der Formulierung des Katechismus, zu den wesentlichen Aufgaben des biblischen Unterrichts. Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts rückt kein katholisches Handbuch zum Bibelunterricht eindeutig von dieser Position ab.

Der Primat der Katechismuslehre im Bibelunterricht führt unter anderem dazu, daß bestimmte Lehrkomplexe, die für dogmatisch oder kontroverstheologisch besonders wichtig gehalten werden, unverhältnismäßig häufig und ausführlich als "Lehren" erscheinen. In den Gleichniskatechesen der katholischen Handbücher von 1870 bis etwa 1960 gehören dazu vor allem die Lehre von der Hölle (mit zum Teil subtilen und umfangreichen Spekulationen im Stil der zeitgenössischen Dogmatik, etwa über die Natur des Höllenfeuers), der Komplex Gnade - Glaube - gute Werke und die Lehre von der Kirche.

Besonders bei dem zweiten der genannten Themenbereiche ist es frappierend zu sehen, in welchem Maße die Texte in den Dienst eines dogmatischen Lehrganzen genommen werden. Mit großer Selbstverständlichkeit finden die Autoren in den Gleichnissen vom verlorenen Schaf (Lk 15, 3 - 7 par), vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11 - 32), vom gütigen Arbeitsherrn (Mt 20, 1 - 16), vom Gast ohne Feiertagsgewand (Mt 22, 11 - 14), von den zehn Jungfrauen (Mt 25, 1 - 13) und von den Talenten (Mt 25, 14 - 30) die vorausgehende, begleitende, nachfolgende, hinreichende, helfende, wirkende, heiligmachende Gnade, das Nichtgenügen des Glaubens, die Notwendigkeit und Verdienstlichkeit der Werke, das Verhältnis von göttlicher Gnade und menschlicher Mitwirkung. In manchen Handbüchern dienen die genannten Gleichnisse zu wenig mehr, als ein vorgegebenes dogmatisches Schema bis in die Terminologie hinein zu bestätigen. Die allgemein verbreitete Allegorese tut das Ihre dazu, für jede Einzelheit der Lehre einen Anhalt im Text zu entdecken.

Unter den Gleichnissen, denen "Lehren" über die Kirche entnommen werden, spielt die sogenannte "Seepredigt" (in der mattschen Form, ohne das Gleichnis vom Sämann, das in diesem thematischen Zusammenhang fast nie begegnet: Mt 13, 24 - 33, 36 - 50) eine hervorragende Rolle. In nicht wenigen

Präparationswerken zum Bibelunterricht erscheint sie als ein in ein bildhaft-anschauliches Gewand gekleideter dogmatischer Traktat über die Kirche. Daß bis in die jüngste Vergangenheit die Überzeugung vertreten wurde, den Gleichnissen der "See-predigt" seien detaillierte Angaben über die Eigenschaften der Kirche zu entnehmen, zeigen die entsprechenden "heilsgeschichtlichen Auswertungen" im Handbuch von J. Wiesheu.⁷

Bis in die Mitte unseres Jahrhunderts, so läßt sich zusammenfassend konstatieren, steht der Bibelunterricht in hohem Maße im Dienst der Katechismuslehre. Die biblischen Texte bestätigen - auf konkret-anschauliche Weise (darin liegt ihr Wert) - das, was man anderswoher, nämlich aus der systematischen Unterweisung, schon weiß. Die ideologiekritische Funktion der Bibel kommt nicht zum Zuge.

Was hier in aller Kürze bezüglich der Indienstnahme biblischer Texte für die Katechismuslehre aufgezeigt wurde, ließe sich auch für die zweite in der Vergangenheit verbreitete Form solcher Indienstnahme erweisen, nämlich die pädagogisch-psychologische Auswertung der Bibel, der sich vor allem die Reformpädagogen verpflichtet wissen. Auch hier ist festzustellen: Die Aufgabe, die Texte selbst zum Sprechen zu bringen statt sie "auszuwerten", ist kaum gesehen. Die Bibel bleibt Mittel zum Zweck.⁸

7 Der Bibelunterricht. Handbuch für obere Volksschulklassen und höhere Lehranstalten. Zweiter Band: Das Neue Testament, München 1956, 88f, 91. Ähnlich auch noch 1962, 57.

8 Die Auswertung der Gleichnisse für pädagogische Zwecke führt beispielsweise dazu, daß der Parabel vom gütigen Arbeitsherrn (Mt 20, 1 - 16) eine Empfehlung des frühen Aufstehens und eine Warnung vor Müßiggang entnommen werden (L. Wagenmann, Katechetisches Handbuch zur Erklärung der sonn- und festtäglichen Evangelien des Kirchenjahres, Paderborn 1909, 74), daß aus der Parabel vom ungerechten Verwalter (Lk 16, 1 - 9) geschlossen wird, der Unterschied von arm und reich sei gottgewollt und dürfe nicht verletzt werden (J. Schiffels, Theoretisch-praktisches Handbuch für den liturgischen Unterricht in der katholischen Volksschule, Paderborn 1899, 342f) und daß die Kinder beim Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen (Mt 13, 24 - 30) im direkten Gegensatz zum Wortlaut des Textes aufgefordert werden: "Dies Unkraut dürft ihr ja nicht in euer Herz hineinlassen. Sobald es sich zeigt, sofort ausreißen! Ihr dürft nicht warten bis zur Ernte; dann wäre es zu spät." (H. Stieglitz, Die Sonntags-Evangelien erklärt für die katholische Volks-Schule, Kempten/München 1905, 70).

2. Exegetische Defizite und Mißverständnisse als Teilursache

Es ist hier nicht der Ort, den geistes- und theologiegeschichtlichen Wurzeln nachzugehen, aus denen die skizzierten Formen der Indienstnahme biblischer Texte erwachsen sind. Daß solche Indienstnahme aber bis zur Mitte unseres Jahrhunderts so allgemein und fast unwidersprochen praktiziert werden konnte, liegt zu einem guten Teil an exegetischen Mängeln, die in der Hilfsliteratur zum Bibelunterricht offenbar werden.

Zwar ist bei diesem Urteil zu differenzieren. Ein Teil der älteren Autoren wendet sich ausführlich, engagiert und sachkundig bibelwissenschaftlichen Fragen und deren Bedeutung für den Unterricht zu. Freilich orientieren sie sich dabei - nach Lage der Dinge verständlicherweise - ausschließlich an der zeitgenössischen katholischen Exegese, die ihrerseits vornehmlich damit beschäftigt ist, die überkommenen Positionen gegen bestimmte als glaubensgefährdend empfundene Thesen protestantischer Bibelwissenschaft zu verteidigen. So finden auch die - theoretisch - vom damaligen katholischen Standpunkt aus diskutablen Ergebnisse protestantischer exegetischer Forschung in der katholischen katechetischen Literatur keinen Niederschlag. Die Ablehnung der allegorischen Gleichnisdeutung durch A. Jülicher⁹ beispielsweise hat auf die katholischen Handbücher zum Bibelunterricht keinen nachweisbaren Einfluß.¹⁰

Bei den neueren katechetischen Autoren nimmt, aufs ganze gesehen, das exegetische Interesse ab. Was der einzelne Text zu sagen hat, scheint weithin problemlos und klar und wird daher, teilweise recht kurz, in der überkommenen Weise referiert.

9 A. Jülicher, Die Gleichnisreden Jesu, Tübingen I 1886, II 1899.

10 Als erster und für Jahrzehnte auch einziger katholischer Autor wendet sich bereits 1910 J. Pötsch gegen die allegorische Gleichnisauffassung und beruft sich dabei ausdrücklich auf Jülicher. Das geschieht allerdings in einem systematischen Werk, (A. Rude/J. Pötsch, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Katholische Ausgabe. I. Band: Methodik des Gesinungs- und Sprachunterrichts, Osterwieck/Leipzig 1910, 69) und schlägt sich nicht in Präparationshilfen für den Unterricht über bestimmte Texte nieder.

(Bezeichnenderweise nennen die Handbücher von Rensing-Lohmüller (1951)¹¹ und Bartelt (1957)¹² als Monographie über die Gleichnisse nur das recht konservative, bereits 1902 erschienene Werk von L. Fonck¹³, obwohl das katholische Gleichnisbuch von M. Meinertz 1948 schon in 4. Auflage vorlag, von protestantischen Werken wie denen von J. Jeremias und W. Michaelis ganz abgesehen.)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der Fortschritt der Exegese zwischen dem letzten Viertel des 19. und der Mitte des 20. Jahrhunderts von den Autoren katholischer Hilfsbücher zum Bibelunterricht kaum zur Kenntnis genommen worden ist.

Neben dem prinzipiellen Mißverständnis der Evangelien als historisch-protokollarischen Berichten und zahlreichen Unzulänglichkeiten bei der Auslegung einzelner Texte sei in unserem Zusammenhang besonders auf zwei exegetische Fehlurteile hingewiesen, die bis 1957 die katechetische Literatur beherrschen und die Indienstnahme der Gleichnisse für vorgegebene Zwecke entscheidend begünstigen:

a) Gleichnisse werden fast durchweg als Veranschaulichungen einer überzeitlichen, geschichtslosen Wahrheit oder Lehre verstanden. Damit kommt der dialogische, situationsbezogene und damit notwendig "einseitige" Charakter der Gleichnisse nicht in den Blick. Wie leicht zu sehen ist, ist dieses Gleichnisverständnis auf dem gleichen geistigen Boden gewachsen wie die Knechtsche Konzeption biblischen Unterrichts: Christlicher Glaube wird primär als ein System übernatürlicher Wahrheiten verstanden. Jesus hat sie während seines irdischen Lebens verkündet und sie dann der Kirche zu treuen Händen übergeben. Wie die Gleichnisse damals eines der Mittel Jesu waren, seine Wahrheit zu lehren, so hat der Bibelunterricht heute die Aufgabe, diese Lehren aus den biblischen Tex-

11 G. Rensing/J. Lohmüller, Lebensvoller Religionsunterricht. Dritter Band: Lebensvoller biblischer Unterricht für das fünfte bis achte Schuljahr. 2. Teil: Neues Testament. Teilband A: Kindheit und Lehrjahre Jesu, Düsseldorf 1951.

12 s. Anm. 5.

13 Die Parabeln des Herrn im Evangelium, Innsbruck 1902.

ten ans Licht zu heben. Dabei bildet der Katechismus als die vollständige und systematische Darlegung der Glaubenswahrheiten Maßstab und Zielpunkt.

b) Die Gleichnisse werden weithin als Allegorien betrachtet und allegorisch ausgelegt. Das hat zwei für unser Thema wichtige Folgen: 1. Da die allegorische Deutung jeden Zug von Bild oder Geschichte in die gemeinte Wirklichkeit überträgt, kommt sie dem Bestreben entgegen, möglichst viele Lehren in einem Text zu entdecken. 2. Allegorische Auslegung entgeht kaum der Gefahr, das, was bereits anderswoher, nämlich aus der Lehre und Praxis der Kirche, gewußt ist, in die Texte hineinzulegen. Damit aber schaltet sie das kritische Potential der Bibel gegenüber der lebendigen, darum aber auch zeitgebundenen und von Einseitigkeiten bedrohten Lehrverkündigung weitgehend aus.

Seit dem Ende der 50er Jahre beginnen sich die Erkenntnisse der neueren Bibelwissenschaft allmählich auch in der katholischen Hilfsliteratur zum Bibelunterricht durchzusetzen. In den zwischen 1958 und 1970 im Anschluß an die neuen biblischen Schulbücher erarbeiteten Kommentaren werden die groben exegetischen und didaktischen Defizite der Vergangenheit mehr und mehr eliminiert. So viel auch im einzelnen zu kritisieren bleibt, so markieren diese Werke doch einen wirklichen Neubeginn.¹⁴

3. Zur gegenwärtigen Situation

In den seit 1970 erschienenen Unterrichtshilfen ist die massive Indienstnahme biblischer Texte für die dogmatische Unterweisung oder für pädagogische Zwecke fast durchweg überwunden. Die offensichtlichen exegetischen Mißverständnisse, die diese Verzweckung der Bibel mitbedingten, sind größtenteils ausgeräumt. Dennoch ist die Sorge, biblischen Texten könnten "die Zähne gezogen werden", indem sie für außerbiblische Zwecke umfunktionalisiert werden, weiterhin begründet.

Das gilt beispielsweise im Blick auf einige in den "Informationen zum Religions-Unterricht" publizierten Unterrichtsprojekte, in denen Bibeltexte lediglich unter einem durch

14 Vgl. meinen Buchbericht: Synoptische Gleichnisse in Schulbibelkommentaren, in: KatBl 96 (1971), 754 - 759.

das "Problem" des Projekts bestimmten speziellen Teilaspekt zu Wort kommen und eigentlich ohne Schaden, ja bisweilen mit Gewinn auch durch andere Texte ersetzt werden können.¹⁵

Der tatsächlich gehaltene Unterricht wird mit einiger Sicherheit zu einem guten Teil noch von exegetisch und didaktisch fragwürdigen Konzeptionen der Vergangenheit bestimmt, und zwar einfach, weil eine gewisse Zeitverschiebung bis zur durchgängigen Rezeption neuer Ansätze in der Praxis unvermeidlich ist. Ob es darüber hinaus in gewissen Lehrer- und Priesterkreisen einen wirklichen Rückwärtstrend gibt, kann nur vermutet werden. Die steigende Nachfrage nach Katechismen und Glaubensbüchern früherer Jahrzehnte und die Tatsache, daß neu erarbeitete Religionsbücher im Stil einer längst überwunden geglaubten Vergangenheit wie die von R. Nießner¹⁶ offensichtlich Abnehmer finden, könnten Indizien dafür sein. Daß die zu Beginn dieses Beitrags genannte Maxime, biblische Texte müßten sagen können, was sie zu sagen haben, ohne von irgendwoher manipuliert zu werden, in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis nur unvollkommen erfüllt wird, erweist auch die von G. Stachel herausgegebene Untersuchung "Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert"¹⁷. Für zwei der drei aus der Mainzer "Dokumentation von Religionsunterricht" ausgewählten Bibelstunden kommen A. Stock, G. Stachel und H.

15 S. Vierzig, "Enttäuschte Freundschaft", Nr. 3 + 4/1970, 18 - 20; (Verrat des Judas, Verleugnung des Petrus, Jesu Verhalten zu beiden); H.-H. Beiersdorf, Projektgruppe RPA Bremen, "Mut - Feigheit - Vorsicht", Nr. 4/1971, 23 - 32 (Gen 12, 1 - 4a, Röm 8, 31.33.35f.38f unter dem Gesichtspunkt: Mutiges Verhalten); B. Herrmann, Projektgruppe Bad Hersfeld, "So feiern sie: Hochzeit", Nr. 2/1973, 25 - 34 (Mt 22, 1 - 14, Jo 2, 1 - 10, Mt 25, 1 - 12: Hochzeitsfeiern zur Zeit Jesu, Jesu Verhältnis zu diesen Feiern); M. Kuhn, "Glück und Unglück", Nr. 1/1973, 11 - 15 (1 Sam 17, 42 - 51: Goliath verläßt sich auf Kräfte und Waffen, David auf Gott).

16 Gott mein Vater. Ein erstes Religionsbuch. Verlagsbuchhandlung der Benediktiner, Rohr (Niederbayern) 1976; ders., Gott hat mich gerufen. Ein Kurs für Beicht- und Kommunionkinder. Verlagsbuchhandlung der Benediktiner, Rohr (Niederbayern) o.J. (1975 oder später). Die Verwendung der Gleichnisse vom verlorenen Schaf und verlorenen Sohn beispielsweise erinnern, mit zum Teil wörtlichen Anklängen, an Präparationswerke vom Anfang des 20. Jahrhunderts (Gott mein Vater 87; Gott hat mich gerufen 48).

17 Zürich/Einsiedeln/Köln 1976.

Zirker zu recht negativen Ergebnissen.¹⁸ So wird die Wundergeschichte vom Hauptmann von Kafarnaum durchgehend historisierend und psychologisierend behandelt und daher in ihrer Intention mißverstanden. Heutigem Interesse und heutigen Verstehensmöglichkeiten scheinbar nähergerückt, gerät die Perikope in Gefahr, "daß der Text von den gegenwärtigen Wünschen und Interessen so überblendet werden kann, daß er am Ende nur noch das widerspiegelt, was man ohne ihn auch und sowieso schon meint und will und weiß".¹⁹

4. Fragen zur "Transformation" biblischer Texte

W. Bartholomäus hat in seinem Referat auf der Katechetikertagung des DKV in Straßburg 1975, "Zur Didaktik der Bibel im Religionsunterricht"²⁰, auf eine wichtige Möglichkeit unterrichtlichen Umgangs mit der Bibel hingewiesen: die Arbeit mit Transformationen biblischer Texte. Ich stimme den dort vorgetragenen Überlegungen in vieler Hinsicht zu. Dennoch scheinen mir zwei miteinander zusammenhängende Fragen noch einer genaueren Erörterung bedürftig.

a. Zur Begründung transformierenden Umgangs mit biblischen Texten wird unter anderem auf die vielfältigen Transformationen innerhalb der Bibel verwiesen.²¹ In der Tat zeigt die traditionsgeschichtliche Forschung, in welchem Maß im Alten und Neuen Testament produktiv mit Texten verfahren wird. Meine Frage: Haben diese innerbiblischen Transformationen eine besondere Dignität, so daß sie nicht ohne weiteres oder nur unter bestimmten Bedingungen (und welche wären das?) nachgeahmt und fortgesetzt werden dürfen? Oder besteht ihre Bedeutung gerade darin, die Christen aller nachbiblischen Zeiten zu ermutigen, es ebenso zu machen? Kann ein heutiger

18 Beim alttestamentlichen Beispiel betrifft die Kritik H. Zirkers auch das dem Unterricht zugrundegelegte Arbeitsbuch: R. Wein, Sie salbten David zum König. Zum frühen Königtum in Israel, Biblisches Arbeitsbuch, 3, Lahr/Göttingen 1972.

19 38 (A. Stock).

20 KatBl 101 (1976), 146 - 154.

21 A.a.O. 153; A. Stock, Umgang mit theologischen Texten, Zürich/Einsiedeln/Köln 1974, 68f.

Prediger oder Religionslehrer oder auch eine heutige Schulklasse mit dem gleichen Recht und auf die gleiche Weise synoptische Texte transformieren, wie es Markus mit den ihm vorliegenden Traditionen oder Mattäus mit dem ihm vorliegenden Text des Markus-Evangeliums getan hat? Um beim Beispiel der Gleichnisse zu bleiben: Legitimiert die Tatsache, daß die Synoptiker die spätere allegorische Deutung des Sämnnsgleichnisses (Mk 4, 14 - 20 parr) in ihre Evangelien aufnahmen, dazu, mit anderen Gleichnissen ähnlich zu verfahren? Aber wenn dem so ist, wo ist dann noch der Boden, von dem aus die traditionelle Auslegung aller Gleichnisse (mit den oben skizzierten negativen Folgen) kritisiert werden könnte? Was bedeutet im Blick auf unser Problem die bleibende Verwiesenheit christlichen Glaubens auf die Bibel (nicht einfach auf die Verkündigung Jesu, die aus späterer Übermalung zu befreien wäre) als Ur-Kunde dieses Glaubens?

b. Meine zweite Frage möchte ich anhand eines von W. Bartholomäus angeführten Beispiels erläutern. Er verändert das Gleichnis von den Talenten (Mt 25, 1 - 14): "Auch der dritte Knecht machte sich sofort an die Arbeit. Bei der Bank wurde er nicht zugelassen. Sein Aussehen und seine Redehemmungen waren nicht dazu angetan, daß er als Geschäftspartner angenommen wurde. Einmal abgewiesen, wurde er auch anderswo abgewiesen: Ihm fehlten die Referenzen. Er war ganz auf sich allein gestellt; niemand verbürgte sich für ihn. Er war in einer 'falschen' Familie geboren. Die Nachteile seiner Herkunft blieben an ihm haften. Er war zu schwach, sich dagegen durchzusetzen ..."²². Sicherlich kann man die Gleichnisschichte auf diese Weise weitererzählen. Ebenso sicher wird mancher Schüler (und mancher Erwachsene) sich mit den Erfahrungen seines Lebens im Schicksal dieses dritten Knechtes wiederfinden. Und auch das ist gewiß, daß die Thematisierung solcher Erfahrung in den Religionsunterricht gehört. Aber wie geht die transformierte Geschichte zu Ende? Der Schluß im Sinn des Originals muß auf Widerstand stoßen; das harte Urteil des Herrn kann nur als zusätzliche Ungerechtigkeit empfunden werden. Das bedeutet: die Argumentationsstruktur

des ursprünglichen Gleichnisses ist zerstört; dieser Geschichte kann niemand zustimmen.

Als Gleichnis, das ja in seiner Überzeugungskraft darauf angewiesen ist, daß der Hörer den Gang der Erzählung akzeptiert, ist die Geschichte nicht mehr brauchbar. Wird auch der Schluß verändert, etwa in dem Sinn, daß der "Zukurzgekommene" in irgendeiner Weise rehabilitiert und entschädigt wird, haben wir ein Exempel für ausgleichende Gerechtigkeit o.ä.. Dieses Beispiel aber unterscheidet sich nur durch den der Bibel entnommenen Ausgangspunkt von anderen möglicherweise besser geeigneten Beispielgeschichten. Eine so verwandte Transformation wäre didaktisch kaum von Nutzen.

Doch ist auch ein anderer Umgang mit der von Bartholomäus vorgeschlagenen Transformation denkbar. Versteht man sie als (fiktives) Jesus-Gleichnis und sucht gemeinsam mit den Schülern nach einem Schluß, der der Verkündigung Jesu entspricht, kann daraus ein engagiertes Gespräch über die Intention Jesu entstehen, das freilich vom Abgleiten in Beilieblichkeit und bloßes Mutmaßen nur durch den beharrlichen Rekurs auf die tatsächliche Jesus-Überlieferung bewahrt werden kann.

Freilich wäre auch bei solcher Verwendung kritisch zu fragen, ob die in der Transformation vorgenommene Verwandlung des dritten Knechtes in einen Benachteiligten sich in der Vorstellung der Schüler nicht so festsetzen wird, daß sie auch im Verständnis des mattsäischen Gleichnisses durchschlägt und die Pointe der Geschichte und damit Jesus als Befürworter solcher Ungerechtigkeit desavouiert.

