

Detlev Dormeyer: Wirkung und Wirklichkeit der Bibel

Textpragmatische Überlegungen und Methoden zum bibeldidaktischen Viereck

1. Stand der Diskussion

Bibel und religiöse Sprache stehen wieder im Mittelpunkt des didaktischen Interesses – so kann man unschwer schließen, wenn man die Veröffentlichungen der Katechetischen Blätter in dem jetzigen Jahrgang durchgeht.¹ *Georg Baudler* und *Wolfgang Langer* aber haben jeweils auf eine Gefahr aufmerksam gemacht, die dieser erneuten Diskussion droht. *Baudler* warnt davor, daß die »Rückkehr« zur Bibel zum Rückschlag wird (Rückkehr 331), *Langer* wiederum weist auf den »teilweise chinesisches anmutenden Wortschatz«^{1a} der neuen Ansätze hin, die die moderne Linguistik und Kommunikationstheorie aufnehmen und dadurch den »unbedarften Leser« abschrecken, »sich auf eine offensichtlich so komplizierte Sache überhaupt einlassen« (Bibelunterricht 497). *Baudlers* Vorschlag nun ist darum bemüht, mit dem Schema des »Vierecks« die beiden Gefahrenpole »Überforderung« des Lesers und »Verkürzung« der Theorien zu vermeiden. Dies ist ihm im großen und ganzen gelungen, wenn auch an seiner Ausfüllung des Schemas Kritik ansetzen muß.²

So beanstanden *Lange/Langer* zunächst die Verkürzungen in den theoretischen Voraussetzungen, um dann auf seine konkreten Verstehensschwierigkeiten aufmerksam zu machen. Zwei Anfragen hängen hauptsächlich mit dem ungeklärten »Motiv«-Begriff in der Strukturanalyse des Bibeltextes zusammen: »Auf welchem Wege werden die Motive eines Textes ermittelt und nach welchen Kriterien werden die tragenden Motive von Nebenmotiven unterschieden? ... Es ist auch fraglich, ob die Motive auf rein strukturanalytischem Wege, also ohne jeden extratextuellen Bezug auf die Entstehungssituation der Texte ermittelt werden konnten« (347).

Baudler gibt auf die erste Frage hin zu, daß ihm »eine kurze und handliche Einführung in die Methode einer strukturalen Analyse biblischer Texte« noch fehlt (Texte 473), zur zweiten Anfrage aber äußert er sich erneut.

»Es ist eine der Grundkenntnisse, von denen die struktural Methode ausgeht, daß eine bestimmte Kombination von an sich relativ bedeutungslosen Elementen dennoch ein bedeutungsvolles Ganzes ergeben kann. Deshalb sind auch in meinem Bei-

¹ 1. *Beiträge zur Bibel Didaktik: G. Dautzenberg, Welche Bedeutung hat die Geschichte Jesu für den heutigen Menschen?*, KatBl 100 (1975), 140–153; *W. Wiater, Problemunterricht contra Bibelunterricht?* 153–165; *R. Göllner, Zur Kindheitsgeschichte Jesu im Kursunterricht*, 165–172; *G. Baudler, »Rückkehr« zur Bibel im Religionsunterricht. Überlegungen zur Didaktik eines erfahrungs- und problemorientierten Bibelunterrichts – Das »bibel didaktische Viereck«*, 331–344, zit. Rückkehr; *G. Lange/W. Langer, Zur Praxisrelevanz des bibel didaktischen Vierecks*, 344–353; *G. Baudler, Sind biblische Texte »ersetzbar«?* 468–475, zit. Texte; *W. Langer, Was ist linguistischer Bibelunterricht und was heißt »struktural-mythologische« Bibelauslegung?* 497–503, zit. Bibelunterricht.

2. *Beiträge zur religiösen Sprache: J. Wohlmuth, Religiöse Erfahrung und christliche Sprache. Bemerkungen zur Theologie J. T. Ramseys und zu deren religionspädagogischer Auswertbarkeit*, 37–45; *K. Schilling, Narrative Theologie und Religionsunterricht*, 257–268; *M. Motté, Moderne Literatur als Medium im Religionsunterricht*, 268–281.

^{1a} Um dem Leser bei der Lektüre dieses Artikels die Möglichkeit zu geben, sich über die genaue Bedeutung der aus der linguistischen Terminologie stammenden Fremdworte zu orientieren, wird auf Seite 664 ff ein Glossar angefügt, in dem die einzelnen Begriffe erklärt sind.

² Zu dem Ergebnis, daß »die Grundidee einer bibel didaktischen geometrischen Figur« nicht durch die Kritik an *Baudler* aufgehoben werde, gelangen daher auch *Lange/Langer*, 347.

spiel der Sündenfallgeschichten der Genesis die analysierten Motive ›Usurpation‹, ›Entfremdung‹ und ›Fürsorge‹ notwendig ziemlich abstrakt und aussagearm; gerade so aber können sie mit neuem Material verbunden werden, so daß ein neues Ganzes entsteht, das wiederum aussagestark ist und aufgrund der verwendeten (wenn auch abstrakten) Strukturelemente in der Sprachgestalt, d. h. in der Eigenart des sprachlichen Ausdrucks, doch dem Bibeltext analog ist und deshalb als erschließender Kontext wirken kann« (ebenda 471 f). Wenn auch das Vorgehen der strukturalen Analyse anfangs richtig wiedergegeben ist, so kann die dann erfolgte Anwendung nicht akzeptiert werden. Ungeklärt bleiben weiterhin die Identifizierung der Motive »Usurpation«, »Entfremdung« und »Fürsorge« und die Beschreibung der Bedeutungsauffüllung, die der Leser aus dem eigenen Kontext unabhängig vom vorgegebenen Text vornehmen soll. Wird hier nicht der Text zur leeren Motivhülle für bereits vorher gewußte Sachverhalte degradiert? Wo bleibt die von *Baudler* geforderte »Fremdheit des Textes« (Rückkehr 334), wenn der Text lediglich »aussagearme« Motive entläßt, die noch aus der eigenen Erfahrung mit Bedeutung gefüllt werden müssen?

Bevor ich nun auf eine bestimmte Methode der strukturalen Analyse³ eingehe, machen es die Fragen an *Baudler* notwendig, die wichtigsten Grundannahmen der strukturalen Textanalyse vorzustellen und zu klären. Dadurch soll der unauflösbare Zusammenhang zwischen Motiv – Text und ursprünglicher Sprechsituation deutlich werden. Dann erfolgt eine Revision des bibeldidaktischen Vierecks und anschließend die Darstellung der textpragmatischen Methoden. Ein textpragmatischer Unterrichtsentwurf zum Gleichnis vom verlorenen Sohn, Lk 15,11–32, soll die vorgetragenen Thesen und Methoden erproben (S. 667–676).

2. Strukturanalyse und Textpragmatik

Die Schulen in der strukturalen Textanalyse lassen sich gegenwärtig kaum noch systematisch erfassen.⁴ Bereits die Terminologie ist in der deutschen Sprachwissenschaft umstritten: Soll man Textlinguistik (*Weinrich*⁵), Texttheorie (*S. J. Schmidt*⁶), Textästhetik (*Bense*⁷), Textsemiotik (*Wienold*⁸), Generative Poetik (*Güttgemanns*⁹) oder Textpragmatik¹⁰ sagen? Über die Terminologie läßt sich zwar noch Verständigung erzielen, da der in den unterschiedlichen Oberbegriffen angesprochene Schwerpunkt in den anderen Theorien jeweils mitbedacht wird, aber in der

³ Vgl. *D. Dormeyer*, *Begegnung und Konfrontation, Analysen und Meditationen zu den Evangelien*, Stuttgart 1975; *Langer*, *Bibelunterricht*.

⁴ Vgl. *J. S. Petöfl*, *Transformationsgrammatiken und eine kotextuelle Texttheorie. Grundfragen und Konzeptionen (Linguistische Forschungen 3)*, Frankfurt 1971; *J. Ihwe*, *Literaturwissenschaft und Linguistik*, 2 Bde (FAT 2015–2016), Frankfurt 1972; *E. Gülich/W. Raible*, *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht (ASL 5)*, Frankfurt 1972; *Handbuch der Linguistik*, hrsg. v. *H. Stammerjohann*, Darmstadt 1975.

⁵ *H. Weinrich*, *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart 1971, 8 ff.

⁶ *S. J. Schmidt*, *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation (UTB 202)*, München 1973.

⁷ *M. Bense*, *Einführung in die informationstheoretische Ästhetik (rde 320)*, Reinbek 1969.

⁸ *G. Wienold*, *Semiotik der Literatur*, Frankfurt 1972.

⁹ *E. Güttgemanns*, *Thesen zu einer »Generation Poetik des NT«*, *Ling Bibl* 1, 1970, 2–5; ders.: *Einige wesentliche Denkmodelle der Semiotik*, *Ling Bibl* 3, 1971, 2–18.

¹⁰ *D. Breuer*, *Einführung in die pragmatische Texttheorie (UTB 106)*, München 1974; *U. Maas/D. Wunderlich*, *Pragmatik und sprachliches Handeln (ASL 2)*, Frankfurt 1974.

gegenseitigen Zuordnung von Linguistik, Theorie, Ästhetik, Semiotik, Poetik und Pragmatik in der Wissenschaft vom Text bestehen die unüberbrückbaren Gegensätze. Muß bei dieser zerstrittenen Forschungssituation der Religionspädagoge auf eine Rezeption der modernen Sprachwissenschaft verzichten?

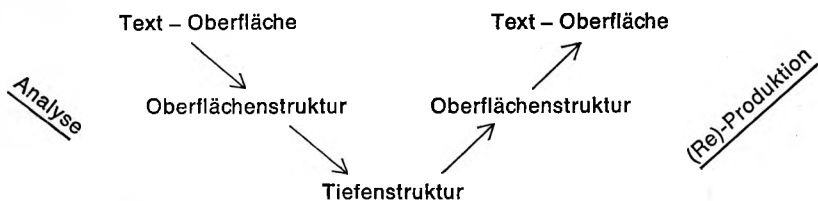
Hier heißt es, Partei zu ergreifen, wenn zwischen Praxis und Theorie ein wechselseitiger Austausch zustande kommen soll. Mit der Unterscheidung von »mythisch-archetypischem Motiv« und Text hat z. B. *Baudler* eine Unterscheidung getroffen, die zwischen den Schulen, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung, umstritten ist: die Unterscheidung zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur eines Textes.

2.1 Der Zusammenhang zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur

Während die Textoberfläche den Text in seiner vorliegenden Gestalt meint, wird mit Tiefenstruktur das Regelsystem bezeichnet, dessen unterschiedliche Kombination und Realisation die unendliche Vielfalt von Textoberflächen erzeugt. »Fähigkeiten wie die, einen Text wiederzugeben, zu paraphrasieren, zusammenzufassen oder zu kommentieren, beruhen ... im wesentlichen darauf, daß der Produktion des Textes ein globaler »Plan« oder ein abstraktes »Programm« zugrundeliegt, die sich in Analogie zum Konzept der Tiefenstruktur in einer generativ-transformationellen Satzgrammatik (Transformationsgrammatik) als Texttiefenstruktur bzw. »Makrostruktur« beschreiben lassen.«¹¹

Als Text ist im weitesten Sinne jede sprachliche Äußerung aufzufassen, bei der Anfang und Ende »mehr oder weniger deutlich markiert sind«.¹² Daß wir uns überhaupt sprachlich verständigen können, erfordert die Fähigkeit, jede sprachliche Äußerung auf bereits bekannte Regelsysteme zurückzuführen. Gemeint ist ein so selbstverständlicher Vorgang wie die Anwendung der Grammatik auf die Bildung und das Verstehen von Sätzen und Texten. Und daß für eine lebendige Sprache eine Grammatik als System von Regeln notwendig ist, wird niemand vernünftigerweise bestreiten. Umstritten ist nur, welche Grammatik gültig ist, auf welche Weise sie festgestellt wird, welche Regeln sie hat... Auf dem Gebiet der Beschreibung und Erzeugung von Sätzen arbeiten bereits die schon zitierte »generative Transformationsgrammatik« (*Chomsky*¹³) und andere Schulen, die hier nicht mehr erwähnt werden sollen. Wesentlich weniger als die Grammatik des Satzes aber ist die »Grammatik« des Textes untersucht, also die Frage, was aus der Summierung von Sätzen einen »Text« macht.

