Katja Boehme / Hans-Bernhard Petermann (Hg.) Erzählungen und Erzählen

Diskurs Bildung Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat Karl-Heinz Dammer, Sabine Kaufmann, Reinhard Mehring, Birgit Werner, Georg Zenkert

Diskurs Bildung Band 64

Erzählungen und Erzählen

Narration im fächerkooperierenden Begegnungslernen

Herausgegeben von Katja Boehme und Hans-Bernhard Petermann



Mattes Verlag Heidelberg

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

ISBN 978-3-86809-151-9

© Mattes Verlag 2022

Mattes Verlag GmbH, Steigerweg 69, 69115 Heidelberg Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322 Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de Umschlaggestaltung: Julia Drichel Hergestellt in Deutschland

Inhalt

Katja Boehme & Hans-Bernhard Petermann Einleitung: Bildung durch Erzählung(en)? Zu Problemstellung, Aufbau und transdisziplinärem Anspruch des Bandes	7
Monika Fludernik Narrativität. Grundlegendes aus narratologischer Sicht	23
Ulrike Bechmann Abrahams Familie – eine Religionen übergreifende Erzählung?	45
Frederek Musall Ambivalente Narrative: Einige Gedanken zu David Hartmans epochalem Essay "Auschwitz or Sinai" 40 Jahre nach seiner Veröffentlichung	63
Bruno Landthaler Narrative Zeitverflechtung im Judentum – ein Möglichkeitsraum für die kommenden Generationen	75
Katja Boehme Narrativität als Chance – auch für den Religionsunterricht der Zukunft	89
Uta Schmidt "Lernen mit Figuren" mit Jakob und seiner Familie. Narratologie und Biographie im evangelischen Religionsunterricht	101
Lena Muhn Wirklichkeit erzählend entfalten. Narratologische und fachdidaktische Perspektiven auf das Buch Judit	121
<i>Ulvi Karagedik</i> Prophetennarrative im Klassenzimmer: Bedeutung und Didaktik der Erzählungen in den islamischen Primärquellen und die Rolle der Prophetenbiografie (<i>Sīra</i>) im islamischen Religionsunterricht	147
Yasemin Soylu & Rumeysa Turna Erzählungen erzählen. Erfahrungen interreligiöser Bildung in islamischer Perspektive	163

6 Inhalt

Christian Wilhelm Narrationen als (argumentative) Erweiterung des Philosophierens und der Philosophiedidaktik	175
Anne Kirschner Ist das Philosophieren oder kann das weg? Über die Potenziale und Fallstricke einer narrativen Ethik in sprachlich heterogenen Lernsettings	193
Hans-Bernhard Petermann Erzählung als lebendiges Verstehen. Philosophische Perspektiven	219
Frank van der Velden Narrative der "Beheimatung religiöser Vielfalt" aus dem Nahen Osten und Nordafrika	245
Autorinnen und Autoren	259

Einleitung: Bildung durch Erzählung(en)?

Zu Problemstellung, Aufbau und transdisziplinärem Anspruch des Bandes

1 Warum Erzählungen: Idee und Zielsetzungen

Was eigentlich sind Erzählungen? Warum überhaupt erzählen Menschen einander? Und wozu brauchen wir Erzählungen? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen hat unsere Veröffentlichung ihren Grund. Und drei Anliegen sind es, deren genauere Klärung wir mit der Diskussion dieser Fragen verbinden:

Erstens ist Auskunft zu geben, warum wir unter möglichen Themen ausgerechnet Erzählungen gewählt haben: Erzählungen sind von besonderem auch wissenschaftlichem Interesse, weil dabei eine lediglich beschreibende Erkundung des Gegenstands nicht ausreicht. Wenn wir fragen, was eigentlich Erzählungen sind, geht es vielmehr um die Erörterung ihres tieferen Sinns (also nicht nur ihrer faktischen Bedeutung). Unsere Hypothese: Die ältesten menschlichen Textdokumente sind Erzählungen; aber sie beschreiben und dokumentieren menschliche Lebenswelt und Kultur nicht nur, sondern ordnen diese auch grundlegend. Erzählungen sind mithin nicht schlicht situativ entstandene und darum kontingent bleibende Berichte, sondern sind als zu erzählende immer Verdichtungen eines Geschehens, das elementar und auch nachhaltig über die erzählten Ereignisse hinaus Sinn stiftet. Darum ist es kein Zufall, dass dermaßen uns existentiell beanspruchende Erzähltexte in den und durch die großen Religionen sowie die alten philosophischen Weltbilder und Mythen überliefert sind.¹ Denn in ihnen werden die uralten menschlichen Sinn-Fragen gestellt, die uns Menschen fundamental und zu jeder Zeit herausfordern: "Was ist der Mensch?", "Was kann ich wissen?", "Was soll ich tun?", "Was darf ich hoffen?", – so in der bekannten Formulierung durch Kant.² Zwar wird postmodern unter dem Eindruck postreligiöser und postmythischer Zeiten das Ende der sog. "großen Erzählungen" (Lyotard), das heißt solcher, die jene Fragen auch ex-

¹ Vgl. auch Johannsen, Dirk (2013). Einleitung: Konstruktionsgeschichten. In: Gabriela Brahier und Dirk Johannsen (Hg.): *Konstruktionsgeschichten. Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung*. Würzburg: Ergon, 9–18.

² Kant, Immanuel (1800). Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. Königsberg: Nicolovius, 25f.

plizit aufwerfen, diagnostiziert, teilweise auch gefordert. Doch sind und bleiben Erzählungen wichtig, und der Verweis auf sie ist lebendig, wird zuweilen sogar inflationär, wenn etwa in Krisensituationen statt von "Narrationen" zunehmend von "Narrativen" die Rede ist, die uns in unserem bedrohten Leben hier und jetzt Orientierung bieten sollten.

Zweitens stellt sich mit dieser Sinnfrage von Erzählungen zugleich das Problem, wie sie zu verstehen sind, genauer, unter welchen Voraussetzungen sie zum Verstehen gebracht werden können, und noch kritischer, ob Erzählungen bestimmte Elemente beinhalten müssen, die zu ihrem Verstehen anregen, und welche Elemente das wären. Zumindest die Philosophie wie auch die Theologien haben ihre Aufgabe nie in der bloßen Tradierung ihrer großen Erzählungen gesehen, sondern vor allem in ihrer Verständigung und Erschließung. Damit wird neben dem eher sog. fachwissenschaftlichen Interesse an Erzählungen ein jedenfalls der Philosophie und auch den meisten Theologien prinzipiell inhärenter didaktischer Anspruch erhoben. Im Kontext einer am konkreten schulischen Unterrichtsgeschehen orientierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung – der vorliegende Band erscheint ja im Rahmen der Schriftenreihe einer Pädagogischen Hochschule – richtet sich der Blick der einzelnen Beiträge unseres Bandes daher auf die kritische Reflexion der für den Religions- wie den Philosophie-/Ethik-Unterricht notwendigen sog. Sach-Analysen wie auch der methodischen Vermittlung jener durch Philosophie und Religion überlieferten Erzählungen.

Drittens wendet sich beim Thema Erzählungen auch aufgrund ihres didaktischen Anspruchs der Blick vom Gegenstand auf das Subjekt, sprich zu den über Erzählungen erzählend sich verständigenden Menschen. Zu den eben angedeuteten unterrichtlichen Methoden gehört das in den letzten Jahren in der Religions- wie auch in der Philosophie-Didaktik immer wichtiger werdende eigene Erzählen der Kinder und Jugendlichen. Dies sogar zu einem wichtigen Unterrichtsprinzip zu machen, ist sachlich begründet wiederum in Struktur und Anspruch der tradierten Erzählungen der Religionen und der Philosophie: Denn die sind nicht nur, wie eingangs angedeutet, Verdichtungen existentieller Erfahrungen, sondern ihnen eignet ein prinzipiell dialogischer Charakter. Als solche sind zumindest diese großen alten Erzählungen nie einseitig nach einer Seite hin aufzulösen, vielmehr stets zu nehmen als Antworten auf jene von Menschen vorgetragene Sinn-Fragen wie zugleich als "An-Sprüche" zu je persönlich zu verantworteten Lebensentwürfen. Unter dieser Perspektive sollten auch sog. Alltagserzählungen, vor allem die der Kinder, nie nur als beiläufige und zufällige Äußerungen genommen werden; in der Tiefe verbergen sich in ihnen oft jene elementaren Sinnfragen, zu denen nun ihrerseits die Religionen und die Philosophie in ihren großen Texten Räume der Klärung und Orientierung bieten. Nicht zuletzt aufgrund dieses allen Erzählungen eigentümlichen Beziehungsgeflechts von Gegenständlichkeit und Äußerung, von Objektivität und Subjektivität, von Hören und Sagen trägt unser Buch bewusst den spannungsgeladenen Titel "Erzählungen und Erzählen".

Was also sind Erzählungen, vor allem solche, die wirklich Orientierung bieten? Und wie können wir die großen sinnorientierenden Erzählungen der religiösen und philosophischen Tradition erschließen? Und warum und wodurch bieten diese Erzählungen Kindern und Jugendlichen Orientierung für je eigene existentielle Erfahrungen? Von der Klärung dieser Fragen ist unser Band getragen.

2 Zum Aufbau des Bandes

Hervorgegangen ist der vorliegende Band aus einem Durchlauf des fächer-kooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens, das seit 2011 regelmäßig an der PH Heidelberg in Kooperation mit der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg und dem Islamischen Institut der PH Karlsruhe und seit 2013 mit der Möglichkeit einer Zusatzqualifikation angeboten wird.³ Im Sommersemester 2020 wurde dies zum Thema "Narrativität" mit Seminaren der Fächer Evangelische Theologie, Katholische Theologie, Jüdische Theologie, Islamische Theologie, Philosophie/Ethik incl. eines gemeinsamen Studientages fächerkooperierend durchgeführt.⁴ Zu den Beiträgen damals beteiligter Dozierender konnten einige weitere als Bereicherung der unterschiedlichen Perspektiven hinzugewonnen werden.

Alle Beiträge hatten den Auftrag, zumindest drei Ebenen zu berücksichtigen, (a) die Auseinandersetzung mit einschlägigen Quellen der jeweiligen Tradition, (b) sinnstiftende Aspekte dieser Erzählungen für Menschsein, (c) Hinweise oder Anstöße zur Didaktik im Umgang mit Erzählungen und Erzählen in Bildungszusammenhängen. Mit diesen Ebenen sind die einzelnen Beiträge interessant auch in ihrem Zusammenspiel. Denn neben den sie verbindenden Rahmenbedingungen wussten die Autor:innen zwar durch Vorinformation ihrer Titel und der Abstracts voneinander, bringen

³ Vgl. dazu mit weiteren Erläuterungen, Studienplan und laufend aktualisierten Informationen: https://www.ph-heidelberg.de/irbl [zuletzt geprüft am 10. 10. 2022].

⁴ Dieses Begegnungsprojekt war das siebte zum *Interreligiösen Begegnungslernen* nach Themen zu Anthropologie, Hermeneutik, Gottesfrage, Eschatologie. Vgl. auch den Band 59 der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: *Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren* hg. von Katja Boehme, Heidelberg: Mattes 2015. Zur Institution des IRBL vgl. Boehme, Katja (2019). Interreligiöses Begegnungslernen. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon. Online verfügbar unter https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/, 5; [zuletzt aktualisiert am 16.9.2020]. Vgl. auch den Band 57 der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: *Bildung – Religion – Säkularität* hg. von Martin Hailer, Hans-Bernhard Petermann und Herbert Stettberger, Heidelberg: Mattes 2013.

aber gleichwohl in Thematik wie auch Durchführung ganz unterschiedliche Aspekte zur Sprache und ermöglichen so zugleich für alle Lesenden eine Diskussion jener einleitend (oben unter Punkt 1) genannten Fragen.

Daraus ergibt sich eine inhaltlich gut begründbare Abfolge der Beiträge. Das ist nachfolgend durch kurze Skizzen ihrer jeweiligen Pointen und Thesen zu erläutern:

In einem *ersten Teil* kommen nach der vorliegenden über Ziel, Aufbau und interdisziplinärem Anspruch des Bandes orientierenden *Einleitung* zwei das Thema grundlegend einführende Autorinnen zu Wort:

Ein besonderer Dank gilt Monika Fludernik, eine der auch international führenden Narratologinnen. Aus ihren vielfältigen Veröffentlichungen hat sie speziell für unseren Band Grundlegendes aus narratologischer Sicht zusammengestellt. Ihr Beitrag informiert nicht nur über Wurzeln und unterschiedliche Positionen der vorrangig literaturwissenschaftlich ausgerichteten Erzählforschung, sondern erläutert auch die wichtigsten dort diskutierten Fragen: was grundsätzlich unter Erzählen zu verstehen ist; die unterschiedlichen Möglichkeiten, in den verschiedenen Wissenschaften Erzählen und Erzählungen zum Gegenstand zu machen; Probleme wie die Abgrenzung des Erzählens von anderen Darstellungsmodi oder von anderen Formen (etwa der Argumentation) und Modi des Verstehens (etwa illustrierender); schließlich Formen des Erzählens außerhalb der literaturwissenschaftlich geprägten Narratologie. Auch weil Fludernik immer wieder Bezüge zu religiösem Erzählen herstellt, liefert sie mit ihrem Beitrag wichtige Kriterien zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Thesen und Ausführungen aller folgenden Beiträge.

Zu kritischer Auseinandersetzung mit Erzählungen regt ebenfalls der Beitrag von Ulrike Bechmann an und dies mit einem unser Thema betreffenden inhaltlichen Fokus: In interreligiösen Dialogen wird häufig davon ausgegangen, dass sich Judentum, Christentum und Islam auf Abraham als ihren gemeinsamen Vater berufen. Bechmann hinterfragt diesen Bezug: Sie zeigt mit präzisen Deutungen einschlägiger Texte, dass die unterschiedlichen Abraham-Erzählungen keineswegs ein einheitliches Bild ergeben. Vielmehr werden sie zu jeweils ganz verschiedenen Identitätskonzepten verwendet, so bereits in den ursprünglichen Quellen im Buch Genesis, wieder anders aufgrund veränderter historischer Kontexte im Jubiläenbuch, dann theologisch neu gedeutet durch Paulus und wiederum anders im Koran typologisierend. Wenn also Abraham, so Bechmann, "ein Topos, eine Chiffre für ganz unterschiedliche Hoffnungen" ist, wenn sich in Abraham, genauer in einem bestimmten Konzept von Abraham "die jeweilige Theologie in einer narrativen Form" verdichtet, dann eint die drei Religionen "nicht eine gemeinsame Vaterfigur", sondern "das intertextuelle Gespräch über sie". Interreligiosität würde demnach heißen, gerade "in der Differenz einen friedlichen Umgang miteinander" zu üben, – ein wichtiger Anstoß für nachhaltig wirkende Differenzkompetenz im Begegnungslernen, nicht nur zwischen den sog. abrahamischen Religionen.

Im folgenden Hauptteil sind die Beiträge aus Perspektive der beteiligten Fachdisziplinen versammelt: Jüdische Theologie und Religionspädagogik, Christliche Theologie und Religionspädagogik, Islamische Theologie und Religionspädagogik, Philosophie und Ethik-Didaktik. Sie bieten jeweils einen fachspezifischen wie auch einen auf einen besonderen Gegenstand oder Akzent gerichteten Blick auf das Thema Narrativität, lassen sich aber gerade dadurch miteinander ins Gespräch bringen:

An den Anfang dieser Reihe haben wir den Beitrag von Frederek Musall positioniert, nicht nur weil das Judentum die älteste der drei abrahamischen Religionen und so in gewisser Hinsicht ihre Basis ist. Das Aufregende seines Beitrags ist es, dass er auf den ersten Blick nur eine beschränkte Perspektive auf das Thema bietet, dass er aber auf der tieferen Ebene sowohl einen kritisch-exakten Blick auf das Problem von Narrativität im Judentum wirft wie zugleich über eine innerjüdische Frage hinausgreift zu etwas universell Menschlichem: Musall diagnostiziert in Erinnerung an den Religionsphilosophen David Hartmann die beiden Narrative Auschwitz einerseits, Sinai andererseits scharf als "ambivalent". Beide sind existentiell wichtig zunächst zur Klärung jüdischer Identität, doch Musall bricht die Ambivalenz dieser Narrative auf und fragt nach dem inhärenten Sinn sinnorientierender Erzählungen überhaupt, die allen Menschen unsere "ethisch-moralische Verbesserung" bewusst machen und uns zur Eigenverantwortung für unser Handeln mahnen, "durch ein kritisches Bewusstsein gegenüber sowohl der eigenen Tradition als auch der modernen Lebenswelt [...], um den Gefahren von Fundamentalismus einerseits und moralischem Relativismus begegnen zu können bzw. diesen etwas entgegensetzen zu können." Musalls These – ein Prüfstein zur Lektüre aller folgenden Beiträge – lautet: "Religionen sind niemals etwas statisches, sondern eröffnen meist ein breites dynamisches Aushandlungsspektrum."

Für einen grundlegend orientierenden Beitrag zu Narrativität im Judentum konnte Bruno Landthaler gewonnen werden. Auch er bietet freilich mehr als eine schlichte Übersicht, konfrontiert vielmehr mit der möglicherweise überraschenden, Musall ergänzenden These, dass im Judentum weniger die Erzählungen im engeren Sinn, die Aggada, entscheidend sind für die Weitergabe des religiösen Erbes. Eindrücklich konkretisiert Landthaler an zwei Textbeispielen, wie vielmehr die Halacha, das jüdische (Religions-)Gesetz, und seine Einhaltung Verlässlichkeit bietet. Gerade die Halacha mit ihren biblischen Fundamenten ermöglicht es, sich wichtiger Traditionen nicht nur äußerlich zu erinnern, sondern diese als unser Leben heute und künftig prägend in Erfahrung zu bringen. Der biblische Auftrag, die überlieferten

Worte den Kindern zu erzählen, bindet kommende Generationen im Sinne einer narrativen Zeitverflechtung in die Tradierung der Vergangenheit ein. Dieser den Überlieferungen eigene narrative Charakter macht uns unsere Geschichtlichkeit ganz konkret bewusst, und ist darum, so Landthaler, in sich didaktisch ausgerichtet: Jüdischer Religionsunterricht hat von daher nicht die Aufgabe, Kindern eine allgemein angenommene Religiosität zu vermitteln, sondern ihnen einen Raum zu bieten, in dem sie sich ihrer selbst als "Subjekte im Traditionsprozess" gewahr werden.

Einen überraschend sowohl bekenntnisorientiert ausgerichteten und zugleich im besten katholischen Sinne Konfessionsgrenzen sprengenden Beitrag steuert Katja Boehme bei. Über vier eher thesenartig formulierte Überlegungen entfaltet sie das story-Konzept des evangelischen Theologen Ritschl zu einem Modell narrativ ausgerichteter Religionspädagogik für jeden bekenntnisorientierten Religionsunterricht: Die Grundlage für Boehme bietet Ritschls These, dass jede Religion sich ihre eigene Identität je neu durch Narrationen schafft, und zwar, so eine zweite These, auf dem Hintergrund eines Verständnisses von Offenbarung, das sich löst von einer einseitig nur extern zu verortenden Offenbarung, Offenbarung vielmehr über die Metapher des "story-Stroms" als Kontinuum und Prozess zwischen göttlicher Zusage und individueller Erfahrung fasst. Im individuellen religionsunterrichtlichen Erzählen der Schüler:innen sind entsprechend, so Boehmes zentrale Überlegung, prägende Elemente zentraler Glaubensaussagen (hier des Christentums) freizulegen, und zwar als "individuelle lebensweltliche Realisierung einer religiösen Tradition".

Uta Schmidt bewegt sich in ihrem Beitrag, konzentriert auf das Lernen mit Figuren um Jakob und seiner Familie, im interreligiösen Raum zwischen Judentum und Christentum, auch wenn es auf den ersten Blick um Perspektiven für den evangelischen Religionsunterricht geht. Ihre präzise historisch-kritisch und erzähltheoretisch geleitete Analyse und Deutung des biblischen Textes Gen 27 zielt genau auf das Thema unserer Veröffentlichung. Die Pointe dieser Auslegung ist freilich der Transfer auf die Frage, wie Rezipienten durch solche Erzähltexte herausgefordert werden zur Bildung einer je persönlichen religiösen Identität. Den didaktischen Ansatz des biografischen Lernens aufgreifend arbeitet Schmidt durch ihre erzähltheoretische Analyse eindrucksvoll heraus, dass insbesondere Gen 27 nicht zu einer schlichten Identifikation mit den Protagonisten biblischer Erzählung als Vorbildern führt, sondern aufgrund der (offenkundig gezielt in den Text eingebauten) Probleme, Widersprüchlichkeiten, Fremdheiten in den Beziehungen vielmehr zu einer Auseinandersetzung mit hier gebotenen unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven, welche "Möglichkeitsräume eröffnen, in denen die SuS die eigene Biographie reflektieren können" – ein spannendes, deutlich über den Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts hinausgreifendes Beispiel narrativer Didaktik.

Kurz vor Fertigstellung des Bandes konnte Lena Muhn für einen weiteren, unseren Band bereichernden Beitrag gewonnen werden: Sie stellt zentrale Thesen und Ergebnisse vor aus ihrer preisgekrönten Master-Arbeit Narratologie und das Buch Judit und religionspädagogische Perspektiven, die sich daraus ergeben. Der Beitrag besticht durch eine präzise Deutung ausgewählter Passagen des biblischen Buchs Judit, die sich - ganz im Sinne unserer Veröffentlichung – explizit auf einschlägige narratologische Analysekriterien stützt und so exemplarisch den Gewinn einer solchen Deutung von Erzählungen dokumentiert, nämlich die gerade in dieser Judit-Erzählung offensichtlich bewusst eingebaute Offenheit, Mehrdeutigkeit und Provokation zur Auseinandersetzung. Im zweiten Teil ihres Beitrags transformiert Muhn ihre These in ein ausführlich dokumentiertes und erläutertes Unterrichts-Modell für ein narratologisches und die Anstöße konstruktivistischer Didaktik nutzendes Arbeiten mit der Judit-Erzählung im Religionsunterricht, – eine wertvolle Anregung für alle an innovativen didaktischen Konzepten interessierten jungen wie auch erfahrenen Lehrer:innen religionspädagogischer Fächer.

Für den Islam informiert Ulvi Karagedik kompakt über die je besondere Rolle und den didaktischen Sinn der Propheten-Narrative in den drei primären Quellen des Islam: Der Koran zunächst, als Wort Gottes sicher die zentrale Quelle, ist zwar im engeren Sinn kein Erzählbuch, doch machen die verstreuten Erzählstücke fast ein Drittel seines Umfangs aus; sie dienen, so Karagedik, vorrangig als Anregung zum Bedenken und zur Konkretisierung der durch den Koran verkündeten Botschaft. Die Hadithe hingegen stellen mit ihren Erzählungen den Propheten als Vorbild heraus für die praktische, konkret unsere Lebenswelt verstehende und unsere Lebensführung gestaltende Dimension des Islam. Die unterschiedlichen Prophetenbiografien (Sira-Schreibungen) wiederum liefern Einblicke vor allem in die historischen Kontexte, in denen der Islam entstanden ist, wie auch zum Verstehen islamischer Prophetie und warum der Islam zu bestimmten Zeiten in je besonderer Weise unsere Lebenswelt mitgestaltet hat, auch in politischer Hinsicht. Seinen Beitrag schließt Karagedik, stets interreligiöse Perspektiven reflektierend, mit einem Einblick in das auf Erzählungen ausgerichtete Curriculum des islamischen Religionsunterrichts.

Der zweite islamische Beitrag greift diese pädagogische Perspektive unter dem Titel Erzählungen erzählen auf. Er spricht vor allem persönlich alle in religionspädagogischer Praxis Tätigen an: Die in Bildungszusammenhängen arbeitenden jungen Muslimas Rumeysa Turna, die als Studentin auch aktiv an mehreren Heidelberger Projektseminaren des IRBL beteiligt war, und Yasemin Soylu erzählen anhand einiger Beispiele erfahrungsgesättigt, authentisch, reflektiert und sehr konkret von ihren Erfahrungen mit Erzählun-

gen und Erzählen aus der islamischen Tradition, welche Erzählungen sie besonders geprägt haben, persönlich und in der Bildungsarbeit, und vor allem warum gerade religiöse Erzählungen so nachhaltig auf uns wirken. Beeindruckend ist dabei ihr Votum für eine kritisch nachfragende wie auch im Dialog sich öffnende und reflektierende Auseinandersetzung mit den Erzählungen aus Koran und Hadithen, nicht zuletzt anhand ihrer Faszination für Frauen, die Soylu und Turna als Vorbilder für Muslimas heute herausstellen.

Das Fach *Philosophie/Ethik* fällt für ein inter-*religiöses* Begegnungslernen im engeren Sinn eigentlich aus dem Rahmen, da es sich bei Philosophie ja weder um eine Religion noch um eine säkulare Weltanschauung handelt.⁵ Umso erfreulicher ist es, dass es von Beginn an aktiv an den Heidelberger Projekten zum IRBL beteiligt war. Für unser Thema Narrativität konnten drei ganz unterschiedlich ausgerichtete und deswegen die Vielfalt unseres Bandes bereichernde Beiträge beigesteuert werden:

Christian Wilhelm erläutert in seinem Beitrag konzentriert das philosophische Interesse an Narrativität. Dabei entwickelt er die These, dass Narrationen "philosophische Gedanken nicht nur veranschaulichen, sondern sie argumentativ erweitern können". Diese für traditionelle Philosophiedidaktik eher ungewöhnliche Sicht entwickelt er zunächst exemplarisch an Platon: In seine Dialoge hat Platon viele narrative Texte eingebaut, doch nicht bloß zur Veranschaulichung, sondern, so Wilhelm, um die der Philosophie eigene eher rationale Argumentation anschaulicher und emotional einleuchtender zu machen. Mit Hinweisen zu weiteren Philosophen und aktuellen Philosophiedidaktikern verdeutlicht Wilhelm zudem den anthropologischen Gewinn von Erzählungen; der kommt zur Geltung vor allem in Auseinandersetzung zu Fragen der Identitätskonstitution. Unter Berufung auf den Nestor der Philosophiedidaktik Johannes Rohbeck plädiert Wilhelm schließlich dafür, darum auch unterrichtlich die "argumentative Form des Erzählens [...] als narrative Argumente didaktisch zu nutzen". Mithin sind nicht nur Erzählungen Thema der Philosophie und Anstöße zum Philosophieren, auch das Erzählen selbst ist als eine Form tätigen Philosophierens im Rahmen schulischer Bildung zu fördern.

Auch **Anne Kirschner** setzt sich mit der Frage nach *Potenzialen und Fall-stricken einer narrativen Ethik* ein für eine narrative Erweiterung eines zu sehr kognitiv und argumentativ eingeschränkten schulischen Philosophierens. Sie

⁵ Vgl. dazu Hans-Bernhard Petermann (2017). Philosophie / Philosophische Bildung. Art. in: *WiReLex* [Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon], hg. H. Linder & M. Zimmermann, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. [https://www.bibelwissenschaft. de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anz eigen/details/philosophie-philosophische-bildung/ch/8dccc6928313977b5510446654df8 384/]

stützt dies auf eine differenzierte Erläuterung einer phänomenologisch ausgerichteten Didaktik. Damit werde, so Kirschner, nicht nur die philosophische Fähigkeit zu Ästhetik und Imagination als Grundlage für Begriffsanalyse und Argumentation gestärkt, sondern das führe auch zu einer über schlichte Beschreibung hinausgehenden Narration, die - ganz im Sinne eines Begegnungslernens - im Sehen von Andersheit und Fremdheit Selbstauslegung freisetze und umgekehrt. Zentrum des Beitrags ist dann eine detaillierte Analyse eines konkreten Unterrichtsprojekts – beeindruckend, da es sich hier um Kinder mit erheblichen Sprachdefiziten handelt. Der Unterricht greift dabei nicht zu einem Erzähltext als Impuls, sondern geht ganz im Sinne des zuvor entwickelten ästhetischen an phänomenologischer Erschließung orientierten Philosophierens - von einem Bild aus, hier zum Thema Identität und Integrität von Körper und Persönlichkeit, das die Kinder selbst zum Erzählen bringt, ein Erzählen, das Kirschner nunmehr seinerseits als eine Form philosophischen Verstehens nachweisen kann, hier als philosophierende Auseinandersetzung zu dem gerade für unseren Band besonders interessanten Thema Selbstsein und Andersheit.

Einen wieder anderen Akzent setzt Hans-Bernhard Petermann. Er nimmt in seinem Beitrag mit dem Titel Erzählung als lebendiges Verstehen nicht originär philosophische Texte in den Blick, sondern, theologisch geschult und dem interreligiösen Anspruch des Bandes geschuldet, innerreligiöse, genauer vier für die Frage nach religiöser Identität grundlegende biblische Texte. Die verhandelt er jedoch in anthropologisch-geschichtsphilosophischer Perspektive und begründet darüber seine zentrale, auch das Thema des ganzen Bandes betreffende These, dass im Kontext interreligiösen Lernens eigentlich nur elementar menschliche Existenz prägende Erzählungen eine unverzichtbare Rolle spielen. Er begründet das eingangs seines Beitrags mit dem Anspruch solcher Erzählungen, die uns Menschen als geschichtliche Wesen ernst nehmen. Eben sie sind es, die nach Petermann auch zu einem wirklich in das jeweils eigene Leben orientierend eingreifendes Weitererzählen von Kindern und Jugendlichen anregen. In dieser These verbirgt sich einerseits das Votum für eine sachkundige und genaue Analyse von im Unterricht zugrunde gelegten Erzähltexten wie andererseits die Anregung, in der Erarbeitung von Erzählungen wie auch im Selbsterzählen Problemstellungen herauszuarbeiten, die zielbestimmt Schüler:innen existentiell treffen und zur Auseinandersetzung führen.

Den Abschluss unseres Bandes bildet der Beitrag von Frank van der Velden. Er sprengt mit seinen Hinweisen auf Narrative der Beheimatung in religiöser Vielfalt eine traditionell lediglich inter-religiöse Voraussetzung von Begegnungen: Zum Thema macht er Erzählungen, die vielmehr multiperspektivisch in unterschiedlichen religiösen Traditionen gleichermaßen prägenden Charakter gewonnen haben, etwa die von der Flucht der Heiligen Familie

nach Ägypten. Sie haben als "Narrative religiöser Diversität" jenseits konfessioneller Zugehörigkeit in verschiedenen Zeiten den Kitt für ein Zusammenleben in Verschiedenheit gebildet, in Ägypten, Andalusien, Medina oder Äthiopien. Heute müssen diese Narrative kritisch dekonstruiert werden, sollten aber zudem als Selbsterzählungen migrierter Menschen gewürdigt werden; als Schätze können sie, so van der Velden in seiner bemerkenswerten Schlussbemerkung, gerade auch angesichts aktueller gesellschaftspolitischer Herausforderungen, mit der interreligiösen auch eine weiter reichende interkulturelle Begegnung fördern, ja "unseren kulturellen Fundus in Deutschland bereichern".