Ich versuche zu verallgemeinern: Transformationen sind zwar auf verschiedene Weise und in verschiedene Richtungen möglich, aber es gibt sachgemäße und weniger sachgemäße, didaktisch sinnvolle und weniger sinnvolle Transformationen. Didaktisch sinnvoll ist eine Transformation jedenfalls dann, wenn sie das in den biblischen Texten Gemeinte heutigen Schülern fragwürdig und diskutabel zu machen und auch und gerade das nicht Selbstverständliche und zum Widerspruch Reizende ans Licht zu heben vermag. Sachgemäß ist sie jedenfalls dann, wenn sie der mit den Mitteln heutiger Bibelwissenschaft erhobenen Sinnrichtung des zu Grunde liegenden biblischen Textes oder Zusammen-

hangs entspricht. Gibt es über diesen sehr eng gezogenen Kreis hinaus weitere Kriterien für einen sinnvollen Umgang mit Transformationen, der gleichwohl der Gefahr entgeht, die Bibel auf neue, subtile Weise in Dienst zu nehmen? Dem müßte - in theoretischer Reflexion und unterrichtlicher Erprobung - weiter nachgegangen werden.

Prof. Dr. Karlheinz Sorger
Goethestr. 31
3000 Hannover

FRANZ SCHNIDER UND WERNER STENGER

ÜBERLEGUNGEN ZUR TRANSFORMATION BIBLISCHER TEXTE AM BEISPIEL
DES GLEICHNISSES VON DEN TALENTEN (MT 25, 14 - 30;
LK 19, 11 - 27)

1 Texttheoretische Überlegungen zur Transformation bibli- scher Texte

1.1 Transformationen biblischer Texte als textdidaktische Operationen kommen unter dem häufig vage bleibenden Vorzeichen einer "narrativen Theologie" in Mode. Folgende Überlegungen versuchen einige Kriterien für sinnvolle Texttransformationen herauszustellen und sie anhand des Talente-
gleichnisses zu erproben.

1.2 Zur Handlungsstruktur

Es ist bekannt, daß die neutestamentliche Überlieferung verschiedene Doppelgleichnisse Jesu kennt. Nach Joachim Jeremias kann man dann von einem Doppelgleichnis sprechen, wenn die beiden Gleichnisse "je denselben Gedanken in verschiedenen Bildern zum Ausdruck bringen".¹ Die auf der Basis einer bestimmten Gleichnistheorie (Bildhälfte - Sachhälfte) aufgestellte Behauptung von Jeremias könnte Anlaß zu der Ansicht geben, die Bilder der sogenannten Bildhälfte seien beliebig austauschbar, wenn nur der durch sie zur Anschauung gebrachte Gedanke der gleiche bliebe; so, wie ein Theaterstück trotz wechselnder Kostüme sich selber gleich bleibt. Und wenn Aristoteles die Güte einer Tragödie von daher mißt, daß sie ihre Wirkung auf den Rezipienten stärker durch ihren Aufbau als durch ihre Inszenierung erzielt, so daß "auch ohne zu sehen jener, der die Handlung hört, bei den Ereignissen Schauer und Mitleid empfindet"², scheint das für die Ansicht von Jeremias zu sprechen, auch wenn dadurch eine präzisere Terminologie eingeführt wird. Statt den "Gedanken" vom "Bild" unterscheidet Aristoteles den "Aufbau", die "Zusammensetzung der Handlung" oder, wie wir stattdessen sagen können, die "Struktur" von der "Inszenie-

1 J. Jeremias, Die Gleichnisse Jesu, Göttingen ⁶1962, 89.

2 Aristoteles, Poetik, übers. von M. Fuhrmann, München 1976, 69.

rung", die von Aufführung zu Aufführung wechseln kann, während die Struktur die gleiche bleibt. So können wir zum Beispiel im Hinblick auf das Doppelgleichnis von dem verlorenen Schaf und der verlorenen Drachme davon sprechen, daß in den verschiedenen Fassungen ein und dieselbe "Struktur" auf verschiedene Weise in Szene gesetzt worden ist. Versuchen wir die Struktur des Doppelgleichnisses zu erheben und beginnen wir auf der von den beiden Fassungen am weitesten entfernten Ebene der Abstraktion! Ganz allgemein ist beiden Fassungen gemeinsam, daß sie eine Geschichte erzählen, die von einem Anfang zu einem Ende führt. Die Anfang-Ende-Struktur teilen die beiden Fassungen mit allen narrativen Texten. Ein Schritt näher zu den konkreten Texten führt uns die Beobachtung, daß der Anfang jeweils "negativ" der Schluß der Geschichte "positiv" ist, nach Aristoteles das Merkmal der "komischen" Erzählbewegung. Die beiden Fassungen des Gleichnisses lassen sich so der Gruppe all der Geschichten zuordnen, die einen negativen Anfang und ein positives Ende haben. Die Gruppe dieser Texte ist schon kleiner als alle narrativen Texte zusammen. Wenn wir uns auf die Ebene der Handlungen hinbewegen, läßt sich leicht sehen, daß es in beiden Fassungen jeweils um "Verlust" und dessen "Behebung" geht. Auch das haben die beiden Fassungen mit vielen anderen Geschichten gemeinsam, die sich sonst durchaus von ihnen unterscheiden. Ich kann die "Behebung eines Verlusts" ja auch so erzählen: Jemand erstattet mir das Verlorene, oder ich finde es rein zufällig im Bauch eines Fisches wieder, den ich ein paar Tage später gefangen habe. Das macht darauf aufmerksam, daß es offenbar zu den Eigentümlichkeiten der zwei Versionen des Gleichnisses vom Verlorenen gehört, daß die Behebung des Verlusts sich dadurch ereignet, daß nach dem Verlorenen gesucht und es dann schließlich auch gefunden wird. Dennoch lassen sich auch dann noch Geschichten erzählen, die sich von den beiden Gleichnissen unterscheiden. Es sind doch zwei ganz verschiedene Geschichten, ob ich etwa eine Brieftasche mit allem, was darin ist, oder ob ich fünf Mark davon verliere. Wir müssen also noch zwei weitere Elemente berücksichtigen, nämlich, daß da am Anfang eine Ganzheit besteht, die durch den Verlust eines Teils als Ganzheit zerstört und erst am Ende,

nachdem gesucht und gefunden wurde, als eine nunmehr mit Geschichte angereicherte Ganzheit wiederhergestellt wird. Aber auch so noch läßt sich eine andere Geschichte als die der beiden Gleichnisse Jesu erzählen, wie zum Beispiel das Thomas-Evangelium beweist:

Thomas-Evangelium 107:

"Jesus sprach: das Reich ist gleich einem Hirten, der hundert Schafe hat. Eins von ihnen verlief sich, das Größte. Er ließ die 99; er suchte nach diesem einen bis er es fand. Als er sich abgemüht hatte, sagte er zu dem Schaf: Ich liebe dich mehr als die 99."

Diese Geschichte macht uns darauf aufmerksam, daß wir noch hinzuzufügen haben, daß die Gesamtheit; die durch den Verlust eines Teils zerstört wird, aus einander gleichen Teilen besteht, unter denen es keine Rangfolge gibt. Auf der Basis dieser Handlungsstruktur erst lassen sich die beiden Gleichnisse erzählen. Sicher läßt sich von dieser Basis ausgehend auch noch ein weiteres Gleichnis bilden, doch wäre dies nicht wie auf den vorangegangenen Ebenen eine andere Geschichte, sondern nur eine weitere Version: man könnte sich zum Beispiel einen Kaufmann denken, der zehn Perlen hat und eine davon verliert ...

Die Struktur wäre dann mit anderen Beispielen (Paradigmen) aufgefüllt, bliebe aber als Struktur erhalten, genauso wie sie davon unberührt bleibt, ob Jesus sie nun unter Verwendung eines Mannes mit hundert Schafen oder einer Frau mit zehn Drachmen im Gleichnis in Szene setzt. Erst da, wo ich die anfängliche Ganzheit aus gleichen Teilen differenziere und kleinere und größere Teile unterscheide, erst da, wo ich das Suchen weglasse und die Behebung des Verlusts durch zufälliges Wiederfinden geschehen lasse, greife ich in das Gefüge der Handlungselemente, in die Struktur oder, um einen linguistischen Begriff zu gebrauchen, in das "Syntagma" ein und erzeuge nicht nur eine weitere Version, sondern eine andere Geschichte. In beiden Fällen habe ich eine syntagmatische Transformation durch die "Tilgung" eines Strukturelements vollzogen. Aber auch dann, wenn ich ein Strukturelement durch ein anderes ersetze, zum Beispiel den Verlierer nicht suchen lasse, sondern den Verlust abbuchen oder lange suchen und das Verlorene nicht finden, sich aber

mit dem Besitz des Rests trösten, transformiere ich syntagmatisch. Ein bloßer Paradigmenwechsel (also: Mann statt Frau, Schaf statt Drachme usw.) berührt das Syntagma nicht.

1.3 Paradigmenwechsel

Wenn wir eben meinten, daß ein bloßer Paradigmenwechsel das Syntagma nicht berühre, darf nicht übersehen werden, daß durch verschiedene paradigmatische Auffüllung des Syntagmas dennoch sehr verschiedene Texte entstehen können. Die Verschiedenheit macht sich zunächst in der verschiedenen Wirkung der Texte bemerkbar; doch kann auch der Fall eintreten, daß durch den Paradigmenwechsel das Syntagma betroffen ist. Die verschiedene paradigmatische Auffüllung kann praktische Gründe haben. Wenn Jesus die Geschichte vom Verlorenen mit einem Hirten, der sein Schaf, und mit einer Frau, die eine Drachme verliert, erzählt, so hat das möglicherweise rhetorische Gründe, kann an verschiedener Zuhörerschaft liegen. Deutlicher wird das noch, wenn wir uns den Fall denken, daß einer eine Geschichte unter Verwendung von zwei Adlern, an andermal mit zwei Säuen als Protagonisten erzählt. Zwar ändert sich syntagmatisch nichts. In beiden Fällen kommt den Figuren ihre Wertung als Protagonisten aus der Stellung zu, die sie im Syntagma der Geschichte einnehmen. Dennoch sind "Säue" konventionsbedingt konnotativ anders besetzt als "Adler". Beide empfangen ihre Bedeutung also nicht allein aus ihrer Stellung im konkreten Syntagma, sondern sind schon bedeutungsbeladen aus anderen Geschichten, in denen sie eine Rolle spielten. Entsprechend ist auch die verschiedene Wirkung der beiden Versionen ein und derselben Geschichte auf den Rezipienten. Darauf ist wahrscheinlich auch das manchmal peinlich berührende Gefühl zurückzuführen, daß man empfindet, wenn man biblischen Geschichten in modernem Kostüm begegnet: "Mit dem Gottereich verhält es sich wie mit einem Industrieboss, der zwei führende Angestellte hatte ...". Die Rezeptionserwartung des Lesers/Hörers geht durch die Einführungsformel in andere Richtung: er erwartet einen ihm vertrauten biblischen Text. Der Paradigmenwechsel führt zwar zu einem Verfremdungseffekt, der bisweilen positiv die Aufmerksamkeit steigert; doch wird darüber hinaus nicht mehr herme-

neutisches Potential frei, als es auch der biblische Text selber transportieren könnte. Mancher Rezipient mag das als allzu billigen Effekt erkennen und ablehnen, zumal dann, wenn das verwendete "moderne" paradigmatische Füllmaterial für ihn konnotativ anders besetzt ist als das biblische Paradigma.

1.4 Transformation des Syntagmas

Der Paradigmenwechsel kann schließlich zu einer syntagmatischen Transformation führen. Wiederum läßt sich dies im Hinblick auf die beiden Gleichnisse vom Verlorenen erkennen. Die Figuren der beiden Gleichnisse, Hirt und hundert Schafe, Frau und zehn Drachmen, sind zwar verschiedene Paradigmen, die ein und dieselbe Struktur auffüllen und innerhalb der jeweiligen Version die gleiche Aufgabe erfüllen, doch zeigt sich bei genauerem Hinsehen, daß sie sich nicht ganz entsprechen. "Hirt" und "Frau" stehen in der jeweiligen Geschichte nicht isoliert da, sondern sind Teil eines Beziehungsverhältnisses zu anderen "Figuren". Der Hirt steht in Beziehung zu den hundert Schafen, die Frau zu den zehn Drachmen; Hirt und Schafe, Frau und Drachmen bilden eine Konfiguration. Zwar stehen Hirt und Frau in der Beziehung des "Habens" zu Schafen und Drachmen, so daß sie jeweils von ihrem Besitz etwas "verlieren" können, doch ist die Analogie zwischen Hirt/Schafe und Frau/Drachmen dadurch verschoben, daß Schafe und Drachmen Träger verschiedener semantischer Merkmale (Seme) sind. Im Gegensatz zu den Drachmen mit den Semen "Ding/nicht lebendig" haben Schafe die Seme "Tier/lebendig". Das hat zur Folge, daß die Geschichte unter Verwendung der Paradigmen Frau/Drachme beim Suchen der Frau nach der verlorenen Drachme sich nicht um die übrigen Drachmen kümmern muß. Wird sie hingegen unter der Verwendung der Paradigmen Hirt/Schafe erzählt, entsteht, wenn die Geschichte den Hirten nach dem Verlorenen suchen läßt und nicht berichtet, was mit den übrigen in der Zwischenzeit geschieht - als "lebendige" können sie ja fortlaufen oder, wenn sie nicht getränkt werden, verdursten usw. - eine erzählerische Lücke,

die der Rezipient in seiner Lektüre aufzufüllen geneigt ist.³ Im Übrigen zeigt sich diese Tendenz schon an der Textoberfläche der beiden Versionen. Das Gleichnis von der verlorenen Drachme läßt die Frau sich unmittelbar an die Suche machen (Lk 15, 8); das vom verlorenen Schaf muß zuvor noch sagen, daß der Hirt die "99 in der Wüste läßt" (Lk 15, 4). Diese von manchen Kommentatoren als "unwahrscheinlicher Zug" bezeichnete "Lücke" des Gleichnisses vom "verlorenen Schaf" ist im vorliegenden Text erzählerisch nicht aufgefüllt und kann somit zum Ansatzpunkt einer möglichen narrativen Weiterentwicklung werden oder gibt, anders gesagt, dem Gleichnis ein größeres hermeneutisches Potential, weil sie den Rezipienten zu Fragen bewegt. Daß der Autor, Jesus, dieses Mittel hier bewußt einsetzt und nicht etwa ungeschickt erzählt, zeigt, daß die in lebendigen Tieren schon angelegte relative Selbständigkeit auch der zurückgelassenen Schafe, in dem bei Lukas folgendem Gleichnis von den "zwei verlorenen Söhnen" vollends ausgeführt wird. Die Ganzheit, die der Vater besitzt und die durch den Verlust eines Teils desintegriert wird, sind hier zwei Söhne, die beide zum selbständigen Handeln entlassen werden, so daß auch der Ältere zum verlorenen werden kann.⁴ Gerade im Licht des Gleichnisses von den "zwei verlorenen Söhnen" zeigt sich, daß erzählerisch auch die Möglichkeit bestanden hätte, das verlorene Schaf zurückkehren zu lassen, auch wenn diese erzählerische Möglichkeit hier noch nicht ergriffen wurde. Daß durch die Kontextuierung von "verlorenem Schaf" und "verlorenen Söhnen" Suche und Umkehr als zwei Aspekte ein und desselben Vorgangs erscheinen, so daß sich das "Haben"-Verhältnis (Frau/Drachmen; Hirt/Schafe) als ein "Sein"-Verhältnis (Vater/zwei Söhne; Hirt/Schafe) enthüllt, sei hier nur nebenbei angemerkt.

Es wird deutlich, daß ein Paradigmenwechsel zu einer Transformation des Syntagma führen oder sie wie im besprochenen

3 Vgl. hierzu W. Stenger, Zwischen den Zeilen lesen, in: KatBl 102 (1977), 204 - 212.

4 Zur näheren Begründung dieser Analyse vgl. F. Schnider, Die verlorenen Söhne. Strukturanalytische und historisch-kritische Untersuchungen zu Lk 15, OBO 17, Fribourg/Göttingen 1977.

Beispiel mindestens vorbereiten kann. Syntagmatische Transformationen können das hermeneutische Potential eines Textes erhöhen, lassen die den jeweiligen Text eigene Textwelt im Spiegel anderer Textwelten deutlicher erkennen und führen bisweilen zu einer Ausarbeitung dessen, was mindestens als Frage im Text schon angelegt ist. Im folgenden sollen durch Kontext- und Paradigmenwechsel und durch syntagmatische Eingriffe zustandegekommene Texttransformationen am Beispiel des Gleichnisses von den Talenten vorgestellt werden.

2 Transformationen des Talentegleichnisses

"Ein Mann hatte eine Frau, ... Und der Mann mußte über das Land. Und da er fortging, gab er der Frau alles, was er hatte, sein Haus und seine Werkstatt und den Garten um sein Haus und das Geld, das er sich verdient hatte. 'Dies alles ist mein eigen, und es gehört auch dir. Du mußt darauf acht haben.' Da hing sie an seinem Hals und weinte und sagte zu ihm: 'Wie soll ich das? Denn ich bin ein dummes Weib.' Aber er sah sie an und sprach: 'Wenn du mich lieb hast, dann kannst du es.' Und dann nahm er von ihr Abschied..."

Von einem, der abreist und dem Zurückbleibenden sein Hab und Gut anvertraut wie der Mann aus der Geschichte "Die dumme Frau" von Bert Brecht, erwartet man, daß er zurückkehrt, wie der Herr in dem biblischen Gleichnis: "Aber nach langer Zeit kommt der Herr jener Knechte zurück und hält Abrechnung mit ihnen." (Mt 25, 19).

2.1 Das Gleichnis bei Mt und Lk

Das Gleichnis begegnet im Neuen Testament bei Mt 25, 14 - 30 und Lk 19, 11 - 27, jedoch in verschiedener Fassung. Stand es schon in der Logienquelle, ist anzunehmen, daß Lk stärker redaktionell verändert hat, Mt näher an seiner Vorlage bleibt. Mattäische Redaktion ist die Einordnung in den Kontext, sicherlich auch die Verschärfung der Bestrafung des dritten Knechts in eine eschatologische Bestrafung (V 30) und dementsprechend wohl auch die Belohnung der beiden ersten Knechte durch die Gewährung der Teilnahme am eschatologischen Freudenmahl (V 21b. 23b.). Auch die moralische Beurteilung der Knechte als "treu" (V 21a. 23a),

beziehungsweise als "träge" (V 26b) dürfte auf das redaktionelle Konto des Mt zu setzen sein.

Die lukanischen Veränderungen sind zahlreicher und betreffen stärker die Substanz der Geschichte: statt zu Beginn Unterschiedliches zu erhalten, bekommen alle Knechte die gleiche Summe, die sie jedoch am Ende in unterschiedlicher Weise vermehrt haben. Der dritte Knecht handelt gegen ein ausdrückliches Gebot des Herrn (V 13 diff Mt) und ist zudem leichtsinnig, weil er keinerlei Sicherheitsmaßnahmen ergreift. Die Aussagerichtung des Gleichnisses wird durch den redaktionell vorangesetzten V 11 bestimmt. Das Gleichnis ist nach redaktioneller Absicht als Parusiegleichnis zu lesen. Die weiteren lukanischen Eintragungen folgen dieser Absicht, sind aber eher allegorisierend und für die Handlungsstruktur der Geschichte weniger bedeutsam als die Veränderung der Ausgangssituation (gleiche Summe für alle). So sind lukanische Eintragungen der Umstand, daß der Herr von edler Geburt ist, verweist um sich die Königswürde zu verschaffen, als wohlledler Herr zehn Knechte hat, von denen nur drei erzählerisch ausgeführt werden, daß seine Mitbürger ihn hassen und seinen Regierungsantritt zu vereiteln trachten und deshalb auch vom zurückgekehrten königlichen Herrn als seine Feinde niedergemacht werden.

2.2 Das Gleichnis in der Logienquelle und bei Jesus

Überlieferungskritisch läßt sich fragen, ob der zusammenfassende weisheitliche Vers Mt 25, 29, Lk 19, 26 schon Bestandteil der ursprünglichen Fassung des Gleichnisses vor der Logienquelle gewesen ist oder aber erst dort aufgrund des Befehls des Herrn, dem dritten Knecht das Geld zu nehmen und es dem ersten zu geben (Mt 25, 28; Lk 19, 24), hinzugewachsen ist. Daß die Überlieferung dazu neigt, Gleichnisse satzenzenartig zusammenzufassen, zeigt sich auch anderswo. Ein Grund das Gleichnis in seiner Grundform Jesus abzusprechen ist nicht ersichtlich. So sprechen unsere Überlegungen für folgende Textgestalt:

A "... wie mit einem Mann, der auf Reisen ging, seine Knechte rief und ihnen sein Vermögen übergab. So gab er dem einen fünf Talente, einem anderen zwei und dem dritten eines, einem jeden seiner Fähigkeit gemäß, und reiste ab.

B Als bald ging der die fünf Talente empfangen hatte, hin und trieb Geschäfte mit ihnen und gewann fünf weitere Talente.

In gleicher Weise erwarb auch der mit den zweien weitere zwei.

Der aber das eine bekommen hatte, ging hin und grub die Erde auf und verbarg das Geld seines Herrn.

Nach langer Zeit aber kehrte der Herr jener Knechte zurück und hielt Abrechnung mit ihnen. So trat der die fünf Talente bekommen hatte, herzu und brachte andere fünf Talente und sagte: Herr, fünf Talente hattest du mir übergeben, ich habe weitere fünf Talente gewonnen. Da sprach sein Herr zu ihm: Trefflich, du guter Knecht, über wenigem bist du treu gewesen, über vieles will ich dich setzen.

C So trat auch der mit den zwei Talenten vor und sagte: Herr, zwei Talente hattest du mir übergeben; sieh, weitere zwei habe ich gewonnen. Da sprach sein Herr zu ihm: Trefflich, du guter Knecht, über wenigem bist du getreu gewesen, über vieles will ich dich setzen.

Es trat aber auch der das eine Talent empfangen hatte, vor und sprach: Herr, ich kannte dich und wußte, daß du ein harter Mann bist und erntest, wo du nicht gesät hast, und sammelst, wo du nicht ausgeteilt hast: So ging ich in meiner Angst und verbarg dein Talent in der Erde; sieh, da hast du dein Eigentum. Sein Herr aber gab ihm zur Antwort: Du böser Knecht! Du wußtest, daß ich ernte, wo ich nicht gesät, und sammle, wo ich nicht ausgeteilt habe. Also hättest du mein Geld bei den Bankhaltern einzahlen müssen, und ich wäre gekommen und hätte das meinige mit Zinsen zurückerhalten. Darum nehmt ihm das Talent weg und gebt es dem, der die zehn Talente hat!"