Die Unterscheidung in Textoberfläche und Grammatik wird selbstverständlich von allen Schulen anerkannt.¹⁴ Umstritten ist dagegen die Annahme der Texttiefenstruktur bzw. Makrostruktur, die sich von einer »Textoberflächenstruktur« unterscheidet.¹⁵ Nach der Texttiefengrammatik ergibt die Folge der Analyse und Produktion von Texten dies graphische Schema:



¹¹ Handbuch 260 (Makrostruktur).

¹² Handbuch 490 (Text).

¹³ N. Chomsky, Aspekte der Syntax-Theorie (stw 42), (amerikanisch 1965), Frankfurt 1973.

¹⁴ Handbuch 492 (Text).

¹⁵ Handbuch 490–497 (Text, Textgliederung, Textlinguistik, Textsorte).

Die Analyse eines Textes ermittelt zunächst die Oberflächenstruktur (Grammatik) mit der dazu gehörenden Tiefenstruktur; die Reproduktion bzw. Produktion erzeugt aufgrund der identisch bleibenden Tiefenstruktur dieselbe bzw. eine neue Oberflächenstruktur, die in der Oberfläche dann zu demselben Text (z. B. beim verstehenden Lesen) bzw. zu einem neuen Text (in derselben oder einer anderen Sprache) wird, z. B. bei Nacherzählungen und Übersetzungen. Gewichtige Gründe sprechen dafür, daß bei der unendlichen Vielzahl von Texten die Identifizierung der noch immer vielzähligen Oberflächenstrukturen nicht ausreicht, um Verständigung zu erzielen. Man braucht nur an die unübersehbare Zahl von Einzelsprachen und Dialekten zu denken, die jeweils ihre eigene Grammatik (Oberflächenstruktur) haben, um die Notwendigkeit einzusehen, eine Grammatik der Grammatiken zu suchen, also *eine* Tiefenstruktur zu identifizieren, die die unendlich vielen Oberflächenstrukturen regelt.

Für die Bibeldidaktik, soviel sei hier schon angedeutet, bringt diese Differenzierung die Möglichkeit mit sich, den seit *Halbfas* in der Religionspädagogik festgestellten »Wirklichkeitsverlust« der biblischen Sprache¹⁶ mit neuen Einsichten und Methoden zu überwinden. Denn die gemeinsame Tiefenstruktur bildet die Grundlage, Bekanntes festzustellen und Unbekanntes im Zusammenhang mit dem Bekannten zu verstehen und zu werten. (Siehe unter 4.)

2.2 Die ursprüngliche Sprechsituation als unablösbarer Bedeutungsträger

Die Erforschung der Texttiefenstruktur steht noch am Anfang. Diskutiert wird der Zusammenhang zwischen Bedeutungserzeugung und ursprünglicher Sprechsituation.

In der streng grammatisch ausgerichteten Linguistik, die an der generativen Transformationsgrammatik orientiert ist, »spielten Elemente der Sprechsituation oder des Kommunikationsprozesses allenfalls als Faktoren der Performanz eine Rolle; in der Definition der Kompetenz wurde ihnen nicht Rechnung getragen. Demgegenüber soll die »kommunikative Kompetenz« die Fähigkeit des Sprechers bezeichnen, situationsangemessene sprachliche Äußerungen zu produzieren und mit Hilfe sprachlicher Äußerungen erfolgreich zu kommunizieren.«¹⁷

Was ist nun mit Performanz und Kompetenz gemeint? Kompetenz bezeichnet die Kenntnis und Beherrschung der Tiefenstruktur und damit die Fähigkeit, eine unendliche Zahl von Sätzen der eigenen Sprache zu bilden und zu verstehen.¹⁸ Performanz ist dann die »Ausführung«, also die Erzeugung von konkreten Textoberflächen.¹⁹ Wenn man in der strengen, kontextfreien Textlinguistik unterstellt, daß die Bedeutung von Äußerungen ausschließlich in der Tiefenstruktur erzeugt wird²⁰, dann bleibt aber ungeklärt, wie geographische, soziale und geschichtliche Differenzierungen der Sprachen oder die Hörer- und Sprecherstrategien in die Äußerungen eingehen.²¹ Warum spricht man heute anders als in biblischer Zeit und warum wirkt die offizielle Kirchensprache so veraltet? Sprecher haben vielmehr, so hält die kontextbezogene

¹⁶ H. Halbfas, Fundamentalkatechetik, Düsseldorf 1968, 274–260; H. Zirker, Sprachprobleme im Religionsunterricht, Düsseldorf 1972; D. Dormeyer, Religiöse Erfahrung und Bibel, Düsseldorf 1975; Langer, Bibelunterricht. ¹⁷ Handbuch 329 (Pragmatik).

¹⁸ Handbuch 220 f (Kompetenz). ¹⁹ Handbuch 300 (Performanz).

²⁰ Chomsky, 29 f; auf den Kontext bezieht sich dagegen das textlinguistische Modell von Weinrich.

²¹ Handbuch 220 (Kompetenz); J. Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: ders./N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, 101–141; J. W. Oller jr., Über die Beziehung zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik, in: S. J. Schmidt, Pragmatik I (K I 11), München 1974, 131–148.

Textpragmatik dagegen, die »kommunikative Kompetenz..., unter kontextspezifischen Bedingungen (der Situation, des Ortes, der Zeit, der Teilnehmer, spezifischer psychischer und sozialer Gegebenheiten) miteinander zu kommunizieren.«²² Allerdings findet das Verhältnis von Oberflächen- und Tiefenstruktur bei den führenden Vertretern der Textpragmatik (*Wunderlich, Habermas*) wiederum keine Beachtung. Warum kann ich trotz »Sprachbarrieren« biblische und kirchliche Texte verstehen?

So ergibt sich die Notwendigkeit, die kontextfreie Textlinguistik und die kontextbezogene Textpragmatik in einem neuen Modell miteinander zu kombinieren. In ihm muß von der Textlinguistik her die Differenz zwischen Oberfläche – Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur berücksichtigt werden. Von der Textpragmatik her darf außerdem die Kompetenz nicht auf die Tiefenstruktur eingeschränkt werden, sondern muß sich auch auf die Oberflächenstruktur erstrecken. Das setzt wiederum voraus, daß die Oberflächenstruktur zur Tiefenstruktur Bedeutung hinzufügen, einschränken oder kontrastieren kann.²³

3. Textpragmatik als Grundlage der Bibeldidaktik

Für die Bibeldidaktik ist der Situationbezug der Textpragmatik von grundlegender Bedeutung. Denn biblische Texte sind nicht kontextfreier Selbstzweck, die eine göttliche Offenbarung frei von Zeit, Ort, Sprecher, Hörerschaft satzhaft transportieren und auf Befragen als asituative Sätze unverändert entlassen, sondern Ausschnitte aus einmaligen, geschichtlichen Sprechsituationen.²⁴ Daher kann auch eine von der Oberflächenstruktur abstrahierte Tiefenstruktur nur einen Teil der Bedeutung des Textes wiedergeben und das Eigentliche der Offenbarung nicht vermitteln: das zur Sprache Kommen des Wortes Gottes in geschichtlich einmaligen Sprechsituationen.²⁵

3.1 »Profane« bzw. »strukturelle« Hermeneutik als Verstehenszugang zur Bibel

Nun sind diese Bedingungen der Bibelinterpretation nicht neu. Seitdem die Formgeschichte in der Bibeldidaktik Eingang gefunden hat (*Baldermann, Bochsinger, Halbfas, Langer, Otto, Stachel, Wegenast*)²⁶, wird die ursprüngliche Sprechsituation als »Sitz im Leben« mitbedacht. Dennoch impliziert die Textpragmatik einen neuen

²² Handbuch 218 (kommunikative Kompetenz).

²³ D. Dormeyer, *Begegnung* 28 f; vgl. Oller 144 f; Wienold unterscheidet zwischen »Normalform« und rezeptionsgebundenem Einzeltext (72 ff); Breuer spricht ebenfalls nicht von Oberflächen- und Tiefenstruktur, sondern von algorithmischen sprachlichen Normensystemen (= Grammatik), die im kybernetischen Trial-and-error-Prozessen erzeugt werden und durch schöpferisches Denken innerhalb des kybernetischen Systems (Tiefenstruktur) hinsichtlich der Einzelnormen oder des gesamten Normensystems (Oberflächenstruktur) weiterentwickelt werden (121 ff).

²⁴ Vgl. Vaticanum II: Konstitution über die göttliche Offenbarung; F. Mußner, *Methodologie der Frage nach dem historischen Jesus*, in: K. Kertelge, *Rückfrage nach Jesus* (QD 63), Freiburg 1974, 118–148, bes. die Aussagen zum »Sitz im Leben«, 137 ff.

²⁵ W. A. de Pater, *Erschließungssituationen und religiöse Sprache*, *Ling Bibl* 33, 1974, 64–89; W. Parzenberg, *Weltgeschichte und Heilsgeschichte*, in: R. Koselleck/W. D. Stempel, *Geschichte – Ereignis und Erzählung*, München 1973, 307–323, 320 ff; D. Dormeyer, »Narrative Analyse« von Mk 2, 1–12, *Ling Bibl* 31, 1974, 68–88, 75 ff.

²⁶ J. Baldermann, *Biblische Didaktik*, Hamburg 31963; E. Bochsinger, *Distanz und Nähe*, Stuttgart 1968; W. Langer, *Schriftauslegung im Unterricht* (UV 1), Einsiedeln 1968; G. Otto, *Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg 1964; G. Stachel, *Der Bibelunterricht*, Einsiedeln 1967; K. Wegenast, *Jesus und die Evangelien* (HfRU 1), Gütersloh 1965.

Verstehenszugang zur Bibel. Die Texte werden nicht mehr als vorgegebene Inhalte gelesen, denen es sich als »Verkündigung« zu unterstellen gilt, oder von denen als »Kerygma« die Gegenwart verfremdet und aufgebrochen werden soll, sondern der Vorgang der Bedeutungserzeugung selbst wird nachvollzogen. Was z. B. versteht die jeweilige Gemeinde unter Messias/Christus, Sohn Gottes, Menschensohn? Ob das Ergebnis der »Re-Produktion« (= Rezeption) als »Verkündigung« oder »Kerygma« angenommen wird, ist ein zweiter Schritt. Hier scheint mir *Baudlers* Differenzierung des Verstehenszuganges in ein »»profanes«, aber gleichwohl theologisch zu verantwortendes Verständnis dieser damaligen Erfahrungen« und in einen »Glauben«, der »durch das Hören der Wortoffenbarung immer neu zu sich selbst« findet (Rückkehr 335), sehr hilfreich zu sein. Ich nenne das »profane Verständnis« »strukturelle Hermeneutik«, weil mit diesem Begriff genauer gekennzeichnet wird, daß der Schüler durch das Interesse an den Strukturen von Texten auch heute noch Zugang zu biblischen Texten findet.

