

II. Kommunikative Möglichkeiten

DETLEV DORMEYER

Die interaktionale Bibelauslegung und die Bibelarbeit heute

Der Besuch Jesu bei Martha und Maria Lk 10, 38–42

1. Problemstand

Das »Bibelgespräch« ist so alt wie die Bibel selbst. Erzählgemeinschaft und Erzählung religiöser Erfahrungen bilden von Anfang an eine unauflösliche Einheit. Ist diese Einheit heute zerbrochen?

Zwei Entfremdungen zwischen erzählendem biblischem Text und heutigem Leser sind zu beobachten.

a) Der Leser findet in dem Bibeltext weder seine Erfahrungswelt noch eine Gegenwelt wieder, die ihn anreizt, den Sprung aus seiner Alltagswelt zu wagen.

b) Die Auslegung der Bibel ist zum Geschäft professioneller Experten geworden. Zum Faktor »Erfahrungsferne« tritt der Faktor »Kompliziertheit« hinzu (Dormeyer, Bibel 27–36).

Es bedarf aufwendiger Anstrengungen, diese beiden Verstehensbarrieren zu überwinden. Wird die Bibel demnächst nur noch von einer kleinen, kognitiver Arbeit zugänglichen Minderheit gelesen werden?

Neil Postman hat mit einer Aufsehen erregenden These einen Zusammenhang zwischen Lesekultur und Kindheit aufgestellt (Postman, Verschwinden 13–81). Durch den Buchdruck entstand seit Gutenberg eine Lesekultur, in die zunehmend breitere Schichten sozialisiert wurden. Der Gegensatz lesekundige Elite – analphabetische Masse wurde im Laufe der Neuzeit zum Gegensatz lesekundiger Erwachsener – zum Lesen zu erziehendes Kind verschoben. Die Schule konnte

sich aufgrund dieser Aufgaben, zum Lesen zu sozialisieren, als allgemeine Bildungsinstitution ausweiten.

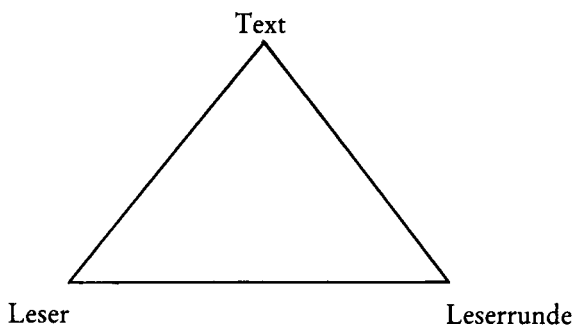
Diese didaktische Einübung in die Lesekultur wird heute nach Postman durch die neue Herrschaft der Medien gefährdet. Die Schule verliert allmählich ihre Aufgabe, zum Lesen zu sozialisieren, und wird damit überflüssig (a.a.O. 81–173).

Eine solche Unheilsprophetie klingt zwar aufregend, ich vermag ihr aber nicht ganz zu folgen. Die Qualifikation zum Lesen wird z. B. bereits durch die Bedienung der Medien erzwungen.

Doch könnte sich eine neue Form von Lesen, eine Transformation der gegenwärtigen Lesekultur, herausbilden, die von mündlicher Kommunikation beeinflusst wird. Es geht nicht mehr nur um autorzentrierte, nachverstehende Rezeption von kulturellem Wissen, sondern zugleich um die leserorientierte, kreative Produktion von neuen Texten, wie sie u. a. von den neuen Medien in Gang gesetzt und zur Geltung gebracht werden (Interview-Statements). Als Anzeichen für solch einen Wandel der Lesekultur lassen sich die gegenwärtigen Neuansätze der Bibelauslegung verstehen.

2. *Struktur der interaktionalen Bibelauslegung*

Die interaktionale Bibelauslegung will das Lesen der Bibel ohne »Fachkenntnisse« erreichen. Einzelleser, Text und Leserrunde bilden Pole einer Dreiecksbeziehung, die ein verstehendes Lesen in Gang setzen und zu einem sinnvollen Ergebnis führen.