2.3 Die Handlungsstruktur des ursprünglichen Gleichnisses

Das als ursprünglich zu erschließende Gleichnis Jesu besteht aus drei aufeinander folgenden Erzählabschnitten (Sequenzen), die ihrerseits jeweils in drei Unterabschnitten (Segmente) gliederbar sind. Die drei Sequenzen sind, was die Anordnung der Segmente betrifft, parallel gebaut: immer wird zunächst von dem Knecht erzählt, der die meisten Talente erhielt, dann von dem zweiten und schließlich von dem, dem nur ein Talent anvertraut wurde, so daß sich die Handlungsstruktur folgendermaßen darstellen läßt:

A. Abreise und abgestufte Übergabe des Vermögens

1. fünf Talente
2. zwei Talente
3. ein Talent

B. Behandlung des Übergebenen in der Zeit der Abwesenheit

1. Gewinn durch Wagnis
2. Gewinn durch Wagnis
3. Nicht-Gewinn durch Nicht-Wagnis

C. Rückkehr und Abrechnung

1. Rechenschaftsablegung und Belohnung
2. Rechenschaftsablegung und Belohnung
3. Rechenschaftsablegung und Bestrafung.

2.3.1 Transformation durch Tilgung einer Nebenfigur

Es fällt auf, daß die Handlungsstruktur (Oberflächenstruktur) ein Element aufweist, das tiefenstrukturell für den Ablauf der Handlung eigentlich nicht nötig ist. Der zweite Knecht ist im Grunde ja nur eine Verdoppelung des ersten, so wie der Levit im Gleichnis vom Samariter nur den vorübergehenden Priester verdoppelt. Die Kennzeichnung des Knechts mit dem einen Talent als dessen, der versagt, wäre durchaus auch in einer Geschichte durchzuführen, die ihn nur dem Knecht mit den fünf Talenten gegenüberstellen würde. Man versuche nur die Geschichte in dieser Form zu lesen.

Es läßt sich jedoch fragen, warum der Text dennoch von drei Knechten erzählt und was sich durch unsere Transformation durch Tilgung verändert. Folgt Jesus - daß die

Dreizahl der Knechte ursprünglich ist, scheint gesichert⁵ - hier nur der Konvention volkstümlichen Erzählens, die sich gern der Dreizahl bedient? Das ist durchaus möglich, doch scheint der zweite Knecht - auch wenn er, was die reine Handlungsstruktur betrifft, unnötig zu sein scheint - seinen Platz im Text auch noch aus einem anderen Grund zu behaupten. Wird das Gleichnis mit nur zwei Knechten erzählt, erwartet man eigentlich, daß jeder Knecht den gleichen Betrag zur Verwaltung erhält. Der Ablauf dieser transformierten Geschichte müßte dann den einen als treu, den anderen als Versager, aber ausgehend von der gleichen Ausgangssituation, kennzeichnen. Das Gleichnis Jesu hingegen legt Wert darauf, daß jedem "seiner Fähigkeit gemäß" verliehen wurde, und diese abstufende Behandlung läßt sich mit drei erzählten Knechten deutlicher vor Augen führen als mit zwei. Zudem: Macht nicht der Umstand, daß zwei Knechte die Belohnung erlangen und nur einer bestraft wird, dem Leser eher Mut, seinerseits hinzugehen und in der Abwesenheit des Herrn zu handeln?⁶ So ist der zweite Knecht zwar nicht handlungsstrukturell, aber aus textperspektivischen und rhetorischen, d. h. den Leser einbeziehenden Gründen, notwendig. Mithin nimmt das hermeneutische Potential des Gleichnisses Jesu in der Transformation ab. Würde die Geschichte mit zwei Knechten, die Unterschiedliches erhalten, erzählt, ließe sie das Thema "jedem nach seiner Fähigkeit" verkümmern. Erhielten beide das Gleiche, um sich Belohnung oder Strafe zuzuziehen, entstünde eine Textwelt, die zwar den Ernst der Forderung des Gleichnisses Jesu hervorhebe, ohne doch zugleich dem Leser die Hoffnung zu machen, aus der heraus er es vermöchte, seinerseits die Handlungsweise der beiden ersten Knechte zu realisieren. Auch die Aufforderung zum Handeln mit dem jeweils Anvertrauten, sei es auch vergleichsweise klein, ginge verloren.

5 Vgl. J. Jeremias, s.O. Anm. 1, 23

6 Macht nicht anders, aber doch ähnlich die handlungsstrukturell unnötige Verdoppelung des Priesters durch den Levit im Gleichnis vom Samariter deutlich, daß das "er sah ihn und ging vorüber" nicht eine einmalige Ausnahme, sondern der Lauf der Dinge ist und die Tat des Samariters das eigentlich Unerwartbare?

2.3.2 Transformation durch Tilgung einer Hauptfigur

Bringt die Transformation des Gleichnisses durch die Tilgung einer Nebenfigur schon beachtenswerte Sinnverschiebungen, so wird das noch deutlicher, wenn man eine für die Handlungsstruktur konstitutive Figur tilgt. Das vorkonziliare Formular der ersten Messe eines Bekenners und Bischofs schreibt die Verlesung des Textes als Evangelium vor, wobei der Text hinter Mt 25, 23 abbricht, also den Dialog des zurückgekehrten Herrn mit dem dritten Knecht und dessen Bestrafung ausläßt. Zwar wird sein Verhalten während der Abwesenheit des Herrn in der Mitte des Textes geschildert, doch bedingt die Tilgung der Schlußverse, daß die beiden ersten Knechte so in den Vordergrund der Erzählung geraten, daß der dritte Knecht nahezu verschwindet. Weil so die Korrespondenz von Belohnung der beiden ersten Knechte und Bestrafung des dritten getilgt ist, akzentuiert sich allein die Belohnung des ersten und zweiten Knechtes: "Wohl du guter und getreuer Knecht, weil du über wenig getreu gewesen bist, will ich dich über vieles setzen: geh ein in die Freude deines Herrn." Weil aber nur aus der Gegenüberstellung von Belohnung und Strafe ersichtlich wird, daß das Fehlverhalten des dritten gerade in dem mangelnden Mut zum Wagnis des Handelns in der Abwesenheit des Herrn begründet ist und die Treue der beiden ersten Knechte sich gerade im Wagnis erweist, entsteht die Gefahr, die vom zurückgekehrten Herrn belohnte Treue als bloße Bewahrung des Anvertrauten zu verstehen. Dieser "konservative" Akzent des durch die Tilgung des dritten Knechts entstandenen Textes, wird im übrigen durch den Kontext innerhalb des Meßformulars unterstützt. Der "gute und treue" Knecht ist dann "der Hohepriester, der in seinen Tagen Gott gefiel. Keiner fand sich, der gleich ihm gehütet das Gesetz des Allerhöchsten." (Epistel und Graduale, Weish. 44, 16.20). So wirft der transformierte Text zwar ein bezeichnendes Licht auf die Auffassung von Amt und Aufgabe eines "heiligen Bekenners und Bischofs", die derjenige gehabt haben mußte, der dieses Meßformular zusammenstellte, entstellt jedoch den Text des Gleichnisses Jesu, das - bezöge man es untransformiert auf das Amt eines Bischofs und Bekenners - zu verstehen geben könnte, daß dessen

Aufgabe in der Abwesenheit des Herrn gerade das Wagnis des Handeltreibens mit den anvertrauten Talenten sei: "Sogleich ging der, welcher fünf Talente empfangen hatte, hin trieb Handel damit und gewann fünf weitere dazu." In der Transformation des Textes durch Tilgung des dritten Knechts bringt sich ein das Gleichnis Jesu verharmlosendes "kirchenamtliches" Verständnis zur Geltung.

2.3.3 Transformation durch Einfügung

Noch weiter geht eine Transformation des Gleichnisses in einem Text, den Eusebius⁷ als Bestandteil des Nazaräer-evangeliums referiert:

"Da aber das auf uns gekommene, in hebräischen Buchstaben (geschriebene) Evangelium die Drohung nicht gegen den erhebt, der (das Talent) verborgen hatte, sondern gegen den, der ausschweifend gelebt hatte - denn er (der Herr) hatte drei Knechte: einen, der das Vermögen des Herrn mit Huren und Flötenspielerinnen durchbrachte, einen, der den Gewinn vervielfältigte, und einen, der das Talent verbarg; daraufhin sei der eine (mit Freuden) angenommen, der andere nur getadelt, der andere aber ins Gefängnis geworfen worden - so erwäge ich, ob nicht bei Matthäus die Drohung, die nach dem Wort gegen den Nichtstuer ausgesprochen ist, nicht diesem gilt, sondern infolge eines Rückgriffs dem ersten, der mit den Trunkenen geschmaust und getrunken hat."

Der transformierende Eingriff in den Text ist hier viel weitergehend. Es wird nicht nur ein Element des Textes getilgt, sondern substituiert, so daß sich die Handlungsstruktur entscheidender verändert. In die Stelle des zweiten Knechts rückt der dritte ein, und sein dadurch freiwerdender Platz wird mit einer anderen Figur aufgefüllt, die nicht nur nicht das anvertraute Geld vermehrt, es nicht einmal unversehrt wahrt, sondern es in einem liederlichen Leben vergeudet. Das Referat des Eusebius läßt weiter vermuten, daß der transformierte Text ebenfalls die unterschiedliche Summe des anvertrauten Geldes einebnete und die drei

7 Hennecke/Schneemelcher, Neutestamentliche Apokryphen I, Evangelien, Tübingen 1959, 97.

Knechte das Gleiche erhalten ließ; mindestens tritt die Unterschiedlichkeit der Summe im heutigen Text nicht zu Tage.

Welches Interesse hatte derjenige, der das Gleichnis Jesu in dieser Form umerzählte? Man darf vermuten, daß die Bestrafung eines Knechts, der doch eigentlich nichts Unge-rechtes getan hatte, der das ihm anvertraute Depositum, wie das Gesetz befiehlt, in unversehrtem Zustand zurück-erstattet, ja die dazu notwendigen und vorgeschriebenen Sicherheitsmaßnahmen⁸ ergriffen hatte, auf den Widerspruch eines frühen Lesers/Hörers des Gleichnisses stoßen mußte. Auch unser bürgerlich-braves Empfinden mag das Verhalten des Herrn als zu hart, zu unangemessen ansehen; und es ist von da aus nur allzu leicht verständlich, daß in der Umer-zählung eine weitere Figur entsteht, die nun wirklich sich "versündigt", das anvertraute Geld in einem liederlichen Leben mit Huren und Gelagen vergeudet, damit den Erwartun-gen eines moralischen Kodex vor den Kopf stößt und als zu-recht von dem zurückkehrenden Herrn bestraft angesehen wird. Das Gleichnis Jesu wirkt zwar insofern noch weiter, als der Knecht, der das anvertraute Geld unvermehrt und un-gemindert zurückerstattet, nicht ganz ungeschoren davon-kommt - er wird getadelt aber nicht bestraft -, doch hat aufs ganze gesehen die Umerzählung, die in der Textwelt des Gleichnisses Jesu entworfene Wirklichkeit in den Rahmen einer Welt eingepaßt, deren Dimensionen durch ein morali-stisch-braves Grundverständnis bestimmt werden. Die Tendenz zu solcher Umerzählung macht sich im übrigen schon im Text des kanonischen Mt-evangeliums bemerkbar. Zwar führt Mt keine neue Figur ein, doch bezeichnet er über die Urfassung des Gleichnisses hinaus (vgl. Lk 19, 22) den Knecht nicht nur als "bösen" (πονηρῆ) sondern auch als "trägen" (ὀκνηρῆ), beurteilt also sein Fehlverhalten in moralisierender Rich-tung. So kann es nicht erstaunen, daß die Offenbarung des verfehlten Wegs des Knechts durch den Entzug des Talents Mt nicht genügt und er den "unnützen" (ἄχρηστὸν) Knecht zur Bestrafung auch noch in die "Finsternis draußen, in der

8 Vergrabung des Geldes als Sicherung vor Diebstahl, vgl. Billerbeck I, 971 f.

Heulen und Zähneknirschen ist", versetzen läßt (diff. Lk).

2.3.4 Transformation durch Bindung in einen Kontext

2.3.4.1 Lukas

Im übrigen vollzieht sich durch diese nur geringe Eintragung des Mt eine viel stärkere Umorientierung des Gleichnisses Jesu, und zwar in moralisierende Richtung, als sie durch die vergleichsweise umfangreicheren Einfügungen des Lk sich ereignet. Daß bei Lk der Herr ein "wohlgeborener" Herr ist, der auszieht, um sich die Königsherrschaft übertragen zu lassen, entsprechend zehn Knechte hat, auch wenn nur drei erzählungskonstitutiv sind, daß seine Mitbürger ihn hassen, ihm eine Gesandtschaft nachsenden, um seinen Herrschaftsantritt zu verhindern, daß der als König zurückgekehrte Herr nach der für die Erzählung konstitutiven bekannten Behandlung der drei Knechte seine gegen ihn intrigierenden Mitbürger niedermachen läßt, sind zwar beträchtliche Eintragungen in den Text des ursprünglichen Gleichnisses, doch betreffen sie nicht dessen eigentliche Handlungsstruktur. Es sind gewissermaßen nur "eingehängte" Elemente, die mitzutransportieren das Gleichnis Jesu in der Lage ist und durch die hindurch es sich durchaus noch Gehör zu verschaffen vermag. Sie verändern die Aussage- richtung des Gleichnisses Jesu weit weniger als der von Lukas redaktionell vorangestellte Eröffnungstext des V 11, in dessen Dienst die "eingehängten" Elemente stehen:

"... er sagte ein weiteres Gleichnis, da er nah bei Jerusalem war, und sie meinten, es müsse alsbald das Königtum Gottes erscheinen." Durch diesen Kontext läßt Lukas das folgende Gleichnis als Antwort auf die allgemeine Erwartung verstehen, jetzt wo Jesus sich nahe vor Jerusalem befindet, müsse alsbald das Königtum Gottes erscheinen. Die Antwort, die Lk durch das Gleichnis und die Einfügungen in seinen Text gibt, heißt: Das Königtum Gottes kommt nicht sofort. Zuerst muß der "wohlgeborene" Herr durch die Anfeindungen seiner Mitbürger hindurch sich die Königsherrschaft verschaffen, um dann, wenn er als König zurückkehrt, seine ihn hassenden Mitbürger zu bestrafen. Daß darin eine allegorisierende Anspielung auf das Leiden Jesu und seine Parusie als Messias-König zu sehen ist, liegt auf

der Hand, auch wenn Lukas sich als Anschauungsmaterial gewisser Züge der Geschichte des Herodessohns Archelaos bedient.⁹

Die Transformation in ein Parusiegleichnis hat aber noch stärkere Eingriffe in die Handlungsstruktur des Gleichnisses Jesu zur Folge. Lukas läßt den abreisenden Herrn einen ausdrücklichen Befehl erteilen: "Treibt Handel damit, bis ich wiederkomme!" (V 13). Die Knechte erhalten alle die gleiche Summe und machen Verschiedenes daraus, der eine zehn Talernte, der andere fünf, der dritte gar nichts. An dem, was ein jeder im Gehorsam gegenüber dem Befehl aus der Ausgangssumme mit verschiedenem Ergebnis erwirtschaftet hat, zeigt sich der zurückkehrende Herr interessiert (V 15); und entsprechend dem Ergebnis ist der Lohn gestaffelt. Der nichts hinzu gewann, war nicht aus Angst und Sicherheitsbedürfnis gelähmt, sondern einfach dem ausdrücklichen Befehl des Herrn ungehorsam und handelte zudem in sträflichem Leichtsinne; noch nicht einmal die nötigen Sicherheitsmaßnahmen hatte er ergriffen, sondern das Geld des Herrn in seinem Schweiß Tuch aufbewahrt. Die gemeinte Sache führt zur Umerzählung der Geschichte: die Kirche weiß, was sie in der Zwischenzeit bis zur Parusie ihres Herrn zu tun hat. Sie hat ja sein Wort. Alle haben es in gleicher Weise, und doch gibt es größeren und kleineren Gehorsam, ja es gibt sogar Ungehorsam und Sorglosigkeit. Bei seiner Wiederkunft wird der Herr jedem "nach seinen Werken" vergelten. Es geht also nicht um eine Verschiedenheit in der Ausgangssituation, die jedem "nach seiner Fähigkeit" gibt und alle darin gleich sein läßt, daß sie im Wagnis alles gewinnen oder in dem Sicherheitsstreben alles verlieren können, sondern um mehr oder weniger Gehorsam, um Gehorsam oder Ungehorsam, um die verschiedene Entsprechung also gegenüber dem allen gleichen Auftrag.

9 Dieser zog nach dem Tode Herodes des Großen nach Rom, um sich seine Herrschaft über Judäa bestätigen zu lassen. Eine jüdische Gesandtschaft nach Rom versuchte dies erfolglos zu verhindern. Die Rache des zurückgekehrten Archelaos erwies ihn als "würdigen" Sohn seines Vaters. Vgl. Jos. Bell. Jud. 2, 80; Ant. 17, 299f.

2.3.4.2 Mattäus

Auch bei Mt wird aus dem Gleichnis Jesu ein Parusiegleichnis, wie seine Stellung im Kontext deutlich erkennen läßt, durch den Mt im übrigen stärker das Gleichnis "umerzählt" als durch direkte Eingriffe in die Handlungsstruktur seiner Vorlage. Der zurückkehrende Herr ist der zur Parusie kommende Menschensohn. Das Gleichnis ist bei Mt Teil eines Abschnitts, in dem der Redaktor verschiedene Gleichnisse bzw. gleichnisartige Stoffe zusammenstellt (der Hausherr und der Dieb, der gute und der böse Knecht, die törichten und klugen Jungfrauen, das Gleichnis von den Talenten, der Menschensohn und das Endgericht über die Guten und Bösen

Mt 24, 42 - 25, 46), um die eschatologische Rede Jesu (Mt 24, 1 - 41) paränetisch abzuschließen. Und zwar richtet sich diese Paränese an die Kirche. Auch ihr, nicht nur Israel (vgl. den Abschnitt Mt 21, 1 - 23, 39) steht das Gericht bevor. Um sie zur Wachsamkeit zu ermahnen (Mt 24, 42; 25, 13) wird sie darauf verwiesen, daß die Ankunft des Menschensohns das Gericht über alle Welt bringen wird. Wie in den Tagen Noahs die einen gerettet wurden und die anderen untergingen (Mt 24, 37f), wird in den Tagen der Ankunft des Menschensohns von den zwei auf dem Felde und den zwei an der Mühle jeweils der eine hinweggenommen, der andere zurückgelassen werden (Mt 24, 40 - 41). Gericht bedeutet Scheidung zwischen dem "getreuen, klugen Knecht" (Mt 24, 45f) und dem "bösen Knecht" (Mt 24, 48f), zwischen den "törichten und klugen Jungfrauen" (Mt 25, 1 - 12), zwischen Böcken und Schafen (Mt 25, 31f) und also auch zwischen den "guten und getreuen Knechten" (Mt 25, 21, 23), die die Talente vermehrt hatten, und zwischen dem "bösen und faulen und unnützen Knecht" (Mt 25, 26, 30), der das Talent vergrub. Die einen werden belohnt, die anderen werden bestraft.

Lohn

Strafe

Mt 24, 47: "Über alle seine Güter wird er ihn setzen"

Mt 24, 51: "Und er wird ihn niederhauen und ihm seinen Platz geben bei den Heuchlern (vgl. die Weherufe an die Pharisäer Mt 23, 13f!); dort wird Heulen sein und Zähneknirschen."

Lohn

Strafe

Mt 25, 10: "... die bereit waren, gingen mit ihm zur Hochzeit hinein."

Mt 25, 12: "Wahrlich, ich sage euch: Ich kenne euch nicht."

Mt 25, 21.23: "Recht so, du guter und getreuer Knecht! Über wenig warst du getreu, über vieles will ich dich setzen! Geh ein in die Freude deines Herrn!"

Mt 25, 28: "Nehmt ihm das Talent weg und gebt es dem, der 10 Talente hat."
Mt 25, 30 (redaktionell): "Den unnützen Knecht aber werft hinaus in die Finsternis draußen; dort wird Heulen sein und Zähneknirschen." (Vgl. Mt 24, 51)

Mt 25, 34: "Kommt, ihr Gesegneten meines Vaters! Nehmt in Besitz das Reich, das euch bereitet ist seit Grundlegung der Welt."

Mt 25, 41: "Weicht von mir, ihr Verfluchten, in das ewige Feuer, das dem Teufel bereitet ist und seinen Engeln."

Mt 25, 46: "ewiges Leben"

Mt 25, 46: "ewige Pein"

Über Lohn und Strafe entscheidet, wie sie die Zeit bis zur Ankunft des Menschensohn-Richters benutzten. Die Talente vermehren heißt also nach dem Kontext des Mt: "den Mitknechten Speise geben zur rechten Zeit" (Mt 24, 45), "Hungrige speisen, Durstige tränken, Fremde beherbergen, Nackte bekleiden, Kranke und Gefangene besuchen" (Mt 25, 35f). Das heißt, genügend Öl für die Lampen mitzunehmen (Mt 25, 4). Nur die Lampen, aber kein Öl mitnehmen, das Talent vergraben aber heißt: "seine Mitknechte schlagen, mit den Zechern essen und trinken" (Mt 24, 49) und die Werke der Barmherzigkeit nicht zu tun. Daß jeweils der eine auf dem Feld oder die eine an der Mühle hinweggenommen, bzw. zurückgelassen wird (Mt 24, 40f), ist also kein Willkürakt des wiederkommenden Menschensohns, sondern findet seinen Grund im Richtspruch des Menschensohn-Richters über das Verhalten der Menschen in der Zeit des Wartens auf das Kommen des endzeitlichen Königs. Daß der Kontext von kommentierender Bedeutung für das Talentegleichnis ist, wird hier sehr deutlich. Ebenfalls läßt sich erkennen, daß die Dreizahl der Knechte bei Mt von untergeordneter Bedeutung ist. Der durchweg auf den Gegensatz gut - böse, Lohn - Strafe zielende Kontext macht aus den zwei ersten Knechten des Gleichnisses eine Gruppe, der der dritte Knecht

als Vertreter einer anderen Gruppe gegenübergestellt wird. Zwar läßt Mt die ursprüngliche Dreizahl des Gleichnisses Jesu bestehen, doch ist leicht einzusehen, daß innerhalb des Mt-Kontextes auch die transformierte Gestalt des Textes, die wir oben erwogen haben, die Funktion erfüllen würde, die das Gleichnis von den Talenten für Mt in seiner vorliegenden Gestalt hat. Mindestens von der Perspektive des Kontextes her ist Mt auf dem Weg zu einer Transformation des Gleichnisses in der von zwei Knechten bei gleicher Ausgangssituation der eine sich als guter Knecht bewährt und seinen Lohn erhält, der andere als böser Knecht versagt und bestraft wird. Sowohl die oben schon erwähnte redaktionelle Verschärfung der Strafe im Sinn einer eschatologischen Verdammnis, der die ebenfalls als redaktionell anzusehende Eschatologisierung der Belohnung ("geh ein in die Freude deines Herrn" VV 21.23) entspricht, als auch die wiederum redaktionelle Kennzeichnung des Verhaltens des Knechts als Faulheit¹⁰ weisen ebenfalls in diese Richtung.