Doch ist dies Interesse nicht die einzige Motivation. Denn die Sprachstruktur kennzeichnet nur einen Bereich der strukturalen Hermeneutik. Als Zeugnisse der Glaubenserfahrung in einmaligen, geschichtlichen Situationen geben die Texte nicht nur über die Struktur sprachlicher Kommunikation, sondern auch über die Struktur religiöser Kommunikation Auskunft.²⁷ Mit Messias/Christus, Sohn Gottes, Menschensohn werden nicht nur archetypische Sehnsüchte oder erzählerische Handlungsbe- reiche (Held als Erlöser) versprachlicht, die immer wieder unter wechselnder sprachlicher Gestalt ihre Veranschaulichung finden²⁸, sondern wird vornehmlich die einmalige, geschichtliche Erfahrung mit Jesus wiedergegeben. So lernen die Schüler, die Struktur und Wirkung vergangenen und gegenwärtigen religiösen Sprechens zu durchschauen, selbst zu reproduzieren und als eine Möglichkeit eigener Glaubens- artikulation anzuerkennen.²⁹ Um dem Mißverständnis zu entgehen, daß das religiöse Sprechen ausschließlich Produkt menschlicher Tätigkeit ist, halte ich die Verwen- dung des »Mythos«-Begriffs nach dem Französischen Strukturalismus (*Barthes*, *Levi-Strauss*³⁰) für sinnvoll.³¹

Die Hoheitstitel Jesu »Messias/Christus, Sohn Gottes, Menschensohn« kennzeich- nen, daß Jesu Person und Wirken mit Gottes Handeln in Verbindung gebracht wurde und daß die Beschreibung dieser geschichtlichen Verbindung neben anderen Rede- weisen (historischer Erzählung) auch die Sprache des Mythos erforderlich macht. Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen kann endlich die Revision des *Baudler-* schen Vierecks erfolgen. Es ändert sich nur ein Wort. Statt »historisch-kritisch« auf der Achse »Bibeltext – Erfahrung Damals« ist »textpragmatisch« einzusetzen. Die Begriffe »strukturnaloge, »profane« (Kontexte) werden zwar durch »mythologische« (Kontexte) wiedergegeben; diese Umbenennung soll aber nur auf das Gemeinsame zwischen beiden Bedeutungswahlen aufmerksam machen, ihre Differenz soll hier nicht betont werden:

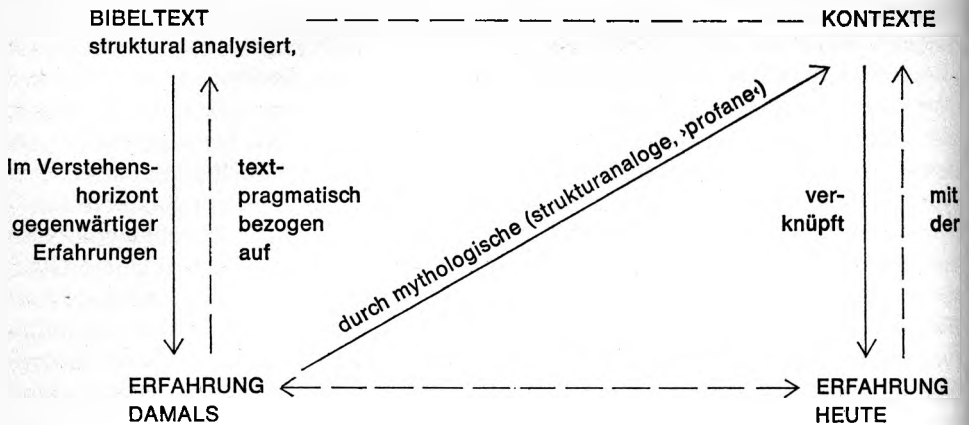
²⁷ R. Kollmann, Religionspädagogik und Pragmatik, in: A. Stock, Religionspädagogik als Wissenschaft (SPT 7), Zürich 1975, 51–57, 55; s. u. 4.2.3.2.

²⁸ Vgl. als negatives Beispiel: Th. Brunier, Jesus – Sohn Gottes, Informationen 2/1971, 19–29.

²⁹ *Baudler* kann daher seine Strukturanalyse nicht einfachhin zum »Instrumentarium« erklären, um sich vom »System« des Strukturalismus abzusetzen (Texte 473). Daß auch er den Zusammenhang zwischen strukturaler Analyse und strukturbedingter Erzeugung der Rede von Gott (Mythos) sieht, deutet er zu- vor an (Texte 469 f).

³⁰ R. Barthes, Mythen des Alltags (E. Suhrkamp 92), Frankfurt ²1970; C. Levi-Strauß, Strukturele Anthro- pologie (stw 15), Frankfurt 1971.

³¹ *Dormeyer*, Erfahrung 50 ff; dazu *Langer*, Bibelunterricht 499.



(Rückkehr 337)

Was ist mit dieser einen Begriffsveränderung gewonnen? Genau das, was *Lange/Langer* mit der Kritik an der Motivanalyse gemeint und was die bisherigen Überlegungen vorbereitet haben. Denn Textpragmatik macht erforderlich, daß der einzelne Text in seiner *Pragmatik* zur Kenntnis genommen werden muß. Seine Bedeutungsauffüllung, Funktion und Wirkung in der ursprünglichen Sprechsituation sind also zu ermitteln. Das hat zur Folge, daß die spontane Bedeutungsauffüllung »im Verstehenshorizont gegenwärtiger Erfahrungen« mit der von der Textpragmatik zu leistenden Bedeutungsauffüllung zusammenstoßen muß. Aber erst dadurch setzt ja das ein, was »hermeneutischer Zirkel« genannt wird: Aus der »Erfahrung Heute« und deren »Kontexte« gehe ich mit einer bestimmten Erwartung an fremde Texte heran und erfahre durch das verstehende Lesen fremde Erfahrungen, die meine Erwartung revidieren – ich lerne. Zu den Hoheitstiteln Jesu assoziieren z. B. Schüler aufgrund ihrer bisherigen Erfahrung überwiegend eine zeitlose, über-menschliche Göttlichkeit Jesu. Durch das Lesen der entsprechenden Texte sollen sie aber von der Erfahrung der Urgemeinde lernen, daß Jesus in einmaliger, nicht überholbarer Weise seine geschichtliche, menschliche Existenz mit göttlicher »Hoheit« verbindet, und ihre eigene Erfahrung revidieren.

Die ebenfalls umstrittene Frage nach den »Kontexten« biblischer Texte kann nun geklärt werden. Zunächst ist unter Kontext gemäß dem unter 2. vorgestellten Text-Begriff jede sprachliche Äußerung mit einem erkennbaren Anfang und Ende zu verstehen. Jeder im Gespräch oder schriftlich geäußerte Lehrer- und Schülerbeitrag ist daher ein »Kontext«. Das unterrichtliche Gespräch über biblische Texte schafft so eine Fülle von »Kontexten«, die mit der »Erfahrung Heute« verknüpft sind, ohne daß »Kontexte«, die außerhalb der Unterrichtsgemeinschaft produziert worden sind (z. B. literarische Texte), herangezogen werden müssen. Die Äußerungen der Vorstellungen, Erwartungen und Gefühle zu den Hoheitstiteln reichen also bei den entsprechenden Texten als Kontexte durchaus aus.

Das Problem ist daher nicht, zu biblischen Texten im Gespräch »Kontexte« eigener Erfahrung zu finden – bereits die Analyse des Bibeltexes »im Verstehenshorizont gegenwärtiger Erfahrungen« bringt die Produktion solcher Kontexte mit sich –, sondern überhaupt erst in das Gespräch über biblische Texte zu kommen.³² Doch lei-

³² *Baldermann, I.*, *Der biblische Unterricht*, Braunschweig 1969, 200; s. u. 4.3.

sten literarische Kontexte, die in unserer Zeit eine andere Struktur der Sprache, einen anderen sozio-kulturellen Hintergrund und eine andere Thematik haben, solch einen Einstieg? oder müssen nicht beim Übergang zum biblischen Text dieselben Einstiegshilfen gegeben werden als wenn man die fremdproduzierten Kontexte fortgelassen hätte?³³

Werden aber für die Primarstufe und motivationsschwache Klassen der Hauptschule nur »strukturanaloge Kontexte« ohne den entsprechenden Bibeltext herangezogen (Rückkehr 337 f), dann trifft trotz *Baudlers* Widerspruch (Texte) die Gegenfrage von *Lange/Langer* zu: »Oder kann und soll durch einen biblischen Text eine bestimmte Erfahrung überhaupt erst vor Augen gerückt werden?« (348). Denn die biblische Erfahrung ist nicht aus der Texttiefenstruktur an sich und damit auch nicht aus strukturanalogen Kontexten zu erheben, sondern nur unter Einbeziehung der geschichtlichen Entstehungssituation, die sich in der Oberflächenstruktur niederschlägt (s. o. 2). Wie sollen Schüler das Einmalige und Unüberholbare der Christologie kennen lernen, wenn sie nicht die entsprechenden biblischen Texte lesen? Auch die Sprechsituationen gegenwärtiger Kontexte können mit den urgemeindlichen Sprechsituationen nicht nur strukturanalog gesetzt werden, so daß die Beziehung zwischen Text und Sprechsituation mit heutigen Sprechsituationen sofort identisch wird und heutiges Sprechen von einer impliziten oder expliziten Christologie (z. B. beim sozial-ethischen Engagement von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens wie Willi Brandt, Dom Helder Camara, Martin Luther King) an die Stelle des urgemeindlichen Sprechens von Jesus Christus tritt.

Denn die einmalige historische Erfahrung der Urgemeinde mit Jesus, die in der Kanonbildung ihren Abschluß findet, ist nicht durch *Strukturanalogie*, sondern nur durch Verstehen des geschichtlichen *Ereignisses* selbst zu erfassen.³⁴ Heutige theologische Aussagen zur Christologie können die biblische Christologie nicht ersetzen, weil sie sich immer auf diese Grundlage beziehen. Kann aber irgendein Grund dem Lehrer das Recht geben, solche Grundlagen den Schülern vorzuenthalten und damit die Struktur religiös-christlicher Kommunikation zu verschleiern?

Grundsätzlich erkennt auch *Baudler* diesen Zusammenhang an und fordert daher für den Normalfall des RU das Lesen des biblischen Textes (Rückkehr 333 ff). Beruht aber der Ausnahmefall wirklich auf der Unfähigkeit, biblische Texte verstehend zu lesen, oder geht er nicht auf einen unrealisierbaren didaktischen Anspruch zurück, nämlich Texte historisch-kritisch zu lesen? Zur Strukturanalyse bzw. zur Analyse der Textpragmatik dagegen sind auch die erwähnten Ausnahmeklassen fähig. Es ist allerdings erforderlich, daß die Analyse dem Verstehenshorizont der Schüler entsprechend durchgeführt wird. So muß z. B. in der Primarstufe nicht kritisch nach der historischen Faktizität der erzählten Ereignisse gefragt werden, wohl aber nach

³³ Vgl. *Dormeyer*, Erfahrung 69 ff; fremdproduzierte Kontexte der Gegenwart werden damit nicht aus dem biblischen Unterricht ausgeschlossen; nur erfüllen sie nicht die Funktion einer Einstiegshilfe, sondern haben vielmehr die Aufgabe, das gegenwärtige Glaubensbewußtsein, das sich außerhalb des Unterrichtsprozesses artikuliert, zu erhellen. Das Verstehen des gegenwärtigen christlichen Glaubensbewußtseins löst aber noch nicht die Aufgabe, den »grundlegenden« Anspruch der Bibel kennen und verstehen zu lernen.

³⁴ Vgl. *Pannenber*, 320 ff; *W. D. Stempel*, Erzählung, Beschreibung und der historische Diskurs, in: Geschichte 325–347; *K. H. Stierle*, Geschichte als Exemplum – Exemplum als Geschichte. Zur Pragmatik und Poetik narrativer Texte, ebenda 347–377; *H. Lübke*, Was heißt: »Das kann man nur historisch erklären«? ebenda 542–554; *H. R. Jauss*, Versuch einer Ehrenrettung des Ereignisbegriffs, ebenda 554–560; *R. Koselleck*, Ereignis und Struktur, ebenda 560–571.

deren Realität und Wahrheit (Intention Jesu, der Jünger, Schriftgelehrten, Pharisäer, Hohenpriester, des Volkes . . .),³⁵

Das bibeldidaktische Viereck bleibt. Es bedarf aber der kritischen Revision und Neuinterpretation und erweist sich dann als hervorragendes Instrument, die beim Lesen biblischer Texte stattfindenden Prozesse durchschaubar und damit steuerbar zu machen. Um dies Instrument aber richtig zu gebrauchen, müssen noch die dazu gehörenden textpragmatischen Methoden vorgestellt werden.