Keiner der Pole dominiert ständig als Subjekt, sondern es erfolgt ein permanenter Wechsel in der Subjekt-Objekt-Beziehung, eine permanente Interaktion. Das heißt konkret: Wenn der Text mit seiner Struktur und Intention die Auslegung gelenkt hat, muß er aus der Subjektrolle in die Objektrolle überwechseln. Nun werden Einzelleser oder Leserrunde zum Subjekt, das seine Erfahrungen und Intentionen in den Text hineinlegt. Wie Wolfgang Iser nachgewiesen hat, ist diese Form von »Eisegese = Hineinlesen« ein notwendiger Bestandteil des verstehenden Lesens: »Der Text ist ein Wirkungspotential, das im Lesevorgang aktualisiert wird« (Iser, Text 7). Zwischen Einzelleser und Leserrunde besteht gleichfalls eine Wechselbeziehung. Der einzelne legt seine subjektive Erfahrung in den Text und entwickelt aus der Interaktion mit dem Text eine subjektive, vom Text zugleich mitgeprägte Auslegung. Die Normen der Interpretation sind wiederum von einer »natürlichen« Sprachgemeinschaft dem einzelnen vermittelt worden (Ingarden, Gegenstand 17 ff). Individuelle und herrschende Auslegung treten in gegenseitigen Dialog. Eine Gesprächsrunde macht diesen gesellschaftlichen Lehr-Lernprozeß bewußt. Die Leserrunde wird zum Subjekt der Auslegung. Sie vermag Engführungen aufzudecken, Erfahrungen anzureichern, Verstehenshorizonte umzugestalten. Diese Wechselwirkung ist gerade für die Auslegungsgeschichte biblischer Texte offenkundig. Die Traditionsgeschichte weist nach, daß viele verschriftete Einzeltexte ein langes Stadium mündlicher Interpretationsgeschichte hinter sich haben. Die Schriftwerke wie die Evangelien brauchen noch einmal einen langen Zeitraum, bis sie sich als »kanonisch« durchsetzen. Ihre Auslegungsgeschichte in Kommentaren, Lehrmeinungen und Praxisvollzügen hält bis auf den heutigen Tag an. Leserrunde meint daher nicht nur eine aktuelle Lesegemeinschaft, sondern die Gesamtheit der Leserrunden, die sich seit der Ursprungssituation mit dem Einzeltext befaßt haben (Dormeyer, Bibel 104–118). Mit dieser prinzipiellen Beschreibung der triadischen, interaktio-

nenalen Struktur des Bibellesens ist aber noch nicht die didaktische Vorgehensweise des Lesens als *bewußter* Interaktion festgelegt.

3. *Interaktionale Bibelauslegung und Bibelarbeit heute*

Die Didaktik bewegt sich innerhalb dieser unbewußten Triade des sprachlichen Handelns und bildet wiederum ein eigenes Dreieck, die »triadische Grundform des Bibelgesprächs« (Vogt, *Bibelarbeit* 92 ff). Ausgang ist der Leser als Subjekt, dem der Text als Objekt gegenübersteht. Beim verstehenden Lesen muß es zur Umkehrung der Rollen kommen, so daß der Bibeltext zum Subjekt wird. Er betreibt meine Sache und veranlaßt mich, aus dem Text mich neu zu verstehen. Seit Rudolf Bultmann ist dieser hermeneutische Perspektivenwechsel für die historisch-kritische Exegese eine selbstverständliche Forderung (Bultmann, *Jesus Christus* 57 f). Doch die Verwirklichung dieses Perspektivenwechsels ist zu einem Hauptproblem der Bibeldidaktik geworden. Was nützt es, dem Bibeltext eine Umkehrung des Existenzverständnisses zuzuschreiben, wenn sich kein Leser mehr bereit findet, sich auf die Bibel einzulassen? Die Annahme, es bestünde kein Bedarf an Neuformulierung des Existenzverständnisses mehr, ist eine Schutzbehauptung. Die Suche nach Sinn ist in der heutigen pluralistischen Gesellschaft eher stärker als in der statischen Gesellschaft der Vergangenheit. Man sollte aber auch nicht wie Eugen Drewermann mit der falschen Behauptung, die historisch-kritische Exegese wisse nicht um die Subjektivität der Hermeneutik (Drewermann, *Tiefenpsychologie I* 24 ff. 48 ff), die heutige Exegese zum Sündenbock machen und eine eigene, hoch komplizierte Auslegungsmethode als Ausweg anbieten. Die Motivation zum kritisch-verstehenden Bibellesen ist auf dem Feld der Didaktik und Pragmatik anzugehen (Kaufmann, *Bibel* 24) und mit den wissenschaftlichen Formen der Bibelinterpretation wie der historisch-kritischen, der tiefenpsychologischen,

der sozialgeschichtlichen und anderen mehr in Verbindung zu bringen (Venetz, Beitrag; Frankemölle, Handlungsanweisungen 11–19).

Theophil Vogt geht daher von der praktischen Bibelarbeit aus und stellt erneut die in der Didaktik geläufige Frage: »Wie kommen die fernen Geschichten der Bibel zu uns, wie kommen sie bei uns an, so daß ›die Bibel uns liest‹?« (Vogt, Bibelarbeit 92). Vogt fährt fort: »Vor allem aber werden wir die hier hinlänglich betonte dreistufige Struktur des Weges durch die Bibelarbeit – Ausgehen von eigener Erfahrung, Hindurchgehen durch Fremd- und Widerspruchserfahrung, Vorwärtsgang zu befreiender Neuerfahrung – auch und erst recht im praktischen Vollzug nie aus dem Auge verlieren« (Vogt, a.a.O. 94).

Darum geht es: Der Leser muß einen Lebensbezug zum Text entdecken, er muß als Distanzierungsvorgang die Textstruktur erkennen und im Dialog mit Text und anderen Lesern sein Verstehen verändern (Langer, Funktion 260 ff).

4. Methoden und Einsichten der interaktionalen Bibelauslegung

4.1 Erste Lese-phase: Entdecken und Aneignen

Zur Entdeckung eines Lebensbezuges zum Bibeltext hat die Bibeldidaktik seit der Nachkriegszeit eine reichhaltige Methodologie erarbeitet (Langer, Praxis). Der problemorientierte Religionsunterricht verdankt seine Entstehung geradezu dieser Fragestellung (Kaufmann, Streit; Wegenast, Bibel). Parallele Problemsituationen und Kontexte können sicherlich nach dem Korrelationsprinzip einen Erfahrungsbezug herstellen, sind aber nicht der einzige Weg der Texterschließung, sondern eher ein fruchtbarer Umweg (Baldermann, Bibel 9–19).