3 Transdisziplinäre und interdisziplinäre Kontexte unseres Bandes

Wir haben den Beitrag van der Velden ans Ende unserer Veröffentlichung gestellt, weil durch ihn auch die eigentliche Pointe des IRBL besonders gut deutlich wird: Gerade beim Thema "Narrationen" will der ursprüngliche Titel "Interreligiöses Begegnungslernen" für das (hochschul-)didaktische Konzept des fächerkooperierenden Begegnungslernens nicht recht passen. Und dies nicht nur, weil in diesem Konzept von Anfang an neben den religionsunterrichtlichen Fächern auch das Fach Philosophie/Ethik beteiligt ist⁶ (und, wo noch nicht geschehen, beteiligt werden sollte). Wichtig ist aber vor allem: Der Fokus solcher Projekte liegt eben nicht – wie die Bezeichnung IRBL irrtümlicherweise nahe legen könnte – auf einem Austausch unterschiedlicher religiöser und konfessioneller Prägungen der Teilnehmenden, sondern auf der Auseinandersetzung mit einem alle an diesem Projekt Beteiligten existentiell betreffenden Thema mit einer sie "unbedingt angehenden" (Tillich) Herausforderung, und dies aus unterschiedlichen, kontextuell, sozial, kulturell, lebensweltlich geprägten kollektiven oder individuellen Perspektiven. Inzwischen scheint uns darum der Titel Sharing World-Views (dt.: Weltsichten in Begegnung)⁷ für solches Begegnungslernen besser geeignet, bezeichnet er doch treffender Möglichkeiten und Offenheit zu einer Bildung in Diversität, Multiperspektivität und Ambiguitätstoleranz.⁸

⁶ Vgl. Katja Boehme (2019): Interreligiöses Begegnungslernen. In: *WiReLex* [Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon]. Online verfügbar unter https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/, [Zugriff zuletzt 5. 10. 2022].

⁷ An der PH Heidelberg wurde das IRBL inzwischen unter dem offeneren Titel: *Sharing Worldviews: Learning in Encounter for Common Values in Diversity* in ein internationales Erasmus-Programm integriert. – Vgl. dazu: https://www.ph-heidelberg.de/zq-interreligioeses-begegnungslernen/sharing-worldviews/ [Zugriff zuletzt 5. 10. 2022].

⁸ Vgl. aktuell von den Herausgeber:innen: Katja Boehme & Hans-Bernhard Petermann (2022). Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht. In: ÖRF (Österreichisches Religionspädagogisches Forum) Jg. 30 (2022) H. 1. Ethikunterricht und Religions-

Für die Zukunft scheint uns ein nicht mehr auf Inter-Religiosität der Teilnehmenden fixiertes, sondern offener die Multiperspektivität postmoderner Gesellschaften ernst nehmendes fächerkooperierendes Begegnungslernen das entscheidende Element zu sein. Nachhaltig kann damit fundamentalen Herausforderungen heutiger Bildung begegnet werden: (a) den dramatisch veränderten demografischen Rahmenbedingungen schulischer Bildung, (b) der Frage nach sinnvollen Themen in einem inter- bzw. trans-disziplinären Begegnungslernen, (c) Zielsetzungen einer schulischen Auseinandersetzung mit Religion und Religiosität in postmodernen Kontexten, (d) Modelle eines alle Schüler:innen der Fächer RU und EthU einbeziehenden Begegnungslernens und (e) der praktischen und reflektierten Einübung demokratischer Basiskompetenzen.

Mit den hier versammelten Beiträgen wie auch über sie hinaus möchte unser Band auch Anstöße zu weiteren, über die Fächergruppe Philosophie-Ethik-Religion hinaus gehenden Auseinandersetzungen mit dem Thema *Erzählungen* und *Erzählen* anbieten. Als Beispiel eines solchen Transfers sei nur erinnert an die Erhebung der sog. SCHUM-Städte Speyer, Worms, Mainz zum Weltkulturerbe im Jahr der Entstehung unseres Bandes¹¹: Neben mündlichen Überlieferungen und textlich dokumentierten Erzählungen haben mithin auch Gegenstände, Kunstwerke, ebenso Gebäude, Orte und Räume etwas zu erzählen bzw. stellen die Grundlage für unser Erzählen dar. Leisten können das sogar Gebilde der Natur, in Fauna und Flora wie auch geologische, geografische, geopolitische. Sie alle verdichten ein durch ihr Entstehen und Werden gekennzeichnetes Geschehen zu etwas jetzt so Gewordenem. Verstehen können wir all diese Gebilde und Gegenstände wie auch textliche Erzählungen aber nur, wenn wir uns ihrer bewusst werden als eines Zusammenhangs von Erlebnissen und Erfahrungen mit Ereignissen und Gescheh-

unterricht, 202–217. https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/7751584. [Zugriff zuletzt 5.10.2022].

⁹ Vgl. dazu aus unterschiedlicher Perspektive die neuesten Veröffentlichungen der Herausgeber:innen: Katja Boehme (2023) [im Druck]. *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik.* Freiburg: Herder; sowie: Hans-Bernhard Petermann (2022) [im Druck]. 'Interreligiöses Begegnungslernen' unter Beteiligung des Fachs Philosophie/Ethik? Erfahrungen mit kooperativem Projekt-Unterricht der Fächergruppe Philosophie/Religion. In: Markus Tiedemann, René Torkler (Hg.) (2022). "wie hast Du's mit den Religionen?" Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht. Dresden: Thelem.

¹⁰ Vgl. dazu Hans-Bernhard Petermann (2022). Religiöse Bildung im Philosophie-/ Ethik-Unterricht. In: ÖRF (Österreichisches Religionspädagogisches Forum) Jg. 30 (2022) H. 1. Ethikunterricht und Religionsunterricht, 51–68. https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/311.

¹¹ Vgl. dazu u. a. den Essay mit seinem interessanten Titel von Christian Thomas: Spur der Steine. *Frankfurter Rundschau* 24./25. Juli 2021, 20f.

nissen und wenn wir uns durch ihre Betrachtung und Erfahrung zu einer Erzählung ihres Gewordenseins anregen lassen und sie so als uns nicht nur umgebende, sondern in unserem Selbstsein prägende Lebenswelt begreifen. Kein Zufall scheint es daher zu sein, dass alle Beiträge, ohne dass dies vorgegeben war, mit dem Thema *Narration* die Frage nach *persönlicher Identität* zu ihrem Gegenstand machen, zum Teil sogar ausdrücklich, – ein weiterer Aspekt, unter dem die einzelnen Beiträge miteinander ins Gespräch kommen können, denn Erzählen lebt von der Begegnung wirklicher Personen.

Mit dieser interaktiven Ausrichtung reiht sich der vorliegende Band als 64. ein in die zum größten Teil interdisziplinär ausgerichteten Bände der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Interdisziplinarität kennzeichnet seit jeher das Arbeiten an einer Pädagogischen Hochschule. Das hier spezielle Verständnis von Interdisziplinarität sollte daher als Abrundung unserer problemeröffnenden Einleitung kurz in seinen unterschiedlichen Dimensionen erläutert werden; die können und sollten für die einzelnen Beiträge, vor allem aber in ihrem Zusammenspiel als Prüfsteine genommen werden, wie es unserem Band gelingt, seinen über fächerkooperierendes Begegnungslernen hinausweisenden interdisziplinären Anspruch einzulösen:

Erstens sind die zentralen Studiengänge einer Pädagogischen Hochschule stärker als die meisten universitären gezielt berufsorientiert ausgerichtet. Das meint nicht, dass sie als direkte Berufsausbildung misszuverstehen wären; die bleibt Zielsetzung des Referendariats bzw. der Anerkennungsjahre. Die in den jüngeren Studienordnungen gestärkte Fachlichkeit wie auch die entsprechende Fachdidaktik und ebenso die bildungswissenschaftlichen Studienanteile haben vielmehr einen explizit wissenschaftlichen Anspruch. Der aber ist eben auf die durch das Studium zu erwerbende Qualifikation für pädagogische Berufe ausgerichtet und ist nicht polyvalent. Interdisziplinarität bedeutet in dieser Hinsicht eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Deutlich wird das nicht zuletzt durch die vielen das Profil Pädagogischer Hochschulen kennzeichnenden studienbegleitenden und berufsqualifizierenden Praktika wie auch im intensiven Austausch mit Schulen bzw. KiTas einschließlich des ständigen Austauschs der Hochschule mit den Studienseminaren für die Lehrämter. In dieser Hinsicht will unser Band nicht nur Fachdidaktiker und Lehramtsstudierende erreichen, sondern auch Lehrkräfte in den verschiedenen Schulen, vor allem diejenigen mit Ausbildungsverantwortung. - Gerade die Beiträge Muhn und Kirschner bieten mit ihren differenziert erläuterten Unterrichtsprojekten berufsorientierend Modelle gelingender Unterrichtspraxis.

Zweitens bezieht sich Interdisziplinarität an Pädagogischen Hochschulen auf eine enge Vernetzung der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Studienanteile. Besonders gut kommt das zum Ausdruck in den sog.

Verschränkungsmodulen der gegenwärtigen Masterstudiengänge, die bestimmte Themen nicht nur abgestimmt einerseits fachwissenschaftlich, andererseits fachdidaktisch verhandeln sollen, sondern idealiter so, dass die fachliche Erschließung eines Themas nicht ohne Reflexion seiner unterrichtlichen Vermittlung gelingen kann wie auch umgekehrt konkrete Unterrichts-Planung und auch -Durchführung immer gebunden ist an eine sorgfältige Sachanalyse des betreffenden Themas. Mit der Interdependenz von Fachwissenschaft und Fachdidaktik geht in diesem Sinne einher auch das Ineinandergreifen von Inhalt und Methode, in der Lehrerbildung wie auch in der konkreten Unterrichtspraxis immer noch viel zu wenig reflektiert. ¹² – Auch zu diesem Aspekt liefert unser Band manche Anregungen erfahrener Fachdidaktiker, etwa in den Beiträgen Schmidt oder Petermann.

Drittens meint Interdisziplinarität stets ein Zusammenwirken unterschiedlicher Fächer. Nicht nur in den Elementar-, Primar- und Sonderpädagogik-Studiengängen, auch im Sekundarstufen-Studium werden stets mehrere Fächer studiert – ein für Lehrqualität elementares Kriterium, weil in der Schule ein bestimmtes Unterrichtsfach seine besondere Stellung wesentlich auch im Bezug auf andere Fächer gewinnt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einer engen, einer erweiterten und einer weiten Interdisziplinarität. Besonders eng ist sie sicher für die Fächer, die vorrangig in unserem Band zur Sprache kommen, die der philosophischen und religiösen Bildung. Erzählungen wie auch das Erzählen spielen eine zentrale Rolle aber auch in den Sprachen. Und ohne die Reflexion auf Narration und Narratives kommt auch guter Geschichtsunterricht nicht aus. Zumindest unterrichtsmethodisch wird das Thema Narrativität selbst für die sachkundlichen und naturwissenschaftlichen Fächer interessant sein, für die musischen Fächer auch inhaltlich. Wir denken, mit unserem Band letztlich allen Fächern wertvolle vor allem didaktische Anstöße zu fachlich fundierter Unterrichtspraxis bieten zu können. – Besonders deutlich wird das in den drei philosophischen Beiträgen, die das reflexive Verstehen in Lehr-Lern-Kontexten hervorheben.¹³

Viertens schließlich ist interdisziplinäre Kompetenz gefragt für projektorientiertes Arbeiten, das in pädagogischen Kontexten zunehmend an Bedeutung gewinnt, nicht nur an sog. Reformschulen. In diesem Sinne schließt sich unser Band bewusst an die vielen interdisziplinär ausgerichteten Vorgängerbände der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg an, ja

 $^{^{12}\,}$ Wissenschaftstheoretisch vgl. dazu Hegels Begriff von Methode, erläutert u. a. in der Vorrede seiner *Phänomenologie* von 1807.

¹³ Vgl. dazu bewusst interdisziplinär ausgerichtete Veröffentlichungen wie Gruschka, Andreas (²2019). *Erziehen heiβt Verstehen lehren*. Stuttgart: Reclam. Der Titel verdankt sich u. a. dem eher in den Naturwissenschaften zu verortenden, aber ebenfalls interdisziplinär offenen Buch von Wagenschein, Martin (⁵1999). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.

kann, da aus realen Projekten hervorgegangen, selbstbewusst den Anspruch äußern, mit seinen Beiträgen projektorientiertes Arbeiten in Hochschule und Schule zu fördern. ¹⁴ – Anregungen zu solch einem nicht nur inter-, sondern auch trans-disziplinären Arbeiten erfährt man u.a. in den Beiträgen Bechmann, Boehme und eben van der Velden.

Für unser Thema "Erzählungen und Erzählen" ist aber nicht nur die Form der Projektarbeit wichtig, sondern auch der unser Thema tragende inhaltliche Bildungsanspruch: Für das Erzählen sollten wir deutlich unterscheiden zwischen Narrationen und sog. Narrativen: Von "Narrativen" ist heute in sehr unterschiedlicher Sinngebung die Rede. Im Unterschied zu den in unserem Band thematisierten Erzählungen (Narrationen) werden zuweilen inflationär bereits schlichte Einfälle als Narrative ausgegeben, um sie so zu allgemeingültigeren Positionen zu verfestigen, man denke nur an den politisch nicht immer förderlich gebrauchten Verweis auf eine Leitkultur. Aber auch in gefährlicher Weise werden gerade in Krisenzeiten ausgewählte Erzählungen (Narrationen) zum Zwecke mythisierender Identitätsstiftung zu Narrativen hochstilisiert, so dass sie nicht mehr nach Entstehungszusammenhängen und alternativen Sichtweisen hinterfragbar sind und eine kritische Auseinandersetzung ausschließen. Zum Übel wird der Gebrauch von Narrativen im politischen Kontext als Rechtfertigung kriegerischer Übergriffe, indem ein entsprechendes sog. Narrativ so inszeniert wird, dass man ein Geschehen oder auch nur ein Einzelereignis vereinseitigend auf einen eine Aktion rechtfertigenden Anspruch zurechtschneidet oder gar gezielt verfälscht.

Vor ideologisierenden Interpretationen sind auch die in unserem Band thematisierten Erzählungen nicht geschützt: Von Übermächtigung, Bosheit und Gewalt ist die Rede auch in den durch die großen Religionen und die Philosophie tradierten Texten, jedoch nie, so unsere These, zu ihrer Rechtfertigung, sondern stets so, dass die erzählende Präsentation solcher Verhaltensweisen, Handlungen, Ereignisse zugleich ihre Kritik enthält. Ausgerichtet sind diese sog. "großen" Erzählungen mithin immer auf kritische Auseinandersetzung mit den in ihnen überlieferten Geschichten, eben nicht, um sie im historischen Dunst eines indifferenten "so war es früher" zu belassen, sondern um in ihnen die conditio humana, das Menschliche und allzu Mensch-

¹⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang besonders den Band 38 der Schriftenreihe: *Interdiszi- plinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung* hg. von A. Wellensiek und H.-B. Petermann, Weinheim: Beltz 2002.

¹⁵ Auf diesen Zusammenhang von Darstellung und Kritik ist seit jeher vor allem die Philosophie ausgerichtet, bereits in der seit Platon philosophisches Denken bestimmenden Dialektik, explizit dann in den scholastischen Disputationen sowie in der Moderne durch Hegel und Marx, in der neueren Philosophie bei Adorno oder Habermas ebenso wie bei Wittgenstein und weiten Teilen der analytischen Philosophie. Nicht zuletzt deshalb enthielt auch das Theologiestudium bis in das 21. Jahrhundert verpflichtende philosophische Anteile.

liche in all seinen Möglichkeiten wie Abgründen als Herausforderung ernst zu nehmen und Konsequenzen zu ziehen, wie wir heute damit verantwortlich und sinnorientierend für unser konkretes Leben umgehen können. Das aber ist möglich nur im kritisch reflexiven Dialog, wozu gerade die Schule durch Fächerkooperation insbesondere der Fächer der religiösen und philosophischen Bildung den geeigneten Raum bietet.

Wir hoffen, dass unser deshalb trans- und inter-disziplinär angelegter Band viele Anstöße zu solch kritischer Auseinandersetzung mit Erzählungen und Erzählen liefert und die heute oft geforderte Multiperspektivität und Ambiguitätstoleranz fördert. Wir danken darum besonders der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die Aufnahme in ihre Schriftenreihe und die Unterstützung der Drucklegung. In diesem Sinn wünschen wir unserem Band viele kritisch an Auseinandersetzung interessierte Leser:innen.

Heidelberg, im Oktober 2022 Katja Boehme & Hans-Bernhard Petermann

Narrativität. Grundlegendes aus narratologischer Sicht

Das Thema "Erzählen im interreligiösen Begegnungslernen" ruft die Erzähltheorie als fachkundige Disziplin auf: wenn Erzählforscher nicht wissen, was Erzählen ist, wer sonst? Das stimmt jedoch so nicht ganz. Die Erzähltheorie, oder Narratologie, wie sie seit den 1950er Jahren heißt, ist primär eine literaturgeschichtliche Fachrichtung, die erste Wurzeln (neben Platon und Aristoteles) in deutschen, französischen, russischen und englischen Überlegungen zum Roman und zu literarischem Erzählen ab ca. 1880 aufweisen kann. Zu nennen sind hier Friedrich Spielhagen mit seinen Beiträgen zur Theorie und Technik des Romans (1883), Diskussionen über die sogenannte erlebte Rede bei Flaubert seitens Adolph Toblers (1887), Charles Ballys (1914) und Fritz Karpfens (1928), die Überlegungen von Henry James in seinen Vorwörtern (James 1934) sowie Untersuchungen der russischen Formalisten Viktor Sklovskij (1916), Boris Ejchenbaum (1918a, b), Jurij Tynjanov (1921, 1924, 1927), Viktor Vinogradov (1925), und Boris Tomaševskij (1931). Daneben haben auch Anthropologen und Volkskundler Erzählungen, vor allem Märchen und Epen, eingehend untersucht, und der strukturalistische Ansatz von Vladimir Propp (1928) hat entscheidend auf den französischen Strukturalismus (Claude Bremond, Tzvetan Todorov) eingewirkt (vgl. z. B. Bremond 1973, Todorov 1966, 1971, 1978).

Diese weitgehend literaturwissenschaftlichen Wurzeln der Erzählforschung haben bis heute die Ergebnisse der Narratologie geprägt. Auch wenn zunehmend die Geschichtsforschung (Hayden White 1973) und der Film, Cartoon und die Hypertext-Erzählung (Ryan 2014, Thon 2016) in den Fokus erzähltheoretischer Untersuchungen gerieten, so hat sich die Narratologie seit dem Strukturalismus nicht wesentlich über literarische bzw. fiktionale Erzählungen (allerdings in verschiedensten Medien) hinaus bewegt und auch die Erkenntnisse der Sprachwissenschaftler bzw. des mündlichen Erzählens eher am Rande registriert. Obwohl ich in meinen eigenen Arbei-

Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und adaptierte Fassung des Aufsatzes "Erzählen aus narratologischer Sicht", der 2010 im Band *Erzählen in den Wissenschaften: Positionen, Probleme, Perspektiven.* 26. Kolloquium der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (2009), hg. von B. Engler, Fribourg: Academic Press, 2010, 5–22, erschienen ist.

ten gerade diese Brücke zur Sprachwissenschaft stark gemacht habe, kann man zurecht konstatieren, dass die traditionelle Erzählforschung von Literaturwissenschaftlern betrieben wird, die hauptsächlich Romane und Kurzgeschichten (in letzteren Jahrzehnten auch Filme und andere Medien) analysieren und für die aus diesem Grunde hauptsächlich diejenigen Probleme, die literarische Erzählungen aufwerfen, zentral waren und sind.

Man könnte daher grundsätzlich davon ausgehen, dass die klassische Erzähltheorie, gerade weil sie eine literaturwissenschaftliche Erzähltheorie ist, wenig zu sagen hat, wenn es um die Frage nach Erzählen im Alltag, in wissenschaftlicher Prosa, in der Geschichte und, wie in diesem Band, im religiösen Begegnungslernen geht. Diesen Vorbehalt möchte ich dahingehend ergänzen, dass ich auch für die Erzähltheorie nicht in Anspruch nehme, für andere Wissenschaften definitive Aussagen machen zu können oder sonst kolonisierend die Erzählforschung in andere Bereiche tragen zu wollen. Meiner Erfahrung nach ist es zunächst einmal wichtig zuzuhören und zu erfahren, in welcher Weise andere Disziplinen überhaupt "erzählen", wie sie dies tun und welche Modelle sich dann dafür eignen würden. Solche Modelle könnten möglicherweise stark abweichen von denen, die sich in der Narratologie für die Analyse narrativer Texte der schöngeistigen Literatur bewährt haben. Für das Erzählen in interreligiösen Kontexten scheinen hier Modelle der Linguistik zur Analyse des mündlichen Erzählens prädestiniert zu sein; jedoch auch Überlegungen zum Erzählen in der Religion und innerhalb religiöser Praktiken im allgemeinen.

1. Grundsätzliche Differenzierungen

In der Folge möchte ich einige grundlegende Probleme diskutieren, die bereits innerhalb der Erzählwissenschaft existieren, sich aber bei der Ausweitung der Objekte erzähltheoretischer Analyse wohl verschärfen. Beginnen werde ich vor allem mit zwei wie mir scheint wesentlichen Unterscheidungen.

Die erste dieser betrifft das, was wir mit dem *Begriff*, *Erzählung*′ überhaupt meinen. Während ich unter den Problemen gleich noch auf die widersprüchlichen *Definitionen* von Erzählung eingehen werde, gilt es hier zunächst, die Unterscheidung zwischen der Erzählung als einem *Objekt* der Untersuchung in einer Wissenschaft einerseits und der Erzählung als *Form* eines Diskurses einzuführen. Ich verweise dabei auf Häcki Buhofer, die einerseits die Geschichte, Literaturwissenschaft oder Linguistik, die alle Erzählungen als Objekt ihrer Forschung behandeln, und andererseits die Astronomie, Erdgeschichte oder Biologie, die sich (teilweise) des Erzählmodus bedienen, um über ihre nichtnarrativen Objekte zu berichten, miteinander kontrastiert (Buhofer 2010).

Im Zusammenhang mit dieser Unterscheidung ergeben sich dann eigentlich vier mögliche Verhältnisse zum Erzählen für einzelne Wissenschaftszweige:

- 1. Wissenschaften, die auf narrative Weise narrative Objekte beschreiben;
- 2. Wissenschaften, die auf nicht-narrative Weise narrative Objekte beschreiben;
- 3. Wissenschaften, die auf narrative Weise nicht-narrative Objekte beschreiben;
- 4. Wissenschaften, die auf nicht-narrative Weise nicht-narrative Objekte beschreiben.

Die Literaturgeschichte ist z.B. ein gutes Beispiel für Fall 1; die Mathematik für Fall 4. Innerhalb mancher Wissenschaften wechseln narrative und nichtnarrative Verfahren; und in manchen Wissenschaften stehen wie in der Geschichtsforschung narrative und nicht-narrative Objekte der Untersuchung nebeneinander. Die Geschichtsschreibung ist zudem eine Disziplin, in der sowohl narrative wie nicht-narrative (z. B. Statistiken, Tabellen) Darstellungsmodi zur Anwendung gelangen, und in der die untersuchten Quellen teilweise narrative Zeugenberichte, aber auch nicht-narrative Gesetzestexte oder Monumente, Leichengräber, Tonscherben sein können oder auch Handelsbeziehungen, die sich an materiellen Objekten nachweisen lassen. Das eigentliche Erzählen im mündlichen Austausch oder in schriftlichen Berichten, seien dies Erzählungen über eigenes Erleben oder tradierte bzw. rezipierte Ereignisse und Erfahrungen, verwendet den Erzählmodus, um die narrativ konfigurierten Erzählobjekte der menschlichen Erfahrung (Fludernik 1996, 2013) darzustellen. Ich gehe davon aus, dass beim Erzählen im interreligiösen Begegnungslernen das mündliche Erzählen über eigene religiöse Erfahrungen dominiert. Des weiteren dürften solche Erzählpraktiken auch auf die in der Bibel und anderen religiösen Texten enthaltenen Geschichten rekurrieren (z. B. auf Heiligenlegenden), also nacherzählen, kommentieren und deuten bzw. interpretieren. Natürlich kann aber das Erzählen auch in der theologischen Sekundärliteratur zum Einsatz kommen, also in der Wissenschaft, wobei wohl zunächst Fälle 1 und 3 von oben angesprochen sind.

Aus der genannten Unterscheidung und den vier resultierenden Kategorien ergibt sich des weiteren, dass die literaturwissenschaftliche Analyse von Erzählliteratur, wie sie in der Narratologie traditionell betrieben wird, eigentlich kaum zu vergleichen ist mit einem narrativen Vortrag zu einem Thema der Physik oder über die philosophischen Probleme der Theodizee. Das, was die Literaturwissenschaft über die Qualitäten des Erzählens ihrer Untersuchungsobjekte auszusagen hat, kann nicht auf die Qualitäten der Atome oder Himmelskörper übertragen werden, und philosophische Betrachtungen sind generell eher logisch und argumentativ strukturiert und nicht narrativ.

Hingegen ist eine Verwendung der Einsichten erzähltheoretischer Forschung möglich, wenn die Darbietungsmodi einzelner Wissenschaften als Erzählungen gesehen werden, die dann qua narrationes in derselben Kategorie wie Romane, mündliche Erzählungen, Vorträge, Briefe, Geschichtsbücher u.a.m. zu stehen kommen. Damit fällt auch ins Auge, dass der literaturwissenschaftliche Diskurs – außer wenn es sich um Literaturgeschichte handelt – kaum narrativer ist als der der Biologie oder Soziologie. Meine eigenen Aufsätze und Bücher zur Erzählforschung sind z.B. nur sehr selten von narrativen Passagen durchsetzt.

Insofern die Erzählforschung sich also mit den Diskursen anderer Wissenschaftszweige befasst tritt sie in der Funktion einer Metawissenschaft auf. Eine ideologische Untersuchung literaturwissenschaftlicher Texte oder eine erzähltheoretische Untersuchung theologischer Traktate lägen damit auf derselben Metaebene. Außerdem gilt es zu betonen, dass alle Wissenschaften in einen narrativen Diskurs gekleidet werden können, sobald nämlich jemand beginnt, eine Geschichte dieser Wissenschaft zu schreiben, also z.B. eine Geschichte der Theologie, der Biologie, der Kriminologie oder der Narratologie. Und selbst philosophisch-theologische Teilaspekte eignen sich zu historischer Darstellung, so etwa Erklärungen darüber, wie es zum Unfehlbarkeitsdogma kam, oder wie das Mönchtum entstand, oder wie der Prozess der Heiligsprechung funktioniert. Insofern biblische Bücher Erzählungen sind, haben Narratologen und Literaturwissenschaftler sie auch als Produkte eines ästhetischen Darstellungswillens interpretiert, häufig unter dem Schlagwort ,the Bible as literature'. Im Gegenzug finden sich mittlerweile auch Auseinandersetzungen mit der Erzählforschung und dem Narrativen seitens theologischer AutorInnen (z. B. Eisen 2006, Mauz 2009, Finnern 2010, 2014).

Bisher bin ich davon ausgegangen, dass Erzählungen Texte sind (Romane, wissenschaftliche Abhandlungen, Vorträge), d.h. sprachlich fixierte, schriftlich oder mündlich artikulierte Produkte menschlicher Kreativität. Die Objekte von Erzählungen, also das, worüber erzählt wird, sind hingegen oft Gegenstände, Ereignisse, Prozesse, Zusammenhänge, Personen, Institutionen, usw. Eine astronomische Erzählung, die die Geschichte des Universums vom Urknall bis jetzt skizziert, oder auch Darwins Naturgeschichte beruhen auf der Analyse von Himmelskörpern, Skeletten, geologischen Gegebenheiten. Die Geschichte entsteht durch die Rekonstruktion einer Entwicklungskette verschiedener sich abfolgender Stadien, die dann narrativ präsentiert werden können. In vielen Wissenschaften tritt die Erzählung nur als Form popularisierender Darstellung auf, der eigentliche akademische Diskurs ist nicht-narrativ. Man kann dies an Fernsehfilmen zur Tierwelt beobachten, die immer häufiger einen bestimmten Fisch (eine Löwenfamilie, einen Maulwurf, usw. als 'Protagonisten' präsentieren und diesen 'Figuren' sogar Gefühle zusprechen, um über Empathie der Zuschauer Interesse an der Tierwelt zu wecken. Erzählungen haben verschiedene Funktionen, die sich zu solcher Sympathiewerbung und zur Erleichterung der Vermittlung von Zusammenhängen besonders gut eignen. Ich komme darauf gleich noch zu sprechen.

Zusammenfassend für diesen ersten Abschnitt soll also festgehalten werden, dass eine Übertragung erzähltheoretischer Begriffe und Modelle auf andere Erzähldiskurse als die literarischen zwar durchaus legitim ist, aber eine ganze Reihe von Differenzen zu berücksichtigen hat, die die Funktion und die Stellung von Erzählungen innerhalb der Wissenschaft an sich und im besonderen diejenige des speziellen Wissenschaftsdiskurses, der analysiert werden soll, bestimmen.

2. Probleme der Erzählforschung

Unter den Problemen der Erzähltheorie möchte ich aus Platzgründen nur zwei behandeln – die allseits apostrophierte Universalität des Erzählens; und die Definition(en) des Erzählens.

2.1. Die Universalität des Erzählens

Es ist unbestritten, dass Erzählen eine allgemein verbreitete menschliche Aktivität ist und dass alle Völker und Kulturen Erzählungen kennen, ob sie nun mündlich oder schriftlich weitergegeben werden. So vermerkte schon Droysen in seiner *Historik* (vgl. Schuppe 1998: 83–85), dass das Erzählbedürfnis ein allgemein menschliches sei, und stellte dem Erzählen mehrere Textgattungen – wie wir heute sagen würden – zur Seite, die er als prototypische "Darstellungsformen" begriff: die "untersuchende", die "didaktische", die "erörternde" (bzw. "diskursive") und eben die "erzählende" (vgl. auch Lau 1999).

Die allseits angepriesene Universalität des Erzählens (und ihres Produktes, der Erzählung) führt notwendig zu zwei Arten der Differenzierung und des Vergleichs – erstens zur Gegenüberstellung von Erzählen mit anderen Darstellungsmodi (so wie bei Droysen) und zweitens zur Absetzung des Erzählens von anderen Arten der Erklärung, des Verstehens. Die erste Tradition leitet von der Textwissenschaft über in die moderne Diskursanalyse mit der textlinguistischen Unterscheidung zwischen z. B. erzählenden Texten, beschreibenden Texten, anleitenden Texten und argumentativen Texten. Die zweite Unterscheidung interessiert heute die Kognitionswissenschaft.