4. Textpragmatische Methoden zum Einsatz der Bibel in den RU

4.1 Kriterien zur Unterscheidung von Texten

Wie bereits die angeführten Differenzen zwischen den einzelnen textlinguistischen Schulen vermuten lassen, sind auch die Kriterien zur Unterscheidung von Texten heftig umstritten.³⁶ Wieder heißt es, zu wählen. Es bietet sich die strukturelle Unterscheidung des Sprechens in die Funktionen »Erzählen« und »Besprechen« an. Denn über grundlegende Kriterien von »Erzählen« zeichnet sich zur Zeit unter den Linguisten, die eine Tiefenstruktur annehmen, ein erstaunlicher Konsens ab³⁷, über Kriterien zur weiteren Unterteilung von Texten in »Sorten« besteht dagegen noch keinerlei durchschlagendes Konzept, geschweige denn eine Konsensbildung.

4.1.1 Erzählen und Besprechen

»Über eine Definition der Erzählung scheint allenfalls in den Punkten Einigkeit zu bestehen, daß

1. an den erzählten Ereignissen oder Handlungen belebte bzw. im allgemeinen menschliche Wesen beteiligt sein müssen, und daß
2. in einer Erzählung mindestens zwei in chronologischer und inhaltlicher Relation zueinander stehende Ereignisse oder Handlungen in der Weise aufeinander folgen müssen, daß eine Veränderung des Ausgangszustands eintritt.«³⁸

Dieser Konsens scheint zwar minimal zu sein, er gibt aber genug her, um »Erzählung« von »Nicht-Erzählung = Besprechen«³⁹ abzusetzen und die Grundoperationen des erzählenden Sprechens zu beschreiben. In der Erzählung müssen

1. aktive Handlungsträger auftreten. Besprechungen wie »Das Haus ist groß«, »Wahrheit ist ein Wert« bilden keine Erzählung. Es ist
2. eine Ereignis- oder Handlungsfolge notwendig. »Herr ist Jesus Christus« (Phil 2,11). »Der Menschensohn hat die Vollmacht, auf der Erde Sünden zu vergeben« (Mk 2,10) sind noch keine Erzählungen, auch wenn ein aktiver Handlungsträger genannt ist. Es fehlt die Ereignisfolge.

4.1.2 Die traditionelle Literaturwissenschaft und die historisch-kritische Exegese

Wenn auch das Erzählen von anderen Funktionen des Sprechens strukturell unterschieden werden kann, so ist damit noch nicht die gesamte Struktur und Bedeutung des Textes erfaßt. Gerade seine Abhängigkeit von der ursprünglichen Sprechsituation macht es erforderlich, auch für diese Beziehung Beschreibungsmuster zu fin-

³⁵ *Dormeyer*, Erfahrung, 40 ff; Begegnung, 25 ff; *Langer*, Bibelunterricht, 502; s. u. 4.3 und 4.4.

³⁶ Vgl. *Güllich/Raible*.

³⁷ Vgl. Handbuch, 112 ff (Erzähltextanalyse); ggn. *Schilling*, 263.

³⁸ Handbuch, 113.

³⁹ *Weinrich*, 18 ff; vgl. *Langer*, Bibelunterricht 498.

den. Die Textlinguistik konnte sie noch nicht herstellen, und zu ihrer Gewinnung müssen daher die traditionelle Literaturwissenschaft⁴⁰ und für biblische Texte die bisherige historisch-kritische Exegese weiterhin herangezogen werden.

In *Baudlers* Diskussion um neue Wege der Bibeldidaktik bleibt allerdings unklar, welche Aufgabe der historisch-kritischen Exegese zugewiesen wird. Was soll man davon halten, wenn die Geschichte vom Sündenfall ohne direkten Bezug auf die historisch-kritische Exegese analysiert wird? Wenn die »historisch-kritische Analyse« dem »Standpunkt des Glaubens« und einer existentielleren Art der Erfassung zugewiesen wird (Rückkehr 339)? Sicherlich kann die historisch-kritische Exegese nicht frei von Vorverständnissen getrieben werden, damit wird sie doch aber nicht als intersubjektiv kontrollierbare *Methode* außer Kraft gesetzt.

Und wohin führen Interpretationen von der Art, daß sowohl »das Zepter des Königs, wie der Baum in der Mitte des Gartens ... Phallussymbole« sind (Rückkehr 340f)? Erschöpft sich denn die theologische Beschäftigung mit solchen Gegenständen mit deren tiefenpsychologischer Identifikation oder ist nicht erst der *situationsbezogene Gebrauch* Gegenstand des theologischen Interesses?

Es steht doch außer Zweifel, daß die Motive auf die ätiologischen Strafwoorte Gen 3,14–19 hin geordnet sind. Der Gegensatz zur Mühsal der Landarbeit (17–19a) ist der kultivierte, wasserreiche Garten; der Gegensatz zur spannungsgeladenen Ehe (V 16) ist die friedliche Partnerschaft des Ur-Paares, der Gegensatz zur lebensbedrohenden Feindschaft zwischen Mensch und Schlange ist die friedliche Gemeinschaft der ganzen Schöpfung im Garten »Eden«; der Gegensatz zum »Tod« (V 19b) ist das Sinn (»Erkennen«) stiftende Leben mit Jahwe. Erst diese Kontrasterfahrung, die auf einen mythischen Anfang verlegt wird, um eine sich immer erneut in der Geschichte als gültig erweisende Wahrheit zu kennzeichnen, macht auf weitere theologische Vorgänge wie »Fürsorge, Entfremdung und Usurpation« aufmerksam. Unabhängig von der situationsgebundenen Interpretation werden diese Vorgänge aber zu Leerformeln, die durch Auffüllung mit eigenen Vorstellungen wie »autoritär erlebte Haltung (von) Eltern«, »Einzugszug der russischen Truppen in Prag« (Rückkehr 340) gerade nicht diese fundamentale Bindung an die Erfahrungen der eigenen Kultur, Arbeit, Partnerschaft, der Schöpfung, des Todes und Gottes zu erkennen geben. Daß der Jahwist in der Ursprungssituation mit der Sündenfallgeschichte die Tendenz des Königtums kritisiert, Jahwe zu usurpieren, mag eine Konnotation (= situationsbedingte Mit-Bedeutung) sein (obwohl ich für sie keine Anhaltspunkte sehe und die Exodusgeschichten viel deutlichere Konnotationen bieten (Pharao J), die Hauptbedeutung ist sie jedenfalls nicht.⁴¹

Was bereits die Diskussion über das bibeldidaktische Viereck erbrachte, wird an diesem Beispiel konkret sichtbar. Der Ausnahmefall des RU, in dem ein gegenwärtiger Kontext für den Bibeltext selbst stehen soll, vermag dessen theologischen Sinn nicht zu erreichen und somit auch nicht zu vermitteln. Wenn hingegen der Bibeltext selbst gelesen wird, bleibt die Kenntnisnahme der historisch-kritischen Exegese auch nach *Baudler* selbstverständlich.

4.2 Analyse »erzählender« (narrativer) Texte

Die hier vorgestellte Analyse beschränkt sich auf die erzählenden = narrativen Texte, da die Bereitstellung praktikabler Methoden ihrer Analyse gegenüber der Analyse besprechender Texte weiter fortgeschritten ist..

Im Rahmen des neu entwickelten Modells einer Textpragmatik, in der Tiefenstruktur und Kommunikationssituation eine Kombination gefunden haben (s. o. 2), soll das vorgelegte Analyse-Modell zu der noch ausstehenden »Kombination des ›textgrammatischen‹ und des ›kommunikationsorientierten‹ Ansatzes, die es evtl. ermöglichen würde, ein textgrammatisches Modell von Erzähltexten im Rahmen einer Theorie der (literarischen) Kommunikation zu entwickeln«⁴², einen Beitrag leisten.

⁴⁰ Vgl. *Gülich/Raible*, 1 f.

⁴¹ G. v. Rad, *Das erste Buch Mose. Genesis* (ATD 2/4), Göttingen⁸1967 zur Stelle.

4.2.1 Tiefenstruktur

Langer hat in seinem Buchbericht die Bedeutung von »Sequenz, Handlungsbereichen und Grund-Motiven« übersichtlich und zutreffend vorgestellt (Bibelunterricht). Hinzuweisen wäre noch darauf, daß es in der Erzählung neben dem »Erzählen« auch noch das »Besprechen« gibt, z. B. »direkte Rede«. Dadurch erst wird die Unterscheidung in »real-historisch« und »real-kommunikativ« möglich. Die Erzählung vermag so ihre eigene »Welt« aufzubauen, in der alle Sprechfunktionen ihren Platz haben, das Erzählen aber die bestimmende Funktion des Textes bleibt.

Ebenfalls ist noch die Tabelle der Grund-Motivpaare vorzustellen:

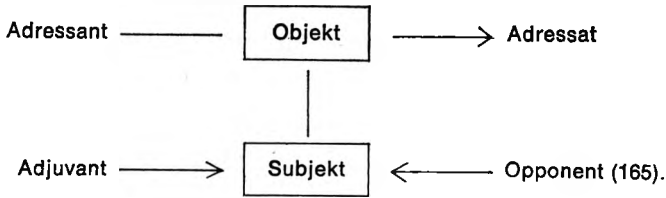
Verbot	– Übertretung
Erkundung	– Auskunft
Betrugsmanöver	– Mithilfe
Schaden	– Aufhebung des Schadens
Übermittlung	– einsetzende Gegenhandlung
Abfahrt	– unerkannte Ankunft
qualifizierender Test	– Reaktion
Reaktion des Helden	– Empfang des Helfers
Übersiedlung	– Rückkehr
Haupttest	– Sieg
Identifizierung	– Kennzeichnung
Verfolgung	– Errettung
Maskierung	– Demaskierung
glorifizierender Test	– Gelingen
Verwandlung	– Errettung, Inthronisation
Bestrafung	– Hochzeit, Inthronisation

Stock (*A. Stock: Umgang mit theologischen Texten*, Zürich 1974) unterscheidet bei der Strukturanalyse 3 Verfahren: Verfahren A analysiert die Isotopie signifikanter Textelemente (z. B. Wortfelder), Verfahren B die Aktanten (Handlungsbereiche), Verfahren C die Sequenzen (31 ff).

Wie *Stock* zu erkennen gibt, handelt es sich in Verfahren A um ein aufwendiges »Probearbeiten«, das sich vom Textanfang her vortastet. Die Kriterien sind allerdings unklar, nach denen semantische Beziehungen zwischen den Textelementen festgestellt werden. Es ist daher zu fragen, ob eine vorgegebene Matrix wie die Grund-Motivpaare nicht diese Schwierigkeiten aufhebt. Einerseits ist dann das Kriterium zur Feststellung des semantischen Zusammenhangs intersubjektiv formuliert, zum andern wird das Probearbeiten mit seinen vielen Fehlschlägen sogleich ausgeschaltet. *Langer* kritisiert zwar an der Grund-Motiv-Tabelle die »gewaltsame Reduktion und Systematisierung« (Bibelunterricht 13). Doch konnte *Propp* nachweisen, daß die 31 von ihm ermittelten Funktionen (= Grund-Motive), von denen *Güttgemanns* ausgeht, alle russischen Volksmärchen regeln (27 ff). Es ist daher weiter zu vermuten, daß die Grund-Motive einer ontologischen Kompetenz zuzuweisen sind (*E. Güttgemanns*, *Narrative Analyse synoptischer Texte*; *Ling Bibl* 25/26, 1973, 50–73, 69 f), da sie zumindest für den abendländischen Kulturraum eine gemeinsame Tiefenschicht bilden. Insofern bleibt es hilfreich und nützlich, biblische Erzähltexte auf Grund-Motive hin zu analysieren. Daß die von *Güttgemanns* vorgestellte Tabelle noch nicht abgeschlossen und in den Bezeichnungen verbesserungsbedürftig ist (*E. Güttgemanns*: *Einleitende Bemerkungen zur strukturalen Erzählforschung*, *Ling Bibl* 23/24, 1973, 2–47, 29), gebe ich *Langer* gerne zu.