2.4 Die Textwelt des Gleichnisses Jesu

2.4.1 Zur Handlungsstruktur

Fast ohne vom ursprünglichen Gleichnis Jesu zu sprechen, sprachen wir die ganze Zeit davon. Indem wir die Dimensionen der Textwelten der verschiedenen Transformationen des Gleichnisses beschrieben, konturierte sich in Abhebung auch stärker seine eigene Textwelt. Sie soll nun näher ins Auge gefaßt werden. Befaßt man sich mit seiner oben skizzierten Handlungsstruktur, fallen zunächst bestimmte Relationen und Oppositionen auf: die verschiedene Ausgangslage der Knechte, denen fünf, zwei und ein Talent anvertraut wird. Die verschiedene Weise, wie sie das Anvertraute behandeln: zwei machen Geschäfte damit, der dritte vergräbt's. Daß er dadurch in irgendeiner Weise falsch handelt, zeigt handlungsstrukturell, daß die beiden ersten belohnt, er hingegen bestraft wird. Nimmt man zur "erzählten Welt" des Gleichnisses, also zu dem reinen Handlungsablauf, die "besprochene Welt" im Dialog des dritten Knechts mit dem zu-

¹⁰ Vgl. die zusätzliche (diff Lk) Charakterisierung der beiden anderen als "treue" Knechte (VV 21, 23).

rückgekehrten Herrn hinzu, zeigt sich, daß das im Vergleich zum Handeltreiben weniger risikoreiche Vergraben - damals die übliche Art, Schätze vor dem Zugriff von Dieben zu schützen - aus dem Sicherheitsbestreben des Knechts zu erklären ist, der sich vor dem Herrn fürchtete. Warum in der "erzählten Welt" die Knechte ungleiche Summen erhalten, wird im Gleichnis nicht "besprochen", außer, daß gesagt wird, die Betrauung entspreche der "Fähigkeit" eines jeden. Doch ist damit nicht gesagt, der Herr habe das Versagen des dritten schon im voraus befürchtet. Vom Ende der Geschichte her - zwei haben Erfolg, der dritte versagt - zeigt sich, daß alle bei ungleicher Ausgangslage, doch die Chance hatten, das, was für jeden jeweils alles ist, zu gewinnen¹¹, so daß nicht die Höhe des Anvertrauten, sondern die Art seiner Behandlung als das, worauf es ankommt, dem Leser vorgeführt wird. Der versagende Knecht vergräbt das Talent, und eben darin versagt er. Er nimmt das Risiko des Handels und des Handelns nicht auf sich. Was er tut, ist Inaktivität und Absicherung. Man kann der Auffassung sein - der Text selbst scheint es anzudeuten -, daß ihn die Angst in die Inaktivität trieb. Angst lähmt bekanntlich, und der Knecht sagt selbst, er habe sich vor dem Herrn als einem "harten" Mann gefürchtet (Mt 25, 24f). Deshalb habe er das "Risiko des Geldmarkts zu umgehen" gesucht und erwartet, "zumindest minimal bei seinem Herrn angesehen zu bleiben, wenn er genau das verwahrte, was ihm anvertraut worden war". "In der Furcht des Mannes mit dem einen Talent sehen wir die Furchtsamkeit eines Menschen, der den Schritt ins Unbekannte nicht wagt. Er will den Versuch nicht wagen, seine eigenen Möglichkeiten auszufüllen; deshalb wird seine Existenz auf engste Weise umschrieben. Handlung wird durch Furchtsamkeit paralysiert, und das Selbst unserer Hauptfigur ist nur ein Schatten von dem, was es potentiell ist."¹²

11 Hier zeigt sich die Möglichkeit einer anderen Geschichte, worin der die geringste Summe erhielt, durch besonderen Einsatz das meiste daraus machen würde, eine Textwelt, die einem leicht ressentimentgeladenen Leistungsethos entspringen würde, jedenfalls aber nicht die des Gleichnisses Jesu ist.

12 D.O. Via, Die Gleichnisse Jesu, München 1970, 116.

Das ist sicherlich richtig. Nur im Wagnis des Handels gewinnen die beiden anderen die Verdoppelung ihrer Talente und die Belohnung durch den Herrn. Und wer nichts wagt, gewinnt auch nichts, im Leben wie im Gleichnis. Ebenso richtig ist es, daß der dritte Knecht sich aus seiner Zeit, als der Zeit der ihm übertragenen Verantwortung, aus seiner Gegenwart zurückzieht und seine Zeit insgesamt verliert; "d.h. er verliert die Möglichkeit, sich selbst an dem zu engagieren, was die Gegenwart konstituiert",¹³ so daß seine "Suche nach Sicherheit ... Tod (ist), denn in ihr wird man zum Sklaven genau der Realitäten, die man als Hort der Sicherheit ansieht".¹⁴ Diese Aussagen lassen sich an der Handlungsstruktur des Textes verifizieren, genügen jedoch nicht, die Textwelt des Gleichnisses zu beschreiben. Für sie ist nicht nur das Handlungsgefüge ausschlaggebend, sondern auch die Konfiguration, d.h. das Verhältnis der Handlungsträger untereinander, das in der Abfolge der Erzählschritte eines narrativen Textes eine Entwicklung durchmacht.

2.4.2 Zur Konfiguration

Die Ausgangskonfiguration ist durch die Erwähnung eines "Herrn" und "dreier Knechte" gegeben. Es handelt sich um eine binäre Konfiguration. Die Knechte stehen dem Herrn gegenüber, und zwar als Knechte in untergeordneter Position, ohne untereinander in konfigurativer Beziehung zu stehen. Auch daß sie vom abreisenden Herrn Unterschiedliches erhalten, konfiguriert sie untereinander nicht, da sie ja gerade darin gleich sind, daß jeder alles oder nichts erreichen kann. Doch verändert die Übergabe des Geldes und die Abreise des Herrn die Ausgangskonfiguration "Herr - Knechte". Der Herr wird als Herr durch die Abreise abwesend und setzt die Knechte in seine Verfügungsgewalt ein, so daß sie handeln können wie der Herr. Es ist zu beachten, daß die Erzählung den Herrn keinen Befehl geben läßt, was mit dem Geld zu tun sei. Die Konfiguration hat sich geändert; die

13 Ebd., 118.

14 Ebd., 117f.

Knechte sind allein und an des Herrn statt. Die Textwelt entspricht hier der Lebenswelt: nach rabbinischem Recht ist der Sklave in der Abwesenheit des Herrn wie sein Herr¹⁵.

Im nächsten Schritt der konfigurativen Entwicklung nehmen die beiden ersten Knechte das ihnen übertragene Herrsein wahr: sie handeln wie auch der Herr gehandelt hätte. Dagegen bestätigt der dritte Knecht sein Herrsein nicht, er vergräbt das Geld, ohne, wie der Herr es getan hätte, den Versuch zu machen, es zu vermehren. Er weigert sich somit, die Rolle des Herrn zu übernehmen.

Die Rückkehr des Herrn scheint zunächst die Ausgangskonfiguration "Herr - Knecht" wiederherzustellen. Die beiden ersten Knechte erkennen das Bestehen des Herr-Knecht-Verhältnisses auch an, indem sie dem Herrn das Anvertraute mitsamt dem in der Abwesenheit des Herrn Hinzugewonnenen rückerstatten. Auch hier entspricht die Textwelt der Lebenswelt, in der als rabbinisches Recht gilt, daß der Sklave nichts erwirbt, außer für seinen Herrn.¹⁶

Die vom Gleichnis erzählte Reaktion des Herrn "verfremdet" allerdings die Lebenswelt. Der Herr überläßt den Knechten das anvertraute Vermögen mitsamt dem Zugewinn, so daß sie gewissermaßen aus dem Herr-Knecht-Verhältnis entlassen werden. Sie sind nicht mehr die Knechte der Ausgangskonfiguration. Der dritte Knecht hatte in der Abwesenheit des Herrn die Rolle des Herrn nicht übernommen, sich also geweigert, die ihm als Knecht zukommende Verantwortung zu übernehmen. Entsprechend ist, wenn er jetzt das Anvertraute als Unvermehrtes zurückerstatten will, das als Versuch zu werten, dieser ihm als Knecht zukommenden Verantwortung ledig zu werden: er negiert gewissermaßen das bestehende Herr-Knecht-Verhältnis oder versucht, sich ihm zu entziehen. Oder anders gesagt: indem er sich weigerte, in der Zeit der Abwesenheit des Herrn als Herr zu handeln, hat er den Verpflichtungen des Herr-Knecht-Verhältnisses nicht entsprochen und so gerade als Knecht gehandelt. Darum kann es auch nicht verwundern, daß der Herr ihn durch die Wegnahme des

15 Vgl. Billerbeck I, 970 f.

16 Ebd.

Anvertrauten in die Position zurückversetzt, die er in der Ausgangskonfiguration einnahm: Knecht. Weil die Geschichte nicht von einer zweiten Abreise des Herrn und von einer erneuten Betrauung des Knechts erzählt, ist seine Position sogar schlechter geworden. Er wird Knecht bleiben. In der Abwesenheit des Herrn als Herren handelnd, realisieren die beiden ersten die sich ihnen durch das Herr-Knecht-Verhältnis als Knechte auferlegende Verantwortung und werden so frei. Weil er nicht an des Herrn Stelle handeln will und die sich ihm als Knecht auferlegende Verantwortung übernimmt, handelt der dritte als Knecht und muß unfrei bleiben. Daß sein Talent dem Schatz des ersten zugeschlagen wird, kennzeichnet den ersten als Vertreter der Gruppe von Knechten, die aus der Ausgangskonfiguration "Herr - Knecht" als freie entlassen werden.

In der Form des aktantiellen Schemas liest sich das Gesagte folgendermaßen:

Sequenz	Subjekt	Objekt	Adressat	Adressant
A	Herr	Übergabe des Vermögens	Knechte I, II, III	Herr
B	Knechte I u. II Knecht III	Verwaltung des Vermögens in Abwesenheit	Herr	Knechte I, II, III
C	Knechte I u. II	Anerkennung des Herr-Knecht-Verhältnisses	Herr	Knechte I, II, III
	Herr	"Entlassung" aus dem Herr-Knecht-Verhältnis	Knechte I u. II	Herr
	Knecht III	"Entlassung" aus dem Herr-Knecht-Verhältnis	Knecht III	Knecht III
	Herr	Bestätigung des Herr-Knecht-Verhältnisses	Knecht III	Herr

2.4.3 Textwelt und Lebenswelt

Wir haben versucht, die Textwelt des Gleichnisses unter Beachtung seiner Handlungsstruktur und seiner konfigurativen Entwicklung zu beschreiben. Zwar stellt die Welt des fiktionalen Textes eine autonome Welt dar, doch bleibt - soll die Textbetrachtung nicht bei der bloß ästhetischen Beschreibung der Dimensionen dieser Textwelt stehenbleiben - die Frage, welcher Teil unserer Lebenswelt durch die perspektivische Hinsicht dieser Textwelt ins Auge gefaßt werden soll. Eine weitere Frage ist dann, auf welchen Bereich ihrer Lebenswelt die Zuhörer Jesu durch die Brille der Textwelt des Gleichnisses sehen sollten.

Das Gleichnis als fiktionaler Text vereinigt Strukturelemente, die auch in der Lebenswelt als Handlungszusammenhänge begegnen, zu einem abgeschlossenen Ganzen, in dem es sie durch Handlungsstruktur und Konfiguration miteinander verknüpft.¹⁷ Daraus ergibt sich, daß gerade die Bereiche unserer Lebenswirklichkeit im Spiegel des Gleichnisses gesehen werden wollen, in denen diejenigen Handlungszusammenhänge möglicherweise isoliert von einander begegnen, die im Gleichnis zu einem zusammenhängenden und abgeschlossenen Ganzen gefügt sind. Wenn wir also unter Beachtung der Handlungsstruktur darauf kamen, daß ein wichtiges Moment des Gleichnisses darin zu sehen ist, daß der dritte Knecht "den Versuch nicht wagen will, seine eigenen Möglichkeiten auszufüllen",¹⁸ weil er aus Angst und Sicherheitsbestreben sich zum Nicht-Handeln verdammt, verweist uns darauf, daß ein solcher Handlungs- (oder besser Nicht-Handlungs-)zusammenhang in vielfältiger Form Bestandteil unserer Lebenswelt ist, der im Spiegel des Gleichnisses aufgedeckt wird und für den wiederum im Gleichnis Alternativen bereitgestellt werden.

17 Diese Anordnung und diese Abgeschlossenheit der Strukturelemente im Ganzen des Textes gibt es in der Lebenswelt nicht. Dadurch kann der fiktionale Text, wendet man ihn auf die Lebenswelt an, schaut man durch die Brille des Textes auf die Wirklichkeit, diese formieren und mindestens imaginativ verändern. Vgl. dazu W. Stenger, In Texten zu Hause, in: KatBl 102 (1977) 705 - 714.

18 D.O. Via, s.O. Anm. 12.

Als wir die Konfiguration der Geschichte beschrieben, erkannten wir, daß für sie das Herr-Knecht-Verhältnis konstitutiv ist. Die Herr-Knecht-Struktur des Gleichnisses aber hat eine Homologie, d.h. eine Strukturentsprechung in der Lebenswelt der Zuhörer Jesu. Der biblisch geprägte jüdische Zuhörer Jesu faßt das Verhältnis Gott - Mensch u. a. unter den Kategorien von Herr und Knecht. Man darf annehmen, daß Jesus mit dem Gleichnis darum das Verhältnis Gott - Mensch anvisierte und diesen Bereich der Lebenswirklichkeit im Spiegel des Gleichnisses gesehen wissen wollte. Daß Gott "Herr" ist und der Mensch "Knecht", ist auch im Spiegel des Gleichnisses Jesu selbstverständlich. Dieses Moment der Lebenswirklichkeit wird im Gleichnis nicht negiert, sondern geradezu noch einmal hingestellt. Wenn wir der konfigurativen Entwicklung des Gleichnisses folgen, treten die Knechte in der Zeit der Abwesenheit des Herrn in die Rolle des Herrn ein. Für die Lebenswelt heißt das: nur dann realisiere ich mein Knechtsverhältnis zu Gott, wenn ich so handle, wie Gott handeln würde; wenn ich es wage, die Verantwortung, die ich als "Herr" habe, wahrzunehmen mit allem Risiko. Nur so erfülle ich den Willen Gottes. Wenn ich das mir Anvertraute nur unversehrt bewahre, wenn ich das Gesetz nur dadurch halte, daß ich es nicht übertrete, betrachte ich die mir auferlegte Verantwortung als Zumutung und Last; verhalte ich mich knechtisch, aber nicht als Knecht. Der Wille Gottes ist produktiv zu verwirklichen, im Handeln hier und jetzt; er muß getan, nicht verwahrt werden. Daß die Menschen in der Rolle des Herrn handeln müssen, entläßt sie zwar in Freiheit, jedoch nicht in schrankenlose Autonomie. Die beiden ersten Knechte des Gleichnisses, die als Herrn handelten, erstatten als Knechte das Anvertraute und den Zugewinn zurück. Dadurch aber sind und werden sie frei. Der scheinbar "knechtischere" sucht in Wirklichkeit die Autonomie. Das Gesetz Gottes unversehrt zu bewahren ist nur äußerlich gesehen Unterstellung unter die Heteronomie. Das Gleichnis hebt den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie auf und spricht dem Menschen Freiheit zu, in der er wirklich Knecht sein kann, um dem als Herr-Knecht-Verhältnis gefaßten Verhältnis Gott - Mensch entsprechen zu können. Dadurch wird aber Gott

auch wirklich als Herr angesehen. Wenn die Geschichte, die das Gleichnis Jesu erzählt, die Knechte Herren sein läßt, die in der Abwesenheit des Herrn wie er handeln sollen und darin gerade freie Knechte sind, die nicht ängstlich bewahren, läßt sich schließlich über das Gleichnis Jesu hinaus erzählen. Denkbar wäre ein Knecht, der wie es seine Rolle fordert, mit dem Vermögen des Herrn Handel treibt, um es zu vermehren. Nun läßt sich im Handeln nicht nur Gewinn erzielen, man muß auch Verluste einstecken, und manche machen Bankrott. Als der Herr wiederkommt, steht der Knecht mit leeren Händen da und hat nichts vorzuweisen, außer daß er gehandelt hat. Was würde der Herr jenes Knechts tun? Wird er den Knecht bestrafen, oder wird er ihm vergeben?

3 Die Handlungsstruktur des Gleichnisses Jesu im Rahmen der veränderten Konfiguration einer Geschichte von Bert Brecht

Es läßt sich fragen, ob diese Geschichte noch geeignet ist, der Lebenswelt christliche Konturen einzutragen. Kann auch sie noch formierend auf unser Gottesverhältnis wirken? Besteht nicht die Gefahr, sie als Aufforderung zum Handeln um jeden Preis zu verstehen, da am Ende auf jeden Fall die Vergebung steht? Oder läßt sich diese Wirklichkeit nicht mehr unter den Bedingungen des Herr-Knecht-Verhältnisses erfassen? Ist nicht innerhalb dieser Konfiguration "Vergebung" immer nur gnädige, den Knecht im Grunde doch kränkende Herablassung des Herrn? Spricht Jesus deshalb von "Vergebung" im Rahmen eines anderen Beziehungsverhältnisses, nämlich im Rahmen des Vater-Sohn-Verhältnisses? (Lk 15, 11 - 32; vgl. auch Gal 4, 1 - 7). Und wenn auch dieses für uns nach-freudianische Menschen belastend ist, ist es dann vielleicht möglich, von "Vergebung" so zu sprechen, wie es die Geschichte von Bert Brecht, mit der wir begonnen haben und die handlungsstrukturell dem Talentgleichnis Jesu so ähnlich ist - da reist jemand ab und vertraut einem anderen sein Vermögen an, dieser verliert es, und der Verreiste kehrt zurück - und doch in der Konfiguration die Handlung in einen ganz anderen Rahmen einspannt, nämlich in das Verhältnis Mann - Frau.

3.1 Der Text: Bert Brecht, Die dumme Frau. 19

A Ein Mann hatte eine Frau, die war wie das Meer. Das Meer verändert sich unter jedem Windhauch, aber es wird nicht größer noch kleiner, auch ändert die Farbe sich nicht, noch der Geschmack, auch wird es nicht härter davon noch weicher, wenn aber der Wind vorbei ist, dann liegt es wieder still und es ist nicht anders geworden. Und der Mann mußte über Land.

B Und da er fortging, gab er der Frau alles was er hatte, sein Haus und seine Werkstatt und den Garten um sein Haus und das Geld, das er sich verdient hatte. "Dies alles ist mein Eigen, und es gehört auch dir. Du mußt darauf achthaben." Da hing sie an seinem Hals und weinte und sagte zu ihm: "Wie soll ich das? Denn ich bin ein dummes Weib." Aber er sah sie an und sprach: "Wenn du mich lieb hast, dann kannst du es." Und dann nahm er von ihr Abschied.

a Da nun die Frau allein zurückgeblieben war, bekam sie sehr Angst um alles, was in ihren schwachen Händen lag, und sie ängstigte sich sehr. Deshalb hing sie sich an ihren Bruder, welcher ein schlechter Mensch war, und er betrog sie. Darum wurde ihr Gut immer geringer, und als sie es merkte, war sie ganz verzweifelt und wollte nichts mehr essen, daß es nicht weniger wurde, und schlief nicht des nachts, und davon wurde sie krank.

b Da lag sie in ihrer Kammer und konnte nicht mehr umsehen im Hause, und es verfiel, und der Bruder verkaufte davon die Gärten und die Werkstatt und sagte es nicht zu der Frau. Die Frau lag in ihren Kissen, sagte nichts und dachte: Wenn ich nichts sage, ist es nichts Dummes, und wenn ich nichts esse, dann wird es nicht weniger.

c So geschah es, daß eines Tages das Haus versteigert werden mußte. Dazu kamen viele Leute von überall her,

denn es war ein schönes Haus. Und die Frau lag in ihrer Kammer und hörte die Leute und wie der Hammer fiel und wie die Leute lachten und sagten: "Es regnet durch das Dach, und die Mauer fällt ein." Und dann wurde sie schwach und schlief ein.

Als sie wieder aufwachte, lag sie in einer hölzernen Kammer in einem harten Bette. Auch gab es nur ein ganz kleines Fenster in großer Höhe, und es ging kalter Wind durch alles. Und eine alte Frau kam herein und fuhr sie böse an und sagte ihr, daß ihr Haus verkauft sei, aber die Schuld sei noch nicht gedeckt, und sie nähre sich von Mitleid, und das Mitleid sei für ihren Mann. Denn der habe nun gar nichts mehr. Da ward die Frau, als sie das hörte, im Kopfe wirr und ein wenig irre, und sie stand auf und fing an zu arbeiten von dem Tag an, im Hause herum und auf den Feldern. Und sie lief in schlechten Kleidern und aß fast nichts und verdiente auch nichts, weil sie nichts verlangte. Und da hörte sie einmal, ihr Mann sei gekommen.

Da bekam sie aber eine große Angst. Und ging rasch hinein und zauste ihr Haar und suchte ein frisches Hemd, und es war keins da. Und sie strich über die Brust, daß sie's verberge, und da war sie ganz dürr. Und ging hinaus durch eine kleine Tür hinten und lief fort, irgendwohin.