Auch unter Linguisten sind Einordnung und Stellenwert der Erzählung heftig umstritten, da keine Einigung über die Anzahl und Benennung der

Textgattungen (sowie des Überbegriffs "Textgattung" an sich) besteht.¹ Alle diese Modelle enthalten jedoch eine Kategorie "erzählende Texte" oder "Erzählen". Diejenigen Narratologen, die sich mit der Situierung der Erzählung innerhalb anderer Textgattungen auseinandersetzen, unterscheiden sich ebenfalls untereinander in ihren Schwerpunktsetzungen. Chatman (1990: 6) differenziert zwischen "argument", "narrative", "description" und "exposition"; Virtanen (1992: 73) hingegen zwischen Textgattungen, die sie als "narrative", "descriptive", "instructive", "expository", und "argumentative" bezeichnet; während ich selbst (Fludernik 2000: 282) zwischen den Kategorien "narrative" (z. B. Romane), "argumentative" (z. B. wissenschaftliche Abhandlungen), "instructive" (z.B. Kochbücher), "conversational" (z.B. Briefe) und "reflective" (z.B. philosophische Traktate) unterscheide und den Überbegriff macrogenre verwende. Da sich die Linguistik vielfach in der Praxis für die einfachere Lösung, nämlich für eine Untersuchung der Textsorten (also der Kleinanzeige, des Kündigungsschreibens, der Todesanzeige, der Einladung zum Abendessen usw.) entschieden hat, ist der theoretische Überbau nicht so wichtig gewesen in der Diskussion. Für die Narratologie hingegen spielt eher die Tatsache eine Rolle, dass in Erzähltexten auch Passagen von Dialog, Beschreibung oder argumentativen Diskursen vorkommen (und in einem argumentativem Text auch mal erzählende Abschnitte), während die Typologie der Großgattungen weniger spannend erscheint.

Was den zweiten Punkt betrifft, nämlich die Frage, welche anderen Formen der Erklärung oder des Verstehens es neben der narrativen Darlegung gibt, so wird in der Literatur- und Sprachwissenschaft allgemein davon ausgegangen, dass Erzählung und Metapher die zwei zentralen Modi des Verstehens sind, welche uns unsere Umwelt näher bringen (Hanne 1993, 1994). Dabei kann man argumentieren, dass Erzählung eher auf Erlebnishaftigkeit und sinnträchtige Zusammenhänge fokussiert, während Metaphern eine neue und unerwartete Sicht auf Objekte oder Situationen bereitstellen.

Dies führt zur Frage, welche Funktionen denn Erzählungen ausfüllen, und welche alternativen Darstellungsmodi es in Texten gibt.

Unter den Funktionen des Erzählens kann man zunächst eine kognitive herausfiltern: Erzählung erklärt Zusammenhänge, in dem sie Ursachen und ihre Wirkungen verdeutlicht. Zweitens haben Erzählungen emotionale Funktion; sie rufen in ihren Zuhörern/Lesern eigene Erfahrungen und mit ihnen

¹ Werlich (1983: 39) unterscheidet zwischen Deskription, Narration, Exposition, Argumentation, Instruktion; Longacre (1996: 9) dagegen nennt vier Texttypen ("discourse types"), nämlich "narrative discourse", "procedural discourse", "behavioral discourse" und "expository discourse". Schließlich unterscheidet Biber (1988: 199, 1989) Texttypen als Dimensionen sprachlicher Variation ("Involved versus Informational Production"; "Narrative versus Non-narrative Concerns"; "Explicit versus Situation-Dependent Reference"; "Overt Expression of Persuasion"; "Abstract vs. Non-Abstract style"; und "Online Informational Elaboration").

verbundene Emotionen auf. Dieser Aspekt dürfte besonders im Austausch religiöser Erfahrungen dominieren. Drittens sind Erzählungen *evaluativ* – sie streichen die Relevanz, den Sinn und die Wertung von Ereignissen bzw. Ereignisketten heraus, so eventuell in Berichten darüber, wie den einzelnen Gläubigen ihr Gebet in bestimmten Lebenslagen geholfen hat. Besonders für mündliches Erzählen (aber oft auch für schriftliche Texte) wird die Funktion eines *Identitätsmanagements* in Anspruch genommen. Man erzählt Texte, um sich zu positionieren, um eine Ideologie zu vertreten. Für den religiösen Bereich könnte hier die Übernahme einer katholischen oder islamischen oder buddhistischen Identität eine Rolle spielen. Womit als mögliche fünfte Funktion auch die *performative* (rhetorische) Qualität von Erzählung angesprochen ist. Erzählungen sind auch unterhaltend, stellen Erlebnisse dar, und zwar in leicht begreifbarer, spielerischer Form. Sie eignen sich besser als komplizierte Texte, um dem Gegenüber etwas zu erklären oder mitzuteilen.

Durch die genannten Funktionen weist Erzählung als Darbietungsform verschiedene Vorteile auf: sie kann die Motivation von handelnden Personen gut erfassen; sie integriert die emotionale Komponente, wodurch auch Empathiewerbung ermöglicht wird; sie erzeugt Spannung und erhöht dadurch die Aufmerksamkeit; sie versucht zu überzeugen, und sie ist unterhaltsam; und sie kann viele lebensweltliche Bereiche simulieren (das Mimesis-Konzept). Als Nachteile von Erzählungen lassen sich ihre mangelnde Präzision, ihre Tendenz zur Verschleierung und ihre methodische Rückständigkeit aufführen: In Erzählungen kommen eher keine Fachtermini vor oder müssen vereinfachend durch Alltagswortschatz ersetzt werden; Erzählungen täuschen oft über Verantwortlichkeiten hinweg; und sie sind der hohen Komplexität mathematischer und digitaler Definitionen und Modelle nicht gewachsen.

Die Metapher als zweite fundamentale Erklärungspraktik punktet durch ihre Kürze und Prägnanz sowie durch ihre assoziative Resonanz. Was durch die Blume gesagt wird, ruft Bedeutungsschemata auf, die eine fiktive Neuorientierung ermöglichen und so zu kreativen Einsichten führen können. Besonders, wenn es um das sog. Unsagbare geht, wozu wohl auch gewisse religiöse Erfahrungen gehören, kann die Metapher helfen, sich dem nicht genau zu Beschreibenden anzunähern, auf dieses per Analogie hinzuweisen. So ist ja traditionell im Diskurs der religiösen Mystik, und das nicht nur innerhalb des Christentums, das Eintauchen in die direkte Kommunikation mit dem Göttlichen als Liebesvereinigung beschrieben worden.

Neben dem Erzählen und der Metapher gibt es jedoch andere wichtige Darstellungsformen. Da wären einmal als Wichtigstes der *Bericht* bzw. die *Argumentation* zu nennen. Als Weiteres kann man mathematische Formeln, Diagramme und Statistiken anführen. Die meisten wissenschaftlichen Texte sind berichtend und argumentativ, wobei beschreibende und erzählende

Abschnitte in ihnen vorkommen. Aber auch mündliche Erzählungen und Erzähltexte quer durch die Bank inkludieren Resumées, die mit Berichten gleichzusetzen sind, und enthalten Passagen, in denen eine Argumentation ausgeführt wird. Argumente verstehen sich darauf, Zusammenhänge in logische Beziehungen zu setzen, die die Lösung von Problemen ermöglichen sollen. Da Argumente oft relativ abstrakt sind, haben sie gegenüber Erzählungen den Nachteil, dass sie hohe Konzentration und eine geschulte Intelligenz erfordern. Diagramme, Statistiken und Formeln wiederum glänzen mit der Fähigkeit, komplexe Dinge ganz knapp und präzise darzustellen; allerdings erfordern sie eine spezielle Fähigkeit des Interpretierens, die man erst erlernen muss und die in alltagssprachlicher Kommunikation nicht vorausgesetzt werden kann, ja geradezu spezifisch für bestimmte Wissenschaftsdisziplinen ist. Solche Erklärungsmodi sind im theologischen Diskurs eventuell am Rande zu finden, aber für die interreligiöse Kommunikation wohl irrelevant.

Neben diesen Modi des Erklärens sollte eventuell noch auf die Illustration und den Cartoon hingewiesen werden.² Visuelle Stimuli erleichtern z. B. das Verständnis argumentativer Texte entscheidend; sie ermöglichen auch die zusätzliche emotionale und mnemotechnische Verankerung des Gesehenen. Erzählungen können auch ihrerseits als Illustrationen fungieren. Das mittelalterliche Exemplum sowie die Gattungen Witz, Anekdote und Parabel sind traditionelle typische Beispiele dafür. Die Parabel ist natürlich eine prominente Gattung innerhalb der biblischen Texte; sie ist eventuell auch Gegenstand des Austausches zwischen VertreterInnen verschiedener Konfessionen. Das Exempel seinerseits erscheint nicht nur in historischen Texten sondern auch in Heiligenlegenden und in anderen religiösen und theologischen Schriften. Hier denke ich z.B. an die Geschichte (er nennt sie "fable"), die Sir Thomas More seiner Tochter Margaret erzählt und die sie in einem Brief an Lady Allington referiert: ein einfacher Mann mit dem Namen Cumpany ist der zwölfte in einer Jury und verweigert den anderen elf Mitgliedern seine Gefolgschaft, da er ihre Entscheidung nicht mit seinem Gewissen vereinbaren kann. Auf die Aufforderung der elf Schöffen hin, sich ihnen "for company's sake" anzuschließen, antwortet er, dass, sollten sie sich ihm angeschlossen haben und er müsste in die Hölle gehen dafür, sie wohl auch nicht bereit wären, ihm dorthin "for company's sake" zu folgen (More).

Die diversen Optionen, Erzählen in Konkurrenz zu anderen Textgattungen und Darstellungsmodi zu betrachten, haben gezeigt, dass das Erzählen eigentlich nicht unabhängig von seinen Makro- und Mikrokontexten in Diskursen zu analysieren ist.

² Der Cartoon wäre quasi äquivalent zur Anekdote in einer Argumentation.

2.2. Die Definition des Erzählens

Narratologen sind sich über die Definition dessen, was Erzählung genau ist, uneins.³ Viele Erzählforscher setzen die Existenz einer Geschichte, einer Ereigniskette als minimales Kriterium für die Erzählung: es müssten mindestens zwei Ereignisse in zeitlichem Abstand und logischem Zusammenhang existieren, damit man von einem Kern einer Geschichte reden könne (Prince 2003, Schmid 2003, 2008). Somit ist jeder Text, der Ereignisse schildert, narrativ. Die strukturalistische Tradition baut auf der Umformung der Geschichte (fabula) in einen Diskurs (sjužet bei den russischen Formalisten) auf. In Seymour Chatmans prägnanter Formulierung ist das narrative Definiens die Existenz der Dualität von story und discourse (1978). Deutsche Modelle von Käte Friedemann bis Franz Karl Stanzel betonen die Existenz eines Erzählers: nur durch die Vermittlung eines Erzählers wird etwas zur Erzählung. Im Gegensatz zum (unmittelbaren) Drama ist die Erzählung eine vermittelte Darstellungsform. Daher erhebt Stanzel die Mittelbarkeit des Erzählens zum Hauptkriterium seiner Definition (2001: 15-38). Ich selbst habe einen Vorschlag unterbreitet, der das, was ich als "Erfahrungsqualität" oder "Erfahrungshaftigkeit' bezeichne (experientiality), in den Mittelpunkt der Definition rückt (Fludernik 1996). In diesem Modell geht es - in Analogie zum mündlichen Erzählen – darum, dass mündliche und literarische Erzählungen performativ sind, emotionale Aspekte betonen und Lehren fürs Leben vermitteln. Erzählungen bilden Situationen ab oder rufen solche in der Erinnerung des Lesers/Hörers auf, die einen direkten Bezug zu menschlicher Erfahrung aufweisen und Relevanz für das Identitätsmanagement des Erzählers haben (jedenfalls in mündlicher Erzählung). Erzählbedürfnis einerseits und Spannung, Erzählsucht (rezeptiv) andererseits zeichnen diese Gattung aus.

Viel hängt bei der Definition von Erzählung(en) auch von der Art der Erzählungen ab, die von den Wissenschaftlern untersucht werden. Für die klassische Narratologie (Stanzel, Genette) ist das Drama nicht-narrativ, da es keine Erzählerfigur hat (oder nur selten); hingegen sind neuere Modelle und auch jene, die sich auf Ereignishaftigkeit als Hauptkriterium konzentrieren, für die Inklusion des Dramas als narrativer Gattung offen. Immerhin ist ja überhaupt die Wiege der Narratologie in den Überlegungen zum *mythos* bei Aristoteles zu suchen, der seine Thesen anhand des Dramas erläuterte. Die intermediale Narratologie wiederum kann keine Erzählerfigur gebrauchen, da sie im Drama, Film oder Cartoon nicht standardmäßig existiert. Chatman und die meisten Strukturalisten und klassischen Narratologen fokussierten hauptsächlich auf den Roman vom 18. Jahrhundert bis vor dem Zweiten Weltkrieg, weshalb für sie die Existenz eines Erzählers oder einer Erzählerfigur zentral war. Mein eigenes Korpus wiederum ist breiter: modernistische,

³ Eine sehr ausgeglichene Darstellung findet sich bei Abbott (2014).

postmoderne und vormoderne Erzähltexte sowie mündliches Erzählen und Drama. Daher ist für mich die Existenz einer Erzählerfigur zwar sehr wichtig aber nicht unabdingbar. Darüber hinaus geht es auch darum, ob ein Text Narrativität "hat" oder Narrativität in diesem hineininterpretiert wird. So lassen sich viele moderne und postmoderne Erzählungen, in denen (fast) nichts passiert, dennoch als Erzählungen lesen, da die Leser auf der Basis der Gattungsbezeichnung "Roman" den Text als narrativ wahrnehmen und auch dementsprechend interpretieren, das heißt: Sie verstehen den Text als eine Schilderung einer fiktionalen Welt, in der fiktive Charaktere existieren und Erfahrungen machen, ganz egal, ob diese besonders ereignishaft (nach Schmid) sind. Für diese Lektürepraxis habe ich selbst den Begriff narrativization, also Narrativisierung, geprägt (Fludernik 1996).

Über diese grundlegenden Differenzen (Existenz einer Geschichte vs. Erfahrungshaftigkeit) hinaus sind sich Narratologen auch uneinig über die Notwendigkeit einiger anderer Kriterien, die jedoch vielfach als wichtig angesehen werden. So geht man davon aus, dass Geschichten an spezifischen Orten und zu spezifischen Zeitpunkten stattfinden. Zum Beispiel ist etwa eine Satzfolge wie Vögel bauen Nester und sammeln Nahrung für ihren Nachwuchs keine Erzählung, weil es sich um eine generalisierende Aussage handelt, bei der keine bestimmten Vögel als 'Protagonisten' fungieren und auch kein bestimmter Ort/Zeitpunkt angegeben wird. Romane und mündliche Erzählungen beginnen hingegen häufig mit Sätzen wie Am Sonntag vor Fronleichnam im Jahre 1755 machte sich der Bäckermeister Hagendorn auf den Weg zu seiner Schwester im Nachbardorf. Auch wenn Zeit und Ort fiktiv sind, ist doch klar, dass hier ganz bestimmt lokalisiert wird. Im Gegensatz dazu steht die Lyrik, in der oft ein Sprecher seinem Gefühl Ausdruck verleiht, eine Situation beschreibt (Über allen Wipfeln ist Ruh) oder ein Gegenüber anspricht, aber keine konkrete Situation genannt ist sondern eine wiederkehrende, allgemeingültige Szene, eben: ein lyrischer Topos dargeboten wird.⁴

Marie-Laure Ryans Definition der Erzählung in ihrem Buch *Avatars of Story* (2006) stellt folgende Definition vor, die einen guten Konsens zwischen verschiedenen Positionen herstellt:

Narrative must be about a *world* populated by individuated existents. This world must be situated in time and space and undergo *significant transformations*. The transformations must be caused by nonhabitual physical events. Some of the participants in the events must be intelligent agents who have a *mental life* and *react emotionally* to the states of the world. Some of the events must be purposeful actions by these agents, motivated by identifiable goals and plans. The sequence of events must form a unified causal chain and lead to closure. The occurrence of at least some of the events must be asserted as fact for the story

⁴ Dennoch gibt es Überschneidungen zwischen Lyrik und Erzählung (vgl. Wolf 1998, 2003; Fludernik 2000; Müller-Zettelmann 2002, 2011; Hühn 2004).

world. The story must *communicate something meaningful* to the recipient. (Ryan 2006: 8; Hervorhebung der Verf.)

Ich habe in diesem Zitat einige Ausdrücke hervorgehoben. So unterscheidet Ryan als Vertreterin der possible worlds theory (der Theorie möglicher Welten),⁵ dass eine "Welt" von individualisierten Subjekten für eine Erzählung konstituierend sei. Sie redet nicht von einer Geschichte, sondern von Veränderungen im Zeit-Raum-Gefüge dieser Welt, und diese Veränderungen müssen über habituelle Prozesse hinausgehen. Besonders wichtig ist Ryans Hinweis auf die kognitiven und emotionalen Zustände der Protagonisten (ein Aspekt, der in meinem Modell mit dem Begriff experientiality abgedeckt wird). Uneingeschränkt konsensfähig ist auch Ryans Verweis auf die Sinnträchtigkeit des Erzählens. Die Angaben über einen eleganten Abschluss der Erzählung bzw. über Handlungsketten und der vorletzte Satz über die Satzlogik sind hingegen je nach wissenschaftstheoretischer Verankerung des Lesers negotiabel. Bemerkenswert ist, dass Ryan mit keinem Wort den Erzähler erwähnt, was damit zusammenhängt, dass sie über den traditionellen Roman hinaus primär Narrationen in anderen Medien untersucht -Film, Ballett, Cartoons, Hypertexte. Trotzdem gelingt es Ryan mit dieser Definition, die wesentlichsten Aspekte von Erzählung, wie sie in narratologischen Kreisen verstanden wird, nachzuzeichnen. Michael Toolan liefert eine verkürzte aber vielleicht zugänglichere Version:

A narrative is a perceived sequence of non-randomly connected events, typically involving, as the experiencing agonist, humans or quasi-humans, or other sentient beings, from whose experience we can <code>,learn'</code>. (2001, 8)

Wenn man sich hingegen Wirklichkeitserzählungen, wie Martínez das nennt (Klein & Martínez 2009), also faktualem Erzählen, zuwendet, dann bemerkt man zwei Dinge. Erstens, die Erzähldefinitionen sind, wie oben schon angedeutet, wesentlich vom Applikationsmaterial abhängig. Ryans fortschrittliche Definition weicht deshalb von den klassischen Modellen ab, weil sie neuere Medien in den Vordergrund stellt. Brigitte Boothes Darlegung (Boothe 2010) unterstreicht hingegen die für das mündliche Erzählen zentralen Aspekte des Performativen, des Identitätsmanagements und der Persuasion; sie ist nicht an Definition, sondern an *Funktion* interessiert, nämlich daran, was Erzähler mit ihren Erzählungen bezwecken, welche Effekte die Erzählungen haben und worüber sie (auch ohne dass dies den Erzählern bewusst wird) dem Beobachter Auskunft erteilen. Boothe schreibt:

⁵ Diese letztlich auf Leibniz und Kripke zurückgehende, stark logisch ausgerichtete Erzähltheorie versucht Kritik an der Fiktionalität von literarischen Erzählungen (sie seien "falsche Aussagen") durch die Pluralität möglicher Welten, in denen fiktionale Aussagen wahr sein könnten, abzufangen. (Vgl. Ryan 1991 und Ronen 1994.)

Erzählungen modellieren psychisches Geschehen und soziale Beziehungen. Wir unterscheiden vier Formen der Modellierung: (a) Aktualisierung, (b) soziale Integration, (c) Angstbewältigung und (d) Wunscherfüllung. Erzählen im Alltag ist daher ein Mittel, (a) Erleben zu vitalisieren und zu revitalisieren; (b) sich in die soziale Gemeinschaft zu integrieren, und zwar auf dem Weg, zugleich persönliche Individualität sichtbar zu machen und bestätigen zu lassen; (c) Erzählen baut Angstspannung ab; und (d) Erzählen beglückt als Gefäß für wunscherfüllende Vorstellungen. Diese Modellierungsleistungen stehen in sinnfälligem Zusammenhang mit den psychodynamischen Konzepten von Wunsch, Abwehr und psychosozialer Kompromissbildung. (2010: 166)

Diese Darstellung positioniert Erzählungen innerhalb des therapeutischen Felds, sagt aber auch viel über die Eigenschaften von Erzählung, besonders mündlichen Erzählens, aus. Für den religiösen Bereich sind diese Aspekte auch von zentraler Rolle.

Bereits zwischen Roman und anderen Medien, darunter dem der Oralität, existieren also grundlegende Differenzen, die es erschweren, eine wirklich allgemein gültige Definition von Erzählung zu generieren. Diese Aufgabe wird noch viel schwieriger, wenn weitere Erzählkontexte, insbesondere faktuale, alltagsbezogene und wissenschaftliche, ins Blickfeld rücken. Ich möchte im Rest dieses Beitrags auf zwei Probleme näher eingehen: auf die Unterscheidung von Erzählung und Bericht; und auf die Verwendung der Worte Erzählen und Narrativ außerhalb der Erzähltheorie.

3. Erzählen – Berichten – Darlegen: "Erzählen" außerhalb der Narratologie

Wie wir eben gesehen haben, ist mit einer Erzählung in vielen Bereichen der Erzähltheorie eine "eigentliche" Erzählung gemeint, das heißt eine Textgattung, in der es um die Darstellung einer (fiktionalen) Welt geht, um die Intentionen und Gefühle von Protagonisten sowie um Performanz und um Sinnvermittlung durch Erzählen. Bereits im historiographischen Diskurs ist jedoch die emotionale und individualpsychologische Komponente stark zurückgenommen (idealerweise eliminiert 'objektive' Wissenschaftlichkeit solche 'Störfaktoren').⁶ Wenn man Erzählungen in anderen Wissenschaftsbereichen beobachtet, dann fällt immer mehr auf: Erzählungen skizzieren Abfolgen von zeitgebundenen Elementen (Handlungen, Ereignissen, Entwicklungen, Prozessen) und fassen diese in eine kausale Kette zusammen. Diesen 'narrativen' Passagen ist oft auch keine größere Signifikanz inhärent (was für die Geschichtsschreibung noch deutlicher der Fall war). Eine Erzählung aus der Astronomie, die die Entwicklungen zwischen dem

⁶ So habe ich auch in *Towards a ,Natural' Narratology* (1996) die historiographische Erzählung als nur minimal narrativ bezeichnet.

Urknall und der Entstehung der Planeten skizziert, hat keine Signifikanz (,point' nach Labov 1972) als die, eine Erklärung für bestimmte physikalischchemische Prozesse zu liefern und diese anhand der nachweisbaren Fakten zu skizzieren. Wahrscheinlich erfolgt die Argumentation sogar in Formeln; die sogenannte Erzählung ist eventuell nur illustrativ und dient auch meist nur der Popularisierung der Ergebnisse, also dem Weiterreichen an ein allgemeines Publikum. Mit anderen Worten: Erzählungen dieser Art unterscheiden sich vom literarischen und mündlichen Erzählen, wie es die literaturwissenschaftliche und linguistische Narratologie untersucht. Sie sind eigentlich Berichte und keine Erzählungen im traditionell narratologischen Sinn. Klassische strukturalistische Erzählmodelle eignen sich daher sehr gut für die Untersuchung von narrativen Wissenschaftsdiskursen, da sie auf Plots bzw. auf Handlungsketten fokussieren, was sich für die kausalen und sequentiellen Aspekte dieser Texte gut eignet. Wenn man also die Narratologie auf Wirklichkeitserzählungen ausdehnt, ergibt sich als Konsequenz die Tatsache, dass literarisch-mündliches Erzählen einen Sonderfall darstellt und durch zusätzliche Kriterien definiert werden muss. Interessanterweise ist es nämlich so, dass die Erfahrungshaftigkeit, die so zentral für literarische Erzählungen ist, auch im mündlichen Erzählen dominiert, und das im Gegensatz zu den meisten anderen faktualen Erzähltexten. Anders formuliert: Außer in mündlichen Erzählungen finden sich in faktualen Texten hauptsächlich Passagen, die resümierend Ereignisse und Entwicklungen schildern und dies auf eine Weise tun, die aus klassischer narratologischer Sicht eher als Bericht denn als Erzählung angesehen würden.

Ein zweites Problem, das ich ansprechen möchte, hängt mit der deutschen Terminologie im Umfeld des Erzählens zusammen. So finden sich umgangssprachlich vermehrt die Begriffe Erzählung und Narrativ, und vielerorts scheinen diese synonym zu sein. Der Begriff Narrativ leitet sich aus Übersetzungen von François Lyotards La condition postmoderne (1979) und insbesondere des Begriffs des grand récit (,der großen Erzählung') ab, die im Englischen als master narrative popularisiert wurde und im Deutschen zum Terminus Narrativ mutierte. Lyotard meinte damit eigentlich 'Erzählungen' wie das amerikanische manifest destiny, den Fortschrittsglauben, und andere sehr mythische Legitimationsdiskurse, die eine narrative Basis haben. (Weitere Beispiele wären die Dolchstoßlegende, Schuldzuweisungen an Sozialhilfebezieher u.a.m.) Aus Mythen und Diskursen wurden dann Narrative, was diejenigen Personen, die sie erzählen, ausblendet - es handelt sich eben nicht (mehr) um tatsächlich von jemandem zum Zeitpunkt X erzählte Geschichten, sondern um Diskurse, die vielfach kolportiert werden. Mittlerweile hat sich der Terminus Narrativ im Deutschen Sprachgebrauch inflationär verbreitet und begegnet einem als "Kriegsnarrativ", "Liebesnarrativ" (Mergenthal 2007) oder "Alltagsnarrativ" (Lucius-Hoene 2007); ein Pro-

jekt der Uniklinik Freiburg ("Kodierung von Verlusterfahrung in autobiographischen Narrativen nach Schwangerschaftsunterbrechung und Totgeburt") spricht außerdem von einem "Traumanarrativ".⁷ Ebenso kann man den Ausdruck "Mythos Bergbauer" eigentlich nicht als *Erzählung* werten, aber unter dem Begriff *Narrativ* als etwas aufrufen, das in Diskursen (im Foucaultschen Sinn) manipuliert, modelliert und auch narrativ verwendet wird. Auch das viel beschworene *Fallbeispiel* ist eigentlich nicht unbedingt narrativ; es mag eine Berichtstruktur haben, und der schreibende Anthropologe mag erzählend die Geschichte einer Familie aus dem untersuchten Stamm herausgreifen; erst wenn der Forscher seine eigene Begegnung mit dem Indianervolk schildert, oder ein Stammesmitglied seine Lebensgeschichte erzählt, handelt es sich wirklich um eine Erzählung im narratologischen Sinn. Für den aktuellen Kontext wird also zu prüfen sein, inwieweit es beim interreligiösen Begegnungslernen um tatsächliche Erzählungen oder auch manchmal um Narrative geht.

Die verschiedenen Konzeptualisierungen dessen, was als Geschichte begriffen wird, ließen sich auch deutlich bei der Tagung über das Erzählen in den Wissenschaften, die 2009 in Einsiedeln stattfand, beobachten (siehe der Sammelband Engler 2010). Zum Tagungsauftakt wurde ein Spiel gespielt. Die Tagungsteilnehmer erhielten eine Gruppenaufgabe gestellt, nämlich aus denselben vier Gegenständen eine Geschichte zu konstruieren. Die Gegenstände waren ein Stück Bindfaden, ein Apfel, ein Stück Metall (das sich als Hebel oder zum Anziehen von Schrauben eignen könnte) und eine kleine Kerze. Die vier originellsten angebotenen Lösungen waren äußerst aufschlussreich. Sie stellten die Gegenstände in bestimmte Sinnzusammenhänge, die sehr disparate Interpretationen der vier Gegenstände erlaubten.

Der erste sehr praktische Vorschlag verknüpfte die vier disparaten Gegenstände anhand einer Bedienungsanleitung, nach der man die vier Dinge zum Schmücken eines Weihnachtsbaumes verwenden konnte: mit dem Schraubenschlüssel könne man das Baumkreuz justieren; der Apfel könnte am Bindfaden als Christbaumschmuck auf einen Zweig gehängt werden; und die Kerze (mit etwas Faden) an einen Zweig geheftet werden. Diese (interessanterweise im August kreierte) Kontextualisierung hätte allerdings auch ein Feuerzeug und eine Schere zum Abschneiden (Teilen) des Bindfadens erfordert.

Eine zweite ganz ingeniöse Antwort lieferte eine Gruppe von Krimifans, die einen Mord als Lösung vorschlug. Dabei würde der Apfel, der an dem Bindfaden hing, auf den Kopf des Opfers fallen, nachdem der Bindfaden durch die angezündete Kerze zu brennen begonnen hätte und so der Apfel aus seiner Halterung gefallen wäre. Das Metallstück war, glaube ich, dazu da gewesen, das Brennen des Baumes zu verhindern. In dieser Geschichte – es

⁷ Siehe https://freidok.uni-freiburg.de/proj/3600.

ist eine! – gab es eine Intention und einen Plan, seine Ausführung und das (mögliche) Resultat. Sowohl in Variante A wie B lassen sich gut Figuren einbauen, die als Protagonisten fungieren. Allerdings ist A als Geschichte sehr langweilig – ein Christbaum wird geschmückt – so what?⁸ A könnte daher eher als Handlungsanleitung (Textgattung instructional discourse) eingeordnet werden, mit einer Berichtstruktur.

Die dritte Geschichte war auch eine "richtige" Erzählung, da sie die vier Gegenstände in ein Märchen integrierte. In dieser spielte Paris mit dem Apfel der Aphrodite eine Rolle, und eine veritable aventure wurde beschritten, wobei die Gegenstände mythisch-symbolische Bedeutung erlangten. Leider kann ich diese Geschichte nicht adäquat reproduzieren. Was für uns hier wichtig ist, betrifft die allegorische Qualität dieser Geschichte. Es handelte sich bei Fall C ebenfalls um eine ganz klassische Erzählung, um eine Parodie auf ein Märchen oder Epos, und die Gegenstände, wie der Apfel zeigt, wurden nicht als Apfel, sondern als Liebesbeweis, die Kerze als Licht der Liebe, das Metall als Symbol für Beständigkeit und der Bindfaden als Zeichen der Verbundenheit verwendet. Die Aufgabe zeigte insgesamt sehr schön, wie konstruktiv Erzählen ist, und dass bei Widerstand oder 'Sperrigkeit' der Erzählobjekte eine mögliche Lösung darin besteht, auf die Strategie der Allegorese auszuweichen.