Verfahren B von *Stock* wird dadurch verkompliziert, daß er das Aktantenmodell (Handlungsbereiche) *Propps* in der Revision von *Greimas* übernimmt. Die von *Greimas* angestrebte Ver-

zählung der Textsemantik mit der Satzsyntax ist aber mißglückt, wie sie in der Textlinguistik überhaupt noch in weiter Ferne liegt (A. J. Greimas: *Strukturelle Semantik*, Braunschweig 1971, 157 ff). Das von Greimas für die erzählenden Texte entwickelte mythische Aktantenmodell ist daher eine einseitige Konstruktion.



Zunächst fällt auf, daß dem Modell eine wesentliche Bedingung der Formalisierung von Bewegung fehlt: der kybernetische Regelkreis.

Denn nach diesem Modell findet die Bewegung der Handlung nur von dem Subjekt (nach Propp »Held«) auf das Objekt (nach Propp »gesuchte Person«) hin statt. Der Adressat »fussioniert« mit dem »Subjekt-Helden« (163). So kann aufgrund dieser Doppelfunktion der Adressant (»Sender«) über den Adressaten mit dem Subjekt in Kontakt treten. Adjuvant (»Helfer«) und Opponent (»Gegner«) haben dagegen »sekundären Charakter« und können als syntaktische »Umstands-Partizipanten« entfallen (164).

Daß aber die wechselseitige Interaktion zwischen Subjekt/Adressat, Objekt und Adressant nur in dieser einen Bewegungsrichtung besteht, die sich semantisch als »Suche« bestimmen läßt (161), engt den Handlungsverlauf auf ein einziges Grund-Motiv ein. Für andere Grund-Motive müßte dann ein anderes Modell der Handlungsbereiche entwickelt werden.

Abgesehen davon ist die geringe Beachtung von Gegner und Helfer unakzeptabel. Der Reiz biblischer und vieler anderer Erzählungen liegt gerade in der Interaktion zwischen Held – Gegner – Helfer, und besonders die Rollenwechsel vom Gegner zum Helfer und vom Helfer zum Gegner bilden oftmals den Höhepunkt der Erzählungen (vgl. *Dormeyer*, *Begegnung*).

Daß das Modell von Greimas auch für *Stock* nicht anwendbar ist, geht aus der Analyse eines Textbeispiels hervor. Als Aktanten werden lediglich Adjuvant (Helfer), Protagonist (Held) und Antagonist (Gegner) genannt. Entsprechend steht der Rollenwechsel eines Akteurs vom Adjuvant zum Antagonisten im Mittelpunkt des Strukturmodells (86 f). Diese Änderung des Aktanten-Modells ist allerdings nicht thematisiert worden.

Wie bei Verfahren B eine konstruktive Kritik an Greimas noch aussteht, so bedarf auch Verfahren C einer Weiterführung. Als Identifikationsmerkmale der Sequenzen werden »signifikante Gliederungssignale« wie »nun, aber« angegeben (34). Das aber sind lediglich Merkmale der Oberflächenstruktur, die auch innerhalb der Sequenzen stehen können. Erst die Bestimmung der Sequenz nach den Phasen Zustand – Bewegung – Zustand (Gesetz des Gleichgewichts von Energie und Masse) gibt die Regeln der Tiefenstruktur zu erkennen.

4.2.2 Oberflächenstruktur

Sequenz, Funktionen des Sprechens, Handlungsbereich und Grund-Motivpaar machen die Regeln sichtbar, nach denen das ganze erzählerische Universum aufgebaut ist. Sie geben Einblick in die Tiefenstruktur menschlichen Erzählens. Diese Einsicht erleichtert es, Texte, deren Oberfläche und Oberflächenstruktur fremd ist, in ihrer Tiefenstruktur zu bestimmen und dadurch einen verstehenden Zugang zur Oberfläche zu gewinnen.

Die Oberflächenstruktur wird hingegen von dem individuellen Stil des Autors und seiner Hörerschaft, also der Sprechsituation geprägt, die in der Anzahl, Ausgestaltung und Anordnung der Sequenzen, in der Kombination der Sprechfunktionen, in der Wahl der Gattungen, Themen, Worte, Stilelemente und des Kontextes zum Ausdruck kommt. Dazu noch einige Bemerkungen:

4.2.2.1 Gattung

Bei der Identifizierung der Tiefenstruktur ergibt sich die Schwierigkeit, daß die Syntax und Semantik der Oberflächenstruktur die Elemente der Tiefenstruktur nicht eindeutig kennzeichnen. Vielmehr hängt es von den sozio-kulturellen Sprachregelungen ab, welche Verben als Ausdruck der Ruhe oder Aktion zur Erzeugung der einzelnen Phasen der Sequenz gelten, welche Verben sich den jeweiligen Grund-Motivpaaren zuordnen lassen, welche Subjekte und Objekte Handlungsträger sein können.

Für diese Unsicherheiten bilden wiederum die Gattungen Entscheidungshilfen. Sie legen als »Argumentationsmuster«⁴³ die Regeln fest (Kompetenz), nach denen die Elemente der Textoberfläche (z. B. Verben) aus der Sprache ausgewählt werden (Performanz). In der ntl. Wundergeschichte können z. B. nur Krankheiten, Naturgewalten, Dämonen und Tod Schaden anrichten, nicht etwa Gebrauchsgegenstände des alltäglichen Lebens; daher unterscheidet man die Wunder in Dämonenbeschwörungen, Heilungsgeschichten, Totenerweckungen und Naturwunder; im Gleichnis dagegen richten nicht diese Kräfte, sondern Personen und Gegenstände des alltäglichen Lebens den auftretenden Schaden an (z. B. Räuber beim barmherzigen Samariter, Lk 10,30–35).⁴⁴ Zugleich hat die Gattung die Aufgabe, die Sequenzen, Handlungsbereiche und Grund-Motive zu einer übersummativen Einheit zu verbinden. So wird die Aneinanderreihung und Verschachtelung der Sequenzen, die Kontinuität (Kohärenz) der Motive und die Identität der Handlungsträger von der Gattung her bestimmt. Eine Erzählung, in der Sequenzen beziehungslos aufeinander folgen, die Motive jeweils blind enden und die Handlungsträger willkürlich wechseln, hat keine Form, sondern ist als ein chaotisches Durcheinander anzusehen.

Für die Bestimmung der biblischen Gattungen sind dann nach wie vor die exegetischen Standardwerke maßgebend: *Bultmann, Dibelius, Koch, Ohler, Schreiner, Zimmermann* u. a.⁴⁵

4.2.2.2 Thema und Motive

Die in den Gattungen zur Sprache gebrachten Themen und Motive (als Realisierung der Grund-Motive) beziehen sich auf die gesamte antike Kultur zur Zeit der Bibel. Die Kultur des jüdischen Volkes als Träger des AT und der Anfänge des NT dominiert. Zu diesen zeitgeschichtlichen Bezügen haben die historisch-kritische Exegese und die mit ihr zusammenarbeitende Bibeldidaktik bisher gute Übersichten und Detailkenntnisse geliefert (vgl. die wissenschaftlichen Kommentare, Monographien und bibeldidaktischen Analysen).

4.2.2.3 Kontext

Für das Verstehen eines literarischen Einzeltextes ist es weiterhin von Belang, ob er als abgeschlossene Einheit isoliert tradiert wird oder in einem literarischen Rahmen eingebettet ist.⁴⁶ Denn der isolierte Text ist zugleich der Rahmen der Bedeutungsbeziehungen, während für den nichtisolierten Text der umgebende Großtext den Rahmen der Bedeutung absteckt. Ein Evangelium ist ein isolierter Text und da-

⁴³ *Breuer*, 167 ff.

⁴⁴ *R. Bultmann*, Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen 71967.

⁴⁵ *Bultmann*, Geschichte; *M. Dibelius*, Die Formgeschichte des Evangeliums, Tübingen (1933) 51966; *K. Koch*, Was ist Formgeschichte?, Neukirchen-Vluyn 1964; *H. A. Mertens*, Kleines Handbuch der Bibeldidaktik, Düsseldorf 1969; *A. Ohler*, Gattungen im AT, 2 Bde, Düsseldorf 1972/73; *J. Schreiner* (Hrsg.), Einführung in die Methoden der biblischen Exegese, Würzburg 1971; *H. Zimmermann*, Neutestamentliche Methodenlehre, Stuttgart 1967.

⁴⁶ *D. Dormeyer*, Die Passion Jesu als Verhaltensmodell, Mst. 74, 53 ff; 285 ff; vgl. *E. Güttgemanns*, Offene Fragen zur Formgeschichte des Evangeliums (BEVTh 54), München 1970.

her zugleich sein eigener Rahmen. Dieser Rahmen kann nur auf die Sprechsituation der Textherstellung »Evangelium« überschritten werden und so spricht man von »markinischer, lukanischer ... Gemeinde«. Ein Einzeltext innerhalb des Evangeliums darf aber nicht unmittelbar, sondern nur mittels des rahmenden »Evangeliums« auf die Erzeugergemeinde bezogen werden. Denn zunächst ist das »Evangelium« sein Interpretament und erst über das Gesamtwerk kommt die Sprechsituation in die Interpretation hinein.

4.2.3 Sprechsituation

Zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur muß allerdings nicht völlige Übereinstimmung herrschen. Die Oberflächenstruktur kann Motive betonen, die für die erzählerische Spannung in den Grund-Motivpaaren unergiebig sind, einen Handlungsträger zwischen mehreren Handlungsbereichen pendeln lassen (Gegner und Helfer in einer Person durch Rollenwechsel), oder Details breit darstellen, die zur Tiefenstruktur nichts beitragen. Der Grund für diese Differenz liegt in der Sprechsituation begründet. Es werden nur bestimmte Regeln der Tiefenstruktur von der Oberflächenstruktur realisiert, weil nur diese Partien für die Sprecher eine solche Bedeutung haben, daß sie erzählt werden.⁴⁷ So kann es sogar zu einer dialektischen Spannung kommen, wenn die Oberflächenstruktur die Regeln der Tiefenstruktur aufzuheben sucht, ohne aber auf die Tiefenstruktur verzichten zu können.⁴⁸ In den Evangelien steht z. B. menschlichen Erwartungen im Erzählen (Tiefenstruktur) Gottes unableitbares Handeln gegenüber, das nur in der Oberflächenstruktur ausgesagt werden kann, ohne aber die Tiefenstruktur zu negieren.⁴⁹

4.2.3.1 Realismus

Wodurch Texte wie die biblischen Erzählungen einen realistischen Bezug zur Sprechsituation erhalten, ist wieder bei *Langer* nachzulesen (Bibelunterricht). Welche Wirkung die Wahrheiten und Normen der realistischen Erzählung aber auf die Sprechsituation haben, muß noch eigens geklärt werden.

4.2.3.2 Wahrheit und Norm

Der erzählende Text wird in seiner Bedeutung nicht *eindeutig* durch die Sprechnormen der jeweiligen Sprechsituation festgelegt, sondern er bleibt nach *S. J. Schmidt* an verschiedene mögliche Interpretationssysteme anschließbar.⁵⁰ Diese Mehrdeutigkeit erreicht er dadurch, daß er durch die literarischen Sprachnormen eine Distanz zur ursprünglichen Sprechsituation besitzt und daher in anderen Sprechsituationen interpretierbar bleibt. Allerdings bedeutet diese »Situationsabstraktheit« (70) nicht, daß für eine spätere kommunikative Situation die ursprüngliche Sprechsituation ohne Bedeutung ist. Die die Oberflächenstruktur des Textes formenden Sprachnormen können nur aus der Beziehung zur Text-Erzeugungssituation verstanden werden (s. o. 2 und 3).

⁴⁷ Vgl. *D. H. Hymes*, Die Ethnographie des Sprechens, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bde, (rororo studium 54–55), 2, 338–433. *Hymes* geht es darum, »Regeln eines angemessenen Sprachverhaltens« aus der Analyse der Sprechsituation zu gewinnen. »Die Regeln erklären dann, warum gewisse grammatisch mögliche Äußerungen nicht auftreten« (ebenda 359). Zwar interessiert *Hymes* nur das Verhältnis Oberfläche und Oberflächenstruktur (Grammatik), aber seine Überlegungen lassen sich auch auf das Verhältnis Oberflächen- und Tiefenstruktur übertragen.