Da sie nun eine Zeitlang gelaufen war, fiel es ihr ein, daß es ihr Mann sei, und sie waren zusammengetan, und nun lief sie ihm fort. Da kehrte sie gleich um und lief zurück, dachte nicht mehr an das Haus und die Werkstatt und das Hemd und sah ihn von weitem und lief auf ihn zu, und da hing sie an seinem Hals.

Der Mann aber stand mitten in der Straße, und die Leute lachten über ihn unter den Türen. Und er war sehr zornig. Er hatte aber die Frau am Halse, sie tat den Kopf nicht weg von seinem Hals und nicht die Arme von seinem Nacken. Und er fühlte, wie sie zitterte, und meinte, es sei ihre Angst, da sie alles vertan hatte.

Aber sieh, da hob sie endlich ihr Gesicht und sah ihn an, und da sah er, daß es nicht ihre Angst, sondern ihre Freude war, und weil sie sich so freute, zitterte sie. Da kam ihm etwas in den Sinn, und er schwankte auch und legte den Arm um sie, fühlte gut, daß sie mager geworden war in den Schultern und küßte sie mitten auf ihren Mund.

3.2 Die Handlungsstruktur

Die Geschichte läßt sich in vier große Sequenzen gliedern. Die erste (A) stellt expositionsartig die Grundkonfiguration "Mann - Frau" vor, wobei die Frau in einer ausgeführten Metapher mit dem Meer verglichen wird. Schon diese Metapher macht klar, daß sich mit der Frau im Laufe der Geschichte nichts verändern wird.

In der zweiten Sequenz (B) übergibt der abreisende Mann der Frau sein Hab und Gut zur Verwaltung. Wie es beim Abschied von der Frau heißt: "da hing sie an seinem Hals", so wird es auch bei der Rückkehr des Mannes in der 4. Sequenz (D) von ihr heißen: "da hing sie an seinem Hals". Diese Inclusion schließt den Mittelabschnitt (Sequenz C) zusammen, unterstützt aber auch die Aussage, daß mit der Frau im Laufe der Geschichte sich nichts ereignet hat, was sie hätte verändern können. Ein weiteres inclusionsartiges Element schließt die Sequenz C, in der die Zeit der Abwesenheit des Mannes geschildert wird, noch stärker zu einer Einheit zusammen. Nach dem Abschied des Mannes heißt es von der allein zurückgebliebenen Frau, daß sie "sehr Angst (bekam), um alles, was in ihren schwachen Händen lag, und sie ängstigte sich sehr." Als sie am Ende von Sequenz C von der Rückkehr ihres Mannes hört, wird gesagt: "Da bekam sie aber eine große Angst." Beim Abschied hat der Mann ihr "sein Haus und seine Werkstatt und den Garten um sein Haus und das Geld, daß er sich verdient hatte", anvertraut. Die Sequenz C läßt die "dumme Frau" in der umgekehrten Reihenfolge alles verlieren. Zuerst wird durch den Betrug ihres Bruders "ihr Gut immer geringer" (Segment a), dann verkauft er "die Gärten und die Werkstatt" (Segment b), schließlich muß auch "eines Tages das Haus versteigert werden" (Segment c). Die einzige Abwehrtätigkeit, die die Frau gegen den fortlaufenden Ver-

lust unternimmt, besteht in verzweifelter Inaktivität. Als das Geld dahin ist, "war sie ganz verzweifelt und wollte nichts mehr essen, daß es nicht weniger wurde" (Segment a). Als Gärten und Werkstatt verkauft sind, denkt sie: "wenn ich nichts sage, ist es nichts Dummes, und wenn ich nichts esse, dann wird es nicht weniger." (Segment b). Als schließlich das Haus unter den Hammer gerät, läuft sie in schlechten Kleidern herum "und aß fast nichts" (Segment c), so daß sie, als sie von der Rückkehr des Mannes hört, bemerken muß, daß auch sie selber "weniger" geworden ist: "und sie strich über die Brust, daß sie's verberge, und da war sie ganz dürr". (Segment d). Dieses ihr "Weniger"-werden ordnet sie ebenfalls den Sachen ein, die der Mann verliert. So geben ihr die Leute nach dem Verlust des Hauses Nahrung ja auch nur aus Mitleid (Segment c), Mitleid jedoch nicht mit ihr, sondern mit ihrem Mann: "denn der habe nun gar nichts mehr," Das Mitleid ernährt sie also, um das letzte Stück, was der Mann noch hat, nämlich sie (vgl. den Anfangssatz von Sequenz A: "ein Mann hatte eine Frau ..."), als seinen Besitz zu erhalten. Als die Frau entdecken muß, daß auch dieser letzte Besitz des Mannes Schaden gelitten hat, versucht sie zu fliehen. Die Wende kommt in Sequenz D, Segment a. "Da sie nun eine Zeitlang gelaufen war, fiel es ihr ein, daß es ihr Mann sei, und sie waren zusammengetan, und nun lief sie ihm fort." Die sich vorher als besessenes Objekt dachte und dafür gehalten wurde, denkt nun von dem Mann als ihrer Mann. Dabei wird die Kraft des Possessivpronomens "ihr", die nun den Mann als Objekt des Habens vorstellen könnte, im dritten Teil des Satzes "und nun lief sie ihm fort" durch den dativus commodi "ihm", durch den die Frau wiederum als Eigentum des Mannes gelten könnte, aufgehoben. Die Satzteile "daß es ihr Mann sei" und "nun lief sie ihm fort" neutralisieren die Besitzverhältnisse. An die Stelle des "Habens" tritt ein gemeinsames "Sein", das durch das Passiv "und sie waren zusammengetan" als Wirklichkeit vorgestellt wird, die beide, Mann und Frau, übersteigt, an der keiner der beiden etwas ändern kann. Daß dies der Frau einfällt, bringt sie zur Umkehr. Die Verluste (Haus, Werkstatt, Hemde) sind vergessen, sie läuft auf den Mann zu "und da hing sie an seinem Hals" wie vor

dem Abschied; nichts hat sich geändert (Segment a). So wie der Frau dieses "einfiel", so kommt am Schluß dem Mann "etwas in den Sinn". (Segment c). Solange auch er in Besitzverhältnissen dachte, mußte er "zornig" sein und die Frau wie einen nunmehr lästig gewordenen Besitz "am Halse haben" (Segment b). Er konnte nicht anders, als das Zittern der Frau für die "Angst" zu halten, "da sie alles vertan hatte", für die "Angst", von der die Frau in der Zeit der Abwesenheit des Mannes erfüllt war (Sequenz C), solange sie ihre Wirklichkeit mit "Haben"-Kategorien betrachtet hatte. Als sie ihn nun "ansieht" (Sequenz D, Segment c), so wie er vor dem Abschied sie ansah (Sequenz B), ist die Angst der Freude gewichen. Solange sie in "Haben"-Kategorien dachte, war sie voll Angst. Die Erkenntnis, daß ihr Mann sie nicht hat, sondern beide Mann und Frau sind, verwandelt die Angst der Frau in Freude. Diese Erkenntnis ist auch das "etwas", das dem Mann in den Sinn kommt. Den Verlust dessen, was man besitzen kann, durchaus erkennend ("fühlte gut, daß sie mager geworden war in den Schultern") ergreift der Mann die Wirklichkeit dessen, was ist und sich nicht ändern kann" und legte den Arm um sie ... und küßte sie mitten auf ihren Mund". Seine Frau hat sich nicht geändert, wie das Meer nicht anders wird, auch wenn sie das Haus verloren hat und selber mager geworden ist. "Dumm" war sie nicht als ein "dummes Weib" (Sequenz B), das alles verlor, sondern weil sie in "Haben"-Kategorien denkend voller Angst war in der Zeit der Abwesenheit ihres Mannes, obwohl er ihr beim Abschied gesagt hatte: "Dies alles ist mein Eigen, und es gehört auch dir." (Sequenz B).

3.3 Die Konfiguration

Die Beschreibung der Textwelt läßt erkennen, daß dieser Text geeignet ist, in einer Lebenswelt als verändernder Spiegel wirksam zu werden, wo die Beziehung zwischen Menschen in Besitzkategorien geregelt werden. Bert Brecht mag dabei insbesondere die Institution der bürgerlichen Ehe im Auge haben, die es im Übrigen auch unter Proletariern gibt und die er als den Gesetzen von Kauf und Verkauf,

Besitzen und Besessen-werden unterworfen sieht²⁰. Die Unabhängigkeit des Textes als eines ästhetischen Objektes von der Kontingenz seiner Entstehung und mithin von der Absicht seines Autors berechtigt uns jedoch, den Text auch auf einen anderen Bereich der Lebenswirklichkeit anzuwenden. Auch wenn - wie wir sahen - die Vergleichbarkeit des Brechttextes mit dem Talentegleichnis Jesu nur in der Entsprechung der Handlungsstrukturen gegeben ist und diese in den beiden Texten in voneinander unterschiedene Konfigurationsschemata (Herr - Knecht, Mann - Frau) eingebunden sind, so hat uns doch eine handlungsstrukturelle Transformation des Talentegleichnisses Jesu (Knecht, der alles wagt und alles verliert) zu dem Versuch getrieben, das Verhältnis Mensch - Gott im Spiegel einer anderen Konfiguration zu betrachten als in der ursprünglichen Herr-Knecht-Konfiguration des Gleichnisses. Sie erwies sich ja als weniger geeignet, den sich durch die Veränderung der Handlungsstruktur nahelegenden Gedanken der "Vergebung" fiktional durchzuführen. Verliert der Knecht alles, obwohl er alles gewagt hat, dann kommt eine Vergebung des Herrn allzu von oben herab. Gibt es in der Geschichte von Brecht so etwas wie "Vergebung" überhaupt, dann liegt sie in der gemeinsamen Erkenntnis von Mann und Frau, daß es jenseits von all dem, was verloren und vernachlässigt werden kann und wird, etwas sich Durchhaltendes gibt, etwas, was ist und nicht besessen und folglich nicht verloren werden kann, etwas, was beide übergreift: "und sie waren zusammengetan". Gibt es, die Geschichte auf das Verhältnis Gott - Mensch angewandt, etwas, was Gott und Mensch über alle menschliche Schuld hinweg umgreift und in der gemeinsamen Erkenntnis als Liebe die Vergebung des Verlusts als einer quantité négligeable angesichts des Wichtigeren ist? Im theologischen Universum müßte Gott selber es sein, der vorgängig zu solcher Gemeinsamkeit von Gott und Mensch, diese Einheit stiftet und sich in sie hineinbindet. Ist "Bund" eine solche Wirklichkeit? Gewiß darf man sich auf solche

20 Vgl. etwa die Texte "Über den Ehebruch der Frau", in: Me-ti, Buch der Wendungen, Ges. Werke 12, Prosa 2, Frankfurt a.M. 1967, 474, und "Über Kants Definition der Ehe in der 'Metaphysik der Sitten'", in: Studien, Ges. Werke 9, Gedichte 2, Frankfurt a.M. 1967, 609.

"verwandtschaftliche" Beziehung zu Gott nicht im vorhinein berufen. "Gott kann aus diesen Steinen dem Abraham Kinder erwecken." (Lg 3, 8). Darf man darum weniger auf sie hoffen?

So besehen, läßt sich die Geschichte Brechts als eine Hoffnungsgeschichte lesen. Wie jeder fiktionale Text, also auch wie das Gleichnis Jesu von den Talenten, schildert sie nicht eine bestehende Wirklichkeit ab, sondern fügt Elemente der Lebenswelt in einem abgeschlossenen Zeichenzusammenhang zu einer Gegenwirklichkeit zusammen, um die Lebenswelt zunächst imaginativ und dann vielleicht real zu verändern. Ist der Sprachgestus des Gleichnisses Jesu der der Aufforderung, in der Zeit der Abwesenheit Gottes zu handeln, wie er handeln würde, und seinen Willen produktiv nicht bewahrend zu tun, so läßt sich der Sprachgestus der Geschichte von Brecht, bezieht man ihre Textwelt auf die Gott-Mensch-Beziehung der Lebenswelt, als Hoffnungsgestus verstehen, über alle menschliche Schuld hinweg, auf eine Gemeinschaft mit Gott zu vertrauen, in der beide Partner das sind, was sie sind: Gott und Mensch. Ohne diese Hoffnung hätten die beiden ersten Knechte des Gleichnisses Jesu den Mut zum Handeln, durch das sie alles gewannen, nicht aufgebracht. Der Blick auf den strengen Herrn, der erntet, wo er nicht gesät und sammelt, wo er nicht ausgestreut hat, macht Angst und lähmt und läßt den Knecht unfrei bleiben.

Dr. habil. Franz Schnider
Bildungszentrum am Domberg
8050 Freising

Prof. Dr. Werner Stenger
Wohnpark Ahe, Haus 34
5150 Bergheim

HANS ZIRKER

BIBLISCHE FIKTIONALITÄT UND WAHRHEIT

1 Wirklichkeit und Wirklichkeiten im Text

Fiktionale Literatur scheint sich ex definitione der Wahrheitsfrage zu entziehen, wird doch gerade dann etwas als fiktiv bezeichnet, wenn es nicht der Wirklichkeit entspricht, sondern ausgedacht ist. Damit entfällt grundsätzlich die Möglichkeit, das Gesagte an einem vorausliegenden Sachverhalt zu prüfen; es ist ein Produkt schöpferischer Erfindungsgabe.

Doch bereitet es schnell Schwierigkeiten, wenn man die Gruppe fiktionaler Texte von den nicht-fiktionalen derart nach ihrem Wirklichkeitsbezug abgrenzen will. Was nämlich dabei als "Wirklichkeit" normativ vorausgesetzt werden soll, läßt sich nicht eindeutig sagen. Was dem einen Realität ist, muß es nicht für den anderen sein. "Die Verbindung des Possessivpronomens mit dem Ausdruck Wirklichkeit ist für diesen Begriff charakteristisch."¹ Realität wird in sozialen Verständigungsprozessen konstituiert. "Tatsachen gibt es nicht, nur Interpretationen", schreibt Nietzsche² in überpointierter Alternative, um zu unterstreichen, daß wir unsere Welt als unser Produkt zu begreifen haben. Vor dem Faktum steht (im hermeneutischen Zirkel) die Plausibilität als dessen Ermöglichung. Dies zeigt sich sowohl wissenschaftsgeschichtlich³ wie wissenschaftssoziologisch⁴;

1 H. Blumenberg, Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans, in: H.R. Jauß (Hg.), Nachahmung und Illusion, München 1969, 9 - 27, hier 13.

2 Nachlaß, Werke in drei Bänden, 3. Bd., hg. v. K. Schlechta, München 1966, 903. Zur Würdigung vgl. W. Weischedel, Die Frage nach der Wirklichkeit, in: Ders., Wirklichkeit und Wirklichkeiten, Berlin 1960, 118 - 141. 132: "Wir können nicht mehr hinter den Zerfall der Wirklichkeit zurückgehen."

3 Vgl. Th.S. Kuhn, Die Struktur der wissenschaftlichen Revolutionen, Frankfurt 1967 (orig.: The Structure of Scientific Revolutions, Chicago 1962).

4 Vgl. P.R. Berger/Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969 (orig.: The social construction of reality, New York 1966).

aber es entspricht auch der naheliegenden Erfahrung, daß die einen Leser keine Schwierigkeiten empfinden, etwa die biblische Erzählung von der Geburt Jesu und der Jungfräulichkeit seiner Mutter als Mitteilung historischer und physischer Tatbestände zu verstehen, vielleicht sogar abweichende Lesarten aggressiv abwehren, während andere gerade ein solches Verständnis als höchst befremdlich belächeln. Wollte man annehmen, daß hier einfach ein unaufgeklärtes Bewußtsein einem wissenschaftlich informierten gegenüberstünde, würde man sich über das Ausmaß und die Art der jeweiligen Überzeugungsbedingungen täuschen. Die wissenschaftliche Untersuchung der Texte ist nur begrenzt an derartigen Entscheidungen beteiligt. Welche Funktion ihr zukommt, beruht selbst auf vorgängigen, sozial vermittelten Annahmen.

Nun könnte man einwenden, daß diese Vielfalt von "Wirklichkeiten" für die Merkmalsbestimmung der Fiktionalität irrelevant sei. Jeder Leser möge nach seinem Maß messen; dann müsse es doch immer noch - wenn auch positionell unterschiedlich abgegrenzt - einerseits die Texte geben, die auf Sachverhalte zutreffen (oder nicht - also jedenfalls im Sinne der Logik einen Wahrheitswert besitzen), und andererseits diejenigen, die man für erfunden hält. Aber gleich stellen sich wieder Verlegenheiten ein: Was soll einen nicht-fiktionalen Text (etwa einen Polizeibericht), der ganz schlicht falsch ist, in seinem sprachlichen Bestand von einem fiktionalen unterscheiden? Beide entsprechen doch nicht der Wirklichkeit. Und wäre andererseits eine erdachte Geschichte noch fiktional, wenn sich - der Zufall wollte es - herausstellen sollte, daß sich das erdachte Ereignis tatsächlich irgendwo so begeben hätte? War ihr Inhalt dann überhaupt je fiktiv oder nicht letztlich doch Abbild von Realität? Ist sie vielleicht bei der Entdeckung des außertextuellen Sachverhalts in eine andere Textsorte übergewechselt? Aber wer veranlaßt und registriert dabei die Grenzüberschreitung? Offensichtlich reicht es zur Bestimmung von Fiktionalität und Fiktivität⁵ nicht aus, eine Beziehung zwischen Text und Wirklichkeit zu ermitteln.

5 Fiktionalität ist die Eigenschaft der Texte, Fiktivität die "Seinsweise" der in diesen Texten dargestellten Wirklichkeit.

Eine solche wechselseitige Zuordnung muß schließlich schon deshalb unzulänglich bleiben, weil wir uns Wirklichkeit nicht nur sozial unterschiedlich aneignen, sondern sie uns dabei notwendigerweise in sprachlicher Gestalt konstituieren. Das vordergründig nahegelegte Verhältnis von Text und Wirklichkeit stellt sich - jedenfalls in dem Augenblick, in dem es bedacht wird - als eine Beziehung zweier Texte heraus.⁶ Dann aber ergibt sich bei der Erörterung ihrer jeweiligen Gültigkeit die Frage, welches noch der Bezugspunkt sein könnte, an dem sich das Urteil ausrichten sollte. Was wir auch heranziehen wollen, wir haben es wieder mit sprachlich erstellter Realität zu tun. "Wirklichkeit ist mithin eine Instanz im Rahmen kommunikativer Handlungsspiele, keine außerhalb von Sprache liegende absolute dritte Instanz."⁷

Dabei lebt die Welt⁸ jedes Textes, wenn sie nur in sich konsistent gesehen werden kann, aufgrund ihrer eigenen Selbstbehauptung. Die Frage nach ihrer Wahrheit scheint sich zunächst durch den Hinweis auf ihre (wenn auch vielleicht literarisch aufgebaute) Existenz zu erübrigen. Der Fisch, der Jonas verschlang, ist dann eben "anders wirklich" als ein im Atlantik gesichteter Wal, die Himmelfahrt Elijas auf feurigem Wagen anders als eine technisch arrangierte Weltraumfahrt des 20. Jahrhunderts; aber in ihrer Art sind sie Realität. Es mag dann noch anregend sein, diese Art der Wirklichkeit phänomenologisch genauer zu bestimmen; doch die Texte erscheinen nicht mehr als

6 Vgl. Blumenberg (s.o. Anm. 1), 21: "Wirklichkeit stellt sich immer schon und immer nur als eine Art Text dar, der dadurch als solcher konstituiert wird, daß er bestimmten Regeln der Konsistenz gehorcht. Wirklichkeit ist für die Neuzeit Kontext."

7 S.J. Schmidt, Ist "Fiktionalität" eine linguistische oder eine texttheoretische Kategorie?, in: E. Gülich/W. Raible (Hg.), Textsorten, Frankfurt 1972, 59 - 71, hier 63.

8 "Welt" bezeichnet hier und im folgenden das gesamte Gefüge, das durch Aussagen und implizierte Voraussetzungen der Wirklichkeit, der Notwendigkeit, der Möglichkeit, der Wahrscheinlichkeit und des Wertes in einem Text aufgebaut wird. - Es ist für die Literaturtheorie und die Textinterpretation nicht vorteilhaft, aus Angst vor "ontologisierenden" Mißverständnissen die Rede von verschiedenen "Welten", "fiktiver Wirklichkeit" u. ä. schlechthin zu unterlassen; vgl. dagegen G. Gabriel, Fiktion und Wahrheit. Eine semantische Theorie der Literatur, Stuttgart-Cannstatt 1975, 34, 79ff.

Anlaß zu einem Diskurs über Wahrheit. Das literarisch Gelungene kann nicht der Irreführung geziehen werden. Selbst wenn, wie in Lügengeschichten, noch so intensiv auf eine außertextuelle Wirklichkeit verwiesen wird, die nicht vorhanden ist - wer sich über eine Täuschung beschwert, muß sich sagen lassen, daß er selbst die Ursache dafür ist, weil er sich diesem Text mit seiner besonderen Strategie, sich eine eigene Wirklichkeit aufzubauen, falsch gestellt hat.⁹ Der erfahrene Leser kann sich demnach literarisch-positivistisch mit allen ihm gebotenen Welten zufrieden geben, solange ihn nichts nötigt, sie wechselseitig in Konkurrenz zu stellen. Die Berufung auf "Wirklichkeit" aber übt diesen Zwang gewiß nicht aus.

Unter religionspädagogischen, insbesondere bibeldidaktischen Aspekten kann die Eigenmacht sprachlicher Realitätskonstitution in zwiespältiger Weise wahrgenommen werden. Einmal legt sich das Gefühl der Erleichterung nahe; denn die Lektüre der Texte muß nicht ständig krampfhaft bemüht sein, sie auch als glaubwürdig auszuweisen. Die Einstellung ihnen gegenüber wird gelöster. Wer so von Adam und Eva zu erzählen weiß wie der Jahwist, braucht kein Forum banausischer Richter zu fürchten, die von ihm Rechenschaft verlangen, ob er seine Geschichte denn nicht vielleicht nur erfunden habe.¹⁰ Diese gelassene Überlegenheit darf sich dann auch derjenige aneignen, der solche Erzählungen weitergibt - etwa der Religionslehrer.