Die vierte und letzte Lösung der gestellten Aufgabe kam von einem Materialforscher und war nicht minder genial. Der Autor deutete die vier Gegenstände als Beispiele für Stadien der Technikentwicklung – vom Faden (als organischem Wollfaden aus Tierhaltung) zum Apfel als organischem Produkt aus der Landwirtschaft, weiter zur Kerze, die ein erstes anorganisches Produkt darstellt, bis hin zum Metall aus dem Bergbau und der vorindustriellen Technik. Die Sequenz reflektiere also die technologische Menschheitsgeschichte zwischen Steinzeit und Eisenzeit. Ist oder ist dies nun nicht eine Erzählung? Diese vierte angebotene Lösung unserer Aufgabe war typisch für genau jene Art von Erzählen, die wir in vielen naturwissenschaftlichen Texten finden: Eine Sequenz wird interpretiert, sie ist jedoch allgemeingültig (es geht nicht um einen Apfel im Jahre 5000 v. Chr., sondern um die Erfindung der Landwirtschaft), und es sind keine Personen involviert; die Elemente der Geschichte sind Stadien der menschlichen Entwicklung, illustriert an typischen Produkten dieser Entwicklung. Darüber hinaus war die Darstellung metaphorisch-symbolisch geformt - eine Text- und Erzählstrategie, die eben nicht nur in literarischen Erzählungen vorkommt.

⁸ Mit dieser Phrase wird auf Labovs Erzählmodell angespielt und auf seine Einsicht, dass Erzählung *tellability* und *point* haben müsse. Diskurse, die nicht spannend sind und keinen Sinn ergeben, setzten sich der Kritik der Zuhörer aus, die sie mit einem vernichtenden *So what?* ("Und was soll das Ganze?") zu belegen drohen.

38 Monika Fludernik



Cartoon "Daily Toon, Religious Beliefs". © Lynch / toonpool.com.

Hiermit leite ich über zu einem Begriff, den ich aus narratologischer Perspektive vorschlagen möchte, nämlich zum Begriff des *impliziten Erzählens*. Er soll Kontexte charakterisieren, in denen zwar eigentlich nicht erzählt wird, aber andererseits eine Erzählung evoziert ist, also implizit angedeutet wird (Fludernik 2010). Ich habe einen Cartoon gewählt, der das Thema Religion thematisiert.

In diesem Cartoon entsteht der Witz durch die Abfolge von zwei Szenen – der Ankunft zweier Vertreter einer Religionsgemeinschaft, für die sie werben wollen, vor der Haustüre des Manns im roten Hemd, und der panikartigen Flucht dieser zwei Personen, wobei die Tatsache, dass es sich um dieselben zwei Personen handelt, eigentlich nur dadurch gestützt wird, dass man den Cartoon narrativ liest. Der Cartoon behandelt das Thema interreligiösen Verstehens. Der Hauseigentümer sagt, er hat nichts gegen den Versuch der Bekehrung durch die zwei Besucher, die ihre Bekehrungsintention mit dem Euphemismus der Teilhabe zu verschleiern suchen, wenn er auch seine religiösen Ansichten mit ihnen 'teilen' dürfe. Auch der Hausbewohner verwendet diese Phrase euphemistisch, da er mit seiner Überzeugungsrede die Besucher offensichtlich in die Flucht schlägt, also seinerseits wohl sehr aggressiv zu bekehren sucht oder ihre Glaubenssätze argumentativ auseinandergenommen hat. Es ist klar, dass interreligiöse Begegnung so nicht stattfinden sollte.

Der Cartoon ist insofern ein Beispiel für *implizites Erzählen*, als hier die Verbindung zwischen den zwei statischen Szenen – Ankunft der Besucher und Flucht der Besucher – vom Betrachter rekonstruiert werden muss, was über den Text passiert, der einerseits ein sehr harmlos formuliertes Angebot profiliert, das jedoch für alle Rezipienten deutlich als Umschreibung für einen Bekehrungsversuch erkenntlich ist. Der Witz besteht darin, dass das bekannte Schema des Hausbesuchs von Bekennern einer religiösen Gruppe in sein Gegenteil gewendet wird. Im prototypischen Schema bedrängen die Besucher den Haus- oder Wohnungsbewohner, der sich einer geschulten Argumentationsstrategie ausgesetzt sieht und daher eingeschüchtert und übervorteilt werden kann. Hier treffen die Besucher auf ihren Meister, der den Spieß umkehrt und ihnen haushoch überlegen ist, sie aber nicht bekehrt sondern in die Flucht schlägt.

Dieser Cartoon ruft die Emotionen und Charaktereigenschaften der dargestellten Personen mit auf. So interpretieren wir die Besucher anhand des Schemas "Wolf im Schafspelz" und lesen die Replik des Hausherrn zunächst als schlagfertige rhetorische Strategie im Umgang mit unliebsamen Gästen. Dass die Besucher dann überstürzt fliehen, verlangt nach Erklärung, und diese muss nicht unbedingt nur auf die eine Weise erfolgen. Anstatt zu konstruieren, dass der Hausherr so überzeugungsstark ist, dass er die bekehrungswütigen Besucher überrumpelt, könnte man auch andere Szenarien entwerfen. Handelt es sich bei dem Hausherren um einen Satanisten, der den wohl fundamentalistisch eingestellten Besuchern Angst und Schrecken einjagt? In diesem Cartoon ist die eigentliche Geschichte zwar impliziert, es gibt aber immerhin zwei Bilder, die als Sequenz aufzufassen sind (im Gegensatz zum Cartoon, den ich in Fludernik 2010 untersucht hatte). Der hier verwendete Cartoon erinnert an die Definition von plot, die E. M. Forster gegeben hat: The king died and then the queen died ist eine story, The king died and then the queen died of grief ein plot. Anders gesagt, wir haben hier zwar eine Ereignisfolge im visuellen Medium, aber eine Erzählung rekonstruieren wir, indem wir Intentionen, Begründungen, Motivationen hinzufügen, um für die Bilderabfolge Sinnhaftigkeit zu kreieren; anders gesagt: Wir narrativisieren.

Der Begriff *implizites Erzählen* für eine Geschichte, die impliziert, aber nicht narrativ dargestellt worden ist, könnte ausgeweitet werden. Vielleicht sollte man ihn auch anwenden, um Phrasen wie *Diese Monumente erzählen die Geschichte der Römer* zu charakterisieren, oder für die Materialforschungs-Beispielerzählung, wie man Bindfaden, Apfel, Kerze und Schraubschlüssel in eine Geschichte verwandelt. Das Lesepublikum dieses Beitrags wird entscheiden müssen, ob er auch für den religiösen und theologischen Bereich brauchbar sein könnte.

40 Monika Fludernik

4. Schluss

Die hier vorgetragenen Überlegungen zeigen, dass eine narratologische Untersuchung von Erzählen im allgemeinen aus der Perspektive der literaturwissenschaftlich orientierten Erzählforschung einen wesentlichen Schritt bedeutet, der weitreichende theoretische Konsequenzen nach sich zieht. Er erfordert die Analyse von Erzählung in einem breiten Spektrum anderer Textgattungen und Darstellungsmodi. Darüber hinaus muss auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass viele Wissenschaftszweige weder narrative Quellen oder Erzählobjekte besitzen noch primär erzählend argumentieren, wobei dies aber für die Theologie nicht der Fall ist. Viele der biblischen Quellen und theologischen sowie spirituellen Schriften sind grundlegend narrativ. Auch im interreligiösen Austausch spielt das Erzählen eine Rolle, und in der Pädagogik nimmt das Erzählen eine führende Stellung ein. Daher müsste auch im interreligiösen Begnungslernen der Einsatz von Erzählungen sowohl des eigenen religiösen Erlebens wie vom Umgang mit den konfessionellen Standarderzählungen der heiligen Texte besonders wichtig sein. Dieser Beitrag hat aber auch gezeigt, dass man praktisch fast alles narrativ präsentieren kann, und dass es ein Spektrum von Erzählformen gibt, die von einem eher berichtenden Diskurs zu symbolischen und allegorischen Umwandlungen nicht-narrativen Materials bis hin zum Erfinden richtiger Erzählungen mit Protagonisten reicht. Analog zu diesen Umwandlungen sperrigen Materials in erzählende Diskurse kann man dann umgekehrt den Prozess der Narrativisierung von Bildern sehen, die an und für sich nicht narrativ sind, da sie nur eine Momentaufnahme, eine Situation darstellen. Durch Rekonstruktion einer zweiten, früheren oder späteren Situation und somit einer Entwicklung zwischen den beiden Stadien sowie durch Interpretation der Psyche und moralischen Bewertung der Handlungen der 'Personen' der so implizierten Geschichte wandelt sich der Cartoon zur Erzählung.

Man kann also von zwei komplementären Verfahren sprechen. Einerseits wird diskursiv aus nicht-narrativem Material eine Geschichte geformt, z. T. unter Erfindung einer Story; andererseits erschließt man aus der nicht-narrativen Diskursform eine tiefenstrukturelle Geschichte, die vom Medium verdeckt ist, sich aber durch Interpretation auflösen lässt. Somit muss man auch konstatieren, dass Erzählen nicht nur ein Prozess ist oder eine Gegebenheit (etwas ist, oder ist nicht, narrativ), sondern eine Konstruktion, die nach jeweiligem Kontext hervorgehoben, ausgeschmückt, verdeckt oder gar unterdrückt werden kann. All dies macht eine Anwendung narratologischer Modelle jenseits der Literaturwissenschaften wohl nicht leichter, dafür aber spannender.

Bibliographie

Abbott, H. Porter (2014). Narrativity. In: *The Living Handbook of Narratology*. https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/27.html.

Alter, Robert (1985). The Art of Biblical Poetry. New York: Basic Books.

Bally, Charles (1914). Figures de pensée et formes linguistiques. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 6, 405–422, 455–470.

Biber, Douglas (1988). Variation Across Speech and Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Biber, Douglas (1989). A Typology of English Texts, In: Linguistics 27 (1), 3-43.

Boothe, Brigitte (2010). Der Patient erzählt in der Psychotherapie. In: *Erzählen in den Wissenschaften. Positionen, Probleme, Perspektiven. 26. Kolloquium der* Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, hg. von B. Engler, Fribourg: Academic Press. 163–178.

Bremond, Claude (1973). Logique du récit. Paris: Seuil.

Buhofer, Annelies Häcki (2010). Erzählen als Gegenstand und als Methode: Gemeinsamkeiten – Unterschiede. In: *Erzählen in den Wissenschaften. Positionen, Probleme, Perspektiven. 26. Kolloquium der* Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, hg. von B. Engler, Fribourg: Academic Press, 33–40.

Chatman, Seymour (1978). Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Chatman, Seymour (1990). Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Droysen, Johann Gustav (1868). Grundriß der Historik. Leipzig: Veit.

Eisen, Ute E. (2006). Die Poetik der Apostelgeschichte. Eine narratologische Studie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ejchenbaum, Boris (1971a). Die Illusion des *skaz* [1918a]. In: *Russischer Formalismus*. *Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*, hg. von J. Striedter, München: Fink, 161–167.

Ejchenbaum, Boris (1971b). Wie Gogols 'Mantel' gemacht ist [1918b]. In: *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*, hg. von J. Striedter, München: Fink, 125–159.

Finnern, Sönke (2010). Narratologie und biblische Exegese. Eine integrative Methode der Erzählanalyse und ihr Ertrag am Beispiel von Matthäus 28. Tübingen: Mohr Siebeck.

Finnern, Sönke (2014). Narration in Religious Discourse: The Example of Christianity. In: *The living handbook of narratology*. Online.

Fludernik, Monika (1996). Towards a ,Natural' Narratology. London: Routledge.

Fludernik, Monika (2000). Genres, Text Types, or Discourse Modes – Narrative Modalities and Generic Categorization. In: *Style* 34 (2), 274–292.

Fludernik Monika (2013). *Erzähltheorie. Eine Einführung.* 4. überarbeitete Auflage der *Einführung in die Erzähltheorie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fokkelman, Jan (2000) Reading Biblical Narrative. An Introductory Guide [1995]. Louisville, KY: Westminster John Knox.

Forster, Edward Morgan (1949). Aspects of the Novel [1927]. London: Arnold.

Friedemann, Käte (1910). Die Rolle des Erzählers in der Epik. Leipzig: Haessel.

Hanne, Michael (1993). Hg. Literature and Travel. Amsterdam: Rodopi.

Hanne, Michael (1994). *The Power of the Story. Fiction and Political Change.* Providence, RI: Berghahn.

42 Monika Fludernik

Hühn, Peter (2004). Transgeneric Narratology. Applications to Lyric Poetry. In: *The Dynamics of Narrative Form. Studies in Anglo-American Narratology*, hg. von J. Pier, Berlin: de Gruyter, 139–158.

- James, Henry (1934). The Art of the Novel. Critical Prefaces. New York: Scribner.
- Karpf, Fritz (1928). Die erlebte Rede im älteren Englischen und in volkstümlicher Redeweise. In: *Die neueren Sprachen* 36, 571–581.
- Klein, Christian, und Matías Martínez (2009). Hg. Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart: Metzler.
- Labov, William (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lau, Viktor (1999). Erzählen und Verstehen. Historische Perspektiven der Hermeneutik. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Longacre, Robert E. (1996). The Grammar of Discourse. New York: Plenum Press.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2007). Rezension zu: Narrative Interaction [2005], hg. von U. Quasthoff und T. Becker, Amsterdam: John Benjamins. Gesprächsforschung Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 8, 83–88. http://www.gespraechsforschungonline.de/fileadmin/dateien/heft2007/rz-lucius.pdf.
- Lyotard, François (1979). La condition postmoderne: rapport sur le savoir. Paris: Édition de Minuit.
- Mauz, Andreas (2009). In Gottesgeschichten verstrickt. Erzählen im christlich-religiösen Diskurs. In: *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens,* hg. von Ch. Klein und M. Martínez, Stuttgart: Metzler, 192–216.
- Mergenthal, Silvia (2007). Liebe in Zeiten des Krieges: Zum Verhältnis von Kriegsund Liebesnarrativen in ausgewählten anglo-amerikanischen Romanen des 20. Jahrhunderts. In: *Krieg und Kultur*, hg. von B. Feichtinger und H. Seng, Konstanz: UVK, 161–180.
- More, Sir Thomas (1534). Trial of Sir Thomas More. Letter to Alice Alington. https://www.famous-trials.com/thomasmore/1000-alington1534.
- Müller-Zettelmann, Eva (2002). Lyrik und Narratologie. În: Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär, hg. von A. Nünning und V. Nünning, Trier: WVT, 129–153.
- Müller-Zettelmann, Eva (2011). Poetry, Narratology, Meta-Cognition. In: *Current Trends in Narratology*, hg. von G. Olson, Berlin: de Gruyter, 232–253.
- Prince, Gerald (2003). *Dictionary of Narratology*. Revised Edition. Lincoln, NE: Nebraska University Press.
- Propp, Vladimir (1972). Morphologie des Märchens [1928]. München: Hanser.
- Ronen, Ruth (1994). *Possible Worlds in Literary Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, Marie-Laure (1991). Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Ryan, Marie-Laure (2006). *Avatars of Story*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ryan, Marie-Laure (2014). Storyworlds Across Media. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Schmid, Wolf (2003). Narrativity and Eventfulness. In: What Is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory, hg. von T. Kindt und H. Müller, Berlin: de Gruyter, 17–34.
- Schmid, Wolf (2008). Elemente der Narratologie. Berlin: de Gruyter.

- Schuppe, Christian-Georg (1998). Der andere Droysen: Neue Aspekte seiner Theorie der Geschichtswissenschaft. Stuttgart: Steiner.
- Šklovskij, Viktor (1971). Die Kunst als Verfahren [1916]. In: Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, hg. von J. Striedter, München: Fink, 5–35.
- Spielhagen, Friedrich (1883). Beiträge zur Theorie und Technik des Romans. Leipzig: Staackmann.
- Stanzel, Franz Karl (2001). *Theorie des Erzählens* [1979]. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sternberg, Meir (1985). *The Poetics of Biblical Narrative. Ideological Literature and the Drama of Reading.* Indiana Studies in Biblical Literature. Bloomington, IN: Indiana Univ. Press.
- Sternberg, Meir (2010). Narrativity: from Objectivist to Functional Paradigm. In: *Poetics Today* 31, 507–659.
- Thon, Jan-Noël (2016). *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Tobler, Adolph (1887). Vermischte Beiträge zur französischen Grammatik. In: Zeitschrift für romanische Philologie 4, 433–461.
- Todorov, Tzvetan (1966). Les catégories du récit littéraire. In: *Communications* 8, 125–151.
- Todorov, Tzvetan (1971). Poétique de la prose. Paris: Seuil.
- Todorov, Tzvetan (1978). Les Genres du discourse. Paris: Seuil.
- Tomaševskij, Boris (1985). *Theorie der Literatur, Poetik* [1931]. Wiesbaden: Harrassowitz. Toolan, Michael (²2001). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. London: Routledge.
- Tynjanov, Jurij (1971). Dostoevskij und Gogol (Zur Theorie der Parodie) [1921]. In: Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, hg. von J. Striedter, München: Fink, 301–371.
- Tynjanov, Jurij (1971). Das literarische Faktum [1924]. In: Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, hg. von J. Striedter, München: Fink, 393–431.
- Tynjanov, Jurij (1971). Über die literarische Evolution [1927]. In: Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, hg. von J. Striedter, München: Fink, 433–461.
- Vinogradov, Viktor (1971). Das Problem des *skaz* in der Stilistik [1925]. In: *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*, hg. von J. Striedter, München: Fink, 169–207.
- Virtanen, Tuija (1992). Discourse Functions of Adverbial Placement in English. Clause-Initial Adverbials of Time and Place in Narratives and Procedural Place Descriptions. Åbo: Akademis Förlag.
- Werlich, Egon (1983). A Text Grammar of English. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- White, Hayden (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wolf, Werner (1998). Aesthetic Illusion in Lyric Poetry? In: Poetica 30, 251–289.
- Wolf, Werner (2003). The Lyric An Elusive Genre: Problems of Definition and a Proposal for Reconceptualization. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 28, 59–91.

Abrahams Familie – eine Religionen übergreifende Erzählung?

1. Abraham – ein gemeinsamer Vater?

Die Rede von den abrahamitischen Religionen hat sich als selbstverständliche Bezeichnung für Judentum, Christentum und Islam durchgesetzt. Hintergrund dafür ist die Konstruktion von Abraham als dem gemeinsamen Vater aller drei monotheistischer Religionen. Jüngst wurde diese Vorstellung durch den medial sehr beachteten Besuch des Papstes Franziskus im Irak und speziell in Ur, der Heimat Abrahams, 2021 aktualisiert. Das Vatermotiv greift nicht zuletzt, weil in den biblischen wie koranischen Erzählungen Abraham als Vater von Isaak und Ismael gilt. Da sich die jüdische Tradition auf Isaak und die koranische auf Ismael als Söhne und Stammesgründer zurückführen, scheint der Schluss logisch zu sein. Die christliche Tradition hebt ihrerseits den engen Zusammenhang mit dem Judentum und die Abstammung Jesu von Abraham (Mt 1) hervor, und bezeichnet mit Paulus Abraham als unser aller Vater (Röm 4).

Abraham als Stammvater aller drei Religionen hat spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg und den Intensivierungen von interreligiösen Bemühungen Karriere gemacht. Das Gemeinsame wurde gesucht, um Verständigung und nicht Feindschaft zu fördern, vor allem im Horizont der Schoah. Das Zweite Vatikanum nahm diesen Ansatz in Nostra Aetate, der "Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen", auf. Abraham bot sich als gemeinsamer Vater an, um zu besseren Beziehungen der sich deshalb als Geschwister verstehenden Religionsgemeinschaften beizutragen. Prägend für diese Diskussion wurde ab den 1990er Jahren das Konzept eines Weltethos, das Hans Küng entwarf und das von dem Parlament der Weltreligionen 1993 in Chicago zur Grundlage der dort entworfenen globalen Ethik wurde (vgl. Küng 2002). Karl-Josef Kuschel entfaltete die Abrahamerzählung in den drei Religionen mit seinem in mehrere Sprachen übersetzten und mehrfach aufgelegtem Buch "Streit um Abraham" (vgl. Kuschel ³2003). Die gemeinsame Wurzel zu suchen war zentral, zahlreiche interreligiöse Initiativen verwenden auch heute Abraham in ihrem Namen. Diese Abrahamrenaissance ging vorrangig von christlicher Seite aus.

Inzwischen ist in die interreligiöse Debatte der Diskurs über die Unterschiede eingezogen, wohl auch den politischen Entwicklungen geschuldet. Die Frage der Identität(en) und ihrer Narrative steht heute im Vordergrund. Kann da Abraham helfen, die aufgerissenen Gräben in Besinnung auf den gemeinsamen Ursprung zu überwinden? Papst Franziskus hat mit seinem Besuch in Ur genau dieses versucht. Er sprach ein von ihm selbst verfasstes Gebet, in dem genau die Motive angesprochen werden, die bisher die Abrahamrezeption bestimmten. Dazu gehören: Die Glaubenden der drei Religionen als Söhne und Töchter Abrahams; Abraham als gemeinsamer Vater im Glauben; der gläubige und gehorsame Abraham, der auf Gottes Wort hin in ein unbekanntes Land aufbrach und sogar bereit war, seinen Sohn zu opfern im Vertrauen auf Gottes Barmherzigkeit; der Dank für Mut, Durchhaltevermögen, Seelenstärke, Großzügigkeit und Gastfreundschaft Abrahams. Als Abschluss und Höhepunkt der Lobrede wird Abraham zweimal als Segen für alle Völker hervorgehoben. Mit diesem Segensmotiv erschließen sich die auf die politische Situation bezogenen Bitten, die diesen Segen auch heute zur Entfaltung bringen sollen. Das Gebet folgt den bisherigen wichtigen Motiven der Abrahamerzählung als gemeinsamer Vater, mit denen auch Paulus seine Theologie entwickelt (bes. Röm 4; Gal 3–4).

2. Abraham und seine Familie(n) als kollektive Figuren (Genesis)

Der Überblick über die Motive der Rezeption macht offensichtlich, dass die Erzählungen um Abraham viel mehr Stoffe bieten, als die genannten Aspekte. Allem voran fehlen alle Erzählungen um Abrahams Frauen und seine Söhne (bis auf die Bindung Isaaks in Gen 22). Es brauchte die feministische Theologie, um die Frauen und ihre Bedeutsamkeit für die Abrahamerzählung neu zu würdigen, so dass nicht mehr der Vater Abraham allein, sondern auch seine drei Frauen Sara, Hagar und Ketura sowie ihre acht Söhne mindestens gleich wichtig für die Traditionsbildung erkannt wurden. Irmtraud Fischer hat deshalb den Begriff der Erzelternerzählung in die Forschung eingebracht (vgl. Fischer 1994).

Inhaltlich bieten die vielfältigen Erzählungen ein differenziertes Abrahambild. Mitnichten erweist sich Abraham immer als der Glaubende, Vertrauende und deshalb Gehorsame und schon gar nicht als Segen für alle. Sein häufiges mangelndes Vertrauen in Gott, direkt nach der Zusage des Segens, gefährdet seine beiden Frauen (erstmals Gen 12,10–20), seine Söhne Ismael und Isaak, und er kämpft für Lot gegen Völker (Gen 13–14). Es kommt auf die Perspektive an, aus der die Abrahamgeschichten gelesen und erzählt werden. Auch inhaltlich verändert sich die Konzeption im Werden der Tora, wie man exemplarisch an Gen 17 und Gen 15 sieht.

Die Priesterschrift entwirft in Gen 17 und den verschiedenen Genealogien (Gen 12–25) ein Identitätskonzept für Israel, das auf die Krise der Identität der Region (unter Fremdherrschaft der Perser) antwortet. Es ist keine Seltenheit, dass politische Konstellationen auf Personen projiziert werden, dass erzählte Personen und ihr Handeln für politische Prozesse stehen. Genealogien dienten im Alten Orient nicht historischer Information, sondern erfüllten eine politische, soziale, rechtliche oder religiöse Funktion. So soll der König von Sparta an den Hohepriester Onias geschrieben haben: "In einer Schrift über das spartanische und jüdische Volk stand, dass sie Geschwister seien und dass sie vom Geschlecht der Sara und des Abraham abstammten." (1 Makk 12,21). Die Raum-Zeit-Konzeption verbindet die Nachkommen von Abrahams Frauen Hagar, Sara und Ketura als einerseits gleichartig Familie (im Sinne der gemeinsamen familialen Bindung). Die Stammbäume erzählen nicht nur von den Nachkommen Isaaks, sondern auch von Ismaels Nachkommen (Gen 21) und ihrer regionalen Ausbreitung in den Süden, sowie der Keturasöhne in den Nachbarregionen im Osten (Gen 25). Die ganze Region ist also einerseits durch Abraham miteinander verbunden, die Frauen Abrahams. Sara, Hagar und Ketura, repräsentieren andererseits die Differenz. Segen und Bund sind ihnen gemeinsam. Die Mehrungsverheißung gilt auch für Ismael, der explizit in den Beschneidungsbund mit hineingenommen ist. Das Ziel der beiden Bundeskonzeptionen für Isaak und Ismael ist unterschiedlich, aber nicht die Tatsache und Qualität des Bundes. Innerhalb dieses Zusammenhangs wird gleichzeitig eine gewisse Vorrangigkeit der Isaak-Linie festgeschrieben. Die Priesterschrift vertritt damit ein inklusives Konzept für die Völker der Region von Syrien bis Arabien, erweitert sozusagen den "Rand" der eigenen Identität im kollektiven Gedächtnis Israels. Dieses politische Konzept entsteht vermutlich in der Perserzeit, wo die Region eine eigene Identität im Großreich entwickelt.

Eine konzeptionell andere Identität entfaltet die jüngere Pentateuchredaktion mit Gen 15, das als Gelenkstück zwischen der Exodus- und Erzelterntradition dient. Abraham wird stilisiert als der "erste Mose", der die Themen von Exodus, Sinai und Landgabe im Sinn einer Prolepse an sich zieht. Der Vorverweis auf den Ägyptenaufenthalt und den Exodus sowie die Interpretation des Zugs nach Kanaan als "Herausführung" wie im Exodus (Gen 15,7) machen Abraham zum Offenbarungsträger wie Mose. Das Glaubensmotiv aus Gen 15,6 wird jetzt mit der Exoduserzählung und dem Meerwunder verbunden. Dieser Glaube Abrahams wird dem Unglauben aus der eigenen gegenwärtigen Erfahrung entgegengesetzt, dem Zweifel an der Verheißung angesichts der übermächtigen Fremdbestimmung, in die Israel als Provinz der jeweiligen Großmächte (Persien/Griechenland) eingebunden war. Die redaktionelle Voranstellung von Gen 15 vor Gen 17 ordnet jetzt korrigierend den Sinaibund (mit Sabbat, Kult und den Gesetzen) dem Erzel-

ternbund (mit Glaube und Beschneidung) vor. Damit wird Abraham zu einer Identifikationsfigur sämtlicher, auch gesetzlicher, Pentateuchtraditionen.

Schon in der biblischen Abrahamstradition tauchen viele verschiedene Väter Abraham auf. Die Identitäts- und Beziehungsstruktur im Abrahambild der Genesis lässt sich nicht auf einen Nenner bringen. Sie antwortet differenziert auf den Kontext und dessen Bedürfnisse. In all dem geht es um Identität in verschiedenen Zeiten. Die Familie Abrahams *ist* als kollektive Figur das Volk Israel – vielmehr: Abrahams und seiner Frauen Nachkommen *sind* die Völker der Region. Diese Erzählungen speisen sich aus der jeweiligen Gegenwart, in der die Geschichten erzählt werden, nicht aus der erzählten Vergangenheit.

3. Die vielen Väter Abraham im frühen Judentum

Die Bibel bleibt nicht der einzige Erzählraum für Abraham-Geschichten. Vielfältig entfaltet sich die weitere Rezeption außerhalb der Bibel, zunächst in der frühjüdischen Literatur. Die heute als jüdische Apokryphen aus dem biblischen Kanon ausgeschiedenen Werke entfalten die Figuren Abraham, seine Frauen und seine Söhne in sehr verschiedene Richtungen. Die Vielfalt im biblischen Abrahambild gibt den Rezipienten die Möglichkeit, je nach ihrem Kontext nur den Aspekt der unterschiedlichen Identitätskonzepte weiterzuführen, der für ihre theologischen Anliegen zentral ist. Am Beispiel des Abrahams im Buch der Jubiläen (Jub), das Gesetzestreue durchsetzen will, sei dies exemplarisch gezeigt. Im 2. Jh. v. Chr. und in der Herrschaft der Seleukiden gewannen apokalyptische Strömungen an Einfluss. Man erwartete nichts mehr von den Herrschenden, die Hoffnung ruhte jetzt auf der Zukunft, auf der Ankunft des Messias, der Gottes Herrschaft und der Gerechtigkeit wieder zum Durchbruch verhelfen würde. Dafür aber galt es, ganz nach Gottes Willen zu leben und die Tora einzuhalten.

Das Buch der Jubiläen entstand etwa zwischen 160–140 v. Chr., der Zeit der Hasmonäer und deren Widerstand gegen die Hellenisierung des jüdischen Glaubens (vgl. Berger 1981). Man übersetzte es in verschiedene Sprachen, die äthiopische Kirche tradiert es bis heute als Teil ihres Kanons. Das Jubiläenbuch wird manchmal als "Kleine Genesis" bezeichnet, weil die Schrift die gesamte Genesis und das Buch Exodus bis zum ersten Passafest aufnimmt. Warum aber sollte man die Genesis neu erzählen, wenn sie in der Tora steht? Dies braucht man nur, wenn man mit dem Neuerzählen neue Botschaften verkünden will. Jub akzentuiert die einzelnen Abraham-Episoden neu, lässt manches aus, fügt manches dazu, zeichnet die Personen anders.

Aus den Veränderungen lässt sich ablesen, warum die Verfasser diese Mühe auf sich nahmen. Für die Gelehrten sind das Gesetz und die Treue dazu entscheidend für die Identität Israels, das standhaft sein sollte gegenüber der hellenistischen Fremdherrschaft und der eigenen Oberschicht, die sich hellenisierte. Gesetzestreu sollte auch die makkabäisch-hasmonäische Herrschaft (ab 164 v. Chr.) geprägt sein. Folglich stellt das Jubiläenbuch die Gesetzesgabe am Sinai ganz an den Anfang, noch vor die Schöpfungserzählung, so dass das Gesetz und die Tora die hermeneutische Perspektive abgeben, unter der jetzt die Genesis neu erzählt wird. Abraham und seine Familie verkörpern im Jubiläenbuch vorbildlich die Haltung zum Gesetz, die Erzelternzeit gerät zur Modellzeit für die wahren Frommen. Damals wie heute, so die Botschaft, entscheidet die Treue zur Tora über Segen und Heil für Israel.

Lässt sich in einer chaotisch empfundenen Welt eigentlich noch eine göttliche Ordnung erkennen und wie soll man sich verhalten? Für diese existentiellen Fragen legt das Jubiläenbuch ein Schöpfungskonzept vor. Der Kalender, den das Jubiläenbuch entwickelt, gibt der Welt ihre Ordnung. Nicht nur die Schöpfung erfolgt in sieben Tagen, sondern auch Weltschöpfung und Weltgeschichte werden in sieben Tagen parallel gestaltet. Gesetz und Geschichte bilden eine Einheit. Die Siebener-Struktur (mit dem Sabbat) folgt einer höheren Ordnung. Diese zu erkennen und ihr zu folgen, wie das schon die Erzeltern getan haben, erschließt den höheren Sinn des gegenwärtigen Leidens, lässt auf Gott als den Schöpfer und Erhalter der Welt vertrauen und gibt Zuversicht auf die endzeitliche Rettung.