⁴⁸ Vgl. *Dormeyer*, Analyse.

⁴⁹ Ebenda 76 f; ggn. *Güttgemanns*, Analyse 69 f; *C. Chabrol/L. Marin*, Erzählende Semiotik nach Berichten der Bibel, München 1973, 18.

⁵⁰ *S. J. Schmidt*: Ist ›Fiktionalität‹ eine linguistische oder eine texttheoretische Kategorie?, in: *Gülich/Raible* 59–72, 66.

Für biblische Texte bedeutet das, daß sie nicht auf eine einzige, »richtige« Interpretation festgelegt werden können, sondern es gibt mehrere, die der Textstruktur und Sprechsituation gegenüber angemessen sind. Nur so läßt sich das Spektrum exegetischer Interpretationen zu den jeweiligen Texten erklären und nur deshalb dürfen im Unterrichtsprozeß mehrere Interpretationen gleichberechtigt nebeneinander stehen bleiben. Hinzu kommt, daß biblische Texte auf *religiöse Kommunikation* hin angelegt sind. Während literarische Texte als »Bezugssystem ... nicht die alltägliche Lebenspraxis des Rezipienten, nicht die empirische Erfahrungswirklichkeit, sondern die ›Welt der Literatur‹« (*Schmid* 68) haben, beziehen sich die biblischen Texte auf die alltägliche religiöse Lebenspraxis der Gemeinden, die die Texte erzeugt haben. Aber zugleich haben die Texte in der religiösen Kommunikation aufgrund ihrer literarischen Gestalt auch einen Bezug zur literarischen Kommunikation, so daß sie sich analog zu literarischen Texten verhalten, die »nicht primär als eindeutige Anweisung zu pragmatischem Handeln bzw. als Behauptung im logischen Sinne rezipiert und beurteilt werden« dürfen (*Schmid* 68). Die Funktion literarischer Texte in der religiösen Kommunikation besteht dann darin, daß sie einerseits Anweisungen zum Handeln (Norm) bzw. Behauptungen im logischen Sinne (Glaubenssatz) für die religiöse Lebenspraxis sind, andererseits aber diese Anweisungen und Behauptungen nicht eindeutig geben, sondern mehrdeutige Interpretationen zulassen.⁵¹

Die in der jeweiligen Ursprungssituation gegebene Interpretation ist nur eine von möglichen Interpretationen. Sie muß als eine mehr oder minder »geglückte« oder »mißglückte« angewandte Norm zu dem herrschenden Normensystem oder als »geglückte-mißglückte« Behauptung zu dem herrschenden Glaubenssystem in gegenwärtige Interpretationen einbezogen werden. Die Deutung der Wunder als Zeichen der Vollmacht Jesu (Mk 1,27) konnte bereits in biblischer Zeit mißglücken. So fordern die Pharisäer ein »Zeichen vom Himmel«, das Jesu Vollmacht eindeutiger als machtpolitischen Anspruch zu erkennen gibt; Jesus lehnt diese Fehldeutung ab (Mk 8,11–13).

Daher übernehmen die interpretativen Anwendungen die Funktion eines Vorbildes oder einer Warnung, einer Erkenntnis oder eines Irrtums. Die Interpretation einer biblischen Erzählung findet also in zwei Schritten statt. Zunächst wird die Struktur analysiert, dann wird aufgewiesen, welches von möglichen Interpretationssystemen die Gemeinde ausgewählt hat. Dieser zweite Schritt erfordert die Analyse der Kontexte (Einrahmungen, Evangelien) und des außerhalb der Bibel bezeugten Verhaltens der Gemeinde.

Ähnliche Überlegungen haben auch auf den Zielfelderplan Primarstufe (erscheint noch 1975) eingewirkt. In seinem Gliederungsraster bildet die Differenz zwischen religiöser und christlicher Bedeutung von Texten die eine Kriterienreihe (Koordinate) für die Themenfeldskizzen. Es wird zwischen »empirischer Dimension (x), religiöser Dimension (y), Dimension des Glaubens (z)« unterschieden (vgl. die dazu gehörenden Themenfeldskizzen).

Die empirische Dimension umfaßt Struktur und Sprechakt von Texten. Für die Trennung von Struktur und Sprechakt sorgt wiederum die andere Kriterienreihe des Rasters: »Information (α), Interpretation (β), Engagement (γ)«. Information betrifft die Struktur, Interpretation und Engagement behandeln die Sprechsituation.

⁵¹ Ähnlich sieht *Schmidt* die Funktion literarischer Texte in Sprechsituationen: »Diese Spezifika erfordern als Kennzeichen einer adäquaten Rezeption: ästhetische Distanz, polyperspektivische Interpretation und semantische Rezeption« (71).

Die religiöse Dimension nun umfaßt die Phänomene, die als vorgegeben (von der Natur, den personal unkontrollierbaren Kräften der Gesellschaft, der Wesensstruktur der Person) erfahren werden. Information besteht dann in der Beschreibung ihrer Struktur, Interpretation und Engagement behandeln ihre Wirkung in den jeweiligen Sprechsituationen.

Die »Dimension des Glaubens« unterzieht die als »religiös« erfahrenen Phänomene einer mythologischen Kritik. Die Information klärt über die Struktur des christlichen Glaubens (= wahrer Mythos) auf, Interpretation und Engagement behandeln seine Wirkung in den Sprechsituationen.

Da das Gliederungsraaster jeweils »Dimensionen« nennt, kann es von einem Einzeltext voll ausgefüllt werden. Zwar wählen die ausgeführten Themenfeldskizzen das Verfahren, Texte additiv den einzelnen Dimensionen zuzuweisen, aber dies Verfahren geht nicht zwingend aus der Konzeption des Planes hervor. Eine biblische Erzählung enthält z. B. als empirische Dimension die Erzählstruktur mit ihrer Wechselwirkung auf die Sprechaktsituation der schriftlichen Aufzeichnung (= redaktioneller Sitz im Leben), als religiöse Dimension die mythische Struktur mit ihrer Wechselwirkung auf die redaktionelle Sprechsituation und als Dimension des Glaubens die mythologische Struktur (= Kritik an »künstlichen« Glaubenserwartungen und -interpretationen) mit ihrer Wechselwirkung auf die redaktionelle Sprechsituation.

4.3 Die Textstruktur als Steuerungsinstanz des Unterrichtsprozesses

Die textpragmatischen Methoden mögen zunächst zu kompliziert erscheinen, als daß sie in der Sekundarstufe I oder gar in der Primarstufe Anwendung finden könnten. Dieser Eindruck täuscht. Denn die Methoden analysieren die Regeln (Tiefen- und Oberflächenstruktur) des Erzählens, die das Kind wie jeder Sprecher anwendet, um konkrete Erzähltexte (Oberflächen) zu produzieren. Wenn auch die Tiefenstruktur und weitgehend die Oberflächenstruktur den Schülern nur »vorbewußt« zugänglich sind⁵², so bereitet es ihnen keine große Schwierigkeiten, nach deren Regeln vorgefundenes Erzählen (z. B. biblische Texte) zu rezipieren und eigenes Erzählen zu produzieren. Welches Schulkind erzählt nicht?

Schwierigkeiten macht es dagegen, vergangene religiöse Kommunikation auf dem Verstehenshorizont eigener religiöser Kommunikation sachgerecht zu interpretieren. *Nicht die Erzählstrukturen biblischer Texte bereitet daher die Schwierigkeiten biblischen Unterrichts, da die Schüler den Handlungsverlauf der Texte durchaus zu durchschauen vermögen, sondern die religiöse Bedeutung, die die Erzählung in der Erzeugersituation erhält.*⁵³

4.3.1 Kommunikative Kompetenz als Voraussetzung der Textrezeption

Die Sprachkompetenz der Schüler darf daher nicht auf die Textgrammatik eingeschränkt werden; dann wäre biblischer Unterricht ein problemfreies Unternehmen, weil es »kontextfrei« wäre.^{53a} Sie muß sich vielmehr als »kommunikative Kompetenz« auch auf das Verstehen der Erzeugersituation erstrecken (s. o. 2).

Doch wann kann ein Schüler die geschichtliche, soziale und theologische Dimension einer biblischen Gemeindesituation verstehen?

4.3.1.1 Ontologische und/oder erworbene Kompetenz

Baudler sieht die Fähigkeit, biblische Texte in ihrer »einmalig-geschichtlichen Offenbarung« zu verstehen, in einem »archetypischen Kern« verankert, »dessen Struktur sich auch in ganz anders gearteten Erfahrungen durchhält und, eben mit Hilfe des

⁵² Analog zur Satzgrammatik vgl. *Chomsky* 19 f.

⁵³ Ähnlich *Halbfas*, der aber die »existenziale Bedeutung« in der Sprachstruktur selbst und nicht in der Sprechsituation verankert sieht (258).

^{53a} So *E. Güttgemanns*, Die linguistisch-didaktische Methodik der Gleichnisse Jesu, in: *studies linguistica neotestamentica* (BEv Th 60), München 1971, 99–184.

biblischen Textes, darin aufgedeckt werden kann« (Texte 470). Ohne das Wort zu gebrauchen, denkt er offensichtlich an eine ›ontologische‹ Kompetenz für die mythisch-archetypische Tiefenstruktur des Sprechens. Als eine solche »ontologische« Kompetenz ist daher auch eine in einem langen Geschichtsprozeß erworbene, kollektive Fähigkeit anzusehen. Auch die Fähigkeit, Sprechen als Erzählen zu strukturieren, ist als ontologische Kompetenz aufzufassen.⁵⁴

Doch wie läßt sich eine solche ontologische Kompetenz, die Archetypen bzw. Erzählstrukturen umfaßt, mit der sozialisationsbedingten »kommunikativen Kompetenz« vereinigen? Eine Verbindung kann nur so erfolgen, daß der ontologischen Kompetenz die Tiefenstruktur und der kommunikativen Kompetenz die Oberflächenstruktur zugewiesen wird. Beide Kompetenzen gehen dann aber eine unauflösliche Einheit ein, so daß bei Analyse und Produktion die ontologische nicht von der kommunikativen Kompetenz abgezogen und verselbständigt werden kann. Die ontologische Kompetenz ist lediglich die Bedingung der Möglichkeit, Oberflächenstrukturen (»Grammatiken«) zu konkreten Texten zu bilden und zu identifizieren.⁵⁵

Da die kommunikative Kompetenz dem Sozialisationsprozeß unterliegt (s. o. 2.2), ergeben sich für das Lesen von vorgegebenen Texten Bedingungen, die einerseits vom Leser, andererseits aber auch vom Text selbst abhängig sind.

4.3.1.2 Die Rezeption biblischer Texte

Wie bereits festgestellt, ergeben sich die Verstehensschwierigkeiten biblischer Texte nicht so sehr aus der erzählten Handlung, sondern aus ihrer Beziehungsvielfalt zur Sprechsituation. Denn sie setzen die Fähigkeiten voraus, eine historische Situation als fremdartiges sozio-kulturelles System wahrzunehmen, von der eigenen Situationserfahrung zu distanzieren und die Bedeutung sozialer, personaler und theologischer Themen und Motive aus dem Beziehungsgefüge der Situation zu bestimmen.⁵⁶

So ergeben sich folgende Bedingungen, diese »Mehrdimensionalität« biblischer Texte zu erschließen:

1. Der Text muß den Schülern einen repräsentativen Einblick in den urchristlichen Kommunikationsprozeß gewähren.⁵⁷
2. Der Text muß in Sprache, geschichtlichem Hintergrund, sozialer und personaler Aussage und theologischem Anspruch von den Schülern analysiert werden können.
3. Der Text muß die Fähigkeit der Schüler zu sprachlicher, sozialer und religiöser Kommunikation weiterentwickeln.