Aber zum anderen läßt sich doch nicht übersehen, daß die biblische Verkündigung insgesamt nicht dieses Leser- und Hörerverhalten voraussetzt, sondern ihre Schriften auf den "Gehorsam im Glauben" (Röm 16, 26) ausrichtet. Eine nur ästhetische Sensibilität und Wertschätzung genügt ihrem Anspruch offensichtlich nicht; sie erwartet Zustimmung oder Ablehnung.

Das Verhältnis von Text und Wirklichkeit (Text und Text) erweist sich demnach immer wieder als sekundär gegenüber dem Verhältnis von Text und Textbenutzer (Autor, Tradent, Leser/Hörer). Deshalb muß die Erörterung der Leistungsfähigkeit und Gültigkeit bestimmter Literatur auf der pragmatischen Ebene

9 Vgl. H. Weinrich, Linguistik der Lüge, Heidelberg 1970, 66 - 74: Viel lügen die Sänger.

10 Vgl. dagegen Plato, Politeia X, 595a - 608b über die Verwerflichkeit poetisch-mimetischer Fabrikationen.

ansetzen: bei dem Gebrauch, den jemand von ihr macht.

2 Die Wahrheit "hinter" dem Text

Welche Interpretationsmethoden fiktiver Wirklichkeit gegenüber zu äußerlich bleiben, sei im folgenden an zwei Beispielen ausgeführt: an einer Lesegewohnheit, die vor allem im Religionsunterricht bis hinunter zur Grundschule verbreitet ist, und an einem Stück theologischer Sprachtheorie.

2.1 Die Erzählung und das "eigentlich" Gemeinte

Der Religionsunterricht sieht sich häufig genötigt, einerseits deutlich zu machen, daß bestimmte Erzählungen sich nicht in unsere Welt historischer Ereignisabläufe und natürlicher Ursache-Wirkungs-Erwartungen einfügen lassen, andererseits aber dennoch die Ernsthaftigkeit des Gesagten und die Wahrhaftigkeit dessen, der dies sagt, zu betonen. Diese didaktische Spannung wird dann nicht selten mit der Frage auszuhalten und zu bewältigen versucht: Was will der Verfasser eigentlich sagen? Damit soll dem Text einmal seine Funktion belassen werden, etwas Zutreffendes über eine Wirklichkeit mitzuteilen, die auch außersprachlich vorhanden ist, und zum andern soll dennoch die im Text unmittelbar formulierte Realität als fiktiv begriffen werden. In der Sprache des Grundschullehrbuchs hört sich dies dann etwa folgendermaßen an: "Die Bibel enthält auch Erzählungen, in denen die Verfasser nicht in erster Linie berichten wollen, wie ein Ereignis abgelaufen ist. Sie wollen vielmehr eine Wahrheit mitteilen, die hinter dem Ereignis liegt. Diese Geschichten sind deswegen nicht unwahr. Man muß nur beachten, daß sie ihre Wahrheit auf eine andere Weise sagen als Berichte."¹¹ Man kann einräumen, daß auf einer solchen Grundlage ein besseres Bibelverständnis erreicht wird, als es zuvor ohne diese Differenzierung verbreitet war. Es trifft gewiß auch zu, daß sich beim Lesen eines Textes mehrere Bedeutungsdimensionen

¹¹ Exodus. Religionsunterricht 4. Schuljahr, München/Düsseldorf 1974, 39 unter der Überschrift "Wahrheit kann auf verschiedene Weise mitgeteilt werden". Man beachte den Bruch im Gedankengang; die hervorgehobene Formulierung "nicht wie ..." verlangt eigentlich die Fortsetzung "sondern daß ..." / "sondern warum ..." o. ä. Diese Konsequenz der Bedeutungskanalisation wurde gemieden.

eröffnen können (Ricoeur spricht von der "semantischen Virtualität"¹², von der "endlos geweiteten Beziehung des Geschriebenen zu seiner möglichen Lektüre"¹³; davon wird in späteren Abschnitten die Rede sein). Dennoch darf man das Unbehagliche an diesem Ansatz nicht übersehen: Das, was der Text eigentlich doch sagt, soll nicht seine "eigentliche" Aussage sein; er wird auf eine "Wirklichkeit" bezogen, die der Autor gemeint hat und von dem Erzählten unterschieden ist.

Dabei stellt sich eine fundamentale Alternative:

2.1.1 Einmal kann man annehmen, daß diese texttranszendente Wahrheit grundsätzlich nicht anders aussagbar ist als durch derartige Geschichten. Diesen kommt dann allerdings eine zwiespältige Funktion zu; einerseits sollen sie über die in ihnen sprachlich realisierte Bedeutung hinausweisen und können doch andererseits nicht erkennen lassen, welche Wirklichkeit sie uns vorstellen wollen. Die Geschichten erschöpfen sich damit in der scheinbar bedeutungsvollen Relativierung ihrer selbst auf einen mysteriösen Hintergrund hin, der als solcher nicht zur Sprache gebracht werden kann. Das, was gelesen und gehört wird, ist gleichzeitig das didaktisch einzig Relevante und dennoch das Uneigentliche. "Man muß die Bilder stehen lassen, sie nicht begreifen wollen, sonst entgleiten sie"¹⁴, meint zutreffend der didaktische Kommentar einer derartigen Interpretationstendenz, ohne freilich kritisch die implizierte Fragwürdigkeit wahrzunehmen. Auf diese Weise wird nämlich Fiktionalität mit geheimnisvoll wahrheitsträchtigem Gehalt aufgeladen. Der Text ist sakrosankt aufgrund seines sprachlich nicht mehr verfolgbaren Transzendenzbezugs.

12 P. Ricoeur, Hermeneutik und Strukturalismus, München 1973 (orig.: Le conflit des interprétations, Paris 1969), 92.

13 Ders., Vom Konflikt zur Konvergenz der exegetischen Methoden, in: X. Léon-Dufour (Hg.), Exegese im Methodenkonflikt, München 1971 (orig.: Exégèse et herméneutique, Paris 1971), 19 - 39, hier 35.

14 Vgl. Exodus. 3. Schuljahr. Lehrerkommentar. Erarbeitet von Th. Eggers und G. Miller, München 1974, 55.

Manchmal bemüht sich religiöse Sprache ausdrücklich, "zu beschreiben, was nicht beschrieben werden kann"¹⁵; aber bezeichnenderweise wehrt sie sich dabei gegen konsistente Fiktionalisierung ihrer Äußerungen, z. B. durch Negationen (un-endlich, un-begreiflich) und All-Quantoren (all-mächtig, all-gütig).¹⁶ Hier gibt der Sprecher Anweisung, erfahrbare Situationen als "Modell" für Unsagbares zu benutzen und zugleich "die Entwicklung eines Modells nie zum Abschluß zu bringen".¹⁷ Der Aufbau einer begrenzten Wirklichkeit soll evokativ verhindert werden; die Intention ist darauf gerichtet, auf Absolutheit zu verweisen, die in keine kontingente Welt mehr einzubringen ist. Das entspricht aber nicht der Struktur von Erzählungen, die dementgegengesetzt Vielfalt, Begrenzung und Abhängigkeit inszenieren.¹⁸ Sie können dabei gewiß auch, indem sie sich nicht zu einem umfassenden und bruchlosen Universum harmonisieren lassen, ihre Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit in das Bewußtsein rücken, aber sie leiten uns nicht an, ihre eigentliche Bedeutung in eine sprachentzogene Sphäre zu verlagern.

2.1.2 Der evokativen Verwendung religiöser Sprache steht eine andere gegenüber, die sich mit ihr eigentlich nicht verträgt,

15 W.A. de Pater, Erschließungssituationen und religiöse Sprache, in: Linguistica Biblica 33, 1974, 64 - 88, hier 75.

16 Vgl. A. Stock, Gott und Umgebung - Zehn Kapitel theologischer Grammatik, in: H. Brög (Hg.), Semiotik und Didaktik, Ravensburg 1977, 188 - 198, hier vor allem 192ff.

Einen anderen Weg, konsistente Fiktionalisierung in religiöser Sprache zu verhindern, weisen Paradoxien wie "Du stilles Geschrei" (aus einem anonymen Mystikerbrief, zitiert bei D. Sölle, Hinreise, Stuttgart 1975, 108) und die Beschränkung religiöser Texte auf diffuse Bedeutungen (etwa "Auferstehung in Herrlichkeit" ohne weitere kontextuelle Präzisierung).

17 De Pater (s.o. Anm. 15), 84 und ders., Theologische Sprachlogik, München 1971, 22. Vgl. hierzu die sprachtheologische Methode "symbolice investigare" des Nikolaus von Kues, interpretiert bei H. Blumenberg, Legitimität der Neuzeit, Frankfurt 1966, 451ff.

18 Vgl. H. Blumenberg, Wirklichkeitsbegriff und Wirklichkeitspotential des Mythos, in: M. Fuhrmann (Hg.), Terror und Spiel. Probleme der Mythenrezeption, München 1971, 11 - 66 über "Umwegstruktur", "Umständlichkeit Gottes", "Sphäre der indirektesten Wege" u. ä.

sie aber dennoch in der Praxis begleitet: Man versucht die "hinter" den Texten liegende Wahrheit zu identifizieren. Das nicht immer so grob angewandte, aber mit unwesentlichen Modifikationen und Erweiterungen häufig benutzte Interpretationsmuster ist in seiner Grundform dann derart: Der Schöpfungsbericht sagt nicht, wie Gott die Welt erschaffen hat, sondern daß er sie erschaffen hat. Die der Geschichte zugestandene Fiktionalität ist ein äußerer Modus, der abgestreift werden kann, so daß das eigentlich Zutreffende offenliegt.¹⁹ Was literarische Gewandung ist und was der wahrheitsfähige Aussagebestand, ist vom Text selbst her festgelegt, nicht etwa durch die Leser konstruktiv bestimmt (denn dann hieße das interpretative Schema etwa: Der Schöpfungsbericht kann uns nicht mehr sagen, wie ..., sondern [nur noch] daß ...). So aber wird uns bloß aufgetragen, die immer schon vorgegebene richtige Bedeutung angemessen zu begreifen.²⁰

Der Bibeltext wird damit zu einem Medium, das man bei der Wahrheitsvermittlung aus kommunikativ-taktischen Interessen verwendet, etwa weil man anschaulich, biblisch-narrativ, undogmatisch das "Eigentliche" leichter zu vermitteln meint (und auch noch die Möglichkeit behält, einen Überschuß an satzhafte nicht mehr fixierbarer Wahrheit anzudeuten).²¹

Die Ausführlichkeit der Texte in ihren fiktionalen Details wird dabei nicht zur analytischen Entfaltung der "gemeinten"

19 Vgl. z. B. den Lehrerkommentar zu Exodus 3 (s.o. Anm. 14), 78: "Der Sprecher Gottes sagt in Form einer Legende: Gott gibt Leben. Auf das Wort meines Gottes könnt ihr euch verlassen." Aber nichts hindert den Leser dieser Erläuterung weiterzufragen, was denn der Kommentar "in der Form dieser Aussage 'Gott gibt Leben' eigentlich mitteilen wollte".

20 Vgl. wieder ebd., 80: "Man würde die Erzählung vom Gottesurteil auf dem Berg Karmel falsch verstehen, wenn man das Faktische zu interpretieren versuchte. Hinter dem, was als Geschehen berichtet wird, steht der, der alles Geschehen wirkt: Jahwe." (Der letzte Satz ist übrigens schlicht unverständlich, da er Fiktives mit Nicht-Fiktivem in einen Sachverhalt zusammenbinden will. Vgl. später S. 124 mit Zitat zu Anm. 44).

21 Vgl. dagegen die sprachtheologische Forderung Luthers, metaphorische Rede als eigentliche, nicht etwas anderes bedeutende Rede zu nehmen (s. E. Jüngel, Metaphorische Wahrheit. Erwägungen zur theologischen Relevanz der Metapher als Beitrag zur Hermeneutik einer narrativen Theologie, in: P. Ricoeur/E. Jüngel, Metapher, Sonderheft EvTh 1974, 71 - 122, hier 102f.)

Wahrheit ausgewertet, denn dann geriete man in das Allegorisieren; dies aber ist als rationalistisches, gar zu lehrhaftes und literarisch meist unangemessenes Verfahren im allgemeinen verpönt. Im Grunde greift man jedoch auf dasselbe Verhältnis von Text und Bedeutung zurück wie die Allegorie, nur daß man sich vor einer Punkt-für-Punkt-Auslegung hütet. Darin besteht aber nicht das spezifische Kriterium für die Abgrenzung dieser Textsorte. "Heraclitus, ein Stoiker des 1. Jahrhunderts behauptet, daß Homer die Methode der Allegorie benutzte, um 'etwas zu sagen', aber um 'etwas anderes als das Gesagte zu bezeichnen'." ²² Gerade die derart differenzierte semiotische Relation liegt der hier erörterten Auslegungsgewohnheit zugrunde. Dabei ist ihre Zurückhaltung gegenüber einer konsequenten Allegorisierung letztlich noch nicht einmal vorteilhaft, denn diese wäre - wenn schon einmal eine solche Mitteilungsstruktur vorausgesetzt wird - an "gemeinter" Wirklichkeit reicher. Auf jeden Fall aber entzieht sich der Text hier in seiner fiktional realisierten Gestalt der Erörterung der Wahrheit. Wo es nur um die jeweilige "Weise" geht, in der vorgegebener Sinn sprachlich vermittelt wird, stehen nicht "Ja" und "Nein" zur Diskussion, sondern "So etwa", "Vielleicht doch besser anders", "So heute nicht mehr" u.ä..

Die Suche nach dem "Eigentlichen", demgegenüber die vorliegende sprachliche Realisation vordergründig bleibt, unterliegt dem Verdacht, daß sie Ausdruck der Verlegenheit ist: Der Text soll nicht abgelöst werden durch einen anderen, und doch möchte man gerne einen leistungsfähigeren haben; deshalb greift man zu einer "Interpretation", die das "Bild" in einem geeigneten Maße "übersetzt". Das führt zu einer eigenartigen Textverdopplung: Die eine Fassung ist die kanonische, auf die man sich verpflichtet fühlt; sie ist unaufgebbbar, aber der zu

22 D.O. Via, Die Gleichnisse Jesu, München 1970 (orig.: The Parables, Philadelphia 1967), 17. Vgl. auch W. Pannenberg, Späthorizonte des Mythos in biblischer und christlicher Überlieferung, in: Fuhrmann (s.o. Anm. 1), 473 - 525; 481 f über ein Verständnis des Mythos "als Ausdruck für etwas anderes ... und insofern Allegorie". Im Gegensatz dazu erinnert B. Casper, Sprache und Theologie, Freiburg usw. 1975, 133ff, an Schellings Kennzeichnung mythischer Rede als "tautegorisch", insofern sie ihr Gemeintes nicht jenseits des Gesagten hat.

sagenden Sache gegenüber äußerlich. Die andere ist ein unverbindliches Ergebnis der Auslegung, oft nur in der flüchtigen mündlichen Rede gegenwärtig; dieser relativ beliebige Text wird aber als das "Gemeinte" (oder wenigstens als der bessere Hinweis darauf) ausgegeben. Dieses Interpretationsverfahren ist zwiefach bedenklich: Gegenüber sonstiger öffentlicher und privater Verständigungspraxis ist es zu elitär; gegenüber literarischer Lesekultur zu selektiv und dirigistisch auf die Identifikation der "wahren" Mitteilung ausgerichtet.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß im Hintergrund dieser Deutung ein dritter Text steht, der die Verlegenheit erst auflöst hat und in die Verhandlung der Wahrheit miteinbezogen werden muß: die Wirklichkeit außerhalb des biblisch-religiösen Bezugs. So haben wir es z. B. mit dem Schöpfungsbericht in der priesterschriftlichen Fassung, mit dessen Auslegung auf das eigentlich Gemeinte hin und mit den populär-naturwissenschaftlichen Kausalerklärungen zu tun. Es dürfte schwerfallen, bei dieser Konstellation der Welt des biblischen Textes noch die Eigenständigkeit und innere Geschlossenheit zu belassen oder zu verschaffen, die notwendig ist, wenn sie als bedenkenswerte, gar plausible Wirklichkeit wahrgenommen werden soll. Deshalb bleibt aus bibeldidaktischem Interesse zu überlegen, wie man fiktionale Rede so in die Verhandlung der Wahrheit einbringen kann, daß sich ihre Aussagen nicht verflüchtigen.

2.2 Analogie - einmal salopp, einmal dürftig

Das zweite Beispiel, an dem verdeutlicht werden soll, in welche Verlegenheiten man gerät, wenn man die Wahrheit religiöser Rede primär am Verhältnis von Text und Wirklichkeit erörtert und dabei den grundlegenden pragmatischen Aspekt außer Acht läßt, ist die Theorie von der Analogie der Sprache. Zwar wird sie zumeist nicht in bibelhermeneutischen und -didaktischen Zusammenhängen aufgegriffen, doch verdient sie auch hier Aufmerksamkeit; denn sie trägt weithin - auch in popularisierter Weise - zum Vertrauen in ein anthropomorphes und dennoch zuverlässiges religiöses Sprechen bei.

2.2.1 Wenn gesagt wird, daß das Bekenntnis "Gott ist unser Vater" in einem "analogen" Sinn verstanden werden müsse, dann meint man damit gewöhnlich recht allgemein, daß Gott zwar nicht

Vater im physischen Sinn sein könne, da er doch "ganz anders" sei als wir und deshalb auch nicht in einer üblichen familiären Beziehung zu uns stehe; daß aber sein Verhältnis zu uns etwas vom Verhältnis eines liebenden Vaters zu seinen Kindern habe, daß er "für uns da sei", daß er "sich um uns kümmere", daß er "auf unsere Bitten höre" usw.; d. h. die Prädikation Gottes als "Vater" ist der knappe Ausdruck dafür, daß wir von ihm mit dem semantischen Inventar der familiären Fürsorge sprechen dürfen. Wie auf dieser Grundlage aber wirklich etwas über Gott ausgesagt werden kann, ist noch nicht ersichtlich; denn alle derartigen Erläuterungen seiner Eigenschaften und Beziehungen verstricken ihn sprachlich noch mehr in die Welt menschlicher Sozialbeziehungen. Wenn man diese Identifikation menschlicher und göttlicher Wirklichkeit vermeiden will, bleibt anscheinend nur übrig, um die ganze Rede eine qualifizierende Klammer zu setzen, die vermerkt: Alles Gesagte gilt für Gott nach seiner Art, nicht nach der unsrigen. Doch dagegen wird zurecht eingewandt, daß dann die Gleichung zwei Unbekannte enthält und nicht mehr lösbar wird²³: Die Eigenschaft (oder Beziehung) x_1 kommt dem Menschen in seiner Art zu, wie die Eigenschaft (oder Beziehung) x_2 Gott nach seinem göttlichen Wesen eigen ist. Da dieses "göttliche Wesen" unendlich von der menschlichen Natur abgesetzt wird und selbst sprachlich nicht gefaßt werden kann, haben wir es mit einer Pseudo-Aussage zu tun. Es ist nicht absehbar, wie so Sprachlosigkeit vermieden werden soll und nicht nur oberflächlich verdeckt wird.²⁴

23 Vgl. F. Ferré, *Language, Logic and God*, London 1962, 67 - 77: *The Logic of Analogy* (vor allem 72f).

24 Einen besonderen Ausweg sucht I.M. Crombie (Die Möglichkeit theologischer Aussagen, in: I.U. Dalferth (Hg.), *Sprachlogik des Glaubens*, München 1974, 96 - 145, hier 134): "Obgleich wir an die Analogie glauben, verwenden wir die Analogie nicht, um 'Liebe' in theologischem Kontext einen Sinn zu geben. Wir postulieren die Analogie ...". Der Sinn wird erst eschatologisch offenbar. - Der Unterschied zwischen nur postuliertem Sinn und Nonsens verschwindet aber für die Gegenwart; das "Bild" (oder "Gleichnis") kann seine Mitteilungsfunktion nicht ausüben.

2.2.2 Die Theorie der Analogie bietet aber in strenger relationslogischer Fassung noch eine andere Möglichkeit, um religiöse Sprache als aussagehaltig zu behaupten. Die Gemeinsamkeit zwischen göttlicher und menschlicher Wirklichkeit wird dabei auf die formalen Eigenschaften von Beziehungen eingeschränkt; so ist die Relation vom Vater zum Kind irreflexiv, asymmetrisch und intransitiv²⁵. Werden diese Eigenschaften einer menschlichen Beziehung auf Gottes Verhältnis zu uns übertragen, dann ist die Analogie logisch eindeutig und erlaubt dennoch die Behauptung einer extremen Transzendenz Gottes, denn über die formale Struktur der Relationen hinaus wird nichts ausgesagt. Diese Beschränkung auf die Isomorphie als Bedeutung der religiösen Sprache scheint das Problem zu lösen, "da sie die Bejahung des 'mysteriösen' Charakters der Terme erlaubt, die zur Beschreibung des Objekts der Religion benutzt werden, ohne daß sich damit religiöses Sprechen als Nonsens ergibt".²⁶

Doch diese Theorie kann zwar dem Anspruch semantischer Eindeutigkeit und logischer Widerspruchsfreiheit genügen, aber sie wird in wesentlicher Hinsicht der religiösen Sprache nicht gerecht. So erfuhr sie den Einwand, daß sie nicht einsichtig machen könne, warum eine bestimmte göttliche Relationsstruktur durch die Beziehung "Vater - Kind" und nicht etwa auch durch die andere "Mörder - Opfer" ausgesagt werde, da doch beide Relationen isomorph seien.²⁷ Wenn die eine Benennung der anderen vorgezogen wird, wäre dies dann allein durch unsere emotionalen Konnotationen bedingt, die aber für den ernst zu nehmenden semantischen Gehalt der religiösen Aussage belanglos bleiben müßten. Die Unterschiede zwischen dem Vater und dem Mörder liegen in Verhaltensqualitäten, die - so fundamental sie für unsere menschliche Welt sind - ohnehin nicht auf Gott bezogen

25 Vgl. J.M. Bocheński, Logik der Religion, Köln 1968 (orig.: The Logic of Religion, New York 1965), 101 - 103, 133 - 137.

26 Ebd. 136f.

27 M. Kaempfert, Logik und Linguistik der Religion, in: Linguistica Biblica 7/8, 1971, 17 - 27, hier 24. (Genaugenommen müßte allerdings das Verhältnis "einzelner Mörder - argloses Opfer" daneben gestellt werden, da sonst logisch eingewandt werden kann, daß die Relation partimsymmetrisch und mehrdeutig ist - somit gerade nicht der von Vater und Kind isomorph.)

werden dürften.