Abraham erweist sich als jemand, der die Treue zur Tora verkörpert. Er und seine Familie halten strikt das Sabbatgebot ein. Alle jüdischen Feste verknüpft das Jubiläenbuch mit einer Lebensstation Abrahams. Die Beschneidung als Zeichen der Zugehörigkeit, als Unterscheidungsmerkmal zur Umwelt, wird hervorgehoben. Mit der Konzentration auf die Beschneidung ging die universale Tendenz, die dem Abraham-Bild entnommen werden könnte, verloren. Die neu konzipierte Sterbeszene Abrahams enthält viele entsprechende Anweisungen an die Nachkommen. Es geht um das Überleben der Tradition. "Die Väterüberlieferung wird weithin unter dem Gesichtspunkt der Bewahrung der Familie rezipiert." (Berger: 181, 281). Denn die Familie ist verpflichtet, die Segensweitergabe zu garantieren. Sie allein kann eine Mischehe mit nicht jüdischen, "heidnischen" Personen (v. a. Frauen) vermeiden, daran hängt nach Überzeugung von Jub die Existenz des ganzen Volkes.

Das Jubiläenbuch setzt eigene Akzente insbesondere dort, wo in der Genesis Leerstellen bleiben. So erzählt es von Abrahams Jugend in Ur. Abraham erkennt dort den einzigen Gott durch die Beobachtung der Gestirne (Jub 12), ein Motiv, das im Koran wieder aufgenommen wird. Allen Menschen wäre also die Erkenntnis des einen, einzigen Gottes möglich. Dort wird Abraham deshalb zum Eiferer gegen falsche Götter, vernichtet sie – und sein Bruder Haran kommt zu Tode, weil er diese retten will. Hier zeigt sich ein intole-

ranter Abraham (ähnlich in der *Apokalypse Abrahams*), der die Unwirksamkeit der Götzen beweist – ein Motiv, das schließlich im Koran in eigener Diktion in O 21,51–75 verwendet wird.

Die Radikalität, mit der das Gesetz vertreten wird, könnte auf eine reine Abgrenzungstheologie schließen lassen. Doch bei genauem Hinsehen differenziert das Jubiläenbuch mehr, als zunächst zu erkennen ist. Abraham lehnt zwar schroff den Götzendienst in Ur ab, nicht aber das Volk der Chaldäer als solches. Er hilft ihnen bei einer Hungersnot, die durch Raben verursacht wird. Diakonie gegenüber allen Menschen bleibt wichtig, die Strenge des Gesetzes gilt nach innen, der eigenen jüdischen Verpflichtung aus dem Bund mit Gott. Andere Menschen unterliegen ihr nicht.

Diese Facette Abrahams ist nur eine von vielen verschiedenen im frühen Judentum. Aus der hellenistisch-jüdischen Gemeinde schildern andere einen quasi hellenisierten Abraham, einen Kulturbringer, einen der Wissenschaft aufgeschlossenen, und vieles mehr. Auf diese Beispiele kann hier nur verwiesen werden (vgl. Hieke 2005; Kratz 2003; Böttrich/Ego/Eißler 2009).

Kurz: Das frühe Judentum zeichnet nach der Fertigstellung der Tora äußerst vielfältige, ja gegensätzliche Bilder von Abraham und seiner Familie, ihrem Handeln und darin ihrem Vorbildcharakter. Je nach Perspektive lassen allein schon die erzählten Personen sehr unterschiedliche Blicke auf die Erzählpersonen zu. Vom Kulturträger Abraham bis zum Gesetzestreuen, von dem Gefährder und Verräter seiner Frauen und Söhne bis zum Götzenbezwinger, die Bandbreite ist so groß, wie verschieden die Situationen waren, in denen Abraham als Vorbild benötigt wurde.

Einmal mehr bestätigt sich damit, dass das frühe Judentum um die Zeitenwende sehr plural war, erst recht, wenn man die Diasporagemeinden von Ägypten, Syrien und Mesopotamien mit einbezieht. In dieser Breite der verschiedenen Bewegungen hat man auch Paulus eingeordnet. Auch von jüdischer Forschung her sieht man Paulus als Juden im Denken des ersten Jahrhunderts nach Christus, noch zu Zeiten des Tempels lebend und wirkend. Er realisiert eine mögliche Auslegung einer Zeit, die durch die weitere Entwicklung im Christentum relevant wurde (vgl. Standhartinger 2010).

4. Die paulinische Abrahamrezeption

4.1. Abraham im Galaterbrief (Gal 3)

Es lohnt sich, die paulinische Interpretation der Erzelterngeschichten etwas ausführlicher anzusehen, denn sie ist bis heute prägend. Konstitutiv für die Wirkungsgeschichte im christlichen Abrahamverständnis wurde die paulinische *relecture* der Erzelternerzählungen im Galaterbrief (Gal 3–4) und im Römerbrief (Röm 4). Paulus nimmt die Christus-Bekennenden, die nicht

jüdisch waren, in die neue Gemeinschaft hinein. Müssen sie jüdisch werden, um Christus als den erwarteten Messias zu bekennen und zur Gemeinde zu gehören? Paulus verneint dies, und reagiert im Brief an die Galater auf die Vertreter judenchristlicher Gemeinden aus Jerusalem, die die Gemeinden in Galatien aufforderten, sich beschneiden zu lassen und die jüdischen Gesetze einzuhalten. Mit diesen Forderungen sah Paulus seine Mission der "Gesetzesfreiheit" und die getroffene Absprache mit den Jerusalemern (Gal 2) gefährdet. Er interveniert, was die scharfe Tonart bestimmt. Paulus entfaltet im Brief, warum er mit seiner Position sehr wohl in der Tradition der Tora und des jüdischen Erbes steht.

Paulus aktiviert dafür die Vaterrolle Abrahams (Gal 3) wie die Mütterrollen Saras und Hagars (Gal 4). Abraham steht für die Einheit, die Mütter für die Differenz der Nachkommen Abrahams. Paulus bewegt sich dabei einerseits in den vielgestaltigen frühjüdischen Abrahamrezeptionen, formuliert aber andererseits ein eigenes Konzept. So kann er mit Abraham gegenüber den vermutlich ebenfalls mit Abraham argumentierenden Gegenspielern seine Linie durchhalten. Diese vertreten Abraham als Vater des jüdischen Volkes, der als erster sich, seinen Sohn und seinen Haushalt beschnitt (Gen 17), als Kronzeugen für die Notwendigkeit der Beschneidung (und die Einhaltung der Tora) an. Paulus *muss* Abraham gegen Abraham aufrufen, um seine Verkündigung zu legitimieren.

Paulus argumentiert grundsätzlich kanonisch, er rezipiert das Narrativ der Tora in deren zeitlichen Reihenfolge. Dort steht die Abrahamerzählung vor der Exodus-Sinai-Erzählung mit der Gabe des Gesetzes, Abraham lebte dem Narrativ nach lange vor Mose und kannte das Gesetz also nicht. Ihm kommt als Älterem, als Urvater, die höhere Autorität zu, höher als das später verkündete Gesetz, das als Übergang bis zur Erfüllung der Verheißung dient (Gal 3,19–20).

Paulus greift auf die griechische Übersetzung der Tora, die Septuaginta (LXX) zurück und interpretiert sie mit hellenistischer Rhetorik und rabbinischer Schriftauslegung. Auch ohne das Gesetz des Sinai erweist sich Abraham vor Gott als gerecht. Paulus bemüht Gen 15,6: "Gott rechnete Abraham dessen Glaube als Gerechtigkeit an". Dieser (im Hebräischen nicht so eindeutige) Vers steht im Kontext der Verheißung, Abrahams Nachkommen werden zahlreich sein wie die Sterne. Diesen einen Vers kombiniert Paulus mit der Zusage aus Gen 12,3, dass Abraham zum Segen für alle Völker werde. Dieser sei vermittelt durch den einen zugesagten Nachkommen – den Messias, Christus (Gal 3,16). Segen, Glaube, Gerechtigkeit stehen damit, gebunden an Abraham und seinen Nachkommen Christus, in einer Linie. Weder Saras noch Isaaks Namen fallen, obwohl diese Assoziation für alle Torakundigen völlig klar ist. Sie fallen nicht, weil jetzt Isaak keine Rolle spielt. Denn der eine verheißene Sohn des Vaters und der Mutter, auf die Israel sich gründet,

ist Christus (Gal 3,16), und damit ist er der rechtmäßige Erbe der Verheißung und Gnade, die Gott Abraham aufgrund dessen Glauben erwiesen hat (Gal 3,18). Damit weitet Paulus den Segen Abrahams über die jüdischen Nachkommen auf alle Völker hin aus – also auch auf die Gemeinden in Galatien. Er will den Nachweis führen, dass sich Abrahams Verheißung in dem gesetzesfreien Evangelium erfüllt.

Dies bekräftigt er, indem er als Kern seiner Argumentation einen scharfen Gegensatz von Verheißung und Gesetz behauptet (Gal 3,15-22), ja sogar das Gesetz als Fluch und die Verheißung an Abraham als Segen setzt. Denn zwar rettet das Gesetz diejenigen, die es auch einhalten (wie etwa die Juden und Judenchristen), aber nur diejenigen, die es ganz einhalten (Gal 3,11), was allerdings niemand kann. Das Gesetz, das für die Zwischenzeit von Abraham zu Christus gegeben wurde, setzt die Verheißung nicht außer Kraft (Gal 3,19). Es dient als Übergang bis zur Vollendung der Zeit, in der Gott seinen Sohn sandte, um alle zu erlösen, die sich zu ihm bekennen. Durch Christus jedoch ist die Abrahamskindschaft gesichert, die nun allen gilt, die sich in den Glauben an Christus einreihen, Beschnittene und Unbeschnittene. Denn wieder gilt die narrative Folgelogik: Die Verheißung (Gen 15) des Sohnes kam vor der Beschneidung (Gen 17). Also gilt: "Denn alle, die ihr in den Messias hineingetauft seid, habt den Messias angezogen wie ein Kleid. Da ist nicht jüdisch noch griechisch, da ist nicht versklavt noch frei, da ist nicht männlich und weiblich: denn alle seid ihr einzig-einig im Messias Jesus. Wenn ihr aber dem Messias angehört, dann seid ihr folgerichtig auch Abrahams Samen, erbberechtigt aufgrund der Verheißung." (Gal 3,27-29). Damit zieht er aber gleichzeitig neue scharfe Grenzen zwischen denen, die an Christus glauben und denen, die das nicht tun.

4.2. Abrahams Frauen Sara und Hagar (Gal 4,21–31)

Konnte Paulus den einen verheißenen Nachkommen Abrahams auf Christus beziehen, so war dies bei Sara und Hagar, den Müttern der Nachkommen Abrahams nicht möglich. Mutterschaft ist immer eindeutig und Sara wie Hagar stehen als Mütter von Isaak und Ismael in der Tradition eingeschrieben. Beiden gilt ebenfalls die Verheißung eines Sohnes mit Nachkommen, Hagar für Ismael (Gen 17,15ff.), Sara für Isaak (Gen 18,10ff.), die Paulus nicht übergehen kann. Er kommt auf diese Frauen Abrahams zu sprechen und setzt nun durch eine teils bekannte allegorische, teils neue typologische Interpretation eigene Akzente im Horizont der frühjüdischen Rezeption von Hagar und Sara.

Auch in Gal 4 vermeidet Paulus die Namen beider Frauen, sondern setzt bei ihrem sozialen Status an: Sklavin und Freie, der Status gilt dann auch für die Söhne. Der Unterschied wird dann "aus dem Fleisch" und "aus der Verheißung" umgedeutet. Möglich ist dieses zwar durch die allegorische Form.

Traditionsgeschichtlich erfordert es aber viele Grenzüberschreitungen, um zu diesen Interpretationen zu kommen. Sara mit dem eschatologischen Zion, der Unfruchtbaren, die gebiert, zu identifizieren, und Hagar mit Arabien zu verbinden, liegt zwar in mancher Linie der frühjüdischen Auslegung. Aber Hagar, Arabien und den Sinai (im Sinne des Gesetzes) zusammenzuführen, ist neu. Über diese Verbindung gelangt das Gesetz auf die Seite der Sklavin, wodurch Paulus bei seinem Gegensatz von Glaube und Gesetz wäre, das im gegenwärtigen Jerusalem gelebt wird und folglich versklavt.

Saras Verheißung eines Sohnes im hohen Alter kann Paulus durch die Deutung des Prophetenzitats Jes 54,1 und die Zionstradition für Jerusalem als "Tochter Zion" für seine Theologie nutzen. Hier bedient sich Paulus einer frühjüdischen Auslegung, die Sara als Unfruchtbare mit Jerusalem als "Tochter Zion", der Unfruchtbaren, identifiziert, die aber beide eine Verheißung bekommen. Die Inspiration kommt möglicherweise aus Ps 87,5–6 LXX: "Mutter' wird man Zion nennen, weil man in ihr geboren wurde, und der Höchste selbst hat sie gegründet." Dieses eschatologische Jerusalem wird zur Mutter der Völker, wie Sara zur Mutter des einen Verheißenen wird. Sie gerät durch die Identifizierung Christi mit dem verheißenen Sohn typologisch in die Rolle der Gebärerin des Verheißenen. Aus der Mutter des Einzigen wird so die Mutter vieler Völker.

Paulus zeigt auch hier den Galatern und seinen Gegnern, dass seine Theologie ganz in der jüdischen Tradition steht: Die Gemeinschaft lässt sich in der Unterschiedlichkeit bewahren. Kronzeugen dafür sind Abraham als Segensträger für die Völker, mehr aber noch Sara als Gebärerin des Verheißenen – Christus – und Mutter des erlösten Volkes. Und das erlöste Volk ist durch die Identifikation mit beiden Frauen nicht mehr das jetzige Jerusalem, sondern das verheißene, zukünftige Jerusalem, das sich in der neuen Gemeinschaft der Christen und Christinnen abbildet. Sara und Hagar als die Mütter der beiden Bünde gehören zu Abrahams Segen unabdingbar dazu.

4.3. Der Römerbrief: Abraham, unser aller Vater (Röm 4)

Diese Interpretation der Erzeltern aus dem Galaterbrief steht am Anfang des paulinischen Wirkens, sie nimmt Paulus in Röm 4 wieder auf. Wieder behauptet Paulus, dass das Gesetz nicht vollständig erfüllt werden könne (Röm 3,21–31), weswegen die Gerechtigkeit Gottes ohne Gesetz so entscheidend sei (Röm 3,27–29). Wie in Gal 3, so bezieht sich Paulus in Röm 4 auf Gen 15,6 LXX, und verwendet "anrechnen des Glaubens" als strukturierendes Leitwort. Erneut denkt Paulus in der kanonischen Erzählabfolge, wonach Abraham in Gen 15 noch unbeschnitten ist, der Glaube Abrahams also vor der Beschneidung (erst in Gen 17) kommt. Die Beschneidung Abrahams erfolgt deshalb als Siegel beider Existenzweisen: als Siegel für den Glauben des Un-

beschnittenen und als Siegel der Gerechtigkeit der Beschnittenen, die in den Spuren des Glaubens "unseres Vaters Abraham" gehen (Röm 4,12).

Das Besondere aber sieht Paulus in Gen 15,6 LXX an Abrahams Glaube an einen Sohn trotz seines "abgestorbenen Körpers" und der "Abgestorbenheit des Mutterschoßes Saras" (Röm 4,19). Wieder kombiniert Paulus die Abraham-Tradition frei. Denn das Motiv der Kinderlosigkeit kommt erst in Gen 17 und Gen 18 zum Tragen. Wieder ignoriert Paulus, dass Gen 15 die Mehrungsverheißung durch die Tieropfer bekräftigt als Zeichen des Bundes Gottes (Gen 15). Das hohe Alter Abrahams wird nun zum Interpretament des Glaubens Abrahams, der dem einen Gott glaubte, der aus Totem Leben erwecken kann. Und so gelangt Paulus in Röm 4,23–25 zum Ziel, nämlich den Glauben Abrahams auf den Gott der Auferweckung hin zu interpretieren. Christologisch ist der Glaube Abrahams deswegen, weil er an die Auferweckung vom Tod zum Leben glaubt. Der tote Leib Abrahams, der tote Leib der Sara wurden erweckt wie der tote Leib Jesu erweckt wurde. Diese Erweckung durch Gott verknüpft den Glauben Abrahams mit der paulinischen Gegenwart.

Abrahams Vaterschaft beruht also nicht auf einer genealogisch nachzuweisenden Abstammung. Sie leitet sich bei Paulus auch nicht aus dem Gehorsam Abrahams ab, der auf Gottes Wort hin in ein verheißenes, aber unbekanntes Land (Gen 12,3) aufbricht und bereit ist, seinen Sohn zu opfern (Gen 22,2). Sie leitet sich daraus ab, wie Abraham an (einen) Gott zu glauben, der Tote erwecken kann und dieses in der Geschichte getan hat: in der Erweckung von Nachkommenschaft für Abraham und Sara und in der Erweckung Jesu von den Toten. Beide Erweckungen bezeugen den einen Gott, der lebendig macht. In diesem gemeinsamen Glauben können die männlichen Christen beschnitten sein oder nicht und die Christinnen und Christen sich an das jüdische Gesetz halten oder nicht – der Glaube an Christus macht Abraham zum Vater für beide. Und er bleibt es auch für Israel, die Juden, die wie Abraham glauben, auch wenn sie nicht Christus als Messias bekennen (Röm 9-11). Der Glaube Abrahams richtet sich künftig auf die Verheißung des Nachkommen und Segen für die Völker - auf Christus und die christliche Gemeinde aus den Völkern. Als dieser Verheißung Glaubender wird er bleibendes Vorbild.

Das Ziel der paulinischen Neuinterpretation der Erzeltern ist klar. Er will seine "gesetzesfreie" Mission theologisch rechtfertigen und so die nichtjüdischen Gemeinden in den Bund Gottes und die Gemeinschaft hineinholen. Paulus entgrenzt über die Vaterschaft Abrahams und die Mutter des Verheißenen, Sara, den Bund Gottes mit Israel zu allen, die sich an Christus als dem Messias festmachen. Zentrum der neuen Identität ist trotz aller Berufung auf Abraham aber nicht mehr er, sondern das Christusbekenntnis. Der auferweckte Christus ist die Mitte, die in aller Pluralität die Einheit zusam-

menhält. Paulus braucht und gebraucht also die Erzeltern als rhetorische Figuren, um seine entgrenzende Theologie sowohl als toragemäß zu plausibilisieren (vgl. Bechmann 2011), als auch Christus als neues Identitätszentrum tief in der jüdischen Tradition zu verankern. Für das Judentum bleibt die Abrahamkindschaft bestehen, aber sie wird am Ende der Zeit transformiert (Röm 9–11).

So zentral Abraham bei Paulus auch erscheint, er ist die Brücke zum neuen Zentrum, Christus. Auch die Evangelien verankern Jesu Abkunft noch in Abraham (v. a. Mt 1,1). Jedoch ist klar, dass im Christentum letztlich nicht Abraham, sondern Christus im Mittelpunkt steht. Abraham blieb noch als Vorbild des Glaubens präsent in der Katechese. Anders als im Judentum und später im Islam wurde Abraham endgültig abgelöst durch Christus. Sara geriet zum Gegenbild der Ungläubigen. Da die judenchristliche Tradition immer weniger Teil der christlichen Gemeinden war, geriet die paulinische Verteidigung des paganstämmigen Christentums zur aktiven Ausgrenzung des Judentums. Auch Hagar und Ismael, mit dem Islam und mit Arabern verbunden, boten Anhaltspunkte für ähnliche Projektionen und Feindbilder.

5. Die islamische Rezeption der Erzelterntradition

Der eher kursorische Überblick über mögliche, sehr diverse Rezeptionen der biblischen Erzählungen um Abraham, Sara und Hagar zeigt, dass Raum und Zeit bis zum Entstehen des Islams im Nahen Osten angefüllt war mit den verschiedensten Neuerzählungen über Abraham, seine Frauen und Nachkommen (vgl. Trible/Russel 2006; Holum/Lapin 2011; Bormann 2018). Angelika Neuwirth versteht den Koran als Teil der spätantiken Diskurse, beeinflusst davon einerseits, einen eigenen Beitrag leistend andererseits (vgl. Neuwirth 2010). Insofern gehören zum Umfeld des koranischen Abrahams und seiner Familie nicht nur die Bibel, sondern auch die vielen arabischen, christlichen und jüdischen Traditionen, die sich um Abraham und seine Familien ranken. "Israelgeschichten" (arab. Isrā'īlīyāt) heißen im Arabischen diese Traditionen. In diesem sehr pluralen Milieu entsteht die wiederum eigens geprägte Abrahamtradition im Koran. Aber auch diese allein ist nicht vollständig für die islamischen Abrahambilder, sondern dafür kommen auch die nicht im Koran niedergeschriebenen Traditionen zum Tragen, die sich um Mekka ranken und die im Hadsch in jedem Jahr im Ritual nachvollzogen werden.

Auch im Koran geht es um Identität und Gemeinschaftsbildung, wenn die Erzählungen der vorislamischen Zeit für die Verkündigung neu ausgeführt werden. Aus islamisch theologischer Sicht ist der Koran direkte Gottesrede, hier geht es um eine literaturwissenschaftliche Betrachtung des Korans und seine intertextuellen Beziehungen zu den vielen Traditionen.

Nimmt man zunächst die koranischen Abrahamtexte, so zeigt sich, wie auch sonst oft im Koran, dass der Text mit Vorkenntnissen dieser Geschichten rechnet, etwa wenn es heißt: "Damals, als Joseph zu seinem Vater sprach ..." (Q 12,4), oder "Damals, als sein Herr Abraham auf die Probe stellte ..." (Q 2,124), die jeweils einen neuen Abschnitt einleiten. Wer seine Erzählung so beginnt, baut auf etwas Bekanntem auf, das man nicht in aller Ausführlichkeit wiederholen muss, sondern wo ein Antippen des Wissens genügt.

Eine sprachliche Eigenart des Korans muss beachtet werden. Anders als in den biblischen Texten erzählen die Suren nicht nacheinander eine zusammenhängende Geschichte. Vielmehr finden sich in unterschiedlichen Suren immer neu Reminiszenzen, Teilszenen, Erinnerungen, Neuformulierungen manchmal des gleichen Stoffes. Das macht die Lektüre des Korans nicht einfach, gehört aber zu der neu gefundenen Form einer Sure. Die Entstehung von der Verkündigung (traditionell um 610 n. Chr. datiert) bis zu Muhammads Tod 632 n. Chr., bedeutet, dass unterschiedliche Kontexte, von der feindlichen Umgebung in Mekka bis zur Gemeindebildung in Medina, immer neu die Verkündigung prägen.

Abrahamtexte, das gilt aber auch für andere Themen und Figuren, sind also im Koran verstreut. Ohne hier in die Details der Datierungen der einzelnen Surenteile gehen zu können, zeigt Nicolai Sinai, wie und wo die Abrahamstoffe im Koran fortgeschrieben werden und jeweils auf die Situation der Gemeinde und Muhammads bezogen sind (vgl. Sinai 2011). Er macht drei große Themenkomplexe aus, um die sich die verschiedenen Abrahamperikopen drehen.

Der erste Themenkomplex an Texten zeigt Abraham als Streiter für den einen Gott in einer polytheistischen Umgebung; er verkündet den einen Gott, der als Schöpfer der Welt und Herr des Gerichts, der Anfang und Ende der Welt umfasst. In Mekka tritt Muhammad als scharfer Kritiker der Gottheiten auf. Eine solche Verkündigung gegen andere Gottheiten und Idole verorten die Suren schon bei Abraham, der als Warner, Kämpfer für den einen Gott als Gerechter bestätigt wird. Zu diesen Texten zählen die frühen mekkanischen Suren Q 6,74–83; 19,41–50; 21,51–73; 26,69–89; 29,16–27. Abraham wird sogar mit dem Tod bedroht und von seinem Volk verstoßen. Die Erzählungen um Abraham geben durch die typologische Vorbildung des Schicksals Muhammads bei Abraham Orientierung für die wahre Verkündigung und bestätigen sie.

In den weiteren Reminiszenzen (Q 15; 11; 29) streitet sich Abraham (ähnlich in Jub) auch mit seiner Familie über die Götterverehrung und sagt sich deswegen los. Dieser Zug in Abraham nimmt eine Auseinandersetzung mit dem für die mekkanische Urgemeinde höchst virulenten Problem auf, nämlich die Loslösung aus den gegebenen gesellschaftlichen Familien- und Clanstrukturen zugunsten der neuen Solidarität einer religiösen "Familie",

jetzt zusammengebunden durch ein gleiches Bekenntnis. Dies war höchst schwierig. Denn ohne Schutz von Familie und Stamm konnte man nicht überleben, ihr galt die Loyalität und Solidarität. Eine neue Gemeinschaft mit neuer loyaler Bindung über die bisherigen Stammesgrenzen hinweg schafft eine neue nicht nur religiöse, sondern auch soziale, gesellschaftlich relevante Gruppe quer zu den bisherigen Zusammengehörigkeiten. Das konnte auch ehemalige Feinde verbinden. Etwas so Ungewöhnliches konnte nur durch die Legitimierung wichtiger Figuren, hier Propheten, plausibel gemacht werden. Wenn also Abraham als Gesandter, Warner, Gerechter vor Gott sich von der Familie zugunsten des einen Gottes lossagte, dann war dies auch in der Gegenwart möglich.

Hier legitimiert Abraham die neue Glaubensgemeinschaft. Die Erzählungen zeigen, dass dies nicht als eine völlige Neuerung, sondern ganz im Gegenteil als *Er*neuerung der schon durch alle Zeiten hindurch gesandten prophetischen Botschaft zu verstehen ist. Abraham ist entscheidend, da er als Vater Ismaels gilt und dieser als Vater der arabischen Stämme. Da der Koran in Arabisch herabgesandt wurde, spielt diese Verbindung eine wichtige Rolle. Der Glaube an den einen Gott, Teil des muslimischen Glaubensbekenntnisses, wurzelt schon in der Schöpfung, wurde immer wieder von Propheten wie Abraham verkündet, so wie Muhammad dies mit der Offenbarung in Arabisch für die Gegenwart tut.

Der zweite Themenkomplex dreht sich um die Verheißung eines Sohnes, die in Variationen Gen 18,1–10 aufnimmt. Wie in der Bibel (Gen 18–19) ist sie verbunden mit Lots Schicksal. Dazu zählen Q 11,69–83; 15,49–77; 51,24–37; 29,28–35. Abraham ist Verheißungsträger, aber auch Sara trägt Verheißung. Die Verkündigung eines Sohnes, trotz Saras Unfruchtbarkeit aufgrund des Alters (Q 51,29–30), hebt die Schöpferkraft Gottes umso stärker hervor. Aufgenommen aus der biblischen Tradition ist der Befehl, den Sohn zu opfern. Wie dort wird im Koran das Opfer ausgelöst – und das Opferfest, das am Ende des Hadsch nach Mekka gefeiert wird, hält die Erinnerung daran in der Narration und im Ritual lebendig.

Zu Mekka und der Kaaba führt ein dritter Themenkomplex vor allem in den späten Suren aus der medinensischen Zeit (Q 2,134–141; 22,26–29; 14,35–41). Durch Abraham und Ismael wird die Kaaba in Mekka gereinigt und für die Abrahamgemeinschaft und seine Nachkommen als Gebetsort etabliert. Hagar wird zwar im Koran nicht erwähnt, wohl aber in den islamischen Traditionen des Hadith und den Prophetengeschichten, insbesondere in den Hadithsammlungen, allen voran von al-Buchari (vgl. Hassan 1994).

Mekka und die Kaaba waren kritische Orte für die Anfänge des Islams. Mekka hatte Muhammad und seine Botschaft abgelehnt, so dass er nach Medina auswanderte (622 n. Chr.), die Kaaba war Wallfahrtszentrum für die Stämme mit ihren verschiedenen Gottheiten. Am Ende von Muhammads

Wirken wird Mekka eingenommen, und Muhammad vollzieht die Wallfahrt im Namen des einen Gottes. Ein solches vorislamisches Heiligtum für den Ein-Gott-Glauben als Wallfahrtszentrum einzusetzen, das braucht besondere Begründungen. Die Alternative wäre wohl gewesen, die Kaaba als Symbol des überwundenen Polytheismus zu zerstören und so jede Erinnerung daran auszulöschen. Dieser Weg wird nicht beschritten. Die Kaaba erhält einen legitimierenden Gründungsmythos durch Abraham und seine Familie. Denn Abraham und Ismael bekamen den Auftrag von Gott, das Haus (die Kaaba) zu reinigen (O 2,124–141). Das Gebet Abrahams verknüpft das Ritual und das Gebet mit dem "Haus" für die zukünftige Gemeinschaft. Sie ist von Gott gestiftet, wie die Gottesrede zeigt: "Damals, als wir das Haus zu einem Ort der Einkehr für die Menschen machten und zu einer Sicherheit: "Nehmt die Statte Abrahams zum Betplatz'. Und wir zur Pflicht es machten Abraham und Ismael: ,Reinigt mein Haus für die Umkreisenden und darin Weilenden, für die sich Beugenden und die sich Niederwerfenden." (Q 2,125). Diese Anweisungen werden als Rituale beim Hadsch vollzogen: Am Ort weilen, ihn umkreisen, dort beten, sich im Gebet niederwerfen. Wer immer dies vollzieht, erinnert Abraham.

Auch andere, mit dem Hadsch verbundene Riten legitimieren sich durch die Abrahamerzählungen. Im Hadith heißt es: Abraham bringt auf Saras Eifersucht hin Hagar und Ismael an einen wasserlosen Ort. Hagar gibt ihren Versuch, Abraham umzustimmen, auf, als sie erfährt, das sei Gottes Befehl. Sie bekundet Vertrauen in Gott, Abraham spricht an der Kaaba eine Fürbitte für sie. Hagar sucht verzweifelt zwischen den Bergen für den verdurstenden Ismael nach Wasser, wundertätig entspringt der Zemzem-Brunnen.

Im Hadsch ahmen die Gläubigen mit den Riten diese Erzählung nach. Der Lauf zwischen den Bergen al-Safa und al-Marwa ahmt die Suche nach Wasser für ihren Sohn nach. Das Trinken am Zemzem-Brunnen erinnert an diesen erschienenen Brunnen. Man besucht mit dem Hadsch das Grab der Hagar und Ismaels, die in Mekka an der Kaaba begraben sein sollen. Die "Steinigung des Teufels", wo sieben Steine auf drei Säulen geworfen werden, wiederholen Abrahams Zurückweisung des Teufels, als er sich aufmacht, seinen Sohn zu opfern. Und das Opfer am Ende der Wallfahrt reinszeniert das Tieropfer, das den Sohn auslöst.