Denn eine direkte Konfrontation mit einem Bibeltext vermag durchaus eine breite Palette von Möglichkeiten zu eröffnen, zwischen Leser und Text interessante Beziehungen zu

entdecken. Und diese Entdeckerlust am Text wirkt dann ungebrochen, wenn noch keine Verstehensbarrieren aufgebaut sind, wenn der Text spontan vom eigenen Alltagswissen aufgefüllt und so angeeignet werden darf. Jeder Lehrer oder Gruppenleiter weiß, wie nach einer dicht vorgetragenen Erzählung die Beteiligung der Zuhörer auflebt und in kurzen Wertungen und Identifikationen sich entlädt. Erzähltexte sind für die »Lust am Lesen« besonders geeignet. Denn die Tiefenstruktur des Erzählens ermöglicht es, auch völlig fremdartige Erzählungen in das eigene Alltagswissen zu übersetzen. Die Elemente Handlungsträger (Rolle), Ereignis (Sequenz) und Welt (fiktive Situationen) heben die Erzählung von den besprechenden Texten ab. Und jeder, der in seiner Erzählung intuitiv die Handlungsträger herausfinden, die Handlungen in ihrer Veränderung verfolgen und die Umstände zu einer Welt zusammenfügen kann, vermag der Erzählung einen subjektiven Sinn zu geben und mit ihr weiter zu agieren. Im Unterschied zu poetisch anspruchsvollen Geschichten sperren sich die biblischen Erzählungen nicht dem Alltagsverstehen (Baldermann, Bibel 9–21). Sie sind volkstümliche Kleinliteratur mit der Tendenz zum Schematischen, wie die Formgeschichte überzeugend herausgearbeitet hat (Dibelius, Formgeschichte; Bultmann, Geschichte). Vom literarischen Anspruch her sind sie fast durchgängig für Kinder aneignungsfähig, allerdings nicht von der anthropologischen und theologischen Aussage her. Die Beobachtung der Literarizität dient daher der Erforschung der Beziehungsbreite zwischen Leser und Bibel. Die Auswahl der Geschichten sollte aber den anthropologischen und theologischen Gehalt in gleicher Weise berücksichtigen (Langer, Praxis; Wegenast, Religionsunterricht).

Diese Aneignungsphase kann über die Grundtätigkeit Lesen oder Zuhören hinaus mit einer Fülle weiterer Methoden vertieft werden. Vogt unterscheidet für die Bibelarbeit mit Erwachsenen, die auch weitgehend auf Schüler übertragen werden kann, »textorientierte« und »teilnehmerorientierte«

Methoden (Vogt, Bibelarbeit 119 f). In dem hervorragend komprimierten Überblick über die Einzelmethoden schlägt er für den textorientierten Teil vor: Erzählen, Beobachten, Identifizieren, Meditieren, Vertiefen. Vogt empfiehlt die teilnehmerorientierten Methoden für die erste und dritte Lese-phase, die textorientierten Methoden hingegen für die zweite Lese-phase (a.a.O. 120–124). Nun gehen die Phasen auch nach Vogt ineinander über, so daß eine strikte Trennung von Phasen und Methoden von ihm nicht angestrebt wird. Für den schulischen Bereich ist außerdem zu bedenken, daß im Unterschied zu den Erwachsenen die biblischen Texte weitgehend unbekannt sind. Teilnehmerorientierte Methoden setzen aber mit Ausnahme des Betrachtens die Kenntnis des Textes schon voraus.

Für die erste Phase im schulischen Bereich, dem Entdecken, eignen sich daher mehr die textorientierten Methoden. Aus ihnen kommen für diese Phase wiederum besonders in Betracht: Erzählen/Lesen, Identifizieren, Meditieren. Erzählen ist möglich als Nacherzählung, als didaktisch angereicherte Erzählung oder als Rahmenerzählung mit zeitgeschichtlichen Informationen (Neidhardt/Eggenberger, Erzählbuch), als Vorlesen mit verteilten Rollen, als Übersetzen in subkulturelle Umgangssprache (Schülerslang) (Kaufmann, Elementar erzählen). Identifikation fordert zur positiven und negativen Verschmelzung mit den Personen der Handlung auf: Von welcher Person fühle ich mich positiv oder negativ angesprochen? Welche Person möchte ich sein? Meditieren geht von Text-Assoziationen, Wort-Umkreisungen (Reiz-Wort) und weiteren Gestaltungsformen aus.