Primarstufe

Vergleicht man die Lehrpläne zur Primarstufe, so läßt sich feststellen, daß bestimmte Einzeltexte der ntl. literarischen Gattungen: Gleichnis (mit den Untergattungen Gleichnis im engeren Sinne, Parabel, Beispielerzählung), Apophthegma (mit den Untergattungen Streitgespräch, Schulgespräch, biographisches Apophthegma), Wunderbericht, Novelle, Legende, Geschichtsbericht, Zeichenhandlung immer wieder auftauchen. Sie gelten übereinstimmend als leicht »lesbar« (*Dormeyer*, Erfahrung 26 ff). Das hat seinen Grund. Denn diese Texte sind in ihrer Oberflächenstruktur so einfach gestaltet, daß ihre Sprache vom Grundschüler intuitiv verstanden werden kann. Wenn nicht die Schwierigkeit hinzukäme, daß das Sozialverhalten fremd-

⁵⁴ *Güttgemanns*, Analyse 69 f.

⁵⁵ So nimmt *Chomsky* als Grundlage der erworbenen Sprachkompetenz eine »angeborene linguistische Theorie« an, die »bei gegebenen primären sprachlichen Daten« eine »geeignete Grammatik« herstellt (41).

⁵⁶ *Dormeyer*, Erfahrung 62 f.

⁵⁷ Vgl. *W. Nastainczyk*, Lernziele biblischer Unterweisung und Arbeit, *KatBl* 97 (1972) 432–442.

artig und der theologische Anspruch unübertragbar wirkt, wäre eine Revision des Bibellesens noch immer überflüssig.

Zusätzlich zur sprachlichen Gestalt müssen also Verständlichkeit des sozialen Verhaltens und der theologischen Aussage mitbedacht werden. Dazu aber muß in der bisher praktizierten Auswahl ntl. Erzähltexte sortiert werden.

Es lassen sich z. B. auch einfach erzählte Wunderberichte nicht mehr unproblematisch einsetzen. Denn sie haben ein Weltbild als Verstehenshorizont, das dem heutigen Menschen nicht mehr in der Erfahrung begegnet (ebenda 89). Die Differenz im Weltverstehen aber zu erkennen und das fremde Wunderverständnis in das heutige Weltverstehen richtig zu transformieren, ist eine Aufgabe, die Grundschüler normalerweise überfordert (ebenda). Zu warnen ist auch vor Reich Gottes- und Gerichtsgleichnissen, weil sie nur auf dem Hintergrund eines differenzierten Wissens um die Struktur des Reiches Gottes und des Gerichts richtig verstanden werden können. Sonst setzt sich leicht das Mißverständnis fest, daß Jesus ein nachtragender und rachsüchtiger Richter kleiner Fehler und das Reich Gottes mit Kirche voll identisch ist, wie bei den Wundern das Mißverständnis entsteht, daß Jesus als allmächtiger Gott Zauberei betreibt.

Was von den bekannten Texten übrig bleibt, ist aber noch immer eine so große Sammlung, daß sie in der Primarstufe nicht vollständig durchgenommen werden kann, sondern eine weitere Auswahl erforderlich macht.

Zieht man die Bedingung (1) heran, daß die ausgewählten Texte einen repräsentativen Einblick in die Kommunikation der Urgemeinde vermitteln sollen, so bietet es sich an, nicht nur punktuell Einzeltexte einzusetzen, sondern einen Bibelkurs einzurichten (vgl. *H. K. Berg: Plädoyer für den biblischen Unterricht*, ru 2 [1972] 6–13). Denn ein solcher Kurs gibt Gelegenheit, nicht nur eine willkürliche Addition von Einzeltexten unter normativen dogmatischen oder pädagogischen Absichten vorzunehmen, sondern auf größere redaktionelle Einheiten der Evangelien zurückzugreifen. Eine solche Einheit gewährt erst einen deutlichen Einblick in die Komposition des Evangelisten und ermöglicht so die Teilnahme am Dialog Redaktor – Gemeinde. Dadurch wiederum wird ein Zugang zur religiösen Erfahrung der Gemeinde, also zu ihrem christlichen Glauben, eröffnet und eine Auseinandersetzung mit ihm vorbereitet. Die Kritik dieses Glaubens durch die wissenschaftliche Rekonstruktion des historischen Jesus und die gegenwärtige Erfahrung von christlichem Glauben braucht in der Primarstufe noch nicht geleistet zu werden.

Bedingung 3 wird dadurch genügend erfüllt, daß die Schüler einen historischen Text sprachlich, sozial und theologisch verstehen können.

Als redaktionelle Kapitel, die leicht lesbare erzählende Texte enthalten, sind der Reisebericht im Lukas-Evangelium, die Passion im Markus-Evangelium (mit den Parallelen) und die Kindheitsgeschichten anzusehen (*Dormeyer, Erfahrung 84 ff*).

Sekundarstufe I

Zitat aus *Dormeyer, Erfahrung 90f*: In der Orientierungsstufe (5.–6. Schuljahr) ist die Fähigkeit entwickelt, ein Evangelium als geschlossene Konzeption zu erfassen. »Das Markus-Evangelium bietet sich als exemplarisches Werk an, weil es als ältestes Evangelium eine Grundlage der anderen Evangelien ist und weil es in seiner Struktur am einfachsten zu erarbeiten ist. Anhand von exemplarischen synoptischen Vergleichen, die sporadisch auf das Johannes-Evangelium erweitert werden sollten, kann dann die unterschiedliche Konzeption der anderen Evangelien aufgewiesen und die spannungsvolle Einheit unter den Evangelien aufgedeckt werden, die ja wiederum Ergebnis der Pluralität von christlichen Gemeindestrukturen ist.

Im 6. Schuljahr sollte dann der andere fundamentale Typ des Evangeliums vorgestellt werden: die neutestamentliche Briefliteratur. In dieser Literatur bilden die Protopaulinen (Röm, 1.2 Kor, Gal, 1 Thess, Phil, Phm) aufgrund ihres Alters und ihrer Qualität den Anfang und den Höhepunkt. In ihrem Umfang, ihrer literarischen Komposition, ihren Stellungnahmen zu sozialen und personalen Problemen und ihrer theologischen Reflexion sind sie wiederum von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. So empfiehlt es sich, einen kürzeren Brief zu nehmen (Gal, Phil, 1 Thess, Phm), dessen literarische Komposition einheitlich und deutlich strukturiert ist,

dessen soziale und personale Thematik einfach erschließbar ist und dessen theologische Reflexion nicht zu anspruchsvoll ist. 1 Thess und Gal erfüllen diese Kriterien und können daher ausgewählt werden.

Um dem in den Evangelien und den Briefen zum Ausdruck kommenden, prophetischen Bewußtsein ein stärkeres Relief zu geben, kann ein alttestamentliches Prophetenbuch zusätzlich behandelt werden.

Während im 7. Schuljahr der Bibelunterricht ruhen kann, läßt sich ab dem 8. Schuljahr die Integration der Bibel in den erfahrungsorientierten Unterricht durchführen. An thematischen Projekten wird die Fähigkeit vermittelt, den Bezug der biblischen Mythen auf gegenwärtige Mythen zu erkennen (Wirkungsgeschichte), die Mythen auf Künstlichkeit und Echtheit zu analysieren (Mythologie), die gegenwärtige mythische Erfahrung durch die echten biblischen Mythen in Frage zu stellen und die Dynamik der echten biblischen Mythen auf Bewußtsein und Verhalten zu bestimmen (Dogmatik, Moral).«

4.3.2 Der Lehr-Lern-Prozeß als dialogischer Prozeß der theologischen Bedeutungserzeugung

Wenn verhindert werden soll, daß die unterrichtliche Erarbeitung der Bedeutungsvielfalt biblischer Texte einseitig von der Interpretation des Lehrers eingegrenzt und festgelegt wird, so daß eine »monologische Kommunikation« entsteht⁵⁸, muß der Text mit seiner Pragmatik den unterrichtlichen Prozeß lenken. Denn da vom Text Lehrer und Schüler betroffen werden, bietet der Text eine Energiequelle, die Dialogpartner zu religiösen Vorstellungen, Deutungen und Gefühlen anzuregen, über die dann gesprochen und diskutiert werden kann.

Daß der Text nicht zum Vehikel mißbraucht wird, sondern Instanz für einen kontrollierten Dialog wird, in dem der eine auf die Argumente des anderen eingeht, wird dadurch erreicht, daß seine Erzähl- und Besprechensstruktur erarbeitet wird. Die Kenntnis der Struktur ist aber nicht Selbstzweck, sondern der Zugang zu fremder Erfahrung, die den Dialog Schüler – Schüler – Lehrer bereichern und weiterbringen soll.

4.3.2.1 Primarstufe

Wenn fremde Texte in die Primarstufe eingesetzt werden, empfiehlt sich als besonders geeignete Methode der Textrezeption das antizipierende Lesen. Der Anfang einer Sequenz, eine vollständige Sequenz oder eine Sequenzenfolge werden vorgelesen, die Schüler entwickeln selbständig einen möglichen Abschluß der Erzähleinheit. Sie führen also die begonnene Sequenz zum Abschluß, entwickeln zu der vorgestellten Sequenz eine weiterführende Sequenz oder vollenden bei der Sequenzenfolge das übergreifende Argumentationsmuster der Gattung. Durch die Fortführung der Erzählung geben sie zu erkennen, daß sie sich mit den Handlungsträgern identifizieren und in deren Rolle die Handlung mit ihren Motiven sinnvoll weiterführen können. Kontrollinstanz für Weiterentwicklung und Kombination von Sequenzen ist daher nicht der Lehrer, sondern der Text selbst in seiner Einbettung in den biblischen Kommunikationsprozeß. Die vom Text nicht gewählten, wohl aber von den Schülern innerhalb der real-historischen und -kommunikativen »Erzähl-Wirklichkeit« (Fiktion) schriftlich und mündlich produzierten Fortführungen der Sequenzen scheiden entsprechend nicht als »falsch« aus, sondern bilden die Diskussionsgrundlage dafür, weshalb der Text aus mehreren erarbeiteten Möglichkeiten nur die *eine* »realisiert« hat. Biblisches Erzählen wird dadurch in seiner Argumentationsstruktur durchschaubar, die den Leser/Hörer aktiv beteiligt.⁵⁹

⁵⁸ Vgl. *R. Kollmann: Monologische und dialogische Kommunikation im Religionsunterricht, KatBl 98 (1973), 663–672.* ⁵⁹ Vgl. *Wienold, 101 ff; 184.*

Die Herstellung einer Beziehung zwischen erzählter Welt und der herrschenden Wirklichkeit gehört zum Vorgang der metasprachlichen (= reflektierten) Textproduktion. Der vorgegebene Text wird durch produktive Reduktion, Transformation oder Auffüllung mit der herrschenden Wirklichkeit vergleichbar und fordert zur Einfühlung oder dialektischen Kritik auf.⁶⁰

Solche produktiven Vergleiche sollten aber in der Primarstufe der Spontaneität der Schüler überlassen bleiben, weil sich sonst der Lehrer dem Verdacht aussetzt, er wolle mit autoritärer Steuerung einfühlende Begeisterung oder dialektische Stellungnahme gegenüber dem christlichen Glauben erzeugen. Die Glaubensentscheidung der Schüler soll aber erst in der außerschulischen Katechese zum Gegenstand der Dialektik werden (s. o. 3.1). Die Behandlung biblischer Texte bleibt also in der Primarstufe im wesentlichen auf die strukturelle Textrezeption und -produktion beschränkt.

4.3.2.2 Sekundarstufe I

Der produktive Vergleich der Texte mit der damals herrschenden Wirklichkeit und die Übertragung dieses Verhältnisses auf die eigene Wirklichkeit ist Ziel der Sekundarstufe I.