Die Wallfahrt nach Mekka gewinnt durch diese Erzähltraditionen einen hohen Stellenwert. Dieses Narrativ semiotisiert den Raum Mekkas als Erfahrungsraum des Geschehens um die Abraham-Familie. Als einer der profiliertesten Identitätsorte des Islam benötigt Mekka Vereindeutigung, Sicherung und Rückbindung an die Offenbarung. Legitimierung benötigt auch der Wechsel der Gebetsrichtung nach Mekka, die ursprünglich nach Jerusalem war. Die Narrationen zeigen: Wer nach Mekka pilgert, ist zu Gast bei Abraham, Ismael und Hagar, vollzieht deren Glaubensgeschichte nach und

begeht damit den Ort des Ursprungs des Islam. Nicht nur in Mekka, sondern in allen Facetten erweist sich Abraham als der ideale Muslim, der als Hanif, als Gottsuchender, den einen Gott fand, ihm vertraute, ihn verehrte, ihm gehorchte und die Kaaba als zentralen muslimischen Wallfahrtsort legitimierte. Er repräsentiert typologisch den uralten, wahren Glauben, der jetzt durch den Islam erneuert wird. Abraham gehört zum unveräußerlichen Zentrum des Islams.

6. Zusammenfassung

Schon in der Bibel, erst recht aber in der weiteren jüdischen, christlichen und islamischen Entfaltung der Figur Abrahams, in der Wieder- und Neuerzählungen um den Vater der Völker entfaltet sich ein großes Panorama. Dieses Panorama an Abrahambildern ist heterogen bis widersprüchlich. Je nach theologischer Strömung oder schlicht nach der Notwendigkeit, bestimmte Eigenschaften, Tugenden, Handlungen oder theologische oder kulturelle Prinzipien für die Gegenwart zu betonen, werden die Geschichten um Abraham und seine Familien neu erzählt. Ein bestimmtes, für die jeweilige Gegenwart wichtiges Problem wird mit dem Rückruf auf die Vergangenheit bearbeitet, betont und ausgebaut. Das gilt übrigens nicht nur für Abraham, sondern auch für andere als Vorbild, Heroen, Urbilder angesehenen biblischen Figuren. Interessant ist dabei nicht allein, was alles erzählt wird, sondern warum es so und nicht anders in dieser Zeit erzählt wird. Unterschiedliche Abrahambilder existieren nebeneinander mit unterschiedlicher Gewichtung für Identitäten, aber auch als Abgrenzung zu anderen Abrahamkonzepten.

Der exemplarische Überblick über die unterschiedlichen Abrahamgeschichten ließe sich in vielerlei Hinsicht noch vertiefen, weitere Beispiele zusätzlich anführen. Deutlich wird, dass Abraham als erzählte Figur des Anfangs Orientierung bieten, Werte vermitteln, Identitätskrisen bewältigen und Sinn stiften soll. Seine Geschichte(n) und die seiner Familien bieten eine für die Gemeinschaft bedeutsame Erzählung, in der man sich wiedererkennt, die als Zuspruch, Begründung und Orientierung dient. In Abraham verdichtet sich die jeweilige Theologie in einer narrativen Form, gezeichnet nach den Bedürfnissen und Erfordernissen der theologischen Richtung, die es durchzusetzen galt (vgl. Bechmann/Kaisy-Friemuth 2014).

Jedoch: Diese Orientierung führt in eine jeweils veränderte Richtung. Mit Abraham als Gründerfigur kristallisierten sich neue Glaubensgemeinschaften heraus. Es ist nicht ein Abraham, es sind viele Väter Abraham, die sich in den Ursprungserzählungen der Religionen wiederfinden. Gerade weil die Erzählungen durch die Zeiten hindurch miteinander in Beziehung stehen, begründen Unterschiede die jeweilige differente Identität.

Über Religionen hinweg verbindet nicht eine gemeinsame Vaterfigur, sondern das intertextuelle Gespräch über sie, das sich in immer neuen Varianten der Erzählfigur verändert. Die Namensgleichheit, die Ähnlichkeit der Motive, die aber dann doch in entscheidenden Aspekten voneinander abweichen, erwecken nur auf den ersten Blick den Anschein, einen Ursprung, einen "Vater" zu haben. Bei genauerem Hinsehen lässt sich das aber nicht aufrechterhalten. Nicht einmal innerhalb einer Religionsgemeinschaft bleibt es bei einer Deutung Abrahams. Abraham verbindet nicht nur, sondern daran entzünden sich auch vitale Differenzen. Und im Zweifel kann der Streit um Abraham, wie in Hebron, Kommunikation nicht nur verhindern, sondern Auseinandersetzung provozieren. Abraham ist ein Topos, eine Chiffre für ganz unterschiedliche Hoffnungen (vgl. Bechmann 2019). Über diese Hoffnungen gilt es zu reden, über eine Kommunikationsbasis, die Differenzen nicht ausgrenzen muss, sondern in der Differenz einen friedlichen Umgang miteinander übt. Die Haltung gegenüber anderen Menschen ist es, die eine solche Kommunikation befördert. Abraham allein wird es nicht tun.

Literatur

- Bechmann, Ulrike (2011). Rhetorische Figuren der Entgrenzung. Abraham, Sara und Hagar bei Paulus. In: *Bibel und Kirche* 66, 9–14.
- Bechmann, Ulrike/El-Kaisy-Friemuth, Maha (2014). Abraham Urbild des Glaubens. In: *Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen Themen Praxis Akteure*, hg. von V. Meißer, M. Affolderbach, H. Mohagheghi, A. Renz, (Georges Anawati Stiftung 12), Freiburg u.a.: Herder, 117–128.
- Bechmann, Ulrike (2019), Abraham und die Anderen. Kritische Untersuchung zur Abraham-Chiffre im interreligiösen Dialog (bayreuther forum Transit 5), Berlin u.a.: LIT.
- Berger, Klaus (1981). Das Buch der Jubiläen (JSHRZ 2,3), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Böttrich, Christfried / Ego, Beate / Eißler, Friedmann (2009). *Abraham in Judentum, Christentum und Islam,* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bormann, Lukas (Hg.) (2018). Abraham's Family: A Network of Meaning in Judaism, Christianity, and Islam (WUNT 415), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Fischer, Irmtraud (1994). Die Erzeltern Israels. Feministisch-theologische Studien zu Gen 12–36 (BZAW 222), Berlin: de Gruyter.
- Hassan, Riffaat (1994). Feast of Sacrifice in Islam: Abraham, Hagar and Ishmael. In: *Commitment and Commemoration. Jews, Christians and Muslims in Dialogue*, hg. von LaCoque, A., Chicago: Exploration Press, 131–150.
- Hieke, Thomas (2005). Art. Abraham, in: WiBiLex https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/12288/ (gekürzt und mit Bildern).
- Holum, Kenneth G. / Lapin, Hayim (Hg.) (2011). *Shaping the Middle East. Jews, Christians, and Muslims in an Age of Transition 400–800 C.E.* (Studies and Texts in Jewish History and Culture 20), Bethesda, Md.: University Press of Maryland.
- Kratz, Reinhard G. / Nagel, Tilman (Hg.) (2003). "Abraham, unser Vater". Die gemeinsamen Wurzeln von Judentum, Christentum und Islam, Göttingen: Wallstein.

- Küng, Hans (Hg.) (2002). Dokumentation zum Weltethos, München Zürich: Piper.
- Kuschel, Karl-Josef (³2003). Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt und was sie eint, Düsseldorf: Patmos.
- Lowin, Shari L. (2006). *The Making of a Forefather. Abraham in Islamic and Jewish Exegetical Narratives* (Islamic History and Civilizations: Studies and Texts 65), Leiden Boston: Brill.
- Neuwirth, Angelika (2010). Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Sinai, Nicolai (2009). Fortschreibung und Auslegung: Studien zur frühen Koraninterpretation (Diskurse der Arabistik 16), Wiesbaden: Harrassowitz.
- Standhartinger, Angelika (2010). Paulus als politischer Denker der Gegenwart. Die Paulus-Lektüre von Jakob Taubes, Alain Badiou und Giorgio Agamben aus neutestamentlicher Sicht. In: *Politische Horizonte des Neuen Testaments*, hg. von Reinmuth, E., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 68–91.
- Trible, Phyllis/Russell, Letty M. (Hg.) (2006). *Hagar, Sarah, and Their Children. Jewish, Christian, and Muslim Perspectives*, Louisville: Westminster John Knocks Press.

Internetquelle

Gebet des Papstes in Ur (2021): https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2021-03/papst-franziskus-irak-ur-abraham-gebet-religionen-wortlaut-islam.html (abgerufen 12. 3. 2021)

Frederek Musall

Ambivalente Narrative

Einige Gedanken zu David Hartmans epochalem Essay "Auschwitz or Sinai" 40 Jahre nach seiner Veröffentlichung

Y-Love, go beyond the norm/ My eyes directed towards Zion – DeScribe & Y-Love, Change

1 Narrative Identitäten

Narrative sind mehr als nur bloße Erzählungen über Dinge, die geschehen sind, mehr als erzählte Geschichte oder Ereignisberichte, wenn man so will. Denn in ihnen resonieren auch unsere Schlussfolgerungen darüber, wie wir Geschehenes, Erlebtes und Erfahrenes verstehen, einordnen, erinnern. Narrative geben folglich Auskunft darüber, wie wir uns aufgrund dieser Verstehenszugänge zu unserer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft positionieren und verhalten.

In diesem Zusammenhang ist es das besondere Verdienst der oftmals gescholtenen Postmoderne, dass sie eben jene sogenannten "Meistererzählungen" problematisiert hat, welche zwar klare Deutungshoheiten *reklamieren*, diese aber zumeist nur sehr eingeschränkt *repräsentieren*. Somit stellt sich bei allen Narrativen grundlegend die Frage danach, *wessen* Schlussfolgerungen eigentlich zum Tragen kommen bzw. *(re)präsentiert* werden. Narrative sind also nicht nur eine Frage von Perspektive; mit Paul Ricœur könnte man behaupten, dass eben die Geschichten, die wir über uns erzählen – d. h. unsere "narrative Identität" –, wir selbst sind (vgl. Ricœur 1987).

Tatsächlich verhält es sich im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft so, dass nicht nur ein, sondern gleich *mehrere* Narrative zugleich existieren, die aufgrund von unterschiedlichen Prägungen, Sensibilitäten, Bedürfnissen, Interessen und Zielen auch oft multidirektional sind und dadurch folglich auch leicht in Konkurrenz zu- und Konflikt miteinander geraten können. Diese Herausforderung wird besonders im Rahmen von erinnerungspolitischen Debatten und Diskursen deutlich, wie sie gegenwärtig in Deutschland und Europa geführt werden.¹

¹ Man denke hierzulande beispielsweise an die teils erbitterten Debatten um die Frage von Opferkonkurrenzen (bezüglich der Erinnerung an die Shoah einerseits und der Erinnerung an Genozide im Kontext kolonialer Geschichte andererseits) im Zuge von A. Dirk Moses' Aufsatz "Der Katechismus der Deutschen" von 2021, in: Geschichte der Ge-

64 Frederek Musall

Religiöse Pluralität ist nun wiederum ein Teilaspekt gesellschaftlicher Pluralität und Realität; d.h. sie spiegelt letztgenannte wider und ist dementsprechend nicht minder vielfältig und komplex. Zudem wird das, was religiöse Pluralität meinen kann, sowohl nach außen – in Bezug auf das bzw. die religiös sowie nicht-religiös Andere(n) – als auch nach innen hin verhandelt. Sie hat also eine interreligiöse wie auch eine intrareligiöse Dimension. Dementsprechend schwer lassen sich einzelne Religionen bzw. religiöse Traditionen auf nur ein bestimmtes Narrativ reduzieren. Vielmehr sind sie polyphon und mögen aufgrund dieser Polyphonie manchmal dissonant oder widersprüchlich erscheinen. Aber Religionen sind niemals etwas statisches, sondern eröffnen meist ein breites dynamisches Aushandlungsspektrum von Artikulations- und Positionierungsmöglichkeiten, die zwischen Harmonie und Kakophonie oszillieren können. Zudem sind religionsbezogene Positionierungen im Kontext von Moderne bzw. Postmoderne nur eine unter diversen identitätsbezogenen Verortungsmöglichkeiten, weswegen sie niemals nur isoliert betrachtet werden sollten, sondern im Hinblick auf ihre vielfältigen Bezüge, Bezugspunkte und Beziehungen.

Im Folgenden soll es nun exemplarisch um zwei narrative Modelle gehen, die beide einerseits konstitutiv für Aushandlungsprozesse von jüdischen Identitäten in der Moderne sind, andererseits aber auch für recht unterschiedliche jüdische Wahrnehmungen, Erfahrungen Perspektiven von Geschichte und Gegenwart stehen: Auschwitz und Sinai.

2 Auschwitz oder Sinai

1982 veröffentlichte der amerikanisch-israelische Rabbiner und Religionsphilosoph David Hartman (1931–2013) einen Essay mit dem provokanten Titel "Auschwitz or Sinai".² Streng genommen handelt es sich dabei um eine kritische Bestandsaufnahme über die Zukunft des Staates Israel, verfasst 15 Jahre nach dem Sieg im Sechstagekrieg, 9 Jahre nach dem Trauma des Jom-Kippur-Krieges und im unmittelbaren Eindruck des 1. Libanonkrieges, der erst wenige Wochen vor der Veröffentlichung beendet wurde:

"There is a healthy spirit of serious self-evaluation and criticism in the land today. The triumphant ecstasy of the Six Day War no longer dominates the consciousness of many Israelis. In retrospect, the jubilant sense of victory created by

genwart, veröffentlicht unter: https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-derdeutschen/ (zuletzt aufgerufen am 24.7. 2022).

² Rabbiner David Hartman ist der Begründer des nach seinem Vater benannten Shalom Hartman Institute in Jerusalem, das als jüdisches Forschungs- und Bildungsinstitut Wissenschaftler:innen, Rabbiner:innen, Pädagog:innen und Gemeindeleiter:innen in Israel und Nordamerika eine Plattform für pluralistisches jüdisches Denken und Lernen bietet.

Ambivalente Narrative 65

the Six Day War was a mixed blessing. Besides the positive effect of awakening the Jewish world to the centrality and importance of Israel, it also gave rise to national self-adulation and hubris. [...] One of the fundamental issues facing a new spirit of maturity in Israel is: Should Auschwitz or Sinai be the orienting category shaping our understanding of the rebirth of the State of Israel?" (Hartman 1999, 259).

Der Sechstagekrieg 1967 markiert in vielerlei Hinsicht einen entscheidenden, wenngleich auch paradoxen Moment in der Geschichte des noch jungen jüdischen Staates: Aus dem vermeintlich "unmöglichen" Triumph über drei feindliche Armeen erwuchs einerseits der Nimbus der eigenen militärischen Überlegenheit; andererseits aber hatte er den Israelis zugleich auch ihre eigene Verwundbarkeit deutlich vor Augen geführt. Ein Gefühl, das sich durch den Jom Kippur-Krieg 1973 noch verstärken sollte. Zahlreiche Soziolog:innen und Historiker:innen – darunter auch im öffentlichen Diskurs positionierte Stimmen wie beispielsweise Tom Segev und Michael Oren³ – konstatieren in diesem Zusammenhang einen sozialen und politischen Identitätswandel, der sich allerdings nicht nur im Rahmen der israelischen Gesellschaft vollzog. Vielmehr machte sich dieser auch im Kontext jüdischer Gemeinden in der Diaspora, insbesondere in den USA und Europa bemerkbar. Diese solidarisierten sich erstmals öffentlich wahrnehmbar mit dem Staat Israel. In diesem Zusammenhang hat Daniel Navon in Bezug auf das Verhältnis zwischen Israel und der jüdischen Gemeinschaft in den USA aufgezeigt, dass dabei wesentliche Elemente der Identitäten der beiden Gemeinschaften neu angeordnet und durch ein neues, gemeinsames Narrativ abgelöst wurden; durch ein Narrativ, das die Shoah, die jüdische Opferrolle und den Staat Israel miteinander verknüpfte (Navon 2015). Im Kontext der Staatsgründung im Jahre 1948 gab es zunächst keinen Platz für das Narrativ der Überlebenden der Shoah, da deren bloße Existenz dem zionistischen Narrativ von der Stärke und dem Selbstbewusstsein eines zukunftsgewandten neuen Judentums diametral entgegenzustehen, ja, zu widersprechen schien. Erst der Eichmann-Prozess 1963 verlieh den Überlebenden eine spürbare gesellschaftliche Sichtbarkeit. Doch es war schließlich der israelische Premierminister Menachem Begin (1913–1992), in dessen Regierungszeit die Veröffentlichung von Hartmans Essay fällt und dessen eigene Eltern in der Shoah ermordet wurden, der die Erinnerung an die Shoah in das Geschichtsbewusstsein und die Erinnerungskultur des Staates Israel verankerte. Für Begin galt es, aus der Shoah fundamentale Lehren für eine jüdische Gegenwart zu ziehen, was

³ Oren, Michael (2002). *Six Days of War: June 1967 and the Making of the Modern Middle East*, Oxford; Tom Segev, Tom (2007). *1967: Israels zweite Geburt*, München. – Oren und Segev sind hier bewusst gewählt, da sie politisch recht unterschiedlich zu positionieren sind.

66 Frederek Musall

er während eines Treffens mit Vertreter:innen amerikanisch-jüdischer Organisationen wie folgt zum Ausdruck brachte:

"First, if an enemy of our people says he seeks to destroy us, believe him. Don't doubt him for a moment. Don't make light of it. Do all in your power to deny him the means of carrying out his satanic intent. [...] Six, there is a pattern to Jewish history. In our long annals as a nation, we rise, we fall, we return, we are exiled, we are enslaved, we rebel, we liberate ourselves, we are oppressed once more, we rebuild, and again we suffer destruction, climaxing in our own lifetime in the calamity of calamities, the Holocaust, followed by the rebirth of the Jewish State." (Begin 1981)

In Menachem Begins Narrativ ist die Staatsgründung Israels als Konsequenz der Shoah erfolgt. Sollte es dem jüdischen Staat jedoch nicht gelingen, seiner historischen Aufgabe gerecht zu werden – nämlich jüdische Existenz mit zu allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln zu verteidigen –, dann scheine es nur eine Frage der Zeit zu sein, bis der hier konstatierte Teufelskreislauf erneut beginne.

Es ist dieses deterministische Verständnis jüdischer Geschichtserfahrung und die damit verbundene Akzeptanz der zugeschriebenen und als unweigerlich wahrgenommenen Opferrolle, gegen die sich Rabbi David Hartman nun in seinem Essay "Auschwitz or Sinai" zu positionieren scheint:

"In the 20th century we have again become a traumatized nation. The ugly demonic forces of anti-Semitism have horrified our sensibilities. We can never forget the destruction of millions of Jews in WWII. Many, therefore, justify and interpret the significance of our rebirth in terms of Jewish suffering and persecution. [...] While I respect and share in the anguish expressed in these sentiments, I believe it is destructive to make the Holocaust the dominant organizing category of modern Jewish history and of our national renewal and rebirth. It is both politically and morally dangerous for our nation to perceive itself essentially as the suffering remnant of the Holocaust." (Hartman 1999, 260f.)

Worauf Hartman hier anspielt: Für viele Jüdinnen und Juden besteht die primäre Aufgabe des Staates Israel nun einmal darin, die Existenz des jüdischen Volkes zu sichern sowie Jüdinnen und Juden aus der Diaspora als sicherer Zufluchtsort vor Vertreibung und Verfolgung zu dienen. Aufgrund dieser fundamentalen existenziellen Forderung werden im Gegenzug alle vom Staat Israel geforderten Maßnahmen zur Erhaltung und Garantie der Existenz des jüdischen Volkes oftmals als gerechtfertigt betrachtet, ohne dass diese kritisch hinterfragt werden. Für Hartman birgt die ausschließliche Fokussierung auf das Narrativ der eigenen Verletzlichkeit die Gefahr einer Selbst-Viktimisierung und einer damit verbundenen Empathielosigkeit gegenüber den historischen und politischen – ja, existenziellen – Erfahrungen anderer Menschen.

Ambivalente Narrative 67

Steht Auschwitz gewissermaßen repräsentativ für die Abwesenheit Gottes in der Geschichte, so stellt Hartman nun diesem Narrativ ein Modell gegenüber, das nach jüdisch-religiöser Tradition wie kaum ein anderes Ereignis für die erfahrbare Anwesenheit Gottes in der Geschichte steht: die sogenannte "Sinai-Offenbarung"⁴, d. h. der Bund zwischen Gott und Israel und die Gabe der Torah am Berg Sinai. Das darauf aufbauende "Sinai-Modell" sieht die primäre Rolle und Aufgabe Israels darin, den Bund zwischen Gott und dem jüdischen Volk am Berge Sinai zu erfüllen, nämlich durch den Aufbau einer gerechten Gesellschaft zu "ein(em) heilige(n) Volk" (goi kadosh) zu werden, wie es im 2. Buch Moses 19:6 heißt.⁵ Dieser Handlungsauftrag bildet für David Hartman die Grundlage der Halakhah. In der allgemeinen Wahrnehmung wird diese oftmals auf das Religionsgesetz reduziert, aber sie ist weit mehr als nur eine Sammlung von Gesetzen: Halakhah eröffnet ein komplexes Aushandlungssystem von Tradition(en) und aktueller(n) Situation(en), das neben normativen auch ethisch-moralische und spirituellreligiöse Aspekte umfasst. Eben dieses System in seiner ganzen Vielschichtigkeit hat nach Hartman jahrhundertelang jüdische Existenz und Identität in der Diaspora ermöglicht und getragen – und kann folglich auch im Hinblick auf die Realität des Staates Israel wichtige Handlungsperspektiven aufzeigen und einbringen:

"The model of Sinai awakens the Jewish people to the awesome responsibility of becoming a holy people. At Sinai, we discover the absolute demand of God; we discover who we are by what we do. Sinai calls us to action, to moral awakening, to living constantly with challenges of building a moral and just society which mirrors the kingdom of God in history." (Hartman 1999, 262)

Wie das "Auschwitz-Modell' ist sich auch das "Sinai-Modell' – gerade im Hinblick auf die ägyptische Sklaverei – der eigenen Verletzlichkeit und Leidensgeschichte bewusst; doch seine Handlungskonsequenz besteht nicht darin, dem Gedächtnisimperativ "Nie Wieder!" alles andere unterzuordnen oder gar auszublenden; vielmehr eröffnet es eine moralische Handlungsperspektive, die nicht nur die eigene Leiderfahrung thematisiert, sondern sich bezüglich des erlebten Unrechts gegenüber anderen empathisch zeigt:

⁴ Der Offenbarungsbegriff, wie er häufig im Christentum Anwendung findet, ist im Rahmen des Judentums nicht ganz unproblematisch. Siehe hierzu ausführlich: Musall 2020.

⁵ An anderer Stelle schreibt Hartman: "In contrast to what has been understood from the writing of Emil Fackenheim and other, I maintain that I am a Jew not because of Hitler's nightmare but because of Moses' hope and promise. My people fell in love with Moses' dream. '*Ve'atem tihyu li mamlechet kohanim v'goi kadosh* (And you shall be to Me a kingdom of priests and a holy nation).' It's Moses' aspiration for this slave people that is ultimately responsible for Jewish history." (Hartman 2015, 62).

68 Frederek Musall

"Because of Sinai, Jewish suffering did not create self-pity but moral sensitivity: 'And you shall love the stranger, for you were strangers in the land of Egypt' (Deut. 10:19)." (ebd., 264)

Für David Hartman geht es folglich nicht bloß darum, die Zukunft präventiv zu schützen, wie der Slogan "Protect the Future!" der diesjährigen Kampagne des World Jewish Congress anlässlich des Holocaustgedenktages am 27. Januar 2022 proklamierte. Vielmehr muss es das Ziel von Erinnerung sein, diese im Hinblick auf unsere Gegenwart derart zu gestalten, dass wir verantwortungsbewusst Perspektiven für eine gerechte Zukunft entwickeln können. Wie Hartman in einem späteren Text deutlich macht, sind für ihn Geschichtsbewusstsein und religiöse Tradition als Quellen menschlicher Identität gleichermaßen wichtig, die beide einerseits durch den ständigen Wandel in unserer modernen Lebenswelt herausgefordert sind, andererseits uns aber auch weitergehende Orientierungen angesichts dieser Herausforderungen zu geben vermögen (vgl. Hartman 2010). Es geht dementsprechend auch weniger um die Frage eines "Entweder-Oder" der beiden narrativen Modelle als vielmehr um eine sinngebende Verbindung der beiden. Nach Hartman sollte das 'Auschwitz-Modell' folglich in das 'Sinai-Modell' eingebettet werden:

"Auschwitz, like all Jewish suffering of the past, must be absorbed and understood within the normative framework of Sinai. We will mourn forever because of the memory of Auschwitz. We will build a healthy new society because of the memory of Sinai." (Hartman 1999, 265)

3 Die Ambivalenz des 'Sinai-Modells'

So weit, so gut, möchte man meinen. Doch bei aller Sympathie für die erinnerungs- wie zukunftsbewusste Perspektive, die Hartman hier eröffnet, kann man sich letzten Endes nicht des Eindruckes erwehren, dass das "Sinai-Modell" einen durchaus apologetischen Versuch seitens eines traditionell-observanten Rabbiners darstellt, eine dezidiert traditionsbasierte Theologie bezüglich der beiden zentralen Ereignisse im Kontext jüdischer Geschichte des 20. Jahrhunderts – d. h. der Shoah sowie der Staatsgründung Israels – fruchtbar zu machen.

Hartman war sich dieser Apologie jedoch durchaus bewusst: Was ihn in meinen Augen zu einem außergewöhnlichen Denker macht, ist, dass er dazu in der Lage war, sein eigenes Denken immer wieder kritisch zu reflektieren. Zeit seines Lebens trieb ihn die Frage um, wie sich unter dem Eindruck der Shoah eine positiv besetzte jüdische Identität in der Moderne artikulieren und gestalten lässt:

Ambivalente Narrative 69

"A community lacking the inner cultural resources to inspire personal conviction and commitment must continue to invoke the external enemy. So, we build Holocaust memorials and send our youth on pilgrimages to Auschwitz in the hope of reviving the psychological power of the Holocaust and anti-Semitism as organizing memories of Jewish identity. [...] The fact is, however, that the trauma of the Holocaust and anti-Semitism are no longer sufficient for creating personal identification with the story of the Jewish people. The real problem is how to build a sense of community out of shared meaning, not shared suffering. Stories of persecution will not inspire our grandchildren to be Jews. We have to offer them a dream, a vision that is morally and spiritually compelling." (Hartman 2008)

An dieser Stelle wird allerdings nun auch die Ambivalenz des "Sinai-Modells' deutlich, das zwar aufgrund des traditionell-normativen Rahmens der *Halakhah* eine Handlungsgrundlage und -orientierung zu geben vermag; aber ein darauf beruhendes Handeln muss nach Hartman nicht zwangsläufig mit einem ethisch-moralischen Handeln identisch sein. Vielmehr liegt es in der Verantwortungsfähigkeit des Menschen, sein Handeln derart auszurichten:

"In the rabbinic tradition, Israel is not only called upon to implement covenantal norms, but also to analyze, define and expand their content. No longer is God the final interpreter of His own law, as in the biblical tradition. Now He is prepared to accept the verdict of scholars in the rabbinic academy who declared that Torah is 'not in heaven.' In the rabbinic tradition, revelation alone does not define how Torah is understood and applied in concrete situations." (Hartman 2007b, 149)

Dass die *Torah* "nicht im Himmel" ist, bezieht sich auf eine konstitutive Passage im Babylonischen Talmud, Traktat *Bava Metzia* 59b, in der im Rahmen einer Streitfrage die Mehrzahl der Rabbinen sich gegen Gott positionieren, um deutlich zu machen, dass die Interpretation der *Torah* und ein darauf basierendes Handeln in der Verantwortlichkeit des Menschen liegen; und dass sie bereit dafür seien, eben diese Verantwortung zu tragen. Das bemerkenswerte an dieser Episode – bekannt auch als "(Schlangen-)Ofen von Akhnai" (hebr. *tanur shel akhnai*) – ist, dass Gott den Rabbinen am Ende diese Autonomie zugesteht, was in der Konsequenz bedeutet, dass der Mensch aufgrund der hier vorgenommenen göttlichen Selbstbeschränkung *zugunsten des Menschen* fortan selbst Verantwortung für sein Handeln in der Geschichte übernehmen muss:

"Today Jews are in a position to move further in the development of the covenantal concept that began at Sinai by expanding covenantal consciousness to include responsibility for our fate in history. The covenantal community is called upon to complete the process that began at Sinai by bearing witness to the idea that without divine self-limitation there can be no mature, responsible historical role for Israel in the covenantal relationship with God." (Hartman 2007b, 150f.)

70 Frederek Musall

Hier kommt etwas Radikales zum Ausdruck: Der Bund am Sinai meint nicht etwa die bloße Festsetzung eines normativen Status quo durch die Gabe der Torah als Konkretisierung und Realisierung des göttlichen Willens, sondern die Torah eröffnet vielmehr einen normativen Aushandlungsrahmen, der als dynamischer Aushandlungsprozess verstanden werden muss. Wie Rabbi Daniel Atwood in seinem Nachruf auf David Hartman schreibt, fragte dieser folglich nicht "was orthodox ist", sondern vielmehr danach, "was richtig ist" (Atwood 2014). Hartmans - für einen traditionell-observanten Rabbiner vielleicht etwas ungewöhnliche – Antwort auf bestehende Konflikte zwischen einer universalen Ethik und Moral (die insbesondere das Verhältnis des Menschen zu seinen Mitmenschen bestimmen) und einer partikularen Halakhah (die das Verhältnis des jüdischen Menschen zu Gott und seiner Ordnung der Dinge definiert) bestand darin, sich nicht davor zu scheuen, in bestimmten Fällen der Moral den Vorzug vor der Halakhah zu geben. Er tat dies nicht etwa, weil er dadurch die Halakhah für obsolet erklären wollte; vielmehr sollten aus meta-halakhischen Erwägungen ethisch-moralische Perspektiven in halakhische Entscheidungsprozesse und damit halakhisches Handeln einbezogen werden, um sich stets das wahre Ziel der Halakhah – nach Hartman die ethisch-moralische Verbesserung des Menschen als Gottes Partner in der Schöpfung – bewusst zu machen:

"We need halakha – but the question is, what halakha? When we are deadened to its true purpose, the details of halakha, no matter how meticuslously observed, do not create a relational mode and fail to lead us to the further stages of spiritual life. Halakha does not necessarily lead us to moral behavior. As we are well aware, a halakhically observant person is not always an ethical person. Personal morality and menschlichkeit (being a mensch) are beyond the halakha's purview. What halakha can do is keep us in relationship with a world in which God is present. And when that takes place, it creates an opening for the larger purpose of halakha to infuse our thinking." (Hartman 2012, 255)

4 Zwischen Partikularismus und Universalismus

Die hier konstatierten Spannungen und Auseinandersetzungen zwischen universellen ethisch-moralischen und partikular-halakhischen Sensibilitäten und Erwartungen werden aber nicht nur auf einer abstrakt-theologischen Ebene verhandelt, sondern führen schließlich zu konkreten kommunalen Differenzen, Kontroversen und Verwerfungen, wie der Streit der vergangenen Jahre um die sogenannte "Open Orthodoxy" (vgl. Weiss 2015) zeigt: Während deren Vertreter wie Rabbiner Avi Weiss, Asher Lopatin und Shmuly Yanklowitz das progressive und transformative Potential der Halakhah hervorheben, das der ethisch-moralischen Vervollkommnung des Menschen dient und ihn schließlich auch darin unterstützen kann, gegenwärtigen ge-

Ambivalente Narrative 71

sellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, betonen auf der anderen Seite die Vertreter der sogenannten "Centrist Orthodoxy" wie Rabbiner Avrohom Gordimer, Aaron Rakeffet-Rothkoff und Gil Student, dass *Halakhah* bedeutet, sich dem Willen Gottes und den unveränderlichen Gesetzen und Werten der *Torah* zu unterwerfen (Gordimer 2013), wenngleich dies weder unhinterfragt erfolgen muss noch nahelegt, dass ein Leben nach der *Halakhah* nicht durch ein permanentes Ringen darum geprägt sei.