4.2 Zweite Lese-phase: Distanzierung durch Nachverständnis

Die zweite Phase des interaktionalen Lesens, die Distanzierung durch das Nachverständnis, erstreckt sich auf die Arbeit am Text. Aus der Ebene des Gefühls und des routinierten Alltagsbewußtseins ist auf die Metaebene des diskursiven Verstehens überzugehen. Der Text wird dadurch Subjekt, daß

seine Struktur als unterschiedlich zur eigenen Gefühls- und Alltagserfahrung erfaßbar wird. Dazu sind Grundkenntnisse poetischer Regeln erforderlich, die aber jeder Sprecher aufgrund seiner sozialisierten Kompetenz besitzt. Handelt es sich um einen Erzähltext, so ist er auf seine »Erzählgrammatik« zu untersuchen. Bei den Erzählrollen sind die Rollenbereiche (Aktanten) des Helden, Gegners und Helfers voneinander zu unterscheiden. Nach Vladimir Propps Analyse des Märchens kommen noch die Bereiche des Senders, des Schenkers, der gesuchten Person und des falschen Helden hinzu (Propp, Morphologie 79 ff), die aber in der Diskussion um die Universalisierung der Erzählgrammatik weitgehend mit den drei erstgenannten Rollen verschmolzen wurden (Marguerat, Textlektüren 51; Dormeyer, Bibel 72 ff). Zusätzlich zu den Rollen ist noch die Perspektive des implizierten Autors zu bedenken. Der allwissende Autor handelt nicht nur indirekt durch seine Erzählrollen, sondern greift direkt durch Erläuterungen, Appelle an den Leser und Wertungen in die Erzählung ein. Er bietet sich als Führer durch die Erzählung an (Link, Rezeptionsforschung 16–41). Norman R. Petersen stellt zu Recht fest, daß die Evangelisten sich als allwissende, auktoriale Erzähler verstehen: »Charakteristisch für das Markusevangelium sind die ständige Perspektive eines Erzählers in der dritten Person, die ›Stimme des Erzählers‹, seine geschilderten Szenen, seine Fähigkeit – die er nur mit der Figur ›Jesus‹ teilt –, Denkprozesse und Motivationen seiner Figuren zu verstehen, und die implizite Identifizierung seiner eigenen Perspektive mit der seiner Hauptfigur ›Jesus‹.« (Petersen, Perspektive 69). Allerdings kann ich Petersen darin nicht zustimmen, daß der Autor sich implizit *nur* mit seiner Hauptrolle identifiziert und dadurch den Leser veranlaßt, sich ebenfalls über die Autoperspektive *nur* mit der Hauptperson Jesus zu identifizieren (a.a.O. 74). Die gemeinsame »Allwissenheit« ist ein zu schwaches Band, da das prophetische Vorwissen Jesu sich grundlegend von der Freiheit des Autors im Arrangieren der Rollen und Handlungen unter-

scheidet. Es kann also nicht um eine exklusive Identifikation, sondern nur um eine Identifikation mit *allen* Rollen gehen. Bisher wurde in der Redaktionsgeschichte auch herausgestellt, daß die Identifikationsfigur der Evangelien nicht Jesus, sondern die Jünger seien (Reploh, Markus; Egger, Nachfolge; Breytenbach, Nachfolge). Tiefenpsychologische und textpragmatische Auslegungen wiesen zusätzlich darauf hin, daß auch die Gegnerrolle die Identifikation mit dem Ziel der Bearbeitung einfordere (Kassel, Urbilder; Dormeyer, Passion; Sinn). Petersen macht nun darauf aufmerksam, daß der Autor die Identifikation mit der Hauptperson Jesus unumgebar angelegt hat. Der Reiz der biblischen Erzähltexte liegt also darin, daß der Leser aus der Perspektive *jeder* Rolle die Beziehungen zu den anderen Rollen und die Handlungsverläufe beurteilen soll. Ich kann daher nicht erkennen, daß es für Markus nur zwei sich dualistisch gegenüberstehende Verstehensweisen gibt, »die eine ist die richtige, die andere die falsche – die eine ist die göttliche, die andere die menschliche« (Petersen, Perspektive 8). Der Autor offenbart dem Leser ein göttliches Offenbarungshandeln, das den Erzählpersonen außer Jesus verborgen bleibt, dieser Sicht des Messiasgeheimnisses ist zuzustimmen. Aber das Handeln der Personen untereinander ist weit reichhaltiger, als daß sie alle außer Jesus dem Verdikt des falschen Handelns verfallen. Z. B. sind die Jünger nicht nur unverständlich, sondern durchaus zu konstruktivem, vorbildlichem Handeln fähig wie der Nachfolge auf das Berufungswort hin, der ständigen Lebensgemeinschaft mit Jesus, dem Verstehen allegorischer Gleichnisauslegungen, der missionarischen Verkündigung und Heilung, dem Messiasbekenntnis. Gerade die ständige Dialektik von richtigem und unverständlichem Handeln macht sie zum Vorbild des Christseins, das seine Fülle und Mängel in der Identifikation mit den anderen Rollen (Jesus, Gegner, Volk) erhält (Tannehill, Jünger 47–54).

Doch ist Petersen zu danken, daß er die implizierte Expertenperspektive bei der Analyse der Bibel aufgedeckt hat. In

der Tat, seit der Redaktionsgeschichte identifiziert sich der Exeget mit der Autorperspektive, die am deutlichsten in der positiven Hauptperson Jesus »impliziert« ist. Die Intention des implizierten Autors soll aufgespürt und theologisch ausgewertet werden. Die Erzählpersonen sind nur Figuren auf dem Schachbrett theologischer Theoriebildung und Handlungsanweisungen an die Gemeinde. Die Autonomie der Bibel als eigenständige religiöse Literatur geht verloren. Die Chance, dem Leser durch die Identifikation mit den unterschiedlichen Rollen neue Erfahrungen zu ermöglichen, die zur Veränderung von Bewußtsein und Handeln führen können, wird vertan (Schenk, Markus). Aus dieser »Werkstatt«-Sicht muß der heutige Leser wieder heraus, soll ihn die biblische Erzählung verwickeln. Die Autorperspektive ist eine metasprachliche Rahmung, die vom Erzählgeschehen abgehoben werden kann (Gühlich/Raible) und erst in der dritten Phase des Lesens bedeutsam wird.