Wer für das Verständnis religiöser Sprache diese Beschränkung des Aussagegehalts auf formale, logisch definierbare Eigenschaften von Relationen als unzulänglich einschätzt, muß aber doch zunächst deutlich sehen, was der Grund dafür ist, daß die Analogie hier so restriktiv gefaßt wird: die Abwehr des Nonsens. Wenn man dem Reden von Gott - selbstverständlich auch in der erzählerischen Gestalt - mehr wahrheitsrelevante Mitteilungskraft zutrauen will, darf man sich jedenfalls nicht in gängiger theologischer Umgangssprache darauf berufen, daß alle Aussagen nur "analog" zu verstehen seien.²⁸

Es stellt sich demnach auch hier die bibeldidaktisch erhebliche Frage, ob die vorausgesetzte Beziehung der textimmanenten, sprachlich erstellten Wirklichkeit auf eine vorgegebene "Wirklichkeit an sich" überhaupt angemessen sein kann. Es führt nämlich dabei kein Weg aus dem Dilemma, daß unser Verstehen entweder zu anthropomorph bleibt oder zu dürftig wird, je nach der Wirklichkeit, der wir vorrangig gerecht werden wollen: der textuell-fiktiven oder der außertextuell-transzendenten. Ein Grund, auf dem beide in ihrer jeweiligen Konsistenz miteinander vermittelt werden könnten, ist nicht gelegt.

3 Die Rolle des Lesers

Bei der bisherigen Erörterung war der Leser bedeutungslos geblieben; der Text erschien als einein seinem Gehalt und in seiner Relation zur Wirklichkeit fixierte Größe. Dabei mag ein bestimmter Spielraum bleiben, in dem dem einen Leser dies, dem anderen jenes aufgehen kann - einiges vielleicht sogar, das dem Autor selbst nicht bewußt war - , der Text liegt dennoch als allein maßgebender Bezugspunkt fest. Er ist die Norm, die das Lesen als richtig oder falsch qualifiziert, wie andererseits er selbst der Wirklichkeit als Norm seiner Wahrheit unterstellt werden kann. Lesen ist ein Akt sinnvoller Rezeption.

28 Vgl. die unscharfe Zuordnung (teilweise Entsprechung) von "analog", "symbolisch", "paradox", "dialektisch" u.a.m. bei J. Macquarrie, Gott-Rede. Eine Untersuchung der Sprache und Logik der Theologie, Würzburg 1974, 189 - 205: Analogie und Paradox.

Wenn es etwas über die Gültigkeit des Gesagten zu verhandeln gibt, dann erst in einem nachfolgenden Schritt.

Dem steht jedoch eine Theorie des Lesens gegenüber, bei der die Identität des Textes nicht von vornherein festliegt und nur noch angemessen begriffen werden muß, sondern selbst erst vom Leser aufgebaut wird.²⁹ Freilich geschieht dies nicht nach freiem Belieben; dem Leser sind Realisationsbedingungen vorgegeben, die sowohl seine Beteiligung herausfordern wie seine Eigenmächtigkeit beschränken. So sind bei einer Erzählung bestimmte Handlungsträger in einer Ereignisfolge aufeinander bezogen; dieses Geschehen hat seinen Platz in einer vom Erzähler vorstrukturierten Welt; durch Erzählperspektiven werden Orientierungspunkte der Wahrnehmung und Maßstäbe der Bedeutsamkeit gesetzt. Aber jede Mitteilung zielt schon auf Erwartungen und Vorwissen eines implizierten Adressaten, der mit dem realen nicht identisch sein muß (mit dem dieser vielleicht auch ausdrücklich nicht identisch sein will). Eine mitgeteilte Wirklichkeit kann nie als ganze in der Mitteilung selbst aktualisiert werden. Der vorgegebene Text enthält Leerstellen und Unbestimmtheiten, deren wir uns nicht bewußt sein müssen, wenn wir sie nach naheliegenden Gewohnheiten ausfüllen.³⁰ Aber immer sind wir als Leser mit unserem Erfahrungshaushalt an der Konstitution der literarischen Wirklichkeit beteiligt. Die textuellen Vorgaben provozieren Vorstellungsakte, die über die angebotenen Elemente und Strukturen hinausreichen.³¹ Dies wird uns sinnfällig deutlich,

29 Vgl. W. Iser, Der Akt des Lesens, München 1976. Für einen Überblick über die Vielzahl der Aspekte und theoretischen Positionen s. H. Link, Rezeptionsforschung (Urban-Taschenbücher 215), Stuttgart 1976 (Daß sich die eigene, gegen "subjekt-orientierte Literaturbetrachtung" gewendete Position der Autorin in der Darstellung auswirkt, muß man in Rechnung stellen.)

30 Vgl. Iser (s.o. Anm. 29), 284 - 315.

31 Darin sieht R. Barthes, Kritik und Wahrheit, Frankfurt 1967 (orig.: Critique et vérité, Paris 1966), 67, die Unterscheidung von Literaturwissenschaft und Literaturkritik grundgelegt. Die letzte normiert eine Lesart, während die erste sich darauf beschränkt, das textuelle Substrat möglicher Lesarten zu analysieren. Vgl. auch F.V. Vodička, Rezeptionsgeschichte literarischer Werke, in: R. Warning (Hg.), Rezeptionsästhetik, München 1975, 71 - 83, hier 75.

wenn wir etwa die in unserem Bewußtsein bei der Lektüre eines Buches aufgebaute Realität mit der vergleichen, die eine literarisch "getreue" Verfilmung erstellt. Dabei wäre es auch gar zu wunderbarlich, wenn sich beide Realisierungen zum Verwechseln ähnelten; wir können eigentlich nie damit rechnen.

Unsere Beteiligung am Aufbau einer bedeutungsvollen Textwelt geht aber wesentlich über einen Beitrag zur äußeren Ausstattung der Szene mit Versatzstücken hinaus. Wir schaffen unterschiedliche Dominanzen der Aufmerksamkeit; wir rücken je nach unseren eigenen Dispositionen das eine oder das andere stärker in das Licht, ohne daß es uns von der literarischen Vorlage verwehrt werden könnte. Ihre Lenkungsimpulse lassen Spielraum. Die entscheidende Unbestimmtheit aber betrifft den ganzen zu rezipierenden Text: In welches Verhältnis zur sonstigen Realität wird der Leser ihn setzen? Auch hier kann der Text selbst durch bestimmte Signale Entscheidungen nur beeinflussen, aber nicht erzwingen. Wir sind geneigt, Erzählungen mit der Einleitungsformel "Es war einmal ..." als Märchen zu lesen, zumeist in einer gelösteren Haltung als etwa eine Zahlungsaufforderung, die uns die Polizei an die Windschutzscheibe unseres Autos geheftet hat. Aber das Märchen könnte auch benutzt werden, um eine politische Situation zu decouvrieren; während sich das Strafmandat situativ bedingt in einen Witz verwandelt, wenn es dem Bankräuber ausgestellt wird, der im Haltebereich geparkt hat. Welches Verständnis richtig und welches falsch ist, kann nicht allein vom sprachlichen Bestand eines Textes her bestimmt werden, sondern ist von umgreifenden Bedingungen der Kommunikation abhängig.

Dies gilt in besonderem Maß für die Frage nach der Fiktionalität eines Textes. "Ein Pferdehändler", so erzählt Sigmund Freud³², "empfiehlt dem Kunden ein Reitpferd: 'Wenn Sie dieses Pferd nehmen und sich um 4 Uhr früh aufsetzen, sind Sie um

32 Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten, Fischer-Bücherei Nr. 193 (1958), 43; zitiert bei A.J. Greimas, Strukturelle Semantik, Braunschweig 1971 (orig.: *Sémantique Structurale*, Paris 1966), 82 im Zusammenhang von Ausführungen über "Die Geschlossenheit des Textes".

1/2 7 Uhr in Preßburg.' - 'Was mach' ich in Preßburg um 1/2 7 Uhr früh?' Aus der Sicht des Händlers hätte die Funktion seiner Rede deutlich werden müssen, nämlich die Schnelligkeit des Tieres zu veranschaulichen; dem Hörer dagegen rief sie anderes in das Bewußtsein (er muß ja nicht aus Beschränktheit so reagiert haben); vielleicht sagte sie ihm gerade, daß für ihn dieses Pferd mit solcher Qualität überflüssiger Luxus wäre.

Die Aufgabe, vor die uns ein Text stellt, ist deshalb nicht in jedem Falle, zu ermitteln, was der Autor gemeint habe. Dies kann unter bestimmten Bedingungen auch unsere Frage sein; aber sie läßt sich nie abschließend beantworten, um so weniger, je entfernter seine Welt von der unseren ist. Überlegungen wie die, ob der Evangelist Johannes das Weinwunder zu Kana für ein historisches Faktum hielt, sind für unsere eigene Orientierung müßig, da einmal hierzu die nötigen Auskünfte fehlen und zum anderen die Verständigung darüber, ob der Text für uns noch gültig sein könne, von dieser Kenntnis nicht abhängig ist. Der reale Autor (im Unterschied zu dem im Text immer noch implizierten) ist in diesem Fall aus der Kommunikation mit uns ausgeschaltet.

Stattdessen haben wir uns damit zu beschäftigen, wie wir das Gesagte begreifen können und wollen. Wir lesen immer etwas als etwas, im Hinblick auf anderes und im Zusammenhang von anderem. Wir rücken in unserem Bewußtsein Texte neben Texte.³³ Ob wir einen als fiktional nehmen oder nicht, hängt davon ab, an welche anderen er sich in unserem Gesamtrepertoire anschließt. Auf jeden Fall liegt es nicht in der Verfügung des Autors, sein Werk zu Ende zu bringen; es wird ihm aus der Hand genommen: "Er kann schreiben, was er will: das Publikum, das er sich geschaffen hat, läßt sich aus seiner Rolle nicht vertreiben. Und wenn er dem Publikum noch so deutlich Transparente mit Handlungsanweisungen vor die Augen, die glotzenden Augen hängt: es wurde nie gesehen, daß ein Publikum aus dem Theatersaal drängt und sich zu einem Demonstrationszug formiert. Nie trafen sich

33 Vgl. hierzu meine Konkretisierung "Literarische Kommunikation: Franz Kafka, Das nächste Dorf - Hebr. 11,8 - 10. Überlegungen zur Kontextbildung im Religionsunterricht", in: KatBl 102 (1977), 724 - 734.

Leser oder Bildbetrachter an einer Barrikade."³⁴

Das vom Autor eigentlich Gemeinte, ist nicht das den Adressaten letztlich Gesagte. Auch hier gibt es demnach eine literarische Doppelbödigkeit, aber auf einer anderen Ebene als zuvor: nicht zwischen dem Text und seiner eigentlichen "Wahrheit", sondern zwischen sprachlichem Potential und Realisation der Bedeutung. Der Weg vom einen zum andern ist nicht durch den Text selbst determiniert.³⁵

Allerdings wird zurecht davor gewarnt, die Leseraktivität zu individualistisch zu sehen.³⁶ Im Lesen reproduzieren sich gesellschaftliche Schablonen. Was an Bedeutung zustande kommt, ist immer auch fait social. Wer mit einer Vielzahl individuell unterschiedlicher Lesarten rechnet, muß schon geringfügig variierende Konnotationen in seinem Sinne verbuchen, wenn er sich bestätigt sehen will. Der Spielraum der Kommunikation des Lesers mit dem Text ist gesellschaftlich eingeschränkt. Die Muster dafür, als was etwas zu nehmen ist, gehören zum kulturellen Bestand. Dafür zeugen gerade die vielfachen literarischen Bemühungen "gegenzusteuern".³⁷

Bibeldidaktisch ist aber darüberhinaus erheblich, daß unsere heutige Gesellschaft im Religiösen über keine allgemein aner-

34 H. Weinrich, Drei Thesen von der Heiterkeit der Kunst, in: Ders., Literatur für Leser, Stuttgart usw. 1971, 12 - 22, hier 18.

35 Das semantische Verhältnis von Textpotential und -realisation entspricht dem von "Bedeutung" und "Meinung", wie es H. Weinrich (s.o. Anm. 9, 16ff) für das Wort darstellt: Die "Bedeutung" ist weitgespannt, vage, sozial und abstrakt; die "Meinung" dagegen ist umgrenzt, präzise, individuell und konkret. Die Aussage: "Wir sind nicht Sklaven der Wörter, denn wir sind Herren der Texte" kann übertragen werden: Wir sind nicht Sklaven isolierter Textvorgaben, sondern Herren im Aufbau kontextueller Wirklichkeit. - Dies widerspricht freilich der Behauptung Ricoeurs (s.o. Anm. 13, 196), daß man gegen die "Illusion des Empfängers", gegen jeden "Psychologismus oder Soziologismus des 'Lesers'" den "Begriff der Interpretation als eines Aktes des Textes selbst" setzen müsse.

36 Vgl. W. Thürmer, Anmerkungen zum Problem des Kommunikationsbegriffs beim Umgang mit Literatur, in: Diskussion Deutsch, 6 (1975), H. 26, 559 - 568.

37 Vgl. Weinrich (s.o. Anm. 34), 21, zu den Anstrengungen der "engagierten Literatur" (vor allem der Bibel), bestimmten Rezeptionseigenheiten zu entgegenen.

kannten Geltungen mehr verfügt. Damit stehen hier die Lesarten deutlicher und in größerer Differenz zu Verhandlung als bei sonstiger etablierter Literatur. Die Lektüre biblischer Texte ist in ihrer kommunikativen Offenheit ein Sonderfall. Selbst die Kirche ist nur begrenzt noch ein Ort eindeutiger und einhelliger Bedeutungskonstitution. Geht man gar über sie hinaus, erhalten ihre Texte in eminentem Maß die Merkmale, die der Literatur unter unseren kulturellen Lesebedingungen zugesprochen werden: sie sind nur "teilinterpretiert" (d. h. "nicht eindeutig auf pragmatische Handlungskontexte hin" zu begreifen) und "polyvalent interpretierbar"³⁸. Man halte zum Kontrast frühere geschlossene Lesegemeinschaft dagegen: "Keiner der patristischen und scholastischen Exegeten der alttestamentlichen Geschichte von Abrahams Opferung des Isaak hatte die Frage aufgeworfen, ob dieser Patriarch nicht an der Identität und Qualität des ihm solches gebietenden Gottes wenigstens einen Atemzug lang hätte zweifeln müssen."³⁹ Der Mitteilung kam hier eine Wirklichkeit zu, die als solche nicht zur Verhandlung stand. Im Gegensatz dazu zwingt verständiges Lesen heute zur "kontrollierten Beobachtung dessen, wozu mich der Text veranlaßt"⁴⁰ - nicht etwa erst in nachfolgendem Handeln, sondern schon bei der Lektüre selbst! Historisch-kritische Exegese und strukturelle Analyse reichen noch nicht hin, um für uns Bedeutung zu ermitteln. Die erste deshalb nicht, weil sie höchstens vergangene Leser- (Hörer-) Situationen in den Blick bekommt; die zweite nicht, weil sie sich auf die Beschreibung des Substrats möglicher Realisationen beschränkt.

38 Schmidt (s.o. Anm. 7), 66.

39 Blumenberg (s.o. Anm. 18), 39. Auch die Interpretationen nach einem mehrfachen Schriftsinn ruhten auf dem Glauben an die innere Einheit einer mehrdimensional vertexteten Welt auf.

40 Iser (s.o. Anm. 29), 218.

4 Die Ausgrenzung des Fiktiven

Damit wir in unseren verschiedenen Lebensräumen handeln können, benötigen wir Konventionalisierungen in Wahrnehmung und Verhalten. Durch Auswahl und Arrangement uns bedeutsamer Elemente versuchen wir Irritationen in unserer Umwelt zu vermeiden. Wir bewegen uns in vertexteten Feldern. Aus diesen stammt auch durchweg das Inventar dessen, was uns erzählt wird, wie phantastisch es sich im einzelnen auch anhören mag. Doch während es uns bei den einen Texten gelingt, ihre Bedeutung nach den konventionellen Regeln dieser Bezugsfelder unseres Handelns zu konstituieren, sperren sich andere dem Zugriff der Gewohnheit. Sie beanspruchen einen Sonderstatus, indem sie uns zwingen, ihre Welt eigenständig und nicht nach den vorgegebenen Mustern unserer Handlungsorientierung aufzubauen. Sie lösen sich von unseren üblichen sozialen Orten und den an ihnen bestehenden Wahrscheinlichkeiten und Erwartungen ab; damit sind wir als Leser auch genötigt, in eine andere Wirklichkeit umzusteigen, wenn wir die Mitteilungen überhaupt aufnehmen wollen.⁴¹ Aber wir bekommen es dabei leicht gemacht; denn gewöhnlich hindert uns nichts, jederzeit wieder schnell und ungestört in die vertraute Alltagswelt zurückzukehren, wenn sie uns verlangt oder wir nach ihr verlangen.

Wird derart Fiktionalität von Nicht-Fiktionalität unterschieden, ist die Grenze demnach durch das unterschiedliche Maß an Konventionalisierung, Handlungsorientierung und Teilhabeverpflichtung gesetzt. Das, was sich in unseren Erwartungshorizont einfügt, unser Verhalten beeinflusst und uns in einem gewissen Sozialdruck nahegelegt wird, ist uns verbindlicher Wirklichkeit als das übrige, was man uns darüberhinaus noch mitteilen mag. Aber das eine ist vom anderen weder deutlich noch endgültig noch

41 Zur differenzierten und problematisierten Behandlung der Fiktionalität vgl. vor allem: J. Anderegg, Fiktion und Kommunikation, Göttingen 1973; Gabriel (s.o. Anm. 8); Iser (s.o. Anm. 29), vor allem 87 - 143; J. Landwehr, Text und Fiktion, München 1975; Schmidt (s.o. Anm. 7); außerdem die verschiedenen Beiträge zu "Fiktion und Nichtfiktion" in: H. Weinrich (Hg.), Positionen der Negativität, München 1975, 518 - 540 (vor allem die Stellungnahmen von W. Preisendanz, S.J. Schmidt, R. Warning und H. Weinrich). Die unterschiedlichen theoretischen Positionen können hier nicht miteinander verglichen und gegeneinander verhandelt werden.

einhellig geschieden. Es gibt die Gelegenheiten zum Vorwurf: "Wir haben für euch auf der Flöte gespielt, und ihr habt nicht getanzt; wir haben Klagelieder gesungen, und ihr habt euch nicht an die Brust geschlagen." (Mt 11, 17).

Durch die poetische Produktion fiktiver Realität (und durch deren bewußte Identifizierung als fiktiv) geben wir Aufschluß über die Normen, die wir sonst nicht realisieren können oder wollen. Die Vergegenwärtigung einer unüblichen Welt ermöglicht es uns, die übliche besser zu begreifen. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob sich der Text auf eine in der Vergangenheit empirisch nahe und faßbare, jetzt jedoch geschichtlich abgelöste Wirklichkeit oder auf eine nur vorgestellte bezieht. Historische Fragestellungen und Plausibilitäten ruhen bereits auf einer Ausgrenzung dessen, was für uns fiktiv ist, auf und nicht umgekehrt. Ob David, Abraham und Adam in einem bestimmten Text "reale" oder "fiktive" Gestalten sind, entscheiden wir nicht mit den Methoden des Historikers, sondern durch die Beurteilung der Welt, in der sie sich befinden. Wer der Annahme zustimmt: "Mit dem Gedanken, daß Götter erscheinen, ist im Horizont des neuzeitlichen Wirklichkeitsbegriffs nicht einmal mehr zu spielen"⁴², für den kann Abraham im Gespräch mit den drei Männern (Gen 18) keine historische Person sein. Wer dann die Texte um Abraham als Einheit liest, wird sie als ganze fiktional nehmen müssen. (Die Entgegnung, daß aber einiges historisch sicher nachweisbar ist, erübrigt sich; denn es ist doch die Eigenart fiktionaler Literatur, daß sie ihre Realität aus dem Bestand nicht-fiktionaler Bezugfelder aufbaut.) Das hat schließlich zur Folge, daß bei dieser Lesart der "Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs" fiktiv ist. Dies mag den Theologen irritieren, ist aber eine notwendige Konsequenz aus der grundlegenden Verhältnisbestimmung von Textwelt und Leserwelt. Wer den Bundes-schluß zwischen Abraham und Gott nicht für fiktiv halten will, muß entweder ernsthaft die Möglichkeit, daß Gott und himmlische Männer vor dem Zelt stehen, in den Horizont seiner Erwartungen einbringen oder die Erzählung hinter sich lassen.⁴³

42 Blumenberg (s.o. Anm. 18), 41.

43 Zur Entmythologisierung als Vernichtung erzählerischer "Umwegstrukturen" vgl. Blumenberg (s.o. Anm. 18), 43ff.

Aber welche Wirklichkeit soll einem nicht erzählbaren Bundes-schluß zukommen? Die bloße Übersetzung in eine andere Textsorte - etwa den summarischen Bekenntnissatz - hilft nicht den Sinn retten. Wir würden so in den bereits aufgewiesenen Sackgassen landen.

Da wir es bei den biblischen Texten nicht mit jeweils für sich geschlossenen Einheiten zu tun haben, vielmehr eine Geschichte mit der anderen verknüpft ist, erschwert sich das Problem noch. Die Kanonbildung war die Produktion eines Makrotextes, für den gilt: "Soll eine Äußerung, die mehrere Referenzbereiche enthält, als konsistent, d. h. als 'Text' aufgefaßt werden, müssen diese Bereiche einer und nur einer 'Welt' zugeordnet werden können."⁴⁴ Man lese unter dieser Bedingung Röm 5, 12ff ("Wie durch einen einzigen Menschen die Sünde in die Welt kam ...") - wird dann für uns (Paulus steht nicht nur Verhandlung⁴⁵) Adam historisch-real oder Jesus theologisch-fiktiv? (Einen bloßen Vergleich zwischen zwei verschiedenen Welten läßt der Text nicht zu.) Die Bibel ist, wenn wir sie in Teilen fiktional nehmen, für uns auch als ganze fiktional - es sei denn, wir lösen das Band auf und verhandeln die Teile für sich. Das wird sich letztlich bei der konkreten literarischen Kommunikation als notwendig und praktikabel erweisen. Aber welche biblischen Perikopen sollten wir bei der hier anstehenden Unterscheidung dem nicht-fiktionalen Bereich zuschlagen? Können wir etwa die Erzählungen über Jesus insgesamt bruchlos unserer Welt anschließen? Offensichtlich stehen wir wieder vor der Alternative, entweder alle Texte als fiktional zu klassifizieren oder sie modal unterschiedlichen Welten zuzuweisen.