Im Kern dieser Debatte geht es um die Frage, ob der durch die Torah geoffenbarte göttliche Wille unveränderlich ist, oder ob die Torah – und damit auch die Halakhah – nicht vielmehr eine Ermöglichungsstruktur darstellt, auf die der Mensch zurückgreifen kann und die er gegebenenfalls an veränderte Bedingungen und Bedürfnisse anpassen muss. Für David Hartman - dessen Kritiker ihn bisweilen dem Lager der "Open Orthodoxy" zurechneten, der aber wohl am treffendsten als prominentester Vertreter des Yahadut Mitchadeshet, d.h. einer dezidiert israelischen Artikulation der Jewish Renewal-Bewegung, charakterisiert werden kann - bestand die eigentliche Herausforderung darin, wie die Notwendigkeit für Innovation und Kreativität einerseits und religiöser Gehorsam und Hingabe andererseits miteinander in Einklang zu bringen sind (Hartman 2010). Eine nicht zu unterschätzende Gefahr sah er in der zunehmenden Polarisierung der beiden Lager, die er nicht nur innerhalb der jüdischen Gemeinschaft ausmachte, sondern gerade auch in der israelischen Gesellschaft, inmitten der er lebte (ebd.). Hartman zeigte sich in seinen letzten Jahren zunehmend besorgt, dass in einem Land, in dem man eigentlich der eigenen, jüdischen Vergangenheit nicht entkommen kann, eben diese Vergangenheit vielen Israelis keine Perspektive für ihre Erfahrung der Moderne zu bieten vermag; insbesondere auch deswegen, weil die exklusiven Deutungshoheiten über jüdische Tradition von jenen beansprucht werden, die ihrerseits die Moderne als Bedrohung für ihr religiöses Lebensmodell betrachten. Hartman zeigte Verständnis gegenüber dem Bedürfnis säkularer Israelis nach individueller Kreativität und Selbstverwirklichung und der damit verbundenen Notwendigkeit eines selbstbestimmten Umgangs mit multiplen Identitäten: zwischen einer von den Werten der Moderne geprägten säkularen Weltanschauung und einem entsprechenden Lebensstil einerseits und einem bewussten Israelisch- bzw. Jüdisch-Sein andererseits. Allerdings war er nicht weniger kritisch gegenüber der säkularen jüdischen Welt eingestellt, nicht zuletzt aufgrund der Gleichgültigkeit gegenüber oder gar Ablehnung jüdisch-religiöser Tradition und Werte. Wie bereits in "Auschwitz or Sinai" anklingt, unterlagen seiner Meinung nach die säkularen Zionist:innen einem Irrtum, als sie versuchten, eine jüdische Gesellschaft zu schaffen, die meinte, ohne traditionell-religiöse Werte auszukommen, was aber schließlich nur zu einer Abkehr von der jüdischen 72 Frederek Musall

Gemeinschaft und ihrem historischen Bewusstsein führte (ebd., vgl. auch Atwood 2014).

Hartman plädierte dafür, dass die Moderne durch Tradition bereichert werden kann: durch einen "innovativen Traditionalismus", wie er es nannte (Hartman 2019). Wenn man so will, ist dieser eine Aktualisierung des "Sinai-Modells", die sich aber durch ein kritisches Bewusstsein gegenüber sowohl der eigenen Tradition als auch der modernen Lebenswelt auszeichnet, um den Gefahren von Fundamentalismus einerseits und moralischem Relativismus andererseits begegnen zu können bzw. diesen etwas entgegenzusetzen (ebd). Eine Tradition, die sich nicht als autoritäres System versteht, sondern als etwas Dynamisches und Innovatives betrachtet, ermöglicht es Jüd:innen – egal ob in Israel oder in der Diaspora, egal ob (bzw. wie) religiös positioniert oder nicht – selbstbestimmt zwischen partikularen und universalen Momenten von Jüdischsein zu oszillieren:

"The dialectic between the Jew's particular and universal identities, between the God of Israel and the God of Creation, makes Jewish identity a dynamic, challenging experience. The particularity and intimacy of our relationship to the God of Israel must never overpower or diminish our awareness of the God of Creation who commands us to build a shared world of values for all human beings." (Hartman 2007a, 99)

Literaturverzeichnis

Atwood, Daniel (2014). Remembering David Hartman.

https://www.hartman.org.il/remembering-rabbi-david-hartman/(zuletzt aufgerufen am 24.7.2022).

Begin, Menachem (1981/2015). Begin on the Lessons of the Holocaust. https://aish.com/menachem-begin-on-the-lessons-of-the-holocaust/ (zuletzt aufgerufen am 24.7.2022).

Gordimer, Avrohom (2013). *Open Orthodoxy, A Response to Rabbi Shmuly Yanklowitz*. https://www.yucommentator.org/2013/12/open-orthodoxy-a-response-to-rabbi-shmuly-yanklowitz/ (zuletzt aufgerufen am 24. Juli 2022)

Hartman, David (1999). Auschwitz or Sinai. In the Aftermath of the Israeli-Lebanese War; in ders.: *A Heart of Many Rooms: Celebrating the Many Voices Within Judaism*, Woodstock, VT, 259–265.

Hartman, David (2007a). The Religious Significance of Religion Pluralism, in: Moshe Halbertal & Donniel Hartman (Hgg.), *Judaism and the Challenges of Modern Life*, London & New York, 95–104.

Hartman, David (2007b). The Significance of Israel for the Future of Judaism, in: Moshe Halbertal & Donniel Hartman (Hgg.), Judaism and the Challenges of Modern Life, London & New York, 141–151.

Hartman, David (2008). From Survival to Freedom and Back: A New Agenda for Israel and the Diaspora. https://www.hartman.org.il/from-survival-to-freedom-and-back-anew-agenda-for-israel-and-the-diaspora/ (zuletzt aufgerufen am 24.7.2022).

Ambivalente Narrative 73

Hartman, David (2010). *Cultivating a Culture of Innovative Traditionalism*. https://www.hartman.org.il/cultivating-a-culture-of-innovative-traditionalism/(zuletzt aufgerufen am 24.7.2022)

- Hartman, David (2012a). From Defender to Critic: The Search for a New Jewish Self. Woodstock, VT.
- Hartman, David (2012b). The Theological Significance of Israel, in: Thomas Baima (Hg.), A Legacy of Catholic-Jewish Dialogue: The Cardinal Joseph Bernardin Jerusalem Lectures, Chicago, IL, 55–73.
- Musall, Frederek (2020). The Concept of Revelation in Judaism, in: Georges Tamer (Hg.), *The Concept of Revelation in Judaism, Christianity and Islam* (Key Concepts in Interreligious Discourses Book 1), Berlin, 1–56.
- Navon, Daniel (2015). "We are a people, one people": How 1967 Transformed Holocaust Memory and Jewish Identity in Israel and the US", in: *Journal of Historical Sociology*, Vol. 28, Issue 3 (2015), 342–373.
- Ricœur, Paul (1987). Narrative Identität, in: *Heidelberger Jahrbücher Band 31*, Berlin/Heidelberg, 57–67.
- Weiss, Avi (2015). *Defining 'Open Orthodoxy' Within Judaism*. https://www.tabletmag.com/sections/belief/defining-open-orthodoxy/(zuletzt aufgerufen am 24.7.2022).

Narrative Zeitverflechtung im Judentum – ein Möglichkeitsraum für die kommenden Generationen

1. Erzählen im Judentum

Wenn im Judentum "erzählt" wird, dann folgt man damit nicht einem modischen didaktischen Trend, sondern setzt das fort, was im Judentum als Aufruf aus der Tora bis heute immer realisiert worden ist: Die Weitergabe des jüdischen Erbes an die nächste Generation. Dies kann traditionell im Cheder oder später in der Jeschiva geschehen, es muss aber heute auch im Rahmen des religionsdidaktischen Diskurses neu positioniert werden, da Religion eben auch im schulischen Umfeld vermittelt werden soll.

Wenn wir in der Tora die Aufforderung "Erzähl es deinen Kindern" lesen (nach Ex 13,8), dann ist eines deutlich: es geht um die Eltern-/Lehrergeneration, die der Kindergeneration erzählt. Das Gefälle ist eindeutig, da das Traditionsverständnis zunächst nur diese Richtung von den Alten auf die Jungen vorsieht. Es ist also als erstes eine Aufgabe (religionsgesetzlich sogar eine Pflicht!) der Älteren zu erzählen, die Jüngeren sind die Empfänger der Tradition. Zunächst ist das innerhalb einer Religion durchaus logisch, da nur Bekanntes "erzählt" werden kann, wenn nicht völlig neue Geschichten fiktionalisiert werden sollen. Es geht ja darum, das, was mit "Judentum" gemeint ist, der jüngeren Generation deutlich zu machen und sie in diesen Traditionsprozess einzuführen.¹

Wie kann aber Narrativität im Judentum so gedacht werden, dass Kinder/Jugendliche nicht einfach Objekte erzieherisch-didaktischer Bemühungen sind, sondern selbst als Subjekte in diesem Traditionsprozess wahrgenommen werden können? Hierzu ist es sinnvoll, den Traditionsprozess selbst zu reflektieren, um von dort aus zu überlegen, welche Rolle für Kinder und Jugendliche im Lernprozess herausgearbeitet werden kann.

¹ Dagegen formulieren Religionsdidaktiken, die ausschließlich beim Subjekt der SuS ansetzen, ein Religionsverständnis, das als "vorsprachliche" Größe in der Subjektivität des Einzelnen angesiedelt ist.

2. Halacha und Aggada

Für das Judentum gibt es zwei grundlegende und zugleich grundverschiedene Weisen, wie Tradition stattfindet, die sich durchaus entgegenstehen können: es geht um die Dichotomie von "Halacha" und "Aggada". Während Halacha, das was gemeinhin mit "Religionsgesetz" gemeint ist, eine systematische Ordnung in das religiöse Leben und Tun einzubringen bemüht ist und von Rabbinen (in frühen Zeiten) und Rabbiner(inne)n bis in die Gegenwart im Detail ausgearbeitet worden ist, ist die "Aggada", das was das Erzählgut des Judentums ausmacht und die großen jüdischen Narrative bereithält, die nicht-normative, also freie Erzählung vom Jüdisch-Sein. Diese Dynamik ist im Talmud grundgelegt und durchaus auch als widerstreitende Kategorien zu verstehen, insofern nur der Halacha die Autorität des Normativen zukommt, weil sie durch die Weitergabe von Lehrern auf Schüler aus der individuellen Einsicht des einzelnen Rabbinen herauswächst und in einem Traditionsprozess ein allgemeines Gut des Judentums wird. Dagegen bedient die Aggada, das Erzählte, gerade dieses Normative nicht, weil es der Freiheit des Einzelnen entspringt und als Einzeleinfall kein Allgemeines sein kann.² Es ist also kein Wunder, dass das Normative, die Halacha, die Grundlage für eine sehr lange Zeit jüdischen Lebens geworden ist (und heute in großen Teilen noch ist) und die Aggada als erzählendes Beiwerk die Halacha allenfalls garniert und narrativ auf eine breitere Basis stellt, ohne die sich allerdings durchaus gut leben ließe.

Johannes Sabel hat in einer Studie aufgezeigt, dass diese Dichotomie von Halacha und Aggada gerade auch das emanzipatorische Reformjudentum, das sich im 19. Jahrhundert vor allem in Deutschland herausgebildet hatte, zu positionieren verhalf, nun allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Wie er unter anderem anhand der *Gottesdienstlichen Vorträge* von Leopold Zunz aufzeigte, "ist die Aggada nicht nur Untersuchungsobjekt, sondern zugleich Inbegriff des emanzipatorischen und pädagogischen Programms, das Zunz für eine Reform des deutschen Judentums entwickelte" (Sabel 2010, 40). Die Wissenschaft des Judentums im Sinne einer Fortführung der traditionellen Aggada wird auf diese Weise selbst Teil der jüdischen Tradition und ist insofern auch nicht nur Wissenschaft vom Judentum, sondern und vor allem immer auch Predigtlehre und – wie man heute formulieren würde – Religionspädagogik (vgl. Sabel 2010, 46). Ziel war mit dieser Ausrichtung immer die "Kultivierung" der deutschen Juden, um auf diese Weise die Integration in die deutsche Gesellschaft gelingen zu lassen.

Dies ging durchaus nicht ohne Polemik gegen das traditionelle Judentum und gegen die Halacha insgesamt vonstatten, verstand sich das Reform-

 $^{^2\,}$ Vgl. zur talmudischen Verhältnisbestimmung von Halacha und Aggada, Sabel 2010, bes. 10–31; Alon 2016, bes. 464f.

judentum doch als die Bewegung, die den Geist wieder freisetzte und dem Judentum ermöglichte, seinen Teil an der Weltgeschichte aufzuzeigen (vgl. Sabel 2010, 48f.).

Dieser Rückgriff auf die Aggada als narrative Befreiung von traditionellen Verkrustungen war der Beginn eines neu verstandenen Judentums, das bis heute seinen Nachhall in den verschiedenen Denominationen gefunden und das Judentum insgesamt geprägt hat.³

Auf diese Weise wurde die Aggada, das Erzählende im Judentum, die schon immer gegenüber der Halacha eigens betrachtet wurde, lange Zeit geradezu als Kampfbegriff gegen die Halacha verstanden. Wenn wir heute den jüdischen Religionsunterricht in einzelnen Bundesländern und eine wissenschaftliche Religionspädagogik etabliert haben, dann lässt sich eine solche Kampflinie zwischen den Denominationen nicht mehr rechtfertigen, da jeder schulische Religionsunterricht über den Tellerrand des eigenen jüdischen Vorverständnisses hinausschauen muss. Es ist also ein Begriff von jüdischer Tradition gefragt, der über die religiösen Eindeutigkeiten, die sich in den Gemeinden widerspiegeln, hinausweist.

Alfred Bodenheimer hat in einem pointierten Essay (Bodenheimer 2012) diesen übergreifenden Begriff auf den Punkt gebracht: Die Aggada ist für ihn gerade dieses "transgenerationelle Projekt schlechthin" (Bodenheimer 2012, 10), das die "Identität" einer "Überlieferungsgemeinschaft" nicht nur schafft, sondern sie auch für die nachfolgenden Generationen als Narrativ bereithält. Dabei sieht Bodenheimer den inhaltlichen Kern der Überlieferung in der Gebrochenheit der jüdischen Existenz, die sich literarisch bereits in der im Exodus-Buch geschilderten Erfahrung von Sklaverei in Ägypten artikuliert (Bodenheimer 2012, 7–11) und historisch durch immer neue Verlusterfahrungen Gestalt gewonnen hat⁴: "Der Ungebrochenheit, die der Akt des Tradierens über die Generationen hinaus generieren soll, steht die Gebrochenheit als Inhalt des Tradierens gegenüber" (Bodenheimer 2012, 12).

Narrativität ist in dieser Durchleuchtung also längst schon die "Strategie der historischen Verlierer" (Bodeheimer 2012, 9), die sich gegen die Sieger zu behaupten weiß und gerade darin eine Widerstandsfähigkeit gegen die historischen Unbilden erzeugt, die dem Judentum überhaupt eine Existenz sichern konnte.⁵ Diese gebrochene Narrativität ist es denn auch, die die Aggada als Kampfbegriff gerade nicht mehr nötig hat und mit großer Gelassenheit auf den scheinbaren Widerpart der Halacha schauen kann. Denn histo-

 $^{^{\}rm 3}$ Seither wird von Reform-, konservativem und traditionell-orthodoxem Judentum gesprochen.

 $^{^4}$ Man denke nur an den Verlust von Land und Tempel 70 n. Chr. oder an die vielen verschiedenen Vertreibungen in Europa.

 $^{^5\,}$ Ebd. 49: "Tradition ist die Erinnerungsform der historischen Verlierer, aber gerade als solche ist sie von nicht zu brechender Widerstandsfähigkeit."

risch ist – wie die Narrativität der Aggada – auch die Halacha ein Teil dieser existenzsichernden Widerstandsfähigkeit, insofern sie durch praktizierte Religion eine jüdische Identität ermöglicht, die sich jenseits räumlicher Begrenzungen durch die Jahrhunderte tradiert hat. In diesem Sinn kann Bodenheimer denn auch formulieren: "Das Erfüllen des Gesetzes wird hier⁶ auch jenseits des faktischen Erzählens zu einem nonverbalen Narrativ" (Bodenheimer 2012, 11). In diesem Sinn sind Aggada (Erzählung) und Halacha (Religionsgesetz) zwei Seiten der Traditionsmedaille, die denselben Grund und dasselbe Ziel haben: ein ungebrochenes Narrativ einer gebrochenen Existenz.

Wenn also von Narrativität im Judentum gesprochen wird, dann ist genau dieser Traditionsprozess gemeint, der nicht nur ein Narrativ für die Generationen bereithält, sondern Möglichkeitsräume eröffnet, in denen auch – religiös – ganz konkret in Gebet, Ritual und Gottesdienst gelebt und gehandelt werden kann (Landthaler 2021). Dass dies als Möglichkeitsraum sehr unterschiedlich – wiederum gebrochen! – konkretisiert wird, darauf machen die unterschiedlichen Denominationen aufmerksam, in denen "Traditionen", schon gar halachische, sehr heterogen reflektiert und in den eigenen Gemeinden gelebt werden.

Wir müssen also von einem Begriff der Narrativität ausgehen, der sehr viel weiter gefasst werden muss, als wir dies üblicherweise mit "Erzählen" meinen. In der jüdischen Religionspädagogik geht es gerade darum, die Relation von Aggada und Halacha, von Erzählung und religiös-ritueller Handlung genau zu bestimmen. Dies hat allerdings zur Folge, dass in einem jüdischen Religionsunterricht gerade nicht einfach nur "das eigene Erzählen der Kinder und Jugendlichen" in den Mittelpunkt rücken kann – schon weil das "nonverbale Erzählen" im religiösen Handeln ebenso mitgemeint sein muss und jedem eigenen kindlichen oder jugendlichen Erzählen vorausgeht. Wenn jüdische Kinder und Jugendliche selbst erzählen können sollen, dann ist es nur dann hilfreich, wenn sie der narrativen Möglichkeitsräume (plural!) der Traditionen gewahr werden, die Sprache und Handlung überhaupt erst in einen Sinnzusammenhang bringen.

3. Die Tora: Wege zu "regulativem Erzählen"

Diese Verflechtung von "Erzählung" und "Gesetz" ist bereits in der Tora selbst schon vorgegeben. Selbstverständlich kann man in der Tora die "große" Erzählung von der Erschaffung der Welt bis zum Einzug des Volkes Israel ins Gelobte Land unschwer narratologisch oder literarhistorisch herausarbeiten

⁶ Bodenheimer bezieht sich konkret auf den ersten der vier Söhne in der Pesach-Haggada.

⁷ Vgl. zur Subjektortientierung einer narrativen Religionspädagogik Gennerich 2012.

und alle Gesetzessammlungen, die sich ebenfalls in der Tora finden, ausblenden. Aber bereits der erzählende Teil der Tora macht deutlich, dass es nicht einfach um die Darstellung von Ereignissen geht, sondern um eine Sinnkonstruktion, die die verschiedenen Zeiten der Erzählung miteinander verquickt und dadurch ein komplexes Geflecht an (Zeit-)Beziehungen aufbaut, in die die religionsgesetzlichen Teile integriert sind.⁸

So wird Avram, als Gott mit ihm zwischen den Fleischstücken einen "Bund" schließt (Gen 15,1–21), in einer Prolepse die Versklavung seiner Nachkommen angekündigt (Gen 15,13–14), von denen Avram noch überzeugt ist, dass er sie niemals haben würde (Gen 15,3). Damit wird in der Tora also nicht nur das Auszugsgeschehen in Exodus (Ex 6,8) retrospektiv an die Vätererzählungen rückgebunden, sondern gleichermaßen auch Avraham auf die spätere Geschichte prospektiv geweitet, so dass bereits Avraham "weiß", dass seine Nachkommenschaft, die ihm versprochen wird, kein individuelles Privileg (aufgrund seines "Glaubens" Gen 22) darstellt, sondern er erst mit diesem Vorgriff Sinn zugesprochen bekommt, der über seine individuelle Person hinausverweist. Entsprechend ist auch das Gebot an Avraham, alles Männliche zu beschneiden (Gen 17,9-14), in diese Prolepse eingebunden, da es sonst – als individuelle Handlungsanweisung – überhaupt keinen Sinn machen würde. Avraham agiert in dieser literarischen Verflechtung also nicht als Individuum, das seine Entscheidungen für sich selbst fällen muss, sondern ist immer schon in den größeren Bogen, der weit in die Zukunft, und damit über ihn selbst hinaus weist, eingebunden. Avraham, so könnte man formulieren, ermöglicht zwar allererst die Nachkommenschaft und damit jede spätere Geschichte des Volkes Israel, kann aber selbst nur vor diesem futurischen "Vorausgriff" agieren bzw. – aus der Leserperspektive - interpretiert werden. Gerade die Akedat Jizchaq ("Opferung Isaaks") spitzt diese transgenerationelle Perspektive auf den Punkt zu, dass nur die Ermöglichung von Zukunft die Gegenwart lebbar werden lässt: hätte Avraham seinen Sohn – gegen Gottes Probezumutung – "gerettet" und wäre mit ihm nicht auf den Berg gegangen, hätte er sich lediglich für seine eigene, individuelle Gegenwart entschieden und nicht für das transgenerationelle Proiekt.

Diese Struktur der erzählerischen Zeitverflechtung ließe sich an vielen anderen erzählenden Teilen der Tora aufzeigen, ist aber in einer ganz besonderen Weise im Buch Deuteronomium ausgeprägt.

⁸ Vor allem Ilse Müllner hat dies anhand der Pesach-Erzählungen herausgearbeitet und vom "regulativen Erzählen" gesprochen, vgl. Müllner 2013.

⁹ Dies wird vor allem mit dem Begriff "Bund" deutlich gemacht: es geht nicht um Einzelpersonen und deren Schicksal, sondern stets um das Schicksal einer sozialen Entität ("Volk").

Als Beispiel soll der Text Dtn 4,1-40 dienen, der die verschiedenen Zeitebenen immer wieder von Neuem zueinander in Beziehung setzt. Wird in v1 ein großes Sollen bezüglich der Gesetze und Rechtsvorschriften vorangestellt, so hat dieses Sollen bereits eine futurische Intention: "damit ihr lebet und in das Land kommet, das der Ewige, der Gott eurer Väter, euch geben will, und es in Besitz nehmet." "Leben", "ins Land kommen" und "das Land in Besitz nehmen" sind demnach konditional: Ohne Gesetze zu üben, sind die Aktionen des Volkes vergeblich (vgl. Dtn 4,26-28), vielleicht auch erst gar nicht möglich. Es ist interessant, dass das, was realiter notwendig ist, um ein "Land einzunehmen", nämlich die militärische Kompetenz und Kampfbereitschaft, überhaupt nicht in Blick genommen wird. Auch der Verweis darauf, dass Gott eigentlich derjenige ist, der dem Volk "das Land geben will", nimmt offensichtlich nichts weg von dem, was hier mit Einhaltung der Rechtsvorschriften gefordert wird. Der futurische Vorgriff auf die Möglichkeiten des Lebenkönnens im Land sind derart konzentriert auf Rechtssatzungen und Gesetze, dass alle anderen "realen" oder theologischen Bedingungen narrativ ausgeblendet werden können. Die halachische Einhaltung von Gesetzen wird also zur Grundlage einer Zukunft im zugesagten Land. Es reicht gerade nicht, allein auf ein Narrativ zu vertrauen, dass Gott das Volk schon einmal aus einer prekären Situation gerettet hat (Auszug aus Ägypten). Aus dieser halachischen Konzentration schöpft das Buch Deuteronomium seine narrative Emphase, mit dem das Volk auf die Tora eingeschworen werden soll.

Allerdings wird diese Emphase nicht nur durch den futurischen Vorgriff aufs Land ausgestaltet, sondern mehrfach durch narrative Rückblenden gesteigert: Das Futur der Tora wird im Perfekt des Geschehenen und Erlebten oder Erzählten versichert. So ist der Verweis auf die Geschehnisse um den Baal-Peor (Dtn 4,3-4; vgl. Num 25,1-8) bereits ein narrativer Hinweis darauf, dass das Einhalten von Gesetzen (Verbot des Götzendienstes) das Volk leben ließ, weil nur jene umkamen, die sich dem widersetzten. Hier dient der narrative Rückgriff auf den Baal-Peor zur Absicherung von Zukunft. Wer das zeitliche Beziehungsgeflecht ernst nimmt, dem wird die Zukunft weniger zu einer völlig neuen, unbekannten Möglichkeit ("mal sehn, was die Zukunft bringt"), da er selbst eigene Erfahrungen mit dem Gesetz sammeln konnte und nun in der Lage ist, diese in die Zukunft zu prolongieren: die Zukunft wird dadurch die eigene Zukunft. Aus diesem Grund wird auch die Mahnung Dtn 4,9 ausgesprochen, "die Dinge nicht (zu vergessen), die deine Augen gesehen" haben. Es ist das Bemühen von Dtn, die Zukunft in der Vergangenheit begründet zu sehen und die Gegenwart in dieser gegenseitigen Verschränkung als Fadenkreuz zu verstehen. Das Vergangene bringt das Zukünftige in den Bereich des Möglichen, wodurch das Zukünftige das Vergangene in die Gegenwart bringt, um das Zukünftige künftig in Gegenwart überführen zu können.

Dies verdichtet Dtn aber auf den halachischen Aspekt des Narrativs. Selbstverständlich wird erzählend in die Vergangenheit rückverwiesen, dies allerdings nicht als eine allgemeine Erfahrung oder als Einzelereignis, sondern als die Erfahrung mit dem Gesetz. "Gesetz" wird hier zum Bezugspunkt, mit dem das erzählte Vergangene einen Maßstab und ein Zentrum erhält. Narrativität gründet damit auf dem Gesetz und erhält ihre Zielrichtung von der Halacha her.

Dies wird noch deutlicher, wenn Mosche im weiteren Verlauf seiner Rede auf die Geschehnisse am Chorev verweist, als das Volk die Worte Gottes gehört hat (Dtn 4,10-11). Hier ist die Frage, ob die einzelnen Israeliten erzählerisch real dort standen, unerheblich. 10 Sprachlich werden die Adressaten mit denen, die am Chorev standen, identifiziert, was von anderen Texten her nicht notwendig ist. Gerade Dtn spielt sehr bewusst mit den verschiedenen Generationen, die nicht einfach identisch sind, sondern jeweils in der Differenz zu den vorangegangenen Generationen sehr eigene Erfahrungen machen müssen. So wird in Dtn 5,2-3 expliziert, dass der "Bund, den der Ewige mit unseren Vätern geschlossen" hat, nicht identisch ist mit dem Bund, den der Ewige am Chorev, also in der Jetzt-Zeit, geschlossen hat. Hier findet sich bereits ein Begriff von Tradition, der die transgenerationelle Verbundenheit des Volkes in einer markanten Weise betont: Mit Tradition verbinden sich verschiedene Generationen miteinander und können sich in ihrer Identität verstehen. Die Generationen sind zwar verschieden und machen je eigene Erfahrungen mit Gott, doch verdichten sich die Einzelereignisse zu einer Erfahrung des Volkes insgesamt, das für die Gegenwart als großes Narrativ bereitsteht, mit dem sich die Zukunft als Möglichkeitsraum eröffnet. Damit wird die gegenwärtige Generation, auch wenn sie deutlich eine andere ist, derart mit der Generation vom Chorev zusammengedacht (identifiziert), dass sich das Narrativ mit dem geschichtlich Erlebten überblendet. Es gibt nicht nur den futurischen Möglichkeitsraum, der eine Zukunft denkbar und möglich werden lässt, sondern einen perfektiven Möglichkeitsraum, der die Vergangenheit als narrativ real erfahren lässt. Dabei ist auch hier wieder interessant, dass es das Verständnis von der Tora als der Gabe Gottes am Berg Sinai/Chorev an das Volk Israel ist, das die Klammer für diese derart transgenerationell gedachte Narrativität darstellt. Nicht die Erzählung vom Chorev allein bringt die verschiedenen Generationen zusammen, sondern das allen gemeinsam zugrundeliegende "Gesetz", das die Möglichkeitsbedingung für das Volk in welcher Generation auch immer ist.

¹⁰ Mindestens der heutige Bibelleser weiß ja, dass die Generation, die aus Ägypten gezogen ist und am Berg Sinai (bzw. Chorev) gestanden hat, wegen der Kundschafterereignisse im 40jährigen Wüstenaufenthalt sterben musste, vgl. Num 14,20–23.

Dies drückt Dtn durchaus pointiert aus: So beginnt Paraschat Nizzavim (Dtn 29,9–30,20) mit dem Hinweis, dass nun alle Israeliten (Männer, Frauen, Kinder, Fremde) vor Gott stehen, aber nicht nur sie allein: "sondern neben dem, der heute hier bei uns vor dem Ewigen, unserem Gotte, steht, auch den, der heute nicht hier bei uns ist," (Dtn 29,14), was der mittelalterliche Kommentator Raschi¹¹ interpretiert, dass damit die künftigen Generationen gemeint seien. Damit wird nach Dtn in Moav nicht nur der dort stehenden Generation gedacht, sondern auch der Möglichkeitsraum der künftigen Generationen eröffnet.

"Erzählung" ist demnach also nicht einfach ein perfektiver Rückgriff auf Vergangenes, aus dem sich das Gegenwärtige Sinn konstruiert, sondern gleichermaßen ein futurischer Vorgriff auf Generationen, die bereits in das Narrativ involviert werden, ohne schon zu sein. Eine Lesegemeinschaft ist damit immer schon konstituiert, wenn sie zum Text greift, sie ist schon angesprochen, bevor sie sich angesprochen fühlt, weil "Erzählung" immer auch ein Möglichkeitsraum und damit ein Vorgriff auf die überindividuelle Zukunft ist.

In diesem Sinn wird es verständlich, dass schon im Schma Jisrael ("Höre Israel": Dtn 6,7) die gegenwärtige Generation aufgefordert wird, die soeben von Mosche gehörten Worte "den Kindern einzuschärfen und von ihnen (den Worten der Tora) zu sprechen". Die Kinder sind bereits hier die Möglichkeitsbedingung für das gegenwärtige Leben.