Es geht also darum, die Integrität des Textes zu beachten und die unterschiedlichen Möglichkeiten der Textpartitur im Lesen zu realisieren. Die Autorperspektive ist eine unter verschiedenen Möglichkeiten, den Text zu interpretieren. Das Forschungsinteresse des Redaktionsgeschichtlers, aufgrund der Autorintention einen Rückschluß auf ein historisches, theologisches Denken zu gewinnen, deckt sich nicht mit der Aufgabenbreite des Textes. Die Zersplitterung des Textes in die archäologischen Schichten von historischer Autorintention und vorgegebenen Traditionen darf nicht zu früh einsetzen, weil sie die Freude und die Erfahrung am Text kostet.

Die Beachtung dieser Forscher-Leser-Differenz ermöglicht dem Leiter einer Leserunde die Suspendierung seines Expertenvorsprungs. Allen Teilnehmern werden gleiche Sprech- und Handlungschancen als Mitspieler der Textpartitur eingeräumt.

Das Anstreben der Aufhebung der Leiter-Mitglied-Differenz liefert ein kommunikatives Kriterium für die Lehr-Lern-Situation des gemeinsamen Lesens.

Die textorientierten Methoden lassen sich entsprechend nach symmetrischer und asymmetrischer Kommunikation untergliedern: Erzählen, Identifizieren und Meditieren antizipieren eine symmetrische Kommunikation; Beobachten und Vertiefen schreiben die asymmetrische Kommunikation fest, da bei beiden Methoden der Leiter aufgrund seines Expertenwissens führt (Schäfer/Schaller). Bezeichnenderweise fehlen bei Vogt in den teilnehmerorientierten Methoden solche leiterzentrierten Methoden.

Symmetrische und asymmetrische Kommunikation sind nun analytische und nicht moralische Begriffe, d. h., daß Bibelarbeit sinnvollerweise eine Mischung aus symmetrischer und asymmetrischer Kommunikation ist. Da aber die hierarchische, asymmetrische Beziehung von Experte und Laie heute eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit ist, wird es zum religionspädagogischen Postulat, gegen die herrschende Asymmetrie symmetrische Kommunikation für begrenzte Lernsequenzen zu ermöglichen (Kollmann, Sprechchancen). Ein Blick in die Urgemeinde nach 1 Kor 12 zeigt, daß sich die Lebendigkeit des Geistes gerade im ekstatischen Zungenreden und Prophezeien vieler Charismaträger erweist und anschließend sich die subjektive, charismatische Erfahrung vor der Gemeinde als Subjekt und vor dem Evangelium als Subjekt auslegen und bewähren muß. Die interaktionale, symmetrische Dreiecksbeziehung zwischen Hörer, Evangelium und Gemeinde realisiert in charismatischer und prophetischer Weise den Leib Christi.

Zurück zur Wirkungsstruktur der Erzählung.

Neben den Rollen bildet die Handlung das Hauptelement der Erzählung. Schon früh hat sich in den Lektionaren der Alten Kirche das Perikopenprinzip herausgebildet, das vortheoretisch auf Makro- und Superstrukturen des Erzählens beruht.

Die Textlinguistik kann gegenwärtig nur bestätigen, daß Perikopen, formgeschichtliche Gattungen und narrative Makrostrukturen sich weitgehend decken. Die Minimaldefini-

tion der Handlung, »daß eine Veränderung des Ausgangszustandes eintritt« (Stammerjohann, Handbuch 113), ist sicherlich eine Selbstverständlichkeit, macht aber zugleich auf einen wichtigen Impuls aufmerksam. Es ist sorgfältig nachzuzeichnen, welche Veränderungen ein Ausgangszustand eines Ereignisses erfährt, bevor sich das Interesse auf das Außergewöhnliche und Unvorhergesehene einer ganzen Ereigniskette wie bei der Novelle konzentriert. Denn keine erzählte Veränderung ist selbstverständlich oder zwangsläufig, sondern selektiert eine von mehreren Möglichkeiten, läßt Zwischenschritte weg, generalisiert oder konstruiert (van Dijk, Textwissenschaft 45–49).

Wenn Rollen und Handlungen miteinander in Beziehung gesetzt werden, lassen sich unterschiedliche Strategien der Rollen herauskristallisieren. Ist die Handlungsveränderung für eine Figur unwichtig, kann sie für eine andere Rolle große Bedeutung haben (s. u. das Beispiel Maria und Martha).