Für sie kommen alle die Methoden der Konfrontation von Texten mit der damals und der heute herrschenden Wirklichkeit infrage, die die bisherigen Typen des Bibelunterrichts entwickelt haben: innerbiblischer und außerbiblischer Textvergleich (Synopsen, außerbiblische Beispiele derselben Gattung, zeitgeschichtliche Belege), Heranziehen von Kontexten der Gegenwart (mündliche und schriftliche)⁶¹, »Übersetzungen« für heutige Kommunikationsprozesse (Religionsunterricht, Jugendgottesdienst...) als Parodie, Umerzählung, Textmontage.⁶²

Vorbedingung für diesen reflektiert-produktiven Umgang mit biblischen Texten ist allerdings die gleichzeitige Erarbeitung der ursprünglichen Pragmatik. Sonst fehlt das Bezugsfeld, auf dem sich Rezeption und Produktion, damalige und gegenwärtige Pragmatik voneinander abheben. Denn dieser Kontrast macht dem Schüler deutlich, daß biblische Glaubenserfahrung sich nicht als statischer, in sich abgeschlossener Inhalt versteht, sondern als ein Prozeß, der für die Zukunft offen ist. Der Leser ist nicht nur berechtigt, sondern geradezu aufgefordert, sich in diesen Prozeß kritisch hineinzustellen und ihn weiterzuentwickeln. Lehrer und Schüler sind dabei aufgrund der kommunikativen Kompetenz Partner, die im Gespräch über »Glauben und Theologie« ihre theologische Bedeutungserzeugung gegeneinander und gegenüber den einbezogenen vergangenen Gesprächsgruppen verantworten.

5. Zusammenfassung

Die bisher bewährten bibeldidaktischen Hilfen (z. B. *Beck/Miller*⁶³) werden also durch die textpragmatische (= struktural-mythologische) Analyse nicht überflüssig. Die Textpragmatik vermag lediglich zusätzliche Hilfen zu geben, den Bibeltext in kleinste Einheiten aufzugliedern und so seine Wirkung in der Ursprungsgemeinde

⁶⁰ Einen informativen Überblick über die verschiedenen Verfahren der Textproduktion bietet *Stock*, 117 ff.

⁶¹ *Dormeyer*, Erfahrung 65 ff.

⁶² *Stock*, 133 ff.

⁶³ Biblische Unterweisung. Handbuch zur Auswahlbibel »Reich Gottes«, hrsg. von *Hubert Fischer*, verfaßt von *Eleonore Beck/Gabriele Miller*, Band I bis IV, Kösel-Verlag, München 1964–1973.

auf heutige Sprechsituationen übertragbar zu machen. Diese Analyse ist aber zugleich eine didaktische Analyse, weil sie beobachtet, wie Texte in einer Sprechsituation (z. B. Gemeinde und Unterricht) erzeugt werden und zugleich wirken, sich von den Interpretationen der Teilnehmer steuern lassen und diese zugleich steuern. In der Struktur des Sprechens zeigen sich religiös-literarischer Text und Unterrichtsprozeß, die in ihrer Oberfläche so störend auseinanderklaffen, wieder als gleiche Vorgänge, die sich aufeinander beziehen lassen.

So bleibt als Schlußergebnis, daß die Strukturanalyse zwar die bisherige arbeitsintensive Bibeldidaktik nicht überflüssig macht, wohl aber einfache Strukturzusammenhänge wieder aufdeckt und so neue Impulse zu setzen und größere Wirkung zu erzeugen vermag.

Glossar

Aktant: siehe Handlungsbereich

Bedeutung: Umfassende Bezeichnung für die Beziehung zwischen Sprache und Außersprachlichem. Als Synonyme werden verwandt: Inhalt, Sinn, Bezeichnung, Referenz.

Besprechen: Gehört wie das *Erzählen* zur poetischen *Sprechfunktion*. Es wird hier als Gegensatz zum Erzählen verstanden.

Erzählen baut im Unterschied zum Besprechen eine Handlungsfolge (*Sequenz*) mit aktiven Handlungsträgern (*Handlungsbereich*) auf.

Fiktion: Die vom Erzählen aufgebaute, mögliche Welt mit ihrer Wirklichkeit im Gegensatz zur Welt außerhalb der Erzählung mit ihrer herrschenden Wirklichkeit.

Funktion des Sprechens: siehe Sprechfunktion.

Generative Transformationsgrammatik oder **Generativ-transformationelle Satzgrammatik:** Durch *N. Chomsky* begründete Sprach- und Grammatiktheorie, die zwischen *Tiefen-* und *Oberflächenstruktur* eines Satzes unterscheidet und die Oberflächenstruktur als Erzeugnis (Generierung) der Tiefenstruktur ansieht.

Grund-Motiv = Motifem: Nach *Güttgemanns* liegen ± 16 Grund-Motivpaare in der *Texttiefenstruktur* allen wahrnehmbaren Motiven der Textoberflächenstruktur von Erzählungen zugrunde.

Handlungsbereich = Aktant: Nach *Propp* liegen 7 Handlungsbereiche in der *Texttiefenstruktur* allen Handlungsträgern der Textoberflächenstruktur zugrunde. Diese 7 Bereiche lassen sich 3 Strukturrollen zuordnen.

<i>Handlungsbereiche</i>	<i>Rolle</i>
Held, Sender	Führer
Gegenspieler/Schadenstifter, falscher Held	Gegner
Helfer, Schenker, gesuchte Person	Erhalter

Hermeneutik: Wissenschaft vom Verstehen

Kommunikationsprozeß: Im weiteren Sinne der Austausch von Symbolen (Zeichen), vornehmlich sprachlichen Symbolen zwischen Teilnehmern an einer Situation; im engeren Sinne die Rede zwischen Gesprächsteilnehmern.

Kommunikative Kompetenz: Fähigkeit, kontextspezifisch (= situationsbezogen) miteinander zu kommunizieren (miteinander zu sprechen und umzugehen).

Kompetenz: Fähigkeit, nach den Regeln der *Tiefenstruktur* und/oder (das ist umstritten) der *Oberflächenstruktur* eine unendliche Zahl von Sätzen und Texten der eigenen Sprache zu bilden.

Kontext: jeder mündlich oder schriftlich geäußerte Beitrag zu einem Text; im engeren Sinne die Texte eines Großtextes (z. B. Buch), die den herausgegriffenen Einzeltext umgeben; im weiteren Sinne alle Texte, die zu ihm in der ursprünglichen und in allen weiteren Sprech-situationen in einer Bedeutungsbeziehung stehen.

Linguistik: Wissenschaft von der Sprache (lat. *lingua* = Sprache)

Mehrdeutige Interpretation, Mehrdimensionalität, Multiperspektivität: Die Textstruktur eröffnet mehrere Möglichkeiten der Interpretation; die Anwendung der einzelnen Interpretationen ist wiederum von der Sprechsituation abhängig.

Metasprachlich: siehe Sprechfunktion

Mythos: Neben dem rational-diskursiven, wissenschaftlichen Denken und Sprechen bleibend gültige und für den Menschen notwendige Form des Weltverständnisses. Der Mythos redet mit den Worten des rational-diskursiven Sprechens, hebt aber diese auf eine höhere Bedeutungsebene, die nur noch geglaubt werden kann. Die Wirklichkeit wird so zeichenhaft in ihrer Totalität erfaßt.

Mythologisch: Kritik des mythischen Denkens und Sprechens durch das logische, rationale Denken und Sprechen. Es erfolgt eine Unterscheidung in echte = wahre und künstliche = zeit-gebundene Mythen.

Narrativ: Ableitung von lat. *narratio* = Erzählung, siehe Erzählen

Oberfläche: Der Satz oder Text in seiner wahrnehmbaren Gestalt

Oberflächenstruktur: Struktur der Sätze oder Texte, die nach der Grammatik der natürlichen Sprachen (z. B. des Deutschen) gebildet wird.

Performanz: Tatsächliche Sprachverwendung im Unterschied zur *Kompetenz*

Pragmatik: Wissenschaft von der Beziehung der Zeichen zu ihren Benutzern, insbesondere Erforschung des Sprechens als einer besonderen Form menschlichen Handelns, das immer in nichtsprachlichen Handlungen eingebettet ist.

Produktion: Erzeugung und Verwendung von Texten aufgrund der Kompetenz und Performanz

Realisation: siehe Performanz

Realismus: Kennzeichen des Verhältnisses zwischen Textbedeutung und außertextlicher Wirklichkeit (= variables Merkmal der *Fiktion*). Die Fiktion des Erzähltextes ist realistisch, wenn sie den Gesetzen der überprüfbaren, außertextlichen Wirklichkeit entspricht.

real-historisch: Realismus der als Faktum erzählten Handlung

real-kommunikativ: Realismus der als Gespräch wiedergegebenen Handlung

real-symbolisch: Realismus der vordergründig als Faktum erzählten Handlung zwischen Gott und Mensch

Religiöse Kommunikation: Die Intentionen der an der *Kommunikation* Beteiligten sind religiös bestimmt, ebenfalls die in ihr rezipierten und produzierten Texte.

Rezeption: Aufnahme von Texten durch Hörer oder Leser

Rezipient: Der den Text aufnehmende Hörer oder Leser

Semantik: Wissenschaft von der Bedeutung von Wörtern, Sätzen, Texten

Sequenz: Drei-Phasigkeit des Erzählens in der Tiefenstruktur: 1. Veränderung des Zustandes oder Zustand im Ungleichgewicht, 2. Gegenaktion als Aktionswechsel, 3. neuer Zustand.

Sprechfunktion: Nach *Bühler* hat das Sprechen in der Sprechfunktion 3 Funktionen; 1. Ausdruck, 2. Darstellung, 3. Appell. Diesen Funktionen sind wiederum 3 Faktoren zugeordnet: 1. Sender, 2. Gegenstand, 3. Empfänger. – *Jakobson* verdoppelt die Funktionen und Faktoren auf 6. Das »Sprechen« als Form wird ein eigener Faktor, dem dann die »poetische« Funktion zugeordnet wird. *Besprechen* und *Erzählen* sind Unterteilungen des »poetischen« Sprechens, weil sie das Sprechen als Form betreffen. – »Darstellung« wird in »referentiell« und »*metasprachlich*« und entsprechend der Faktor »Gegenstand« in »Kontext« und »Kode« unterschieden. – Wenn der Kode, also die Wahl der Worte, Bedeutungen und Sprechfunktionen, in seiner Wirkung auf Sender und Empfänger analysiert wird, findet ein *metasprachlicher* Umgang mit dem Text statt.

Sprachnormen: Regeln der *Oberflächenstruktur*; sie unterliegen wie die gesamte Oberflächenstruktur dem geschichtlichen Wandel.

Sprechsituation: siehe Kommunikationsprozeß

Strukturelle Analyse, Strukturanalyse: Analyse der *Oberflächen-* und *Tiefenstruktur* von Sätzen und Texten und ihres Verhältnisses zueinander

Strukturelle Hermeneutik: Schwerpunkt ist das Verstehen von Strukturen, hier besonders der Tiefen- und Oberflächenstrukturen religiöser Texte und religiöser Kommunikation.

Strukturalismus: Wissenschaftsgeschichtliche Sammelbezeichnung für eine Vielzahl linguistischer Theorien und Forschungsmethoden, hier Bezeichnung für die Sprachtheorie, die von dem französischen Ethnologen *C. Levi-Strauss* begründet wurde.

Struktur analog: Analogie der Tiefen- und/oder Oberflächenstruktur, nicht aber der direkt wahrnehmbaren Oberfläche

Syntax: Lehre von der Verbindung von Wörtern zu Sätzen

Text: Jede sprachliche Äußerung mit einem erkennbaren Anfang und Ende, normalerweise aus einer Summe von Sätzen bestehend.

Textlinguistik: Wissenschaft vom Text; im engeren Sinne die kontextfreie, an der generativen Transformationsgrammatik orientierte Textwissenschaft im Unterschied zur kontextbezogenen Textpragmatik.

Textoberfläche: siehe Oberfläche

Textoberflächenstruktur: siehe Oberflächenstruktur

Textpragmatik: siehe Pragmatik

Texttiefenstruktur: siehe Tiefenstruktur

Tiefenstruktur: Universales Regelsystem, dessen unterschiedliche Kombination der Elemente und unterschiedliche Anwendung durch Transformationsregeln die unendliche Vielfalt von Oberflächenstrukturen erzeugt.

Transformationsgrammatik: siehe Generative Transformationsgrammatik