Dem Dilemma ist nicht mit Gattungskritik, Ermittlung von "Sitz im Leben" und Textintention zu entkommen. Das Problem der Wirklichkeitskonstitution reicht tiefer. Es legt uns nahe, die erzählte biblische Welt gegenüber unserer sonstigen Handlungsorientierung insgesamt als fiktiv zu nehmen (auch wenn einzelne

44 Landwehr (s.o. Anm. 41), 171.

45 Vgl. dazu P. Ricoeur, Phänomenologie der Schuld, Bd. 2: Symbolik des Bösen, Freiburg/München 1971 (orig.: Paris 1960), 13: "Die Historizität des zweiten Adam sprang rücklaufend über auf den ersten Adam - verlieh ihm zuallererst eine der Individualität Christi ähnliche Individualität."

Texte aus dem kanonischen Lesezusammenhang herausgegriffen und unmittelbar in unser Bezugssystem eingebracht werden können).⁴⁶

Dann ist es auch nicht anstößig, Jesus als "Kunstfigur" zu sehen, für die die Evangelisten "ein Wechselspiel von Realismus und Stilisierung, von brutaler Wirklichkeit und Abstraktion inszeniert" haben.⁴⁷ Man mag, wenn man will oder sich genötigt fühlt, die Frage nach dem "historischen" Jesus stellen, man wird nur den antreffen, der sich unseren Realitäts-schemata fügt. Dieser aber ist nicht der biblische. Von jeder der beiden Positionen aus ist der jeweils "andere Jesus" fiktiv. Der eine kann nicht dem anderen die Glaubwürdigkeit vermitteln; sie beruhen auf unterschiedlichen Plausibilitäten.

5 Die Fiktion in der Bewährung

Ein völliger Ausstieg aus der konventionalisiert angeeigneten Welt ist uns nicht möglich (von pathologischen Fällen abgesehen). Selbst der kräftigste poetisch arrangierte Normenverstoß nimmt noch Bezug auf das, wovon er sich absetzt; selbst die spielerischste Gelöstheit wird erfahren als Pause zwischen den vorangehenden und nachfolgenden Zwängen. Das Kontrafaktische ist, wird es als solches begriffen, immer auch Auslegung seiner Gegenwelt. Es entwirft, was dort keinen Platz hat. Darin treffen sich Lügengeschichten, Märchen, Wunschphantasien, apokalyptische Bilder, Wundererzählungen u.ä.. Die Fiktion relativiert die Welt des gewohnten Umgangs. Manchmal greift sie dabei nur zum belanglosen Detail, zur flüchtigen Episode, zum skurrilen Sonderfall, zum entlegenen Ereignis, zur begrenzten Szene - manchmal aber auch zur Totalität unserer Lebensorientierung.

46 Dem widerspricht ausdrücklich Crombie (s.o. Anm. 24), der zwar mehrfach die Nähe religiöser Sprache zur Fiktion sieht (105, 135, 141 u.ö.), diese aber nur als "Scheinwelt" "hilfreicher Fabeln" begreifen kann, der er die "Wahrheit über ein transzendentes Wesen" gegenüberstellt (135, weil wir sie "in dem, was wir für die Mitteilung eines transzendenten Wesens halten, eingebettet finden".)

47 W. Jens, Die Evangelisten als Schriftsteller, in: H.J. Schultz (Hg.), Sie werden lachen - die Bibel, 113 - 123, hier 116.

Wenn sich ein Hörer oder Leser darauf einläßt, verliert das System seiner Geltungen, auf das er im sozialen Handlungszusammenhang nicht verzichten kann, seine Selbstverständlichkeit. Er nimmt es aus einer anderen Perspektive wahr. Diese gewährt ihm Distanz gegenüber dem Druck, dem er sich sonst nicht entziehen kann. "Rabbi Chanoch sprach: 'Das eigentliche Exil Israels in Ägypten war, daß sie es ertragen gelernt hatten.'" ⁴⁸ Schon der Traum einer anderen Welt hätte diesen Zustand aufheben können. "Der Leser überwindet sein Bezugsfeld durch die Konstitution des fiktiven Bezugsfeldes, dadurch also, daß er sein Bezugsfeld als Basis der Deutung ins Spiel bringt, daß er es aber deutend aufs Spiel setzt. Weil jede Deutung ihren Ausgangspunkt im Bezugsfeld des Lesers hat, weil sie dieses aber überwindet, heißt deuten auch: das eigene Bezugsfeld durch ein fiktives in Frage stellen." ⁴⁹

Doch kommt der Fiktion nur dann Verbindlichkeit und Verpflichtungskraft zu, wenn sie sich von belangloser Phantasie und illusionärem Schein abheben kann. Sie ist nur so weit als "wahr" verantwortlich, als sie uns für die uns umgebende Wirklichkeit sensibler macht, unsere vielfältigen Erfahrungen besser integriert, Konsequenzen in unseren Einstellungen zeitigt und uns damit sagen läßt: Ja, in dieser Erzählung können wir uns begreifen. Nicht weil sie unsere Welt abbilden würde - verstößt sie doch gerade gegen deren Normen; nicht weil wir in ihr als Gleichnis eine hinter ihr liegende Wirklichkeit ausmachen könnten - dazu fehlt uns die semantische Brücke; sondern weil unsere Welt, unsere Geschichte und unser individuelles Leben in ihr ein Ziel, einen Wert und eine Stabilität zugesprochen bekommen, wie dies anders gerade nicht möglich ist. ⁵⁰ Der Leser muß demnach in der Erzählung die fundamentale Aussage impliziert sehen, daß er sich diese Fiktion zum Verständnis

48 M. Buber, Die Erzählungen der Chassidim, Zürich 1949, 838.

49 Anderegg (s.o. Anm. 41), 107.

50 Vgl. P. Ricoeur, Philosophische und theologische Hermeneutik, in: Ders./Jüngel (s.o. Anm. 21), 24 - 45, vor allem 39ff über die "poetische Dimension" und ihre Bedeutung für den Glauben, über das "Sich-Verstehen-vor-dem-Text", über die "Einbildung" als existentielle Aneignung von Sinn, über "'Bilder' meiner Befreiung"; ders., Symbolik des Bösen (s.o. Anm. 45), 402ff über die Verifikation des Mythos.

seiner Wirklichkeit ernsthaft zu eigen machen darf. Den Wahrheitsanspruch dieser Aussage kann er nur dadurch einlösen, daß er prüft, ob er ihr im Erfahrungs- und Handlungszusammenhang seines Lebens zu folgen vermag.

Damit leistet die Fiktion, falls sie sich derart bewährt, mehr als nur "Verfremdung" des primären Bezugfeldes. Ihr Ziel ist die "Umkehr der Einbildungskraft" (der dann die "Entscheidung für die neue Existenz" folgen soll).⁵¹ Wer dieses Bedürfnis erzählerischer Sinnkonstruktion ablegen kann, wird religionskritisch mit scharfem Geschütz aufwarten. Wer demgegenüber an den Geschichten festhält, wird zeigen müssen, daß er dies nicht nach Belieben tut, sondern sie prüfend der Erfahrung aussetzt. Fiktionen können schließlich auch Modelle sein, "die zur Abkehr von den Problemen der Wirklichkeit führen, zum Selbstzweck, zur Kompensation und zum Eskapismus entarten oder als Mittel zur Täuschung und zur Verschleierung realer Sachverhalte eingesetzt werden".⁵²

Da es bei den Fiktionen des Glaubens mit ihrem dogmatischen Lexem "Gott" immer um die Totalität unserer Welt geht, kommt vor allem den Grenzsituationen unseres Lebens, denen gegenüber unsere gewohnten Orientierungsschemata ohnehin durcheinander geraten, entscheidende Bedeutung für die Bewährung der Sprache zu. Wir haben darauf zu achten, wie weit wir mit welchen Texten in welcher Gemeinschaft kommen.⁵³ Fiktionales Erzählen ist sich im Glauben seiner Vorläufigkeit bewußt, hält

51 Ders., Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: Ders./Jüngel (s.o. Anm. 21), 45 - 70, hier 70.

52 Landwehr (s.o. Anm. 41), 192.

53 Unter diesen Grenzperspektiven richtet sich der Blick nicht nur auf die Fraglichkeit des individuellen Lebens (Schuld, Einsamkeit, Krankheit, Tod u. ä.), sondern auch der Weltgeschichte, die als solche überhaupt erst in religiöser Fiktion gedacht wurde; vgl. hierzu W. Schapp, In Geschichten verstrickt, Wiesbaden 1976, 199ff (über "das volle Wir"). Zur Bewährung der Texte gehört dabei allerdings, daß die Erfahrung der ungenügenden, sinnwidrigen Realität nicht schnell, unvermittelt und spannungslos in heilvoll positiver Interpretation aufgehoben wird; vgl. dazu D. Mieth, Dichtung, Glaube und Moral, Mainz 1976, 16ff: Das Ende der 'christlichen Dichtung'; 61ff: Negative Dialektik.

damit den Gedanken an endgültig bleibende Wirklichkeit wach, kann aber zu dieser keine semantische Beziehung herstellen.

Texte sind Orte, an denen dreierlei Erfahrungen aufeinander treffen können:

1. Unmittelbar diejenigen, die der Leser (Hörer) macht, wenn er das Gesagte vernimmt: ob es auf ihn befremdlich wirkt oder ansprechend, zur Gegenrede reizend oder zur Zustimmung, unverständlich oder bedeutungsvoll, in sich konsistent oder brüchig, andere Texte evozierend oder beziehungslos usw. (Dabei wird der bloße Eindruck erst dann in Erfahrung übergeführt, wenn die zugrundeliegenden textuellen Elemente und Strukturen erfaßt werden.)
2. Die eigenen und fremden Erfahrungen, die andernorts gemacht wurden, aber in die Verhandlung der Gültigkeit dieses Textes eingebracht werden können; der Text erhält Kontexte, die ihm ursprünglich nicht benachbart waren.
3. Die Erfahrungen, die die Formulierung und die Weitergabe dieses Textes veranlaßt haben mögen; der Blick geht auf Kontexte des Ursprungs und der Wirkungsgeschichte, soweit wir über sie verfügen.

Ein möglicher Verständigungsverlauf über 1 Kg 18: Das Gottesurteil auf dem Karmel:

(Selbstverständlich sind die hier gewählten Lesevoraussetzungen nicht allgemeingültig, aber sicher auch nicht völlig singulär).

Der Leser gerät mit dieser Geschichte in eine ihm fremde Welt. Schon die chronologische Bestimmung des Ereignisses durch eine unvertraute Zeitrechnung löst ihn aus seinem Orientierungszusammenhang. Die Namen sind ihm ungewöhnlich (er kennt keinen zweiten "Elija" in seiner Umgegend). Er weiß keine Gewährsperson für diese Erzählung; ihre Einordnung in die biblische Überlieferung ist für ihn sakral-anonym. Auch wenn er noch von den besonderen Konstellationen, Erwartungen, Wertungen und Ereignissen, die er hier vorfindet, absieht, erfährt er bereits Distanz.

- Aber er darf nicht voraussetzen, daß ihm nur das bedeutsam wäre, was die ihn unmittelbar betreffenden Verhältnisse anspricht; er müßte weiter hinhören. -

Ihm wird von einem Land erzählt, in dem zunächst zweifache Unordnung herrscht, eine politisch-religiöse und eine naturale.

Beide stehen als menschliches Vergehen und göttliche Strafe zueinander in einem Ursache-Folge-Verhältnis, aber auch in einer ungleichgewichtigen Opposition: Trockenheit und Hungersnot dominieren über die Unheilsmacht des Königs und seiner Baalspropheten; der König seinerseits bemüht sich mit dürftigen Maßnahmen, der Katastrophe entgegenzuwirken.

In diese gespannt instabile Situation sendet Jahwe seinen Propheten Elija, damit er das doppelte Verhängnis für das Volk aufhebe. Die Entscheidung kulminiert in der allen sichtbaren Konfrontation: Gegen die Versammlung von 450 Baalspropheten (und 400 Propheten der Aschera) steht der Einzelne im Vertrauen auf Jahwe; gegen die Schreie, Tänze und Selbstverwundungen der Götzendiener über viele Stunden hinweg stehen die Maßnahmen Elijas: die Errichtung eines Altars, das kurze Opferritual und das Bittgebet. Beide Fronten aber sind in dem gemeinsam anerkannten Kriterium geeint: "Der Gott, der mit Feuer antwortet, ist der wahre Gott." (V. 24)

Den Anstrengungen der vielen folgt nur der Spott des Propheten: "Ruft lauter! Er ist doch Gott ... Vielleicht schläft er und wacht dann auf." (V. 27) Elijas Opfer dagegen wird wunderbar erhört. Dem kultischen Zeichen folgt schließlich die doppelte Herstellung der rechten Ordnung: Die Baalsdiener werden getötet; der starke Regen fällt über das Land. Dem bundestreuen Verhalten des Menschen entspricht Gottes Fürsorge für seine Schöpfung und sein Volk.

Das Unheil dieser Welt ist von dem mächtigeren Heilswillen Gottes umgriffen, der sich am Anfang der Erzählung in dem Auftrag an Elija ausspricht und sich am Ende allen unübersehbar kundtut.

- Wie der Leser diese Geschichte nehmen wird, ist an dieser Stelle noch offen. Wenn er für sich ihre Bedeutung ausmachen will, wird er sie an andere Texte anschließen müssen. -

Ihm fallen Berichte von Hungersnöten ein, Nachrichten von katastrophaler Dürre in unterentwickelten Ländern. Aber es gelingt ihm nicht, die Welten dieser Texte miteinander zu verbinden: Er kann die Nöte seiner Zeit nicht nach dem Deuteschema von Schuld und Strafe verstehen; er rechnet nicht mit einem Eingreifen Gottes in derartige Zusammenhänge. (Etwas irritiert erinnert er sich dabei aber an Bittgebete aus vergleichbaren Anlässen, bei

denen es ihm nicht befremdlich vorkam, sich an Gott zu wenden.) Er erwartet, daß man die Faktoren zur Erklärung, vielleicht auch zur Behebung derartiger Mißstände ganz anders in den Blick bekommen müßte.

- Aber damit dürfte der Leser seinen Bibeltext noch nicht beiseiteschieben; sieht er doch, daß hier nicht einfach von einer Hungersnot erzählt wird, sondern von der Konfrontation geschichtlicher Kräfte: Die Anhänger Baals sind in Übermacht gegen die angetreten, die am Bund mit Jahwe festhalten wollen; Erinnerung, Lebensordnung und Hoffnung Israels stehen auf dem Spiel. Zwar - dies sei dem Leser selbstverständlich eingeräumt - steht er nicht unmittelbar im Bezugsfeld dieses Volkes, aber auch seine Sicht der Welt ist von dieser biblischen Vergangenheit mitgeprägt. -

Doch gerade dann ziehen andere Stellen des Textes seine Aufmerksamkeit auf sich und wirken befremdlich:

"Der Gott, der mit Feuer antwortet, ist der wahre Gott" - wo stellt sich dem Leser sonst Geschichte so eindeutig in das Experiment? In dieser erzählten Publikation göttlicher Macht kann er seine Erfahrungen nicht unterbringen. Um sich aber nicht nur auf seine begrenzte Subjektivität zu beziehen, erinnert er an Texte, die sich ihm aus biblischem Zusammenhang nahelegen: "... Als das die Jünger Jakobus und Johannes hörten, sagten sie: 'Herr, sollen wir befehlen, daß vom Himmel Feuer fällt und sie vernichtet?' Da wandte er sich um und wies sie zurecht. Und sie gingen in ein anderes Dorf." (Lk 9, 51 - 56) Konfrontationen tun sich auch hier auf, aber sie werden nicht machtvoll ausgetragen. Andere Texte hängen sich an: Im Gleichnis fragen die Knechte, ob sie das Unkraut auf dem Acker ausreißen sollen, und der Herr antwortet ihnen: "Nein, sonst reißt ihr dabei auch den Weizen aus. Laßt beides wachsen bis zur Ernte. Wenn dann die Zeit ist ..." (Mt 13, 24 - 30). Und schließlich hatten sie Jesus in entscheidender Stunde gefragt: "Herr, sollen wir mit dem Schwert dreinschlagen?" Und einer von ihnen schlug auf den Sklaven des Hohenpriesters ein ... (Lk 22, 49ff).

Das Kriterium, auf das sich Elija und seine Gegner einigten,

hat für Jesus keine Geltung⁵⁴. Die geschichtliche Situation bleibt ambivalent; noch nicht einmal episodisch werden alle zur Einsicht gebracht.

- Aber muß nicht auch Elija gleich nach der Szene auf dem Karmel erfahren, daß "Jahwe nicht im Feuer" kommt (1 Kg 19, 12)? Sollte man die Erzählung nicht in ihrem weiteren Zusammenhang lesen und sie in ihrer eigenen Spannung aushalten? -

Doch gerade dann stößt der Leser später wieder auf das selbstsichere Wort des Propheten gegen seine Widersacher: "Wenn ich ein Mann Gottes bin, so falle Feuer vom Himmel und verzehre dich und deine Fünzig!" (Sogleich fiel Feuer vom Himmel ..., 2 Kg 1, 10f). Das Disparate schließt sich nicht zur Geschichte zusammen; die versöhnende Lesart ist nicht in Sicht.

Im Gegenteil nimmt die Irritation zu, wenn man dem Spott Elijas über die Erfolglosigkeit der Baalsdiener die beängstigten Bittrufe und Klagen der Gläubigen Israels zur Seite stellt: "Wach auf! Warum schläfst du, Herr? Erwache ..." (Ps 44, 24 u.ö. ähnlich). Wie soll dieselbe Rede einmal sarkastisches Argument gegen die anderen und ihren Götzen, dann wieder ernsthafter Ausdruck eigener Erfahrungen sein?⁵⁵

Schließlich befremdet den Leser ein Letztes: Die Durchsetzung der göttlichen Macht geht über die Vernichtung der Feinde; der Mann Gottes tötet, die gegen ihn waren. Diese Geschichte kann leicht in anderen ihre Fortsetzung finden; Texte zum Thema "Glaube und Gewalt" liegen nahe. Auf einem der narrativen Weg-

54 Die machtvollende Demonstration der Überlegenheit findet allerdings bei anderen Konfrontationen statt: bei der Stillung des Seesturms (Mk 4, 35 - 41) und bei Dämonenaustreibungen (z. B. Mk 1, 21 - 28). Es wäre aufschlußreich, diese Texte mit in die Verhandlung einzubeziehen. Die geschichtlich-politische Dimension ist hier nicht betroffen, wohl aber Öffentlichkeit.

55 Die Feststellung von H.J. Kraus (Psalmen 1. Teilband, Biblischer Kommentar Altes Testament XV/1, Neukirchen 1961, 58), daß Israel den "kultischen Weckruf", der sich ursprünglich an Vegetationsgottheiten wie Baal richtete, "ohne mythisches Eigengewicht in die Sprache der Appellation" übernommen habe, beseitigt nicht die hier angemerkte Diskrepanz. Das Bekenntnis des Ps 121, 4 "Nicht schläft und nicht schlummert der Hüter Israels" konnte durch Erfahrungen angefochten werden.

weiser steht das Motto "Gott mit uns".

- Dem Leser mag man entgegenhalten, daß seine Lesarten von ihm konstruiert sind. Er wird erwidern, daß er dies nicht vermeiden kann, wenn er ermitteln will, ob der Text ihm Wirklichkeit erschließt. Eines muß er allerdings bei diesem Stand der verhandelnden Lektüre einräumen: daß andere die Erzählung als gültiges Wort nehmen konnten. Für sie stand die eigene Existenz auf dem Spiel: "Wie lange noch schwankt ihr nach zwei Seiten? Wenn Jahwe der wahre Gott ist, dann folgt ihm! Wenn aber Baal es ist, dann folgt diesem!" (V. 21) Mit Betroffenheit lasen sie die eigene Gefährdung: "Doch das Volk gab ihm keine Antwort." Sollte nicht auch heute noch die ganze Erzählung auf diese Krisis-Situation hin verstanden werden können? Der Text wäre dann in seinem Kern ein Appell gegen die unentschlossene Zwiespältigkeit, die Elia hier anprangert und ihrer Verwerflichkeit überführt. -

Doch versuchte man die Gültigkeit des Textes in einer solchen Engführung abzusichern, würde man das gesamte Ereignis und seine Welt auf einen einzelnen Skopus hin relativieren. Der Leser müßte, um den Text als wahre Mitteilung verstehen zu können, zu viel an literarischer Wirklichkeit verdrängen. Er zieht es deshalb vor, hier eine "geschlossene" Fiktion⁵⁶ zu lesen, der er keine Relevanz und Gültigkeit über die textuellen Grenzen hinaus mehr zusprechen kann.⁵⁷ Es dürfte ihm nicht schwer fallen, zu zeigen, daß er mit seinen Lesevoraussetzungen und -ergebnissen nicht in einsamem Feld steht, sondern an dem Bewußtsein einer ihn umgreifenden Kommunikationsgemeinschaft teilhat. Auch dies gehört mit zur Bewährung eines Textverständnisses.

Bisher war nur vom Leser die Rede, nicht ausdrücklich von Lehrer und Schüler. Doch kann dem Unterricht kein grundsätzlich anderer Weg gewiesen werden. Es ist die Aufgabe aller Fächer,

56 Vgl. Anderegg (s.o. Anm. 41), bes. 95 - 100: Geschlossenheit des Fiktivtextes; 115 - 139: Aktualität und Fiktivität.

57 Zu anders eröffneten kommunikativen Möglichkeiten vgl. meinen Aufsatz über "Das Verhältnis von Erfahrung und Glaube - erörtert am Thema: Auferstehung", in: rhs 2/1977, 43 - 51.

bei ihrer Sache "zu zeigen, welche Prüfmöglichkeiten der einzelne als Rezipient überhaupt hat"⁵⁸. Diese Forderung mag gegenüber dem "Wort Gottes" pietätlos anmuten, doch ergibt sie sich zwingend, wenn biblische Texte sich auf unsere Welt beziehen sollen, aber die Kontextbildung und die Lesart nicht determinieren können.

58 H. Glinz, Textanalyse und Verstehenstheorie I, Frankfurt a. M., 1973, 117.

Prof. Dr. Hans Zirker
Oststr.40
4044 Kaarst