Um die Identifikation mit allen Rollen zu erreichen, werden die Teilnehmer aufgefordert, sich jeweils mit einer Rolle zu identifizieren. Sinnvollerweise bleibt es dem Aushandeln einer Kleingruppe überlassen, wer für eine biblische Erzählung welche Rolle übernehmen will. Um die Identifikation in Gang zu bringen, werden die Teilnehmer aufgefordert, aus der Perspektive der gewählten Person die Gesamthandlung in der »Ich-Rede« und Vergangenheitsform nachzuerzählen. Situationsangaben, Motive und Begründungen können in dem kargen biblischen Text aus eigener Alltagserfahrung und aus dem eigenen Wissensvorrat von der biblischen Welt eingetragen werden.

Der Leiter hält die unterschiedlichen Erzählverläufe auf einer Tafel oder einem anderen Medium fest. Nach dem Abschluß der Nacherzählungen sind die Übereinstimmungen und Abweichungen festzustellen und aus ihnen die Struktur der Rollenbeziehungen und Handlungsverläufe zu ermitteln. Die Abweichungen machen auf die vielfältigen Lesemöglichkeiten eines Textes aufmerksam. Sie sind zugleich die Brücke,

in Phase drei, dem Verstehen, die unterschiedlichen Realisierungen zu diskutieren und zu überdenken.

In ähnlicher Weise läuft in lockererer Beziehung zum Text die Meditation nach der »Stufentechnik« (Vogt, *Bibelarbeit* 122) oder nach der »Themenzentrierten Interaktion« ab (Thiele, *Bibelarbeit* 202–246; Kassel, *Sei* S. 156–163; Drewermann, *Exegese I* 374–393).

4.3 Dritte Lese-phase: Verstehen und Übertragen

In Phase drei, dem Verstehen und Übertragen, finden Wertung, Diskussion und Übertrag der Rollen, Handlungen und Welt in die eigene Wirklichkeit statt. Jesus, die Jünger, die Gegner und das Volk machen ständig Rollenangebote, die positiv und negativ zur eigenen Identität stehen. Der befreiende Anruf der Bibel wird hörbar.

Die Methoden, Verstehen zu vertiefen, haben in der christlichen Frömmigkeit eine lange und fruchtbare Geschichte. Die spontane Identifikation mit den Rollen und das distanzierende Nachverstehen können in ein biblisches Rollenspiel einmünden, das die Teilnehmer kreativ ausarbeiten. So ist z. B. das mittelalterliche Drama aus der liturgischen Dramatisierung des Grabganges der drei Frauen zum leeren Grab (Mk 16, 1–8) entstanden.

Weitere bekannte Methoden sind Malen und Betrachten innerhalb der Gruppe, Herstellen von Fotomontagen, Heranziehen künstlerischer Bilder (Vogt, *Bibelarbeit* 126 ff).

Neue Formen der Praxisveränderung zeigen sich in den Methoden Übertragen und Schreiben (Vogt, a.a.O. 124 f; Petzold, in: Kaufmann, *Elementar Erzählen*).

Hier ist auch der Platz für die historisch-kritische Methode und die methodologischen Neuansätze wie der tiefenpsychologischen Auslegung, der sozialgeschichtlichen Interpretation, der strukturalistischen und materialistischen Lektüre.

Die Methoden »Beobachten« und »Vertiefen« machen auf die Ergebnisse der historisch-kritischen Methode aufmerksam und bringen die Urgemeinde und den vorösterlichen Jesus als

Partner in den Dialog ein. Tiefenpsychologische, sozialgeschichtliche, strukturelle und materialistische Auslegungen erweitern den Gesichtskreis um das psychische Unbewußte, um vorbewußte soziale und kulturelle Strukturen und ihre Veränderungsmöglichkeiten.

5. Lk 10, 38–42

- S 1 V 38 Sie zogen zusammen weiter
und er kam in ein Dorf.
Eine Frau namens Martha nahm ihn auf.
- S 2 V 39 Sie hatte eine Schwester, die Maria hieß. Maria
setzte sich dem Herrn zu Füßen
und hörte seinen Worten zu.
- V 40 Martha aber war ganz in Anspruch genommen
für aufwendige Diakonie.
Sie kam zu ihm und sagte:
Herr, kümmerst es dich nicht,
daß meine Schwester es mir allein überläßt,
zu dienen?
Sag ihr doch, sie soll mir helfen.
- V 41 Der Herr antwortete:
Martha, Martha, du machst dir viele Sorgen und
Mühe.
- V 42 Aber nur eines ist notwendig.
Maria hat das Bessere gewählt,
das soll ihr nicht genommen werden.

Strukturskizze

Drei Personen handeln miteinander. Die klassische Konstellation einer Dreiecksgeschichte liegt vor.

Die zu Anfang von Sequenz (S) 1 erwähnten Jünger bleiben außerhalb des Geschehens. Diese Spannung verweist auf nachträgliche, redaktionelle Zufügung, um den Anschluß an das Samaritergleichnis herzustellen (Veränderung des Zustandes).

S 1 stellt weiter vor, daß Jesus als einzelner in ein Dorf kommt (Gegenaktion) und dort (im Kontrast zum Weiterziehen) von Martha aufgenommen wird (neuer Zustand).

Jesus beherrscht die folgende Sequenz 2 als Hauptfigur, so daß er den Helden dieser aus zwei Sequenzen bestehenden Erzählung darstellt. Martha erweist sich durch die Aufnahme als Helferin, wechselt in S 2 dann aber in die Gegnerrolle über. S 2 führt als dritten Akteur Maria ein, die durch das Zuhören sich als Helfer des Helden einführt und in der Helferrolle vom Helden anschließend bestätigt wird.

In der Veränderung des Zustandes werden zwei gegensätzliche Strategien von Maria und Martha vorgestellt. Maria wählt das »Zuhören«, Martha den »Dienst«, der wohl kommentiert, aber nicht konkret spezifiziert wird. Der Leser muß diese Leerstelle aus eigener Erfahrung ausfüllen, z. B. mit der Vorbereitung eines Mahles in der Küche.

Martha setzt die Gegenaktion in Gang, indem sie Jesus auffordert, Maria ihrer Strategie zuzuweisen und damit diese Strategie zu bestätigen und die der Maria zu mißbilligen.

Jesus schließt die Handlung mit der Umkehrung dieses Vorschlages ab. Martha soll sich der Strategie der Maria anschließen, weil sie die bessere ist. Der Held hat gewertet.

Interaktionales Lesen

Die Strukturskizze hat den Verlauf der Beziehungen zwischen den Handlungsträgern während der zwei Ereignisse beschrieben. Satzsyntax (Frage, Bitte, Aussage), Raum, Zeit, Situationsdetails, semantische Felder und pragmatische Identifikationsangebote sind weitgehend unberücksichtigt geblieben. Sie werden während des Lesens intuitiv erfaßt, mit Alltagswissen aufgefüllt und erhalten so ihr Gewicht.

Ich gebe knapp den Verlauf einer von mir geleiteten interaktionalen Leserunde zu dieser Geschichte wieder. 4 Studentinnen, denen ich für ihr Engagement danke, waren mit dieser Erzählung befaßt. Eine Studentin war spontan bereit, die

Rolle der Martha zu übernehmen. Nach einigem Zögern übernahm eine zweite die der Maria und eine dritte die Rolle Jesu. Die vierte Studentin wollte die Leserunde beobachten. Martha eröffnete die Leserunde und erzählte aus ihrer Perspektive:

Der bekannte Jesus ist zu ihrem Haus gekommen. Sie hat ihn gern aufgenommen. Sie hat sich verpflichtet gefühlt, für ihn in der Küche eine aufwendige Mahlzeit vorzubereiten. Sie nimmt wahr, daß Maria nicht mithilft, sondern Jesus zuhört. Sie ärgert sich und fordert Jesus auf, Maria zur Mitarbeit zu verpflichten. Jesus lobt überraschend Maria und gibt ihr, Martha »eins drauf«. Sein Handeln ist unverständlich.

Nun ist Maria an der Reihe. Sie wiederholt S 1 wie Martha. Sie brennt darauf, Jesus zu hören, und setzt sich daher zu seinen Füßen. Die Anfrage ihrer Schwester versteht sie und hat auch Schuldgefühle. Die Antwort Jesu versteht sie nicht.

Jesus erzählt S 1 wie Martha und Maria. Er freut sich anschließend, daß Maria ihm zuhört und Martha das Essen vorbereitet.

Seine Antwort an Martha hingegen versteht er selber nicht. Jetzt setzt die dritte Phase des interaktionalen Lesens ein, das Gespräch über Erfahrungen, Einstellungen und Normen. Nach dieser überraschenden Blockade der Identifikation mit Maria und Jesus nimmt »Martha« den Gesprächsfaden wieder auf. Sie beginnt, Jesu Antwort zu verstehen. Denn warum hat sie sich in die Küche zurückgezogen? Überdeckt sie nicht ein Desinteresse an seiner Verkündigung mit der Betonung des praktischen Dienens? Beispiele aus dem Alltag der Küchenarbeit werden herangezogen.

Nun stimmen die Vertreter von Maria und Jesus zu. Jesus hat weder ein aufwendiges Essen noch die sofortige Vorbereitung verlangt. Ihm waren wie Maria Verkündigung und Hören wichtig. Durch das Hören wird Maria zur vorbildlichen Jüngerin, deren Wirken von Lukas und der vorausgehenden Tradition allerdings auf das Haus beschränkt wird. An diese

zeitgebundene Einschränkung weiblicher Jüngerschaft auf das Haus schließt sich eine historisch-kritische Diskussion an um das Apostelamt bei Lukas, seine historische Entstehung, seine ursprüngliche Offenheit für Frauen, dann aber restriktiv verlaufende Wirkungsgeschichte bis in die gegenwärtigen Kirchenstrukturen hinein. Auf dem Hintergrund dieser geschichtlichen Prägung wird der Widerspruch zwischen eigener internalisierter Norm und Norm der Erzählung erörtert. Noch immer stimmen Frauen spontan dem Handeln der Martha zu und nehmen nur unter Schuldgefühlen die Rolle der Maria ein.

Die Begegnung zwischen Jesus, Martha und Maria erweist sich als Befreiungserzählung von internalisierten Zwängen.

Literaturhinweise

- Baldermann, I.*, Die Bibel – Buch des Lernens, Göttingen 1980,
Breytenbach, C., Nachfolge und Zukunftserwartung nach Markus. Eine methodenkritische Studie (A Th ANT 71), Zürich 1984.
Bultmann, R., Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen (1/1921) 2/1931 = 3/1957.
ders., Jesus Christus und die Mythologie. Das Neue Testament im Licht der Bibelkritik (Stundenbuch 47), Hamburg 1964.
Dibelius, M., Die Formgeschichte des Evangeliums. Tübingen (1/1919) 2/1933 = 3/1959.
van Dijk, T. A., Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung (niederl. 1978) dtv Wissenschaft 4364, München 1980.
Dormeyer, D., Die Passion Jesu als Verhaltensmodell. Literarische und theologische Analyse der Traditions- und Redaktionsgeschichte der Markuspassion. (Ntl. Abh. NF 11), Münster 1974.
ders., Der Sinn des Leidens Jesu. Historisch-kritische und textpragmatische Analysen zur Markuspassion (SBS 96), Stuttgart 1979.
ders., Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung (Pfeiffer-Werkbücher 144), München/Göttingen 1978.
Drewermann, E., Tiefenpsychologie und Exegese, Bd. I–II, Olten 1984–1985.
Engger, W., Nachfolge als Weg zum Leben. Chancen neuerer exegetischer Methoden (ÖBS 1), Klosterneuburg 1979.
Frankemölle, H., Biblische Handlungsanweisungen. Beispiele pragmatischer Exegese. Mainz 1983.

- Gülich, E. / Raible, W.*, Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten (UTB 130), Stuttgart 1973.
- Ingarden, R.*, Gegenstand und Aufgaben der Literaturwissenschaft. Aufsätze und Diskussionsbeiträge (1937–1964), hrsg. v. Rolf Fieguth, Tübingen 1976.
- Iser, W.*, Der Akt des Lesens (UTB 636), München 1976.
- Kassel, M.*, Biblische Urbilder. Tiefenpsychologische Auslegung nach C. G. Jung (Pfeiffer-Werkbücher 147), München 1980.
- dies.*, Sei, der du werden sollst. Tiefenpsychologische Impulse aus der Bibel (Pfeiffer-Werkbücher 157), München 1982.
- Kaufmann, H. B.*, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? (1966), in ders. (Hrsg.), Streit um den problemorientierten Religionsunterricht, Frankfurt 1973, S. 23–27.
- ders.* (Hrsg.), Streit um den problemorientierten Religionsunterricht, Frankfurt 1973.
- ders.* u. a. (Hrsg.): Elementar erzählen. Überlieferung und Erfahrung, Comenius Institut, Münster 1985.
- Kollmann, R.*, Ergreifen und aushandeln religiöser Sprechchancen, in: G. Stachel u. a. (Hrsg.), Sozialisation. Identitätsfindung. Glaubenserfahrung (SPT 18), Zürich u. a. 1979, S. 215–221.
- Langer, W.*, Praxis des Bibelunterrichts. Ziele. Gestaltungsformen. Entwürfe (RPP 16), Stuttgart/München 1975.
- ders.*, Zur Funktion biblischer Texte im Unterricht, ThQ 164 (1984) S. 256–267.
- Link, H.*, Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme, Urban-Tb 215, Stuttgart u. a. 1976.
- Marguerat, D.*, Strukturelle Textlektüren des Evangeliums, Th B 13, Zürich u. a. 1985, S. 41–87.
- Neidhardt, W. / Eggenberger H.* (Hrsg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich u. a. 1975.
- Petersen, N. R.*, Die »Perspektive« in der Erzählung des Markusevangeliums (amerik. 1978), in: F. Hahn (Hrsg.), Der Erzähler des Evangeliums (SBS 118/119), Stuttgart 1985, S. 67–93.
- Postman, N.*, Das Verschwinden der Kindheit (amerik. 1982), Frankfurt 1983.
- Propp, W.*, Morphologie des Märchens, München 1975 (russ. 1/1928) u. 2/1969.
- Reploh, K. G.*, Markus – Lehrer der Gemeinde, SBM 9, Stuttgart 1969.
- Schäfer, K. H. / Schaller, K.*, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.
- Schenk, W.*, Wird Markus auf der Couch materialistisch? Oder: Wie idealistisch ist die »materialistische Exegese«, Ling Bibl 57 (1985), S. 95–107.

- Stammerjohann, H.* (Hrsg.), Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft, Darmstadt 1975.
- Tannehill, R. C.*, Die Jünger im Markusevangelium – die Funktion einer Erzählfigur (amerik. 1977), in: F. Hahn (Hrsg.), Der Erzähler des Evangeliums (SBS 118/119), Stuttgart 1985, S. 37–67.
- Thiele, J.*, Bibelarbeit im Religionsunterricht. Ein Werkbuch zur Bibeldidaktik, München 1981.
- Venez, H.-J.*, Der Beitrag der Soziologie zur Lektüre des Neuen Testaments. Ein Bericht, ThB 13, Zürich u. a. 1985, S. 87–122.
- Vogt, Th.*, Bibelarbeit. Grundlegung und Praxismodelle einer biblisch orientierten Erwachsenenbildung (Praktische Wissenschaft: Kirchengemeinde), Stuttgart u. a. 1985.
- Wegenast, K.*, Bibel, TRE 6 (1980), S. 93–109.
- ders.*, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze, Planungsformen, Beispiele, Gütersloh 1980.