4. Pesach als transgenerationelle Erzählung

Dass diese transgenerationelle Verflechtung von Narrativität nur im Rahmen eines religiösen Rituals (Halacha / Gesetz) möglich ist, lässt sich vor allem am Pesach-Fest darlegen. Pesach ist auch deshalb ein sehr gutes Beispiel für jüdische Narrativität, weil es textlich schon innerhalb der Tora in verschiedenen Kontexten eine Rolle spielt, aber auch in der Pesach-Haggada und im Talmud mit einem eigenen Traktat Pesachim nachbiblisch eine starke Resonanz erfahren hat.

Bereits im ersten Drittel des Buches Exodus rückt Pesach in den Mittelpunkt, weil hier nicht nur vom Auszug aus Ägypten berichtet, also eine Realperspektive eingenommen wird, sondern dieser Bericht gleichermaßen rituell umrahmt wird. ¹² Nachdem die Israeliten auf die letzte Plage vorbereitet worden sind (Ex 11,1–10), bekommen sie genaue Anweisungen, wie

¹¹ Raschi = Rabbi Schlomo ben Jizchaqi (1040–1105), lebte in Troyes, wahrscheinlich auch kurzzeitig in Worms. Er ist heute eine rabbinische Autorität in der Kommentierung von Talmud und Bibel.

 $^{^{12}}$ Die folgende Interpretation basiert teilweise auf der narratologischen Analyse bei Müllner 2013.

sie sich auf den Auszug vorbereiten sollen (Ex 12,1-13). Es sind Anweisungen, die zum Teil bereits auf das "Pesach der Generationen" hinweist (Mazza, Bitterkräuter), zum anderen Teil aber sich unmittelbar mit dem verbindet, was die Ereignisebene bestimmt: Das Lamm soll nämlich nicht einfach nur rituell geschlachtet und gegessen werden, sondern es soll mit dessen Blut die Türpfosten bestrichen werden, damit der "Verderber" an den israelitischen Häusern "vorüberschreiten" (pasach) kann. Damit greift ein ritueller Akt in die Realperspektive des geschichtlichen Horizontes ein und wird so zur Möglichkeitsbedingung der Befreiung. Es ist seit der gesamten Plagenerzählung das erste Mal, dass das Volk aktiv in das Geschehen eingreift und es dadurch mitbestimmt. Dies ist ein initialer ritueller Akt, der die Ereignisse selbst bestimmt, gleichzeitig aber auch ein initialer Akt für das Ritual der Generationen. Denn in den Text Ex 12,1-13,16 werden mehrfach Anweisungen eingeflochten, die das Ritual als wiederholendes Element der künftigen Generationen bestimmen sollen, obwohl sie von der Chronologie her überhaupt nicht in diesen Text passen. 13 Hierzu gehören z.B. sieben Tage Mazzot zu essen, kein Gesäuertes im Haus zu haben, es nicht einmal zu besitzen, am ersten und siebten Tag eine "heilige Versammlung abzuhalten" (Ex 12,16 vgl. noch einmal mit Bezug auf das Land Ex 12,25). Dies sind alles Anweisungen, die mit dem Ereignis auf der Realebene nichts mehr zu tun haben und selbstverständlich auch ohne dieses als reine Rituale existieren können. Gleichwohl sind die verschiedenen Ebenen (Real- und Ritualebene) aufeinander bezogen, was bereits der initiale Akt der Schlachtung des Lammes in Ägypten inhäriert. Denn nur durch den Verweis auf die künftigen Generationen macht die Befreiung aus Ägypten Sinn, weil es dadurch eben nicht ein Einzelereignis für eine bestimmte Generation wird, also nicht einfach ein "geschichtliches" Ereignis oder ein fiktionales Narrativ bleibt, sondern zum "Muster" (Axel Hutter) für alle späteren Generationen werden kann und damit aus den geschichtlichen Zusammenhängen herausgehoben wird. Entsprechend ist, um genau dies zu bestätigen, das "Ur-Ritual" in Ägypten genau der Rahmen, in dem jedes Pesachritual, das später stattfindet, seinen Bezugspunkt hat. Mit anderen Worten: Mit jedem Pesachritual, das jährlich stattfindet, wird das Ur-Ritual, wie es im Buch Exodus beschrieben wird, in seiner Bedeutung im Nachhinein bestätigt und erweist sich auf diese Weise als "wahr". Deshalb kann andererseits auch das Ritual am Heiligtum in Num 28,16–25 ganz ohne geschichtlichen Bezug auskommen und sich allein auf die Opfer, die am Heiligtum zu diesem Fest gebracht werden sollen, konzentrieren. Mindestens die spätere Lesegemeinschaft stellt diesen Bezug her, weil er schon immer vorgegeben ist und bestätigt damit nicht nur das Ritual

¹³ Vgl. Müllner 2013, 90: "Erzählungen können von der linearen Ereignisfolge abweichen, ein Phänomen, das unter dem Begriff der Anachronie in der Narratologie thematisiert wird."

am Heiligtum, sondern auch wiederum das Ur-Ritual in Ägypten, das selbst auf das Kultische im Heiligtum vorausweist.

In diesem Zusammenhang fallen die Anweisungen auf, die darauf abzielen, seinen Kindern zu erzählen. Denn erstens werden gleich mehrere Anweisungen, seinen Kindern zu erzählen, mit dem Auszug in Zusammenhang gebracht, zweitens sind alle Anweisungen zum Erzählen in die Erzählung vom Auszug selbst integriert: Während sich das Geschichtliche ereignet, wird dieses Ereignis mit dem Gebot des Erzählens verbunden, so, als könnte das Ereignete allein keinen Sinn ergeben. Das bedeutet, dass das Ereignis als solches sich nicht selbst erschließt, sondern erst durch den Bezugsrahmen einer späteren Generation, die sich auf das Ereignete bezieht, seinen Sinn erhält, es erweist sich also durch Erzählen die "Wahrheit des Ereigneten". Deshalb wird das Erzählen in diesem Kontext gleich mehrmals angeführt: Ex 12,26-27; Ex 13,8-9; Ex 13,14-16. Jedes Mal sind die Bezüge etwas anders gesetzt (Gottesdienstliche Feier, Tefillin), doch jedes Mal ist das Gebot, zu erzählen, eine doppelte Bezugnahme, die Gegenwart und Vergangenheit sich gegenseitig bedingen lassen: Nur wenn eine Generation einer späteren "erzählt", erweist sich das erzählte Vergangene als "wahr", gleichzeitig kann die spätere Generation ohne das Vergangene nichts verstehen, weshalb sie nur, wenn sie von der Vergangenheit erzählt, selbst eine Zukunft ermöglicht, weil durch Erzählung Zeit erschlossen wird.

Dies lässt sich an der Pesach-Haggada, die auch in der Gegenwart jährlich zum Seder-Abend gelesen wird, noch einmal verdeutlichen. Es wird gerade nicht einfach noch einmal die Erzählung aus Exodus repetiert als Erinnerung an das Ereignete. Vielmehr wird wiederum mittels verschiedener Texte die Struktur der Zeitverflechtung realisiert. Dies kann man an einem wichtigen Text (*Ha lachma anja*) aufzeigen, der – nach den ersten Teilen der Pesach-Haggada mit verschiedenen Segenssprüchen – mit dem Erzählen beginnt. Da dieser Text wenig bekannt ist, soll er zunächst auf Deutsch und Aramäisch wiedergegeben werden:

1 Das hier ist das Brot der Armut.

הא לחמא עניא

2 das unsere Väter im Land Ägypten gegessen haben.

די אכלו אבהתנא בארעא דמצרים

3 Wer hungrig ist, soll kommen und essen;

כל דכפין ייתי וייכל

4 wer es benötigt, soll kommen und Pesach machen.

כל דצריך ייתי ויפסח

5 Jetzt sind wir hier,

השתא הכא

6 aber im nächsten Jahr im Land Jisrael.

לשנה הבאה בארעא דישראל

7 Jetzt sind wir Sklaven,

השתא עבדי

8 aber im nächsten Jahr sind wir frei.

לשנה הבאה בני חורין

Mit dem ersten Vers, mit dem auch das Hochheben der Mazza (wenngleich teilweise zugedeckt) einhergeht, wird die Gegenwärtigkeit des Rituals her-

vorgehoben: "Das, was ihr hier seht, ist das Brot der Armut", gleichzeitig aber der Bezugsrahmen aufgezeigt. Denn die "Armut" bezieht sich – gerade in gegenwärtigen Zeiten – nicht auf die Gegenwart (was allerdings in anderen Zeiten durchaus auch anders sein könnte), sondern auf Vergangenes, vor allem auf den biblischen Text (Deuteronomium!), wie der zweite Vers deutlich macht: dieses Brot hier ist das Brot, das "unsere Väter im Land Ägypten gegessen haben." Schon in diesen beiden Versen findet sich die gegenseitige zeitliche Bezogenheit, die ja allein in der rituell-religiösen Ausführung Sinn macht; logisch widersprechen sich beide Aussagen, da dieses Brot hier nicht das Brot sein kann, das "unsere Väter" gegessen haben. 14 Die beiden nächsten Verse kommen wieder auf die gegenwärtige Ebene zurück, v 3 führt das Motiv des Brotes der Armut mit dem Stichwort "Hunger" fort. V 4 steckt dagegen den halachischen Rahmen ab, denn er weist auf die Pflicht hin, Pesach zu essen, wobei wieder die Zeitverflechtung angedeutet wird. Denn die Pflicht wird bereits in der Tora festgeschrieben, genau diese Pflicht besteht grundsätzlich – trotz aller Veränderungen durch die Zeiten hindurch aber auch heute noch. In den letzten vier Versen kommen zeitliche Gegenüberstellungen zum Tragen, die nun in die Zukunft verweisen mit Blick auf die Gegenwart. Heute hier – morgen in Jerusalem. Heute Sklaven – morgen Freie. Hier schlägt nun die Zeitverflechtung, die bislang lediglich zwischen Perfekt und Präsens vorgenommen wurde, in eine zwischen Präsens und Futur um. Es ist der Möglichkeitsraum, der nun für die Zukunft geschaffen wird: Die Gegenwärtigkeit allein, selbst wenn sie auf die Vergangenheit Bezug nimmt, kann im Judentum nicht genug sein, sondern erweist sich, wie die Vergangenheit selbst schon, als "wahr", wenn sie die Zukunft ermöglicht. Deshalb geht es hier weniger um die Aussagen im Einzelnen, dass wir im Moment nicht in Jerusalem oder Sklaven sind, sondern um das Moment der Zukunft, die nicht einfach eine verlängerte Gegenwart darstellen kann und stets einen Möglichkeitsraum eröffnen können soll, der in der Gegenwart als Potentialität erscheint.

Wegen dieses futurischen Möglichkeitsraumes sind in der Pesach-Haggada die Kinder ein integraler Bestandteil und machte ohne sie überhaupt keinen Sinn. Zunächst wird – nach dem *Ha lachma anja* – das jüngste Kind der Sedergemeinschaft aufgefordert, die vier Fragen zu stellen, wodurch sich diese Nacht heute von allen anderen Nächten unterscheidet. Es ist das jüngste Kind, das diesen Unterschied und damit das Narrativ des Festes benennt. Dann ist es im weiteren Verlauf die Charakterisierung der vier Kinder (das Weise, das Böse, das Einfältige und das, das nicht zu fragen versteht), die nicht nur auf den Text in Exodus zurückverweist, sondern der Elterngene-

Diese wäre nur durch eine Transsubstantiation des Brotes möglich, ein Gedanke, der sich in dieser Weise nicht in der jüdischen Tradition findet und dem (katholischen) Christentum vorbehalten bleibt.

ration gleichzeitig klarmacht, dass die nachfolgende Generation sehr unterschiedlich mit dem eigenen Erbe umgehen kann (von Naivität bis hin zur Ablehnung des Erbes, vgl. Bodenheimer 2012, 11). Das Erbe, die Tradition, ist also nicht einfach ein festes Objekt, das möglichst unbeschadet weitergegeben werden muss, sondern ist auf die Kinder als Subjekte, die die Fragen stellen und sich damit immer selbst schon positionieren, angewiesen. An den Kindern selbst ist es, Pesach als Traditionsprozess ereignen zu lassen. Deshalb heißt es in der Pesach-Haggada auch (*Avadim hajinu*):

Und wären wir auch alle Weise, mit Einsicht begabt, erfahren und Kenner der Tora, es bliebe dennoch unsere Pflicht, vom Auszug aus Ägypten zu erzählen. Wer viel vom Auszug aus Ägypten erzählt, ist zu loben.

Erzählen ist damit ein Modus, der die Verantwortung der Gegenwart immer auch auf die nächste Generation verlegt, um von ihr einmal als "wahr" erkannt zu werden. Dieser Modus kann in der Tat, um mit Alfred Bodenheimer zu sprechen, nur gebrochen gehen, da genau dieser Vorausgriff auf die Zukunft, auf die nächste Generation, immer anders ausgehen kann, als man dies für sich selbst ausgemalt hat.

5. Didaktik des Erzählens im Judentum

Die narrative Zeitverflechtung zwischen Perfekt, Präsens und Futur hat damit gezeigt, dass Erzählen kein linearer Prozess und damit auch nicht hierarchisch angelegt ist. Identität zwischen den Generationen ("jüdische Identität") eröffnet zum einen Möglichkeitsräume, in denen bereitstehende Narrative angeeignet werden können, zum anderen verweist die Differenz der Generationen genau darauf, dass dieser Aneignungsprozess sehr verschieden gelingen kann. Dies ist der Grund dafür, weshalb Kindern und Jugendlichen im Lernprozess eine eigenständige Rolle zugesprochen werden muss, weil sie die Subjekte der Narrative sind, auf die die Tradition zielt.

Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Religionsunterrichtes wahrnehmen zu können, setzt allerdings voraus, dass sich die Subjekte dessen gewahr werden, Subjekte im Traditionsprozess zu sein. Dieses Gewahrwerden ist keinesfalls selbstverständlich – gerade weil Religion als die Kompetenzseite der Lehrerschaft und der Eltern erfahren wird, die zumeist mit der eigenen Lebenswelt nur rudimentär zu tun hat. Eine allgemein angenommene Religiosität, die durch eigenes Erzählen "freigelegt" werden soll, hilft allerdings in einem jüdischen Religionsunterricht nicht weiter, da Schülerinnen und Schüler sich allenfalls in einer Allgemeinheit "religiös" erfahren könnten, aber nicht als Subjekte des Traditionsprozesses innerhalb des Judentums. Es ist also notwendig, Schülerinnen und Schülern die

Möglichkeit zu eröffnen, innerhalb des Traditionsprozesses "Ich sagen zu können" (Axel Hutter).

Hier ist es hilfreich, dass viele jüdische Schülerinnen und Schüler immer schon ein Vorverständnis davon mitbringen, dass sie jüdisch sind und genau deshalb einen jüdischen Religionsunterricht besuchen. Auch wenn dieses Vorverständnis nur selten differenziert versprachlicht werden kann, so ist damit zumeist das Wissen verbunden, irgendwie "anders" als die anderen zu sein. Dieses Wissen verstärkt sich, wenn damit ein Migrationsbewusstsein verbunden ist. Das Wissen, in Deutschland einer Minderheit anzugehören, kann fast immer vorausgesetzt werden. Dies ist ein erstes "Ich-Sagen" der Schülerinnen und Schüler, das irgendwie mit "Jüdisch-sein" verbunden ist.

Eine jüdische Narrativität, wie sie dargestellt worden ist, kann in diese biografische Situation hinein Möglichkeitsräume versprachlichen, die dazu verhelfen, den eigenen Minderheitenstatus nicht nur als Faktum zu erleben, ihn vielmehr auf "Bedeutung" hin zu eröffnen lernen. Einer Minderheit anzugehören, ist ja nicht an sich schon mit Bedeutung konnotiert, sondern zunächst und nur eine soziale Tatsache.

"Das Ich des Ich-Sagens ist gehaltvoll, sofern es etwas bedeutet. Das Ich gewinnt aber Bedeutung, indem es für Bedeutungen *empfänglich* wird, d. h. auf den Sinn aufmerksam ist und ihn zu verstehen sucht. Das Ich öffnet sich dergestalt der Erfahrung und dem Verständnis von Bedeutung, indem es seine für sich genommen bedeutungslose Gegenwart transzendiert und eines zeitlich organisierten Sinnzusammenhangs gewahr wird, der über das Ich im unmittelbar gegebenen Hier und Jetzt hinausreicht ins Vergangene und Zukünftige" (Hutter 2017, 61).

Diese Bedeutungszuschreibung, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Ich-Sagen angesichts des jüdischen Traditionsprozesses vollziehen, kann sie über die Faktizität des Minderheitenstatus hinausbringen und sie erkennen lassen, dass "Jüdisch-sein" weniger eine Tatsache als eine Sinnhandlung ist, die sie angesichts der vielen Möglichkeitsräume sehr individuell gestalten können. Dass dies in der Tat sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann, darauf hat die Tradition der "vier Kindertypen" in der Pesach-Haggada hingewiesen.

Literatur

Alon, Alexander (2016). Deutsch-jüdische Literatur und die aggadische Erzählliteratur. In: Hans Otto Horch (Hrsg.), *Handbuch der deutsch-jüdischen Literatur*, Berlin de Gruyter: 463–478.

Bodenheimer, Alfred (2012). *Ungebrochen gebrochen. Über jüdische Narrative und Traditionsbildung*. Göttingen: Wallstein.

Gennerich, Carsten (2012). Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. In: Zeitschrift für Religionspädagogik 11, 226–247.

- Haggada schel Pesach. Die Pessach-Hagadah (o. J.). Herzlia, Israel: Verlag Palphot.
- Hutter, Axel (2017). Narrative Ontologie. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Landthaler, Bruno (2021). Jüdische Lernkulturen und das Judentum in Deutschland. In: H. H. Behr, K. Boehme, B. Landthaler, B. Schröder (Hrsg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität, (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Muslimen und Christen, Band 7). Berlin: Frank und Timme, 13–48.
- Müllner, Ilse (2013). Pessach als Ereignis und Ritual. Die narrative Einbindung kommender Generationen in Ex 12,1–13,16. In: Uta Eisen, Peter von Möllendorff (Hrsg.), Über die Grenze. Metalepse in Text- und Bildmedien des Altertums, Narratologia, 39. Berlin, New York: de Gruyter, 59–94.
- Sabel, Johannes (2010). Die Geburt der Literatur aus der Aggada. Formationen eines deutsch-jüdischen Literaturparadigmas. Tübingen: Mohr Siebeck.

Narrativität als Chance – auch für den Religionsunterricht der Zukunft

Die zunächst nur in der Ethnologie, den Altertumswissenschaften und Literaturwissenschaften beheimatete Narratologie ist inzwischen "zu einem interdisziplinären Programm" (Johannsen 2013) geworden. Erst spät, etwa mit Anfang des 21. Jahrhunderts, wird die Erzählforschung breiter in der Theologie und Philosophie und in benachbarten Disziplinen rezipiert (Joisten 2007; Brahier/Johannsen 2013). Diese eher überfällige Aufnahme der Narratologie in diese zentralen geisteswissenschaftlichen Fächer (und auch in die Religionspädagogik; vgl. z.B. Schoberth 1992; Büttner u.a. 2016) ist insofern erstaunlich, als dass Religionen durch Narrationen tradiert werden und selbst Narrative zur Verfügung stellen (Grieser 2013: 321).

Bereits aus diesem Grund hat Narrativität gerade für eine Religionspädagogik, die sich im besten Sinne katholisch, also umfassend, verstehen möchte, viele Vorteile. Drei dieser Vorteile sollen in diesem Beitrag zur Sprache kommen, denen sich zunächst durch zentrale Fragen angenähert werden soll. (Zu weiteren Vorteilen und Begründungen vgl. Boehme 2021 sowie 2023).

Als Erstes stellt sich die Frage, inwieweit *Narrativität* und eine religiös oder eine säkular begründete sinnstiftende *Identität* aufeinander verwiesen sind (vgl. Behr u. a. 2021).

Damit zusammenhängend ist eine – wenn auch kurze – Antwort darauf zu geben, wie *Offenbarung* heute gedeutet werden kann. Denn mit den unterschiedlichen Zugängen über eine Theologie, die ontologische geprägt ist, einerseits und einem pädagogischen Konstruktivismus, der inzwischen auch in der Religionspädagogik Einzug gehalten hat, andererseits, stehen im Religionsunterricht unterschiedliche Verständnisse von Offenbarung unvermittelt gegenüber.

Die derzeitige Religionspädagogik beschäftigt zudem die zunehmend drängende Frage, wie der "garstige Graben" (Gotthold E. Lessing) zwischen einer individuellen religiösen Identität der heutigen Schüler einerseits und der christlichen Offenbarung andererseits überwunden werden kann. Denn mit der Verabschiedung von den großen Erzählungen (Jean-François Lyotard) verlieren auch die Metaerzählungen des Christentums sowohl ihre gesellschaft-

90 Katja Boehme

sprägende Kraft als auch an Relevanz im Leben der einzelnen Kinder und Jugendlichen.

Auf die Suche nach Antworten auf diese Herausforderungen folgt viertens die Frage nach der Aufgabe eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts für die Identitätsbildung von Schüler:innen, die alle ihre eigenen *individuellen sinnstiftenden Narrationen* mitbringen. Ansatzweise kann dies an der Kinder- und Jugendtheologie verdeutlicht werden.

Für die Beantwortung dieser vier Fragen für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht soll hier ein vielleicht etwas ungewöhnlicher Weg beschritten werden, indem auf eines der ältesten narratologischen Konzepte der deutschsprachigen Theologie zurückgegriffen wird, das zudem aus evangelisch-reformierter Feder stammt: Das *story*-Konzept des Heidelberger evangelischen Theologen und Ökumeniker Dietrich Ritschl. Wie gezeigt werden wird, eignet es sich nicht nur für den Transfer auf die evangelische Religionspädagogik, wo es schon vertiefte Rezeption erfahren hat (z. B. Schoberth 1992), sondern bietet auch Impulse für andere Fächer der bekenntnisorientierten Religionspädagogik und der Alternativfächer Ethik bzw. Philosophie.

Dietrich Ritschl (1929–2018) arbeitete sein – durch den Moralphilosophen Alasdair MacIntyre beeinflusstes – narratives Konzept im engen Austausch mit den Alttestamentlern James Barr, James A. Wharton sowie mit Paul van Burgen aus und brachte es bereits Ende der 1950er Jahre in den englischsprachigen theologischen Diskurs ein, lange bevor erste narratologische Entwürfe ab den 1980er Jahren in der Theologie rezipiert wurden (vgl. Boehme 2023).

1. Identität als 'story'

Als Ausgangspunkt des *story*-Konzepts wurde für den reformierten Theologen Ritschl dieselbe Erkenntnis leitend, die auch Paul Ricœur (1913–2005), mit dem Ritschl im wissenschaftlichen Austausch stand (Boehme 2023: Kap. B II 5), für alle narrativen Identitätskonstruktionen geltend gemacht hatte: Für jeden Menschen gilt, unabhängig von seiner religiösen oder kulturellen Herkunft, die Einmaligkeit seiner individuellen *story* und somit die für Ritschls *story*-Konzept grundlegende Aussage, die von narrativen Identitätsentwürfen bestätigt wird: "Wenn ich sagen soll, wer ich bin, so erzähle ich am besten meine *story*. Jeder von uns hat seine unverwechselbare *story*, jeder *ist* seine *story*" (Ritschl 1984: 45).

Die *story* verbindet individuelle Life-story und Meta-story einer Gemeinschaft: Die *story* zeigt sich somit für die Bestimmung von Identität als grundlegend, unabhängig davon, ob sich diese von einem säkularen oder religiösen Standpunkt her definiert. "Identität soll das heißen, was als Eindruck und Merkmal für eine Gruppe oder ein Individuum übrigbleibt, wenn sie

sich selbst zu beschreiben versuchen oder von anderen beschrieben werden." (Ritschl/Jones 1976: 16). Somit ist das *story-*Konzept übertragbar auf jede Gesinnungs- bzw. Glaubensgemeinschaft, die ihre eigene Identität durch Narrationen konstituiert (Ritschl/Jones 1976: 11).

Alles, "was sich über die Logik und die Funktion einer [Meta-]Story eines einzelnen Menschen sagen lässt (als die Summe all seiner Einzel-Stories), das gilt auch für Gruppen, sogar für ganze Völker, und letztlich – nach dem Glauben der Juden und der Christen – auch für die ganze Menschheit" (Ritschl 1984: 46).

So kann von jeder Religion, die sich durch das Erzählen ihrer Detail-stories die Totalansicht ihrer Meta-story immer wieder neu narrativ bestätigt und gleichzeitig entfaltet, gesagt werden, dass sie ihre eigene Identität durch Narrationen schafft (ebd.; Boehme 2023).

2. Zum Offenbarungsbegriff im story-Konzept

Das religiöse Identitätskonzept Ritschls zeichnet sich nun darin aus, dass der reformierte Theologe und Barthianer die *zugesprochene story*, wie sie die Identität eines Individuums oder einer Gruppe prägen kann (Ritschl/Jones 1976: 13), als externe Zusage *theologisch* verortet. In seinen Schriften zeigt Ritschl diesen Zusammenhang exemplarisch an der *story* des Volkes Israel auf. Denn die Identität Israels beruhe letztlich auf der Zusage der unverbrüchlichen Treue Gottes selbst, der Israel trotz dessen Vergehens immer wieder barmherzig als sein Volk annimmt. Alle tradierten Narrationen der Heiligen Schriften Israels seien letztlich als Wiedergabe dieser performativen Zusage der Treue Gottes zu lesen (Ritschl 1984: 46). Es ist diese Zusage der Treue Gottes, welche die Identität des Volkes Israel bestimmt.

Diese *theologische* Begründung der Meta-*story*, wie Ritschl sie am Beispiel des Volkes Israel vornimmt, gilt ebenso für das Christentum. Letztlich umschreibt dieser Terminus des externen Zuspruchs Gottes das für jede monotheistische Religion konstitutive Moment der Offenbarung. Obwohl Ritschl selbst Offenbarung nicht ontologisch begründet (vgl. Boehme 2023: Kap. B II 5), kann sein narratologisches Konzept einem ontologischen Verständnis von Offenbarung dennoch Anschlussfähigkeit bieten (Huber 1990: 22). Denn auch das Christentum kann nicht umhin, Offenbarung als im Sein Jesu Christi zugesprochene Selbstmitteilung Gottes zu verstehen. Dieses theologische Verständnis der jeweils ergangenen – und nicht subjektiv konstruierten – Selbstmitteilung Gottes konstituiert die Identität einer monotheistischen Religionsgemeinschaft.

Das *story*-Konzept bietet aber zugleich die Grundlage für einen Offenbarungsbegriff, der auch von einer konstruktivistischen Religionspädagogik rezipiert werden kann. Denn es setzt beim Individuum und dessen Erfahrung

92 Katja Boehme

an und berücksichtigt somit die *subjektive* Dimension von Religion, weiß aber um die Unverfügbarkeit und Geschenkhaftigkeit der Selbstmitteilung Gottes. Die Metapher des *'story-*Stroms', die Ritschl gerne verwendet (Ritschl/Jones 1976: 12), vermag zugleich auszudrücken, dass keine individuelle Erfahrung außerhalb des Erfahrungsstroms gemacht werden kann, in die ein Individuum jeweils eingebunden ist (vgl. Lindbeck 1994: 122). Auch religiöse Erfahrungen des bzw. der Einzelnen ist stets in die soziale Dimension von Religion eingebunden und besitzt zudem selber eine soziale Relevanz für diese (vgl. Englert 1996: 5f.).

Die Metapher des 'Stromes', die Ritschl auch für die Beschreibung von Identität verwendet, ermöglicht zudem, nicht zwingend von einem substanziellen Identitätskern ausgehen zu müssen, sondern durchaus ein fluides Identitätskonzept zu würdigen (vgl. z.B. Pirker 2013), das gleichwohl ein Kontinuum bildet. Ritschl zufolge ist 'Identität' als das zu definieren, was als "das Merkmal der Erkennbarkeit oder Wieder-Erkennbarkeit, nicht für inneres 'Wesen' oder Substanz" (Ritschl/Jones 1976: 16), eines Menschen oder einer Gruppe steht.

Diese Spannung zwischen Prozesshaftigkeit und Kontinuum gilt nicht nur in Bezug auf Individuen, sondern auch für (Erzähl-)Gemeinschaften. Ritschl folgend heißt dies zuletzt, dass die innere Wahrheit auch des Christentums "nicht als zeitloses Depositum gegeben ist, sondern sich ereignet, d. h. immer wieder neue Gestalten annimmt" und sich "in kultur- bzw. kontextrelativen, zeitgeschichtlich bedingten und immer neuen Ausdrucksformen" (Bernhardt 2008: 286) in der Wandelbarkeit von Geschichte zeigt.

Legt man religiöser Bildung einen solchen Offenbarungsbegriff zugrunde, der die Selbstmitteilung Gottes ebenso wie die individuelle Glaubenserfahrung berücksichtigt, kann die Erfahrung des Menschen – und somit dessen individuelle *story* – als Ausgangspunkt eines kommunikationstheoretischpartizipativen Offenbarungsverständnisses genommen werden, wie es die katholische Kirche im II. Vatikanischen Konzil (1962–1965) würdigte. Hieran können narrative Identitätskonzepte einer konstruktivistisch orientierten Religionspädagogik unmittelbar anschließen (z. B. Dieterich 2006; Mendl 2012). Andererseits entzieht sich ein solcher Offenbarungsbegriff durch seine *objektive* Dimension der sich in der Geschichte des Menschen ereignenden Selbstmitteilung Gottes einem rein konstruktivistischen Zugriff.

Für die Bestimmung dessen, was eine religiöse Identität ausmacht, ist es folglich nicht unerheblich, religiöse Identität in Bezug zu einem *story-*Strom einer Religionsgemeinschaft zu betrachten. Aus der Perspektive dieses Bezugs wird es möglich, die life-*story* eines Heranwachsenden in seiner *subjektiven* Dimension als individuelle 'Religiosität' oder 'Gläubigkeit' zum einen wertzuschätzen und sie zugleich begründbaren Kriterien zu unterziehen, die aufzuzeigen vermögen, was und in welchem Umfang sie als Detail-*story*

der Meta-story einer Religionsgemeinschaft kennzeichnet. Denn für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft ist es zentrale Aufgabe, darauf hinzuwirken, dass die Schüler sich der eigenen möglichen Bezüge zur Glaubensgemeinschaft ihres Religionsunterrichts bewusst werden und diese (kritisch) reflektieren können. Dieselbe Bildungsanforderung gilt in Bezug auf mögliche weltanschauliche Denkströmungen, die v. a. im Ethik- bzw. Philosophieunterricht reflektiert werden müssen (vgl. Haase 2018).

Denn wenn der bekenntnisorientierte Religionsunterricht über den Austausch von individuell konstruierter Spiritualität der Schüler hinaus auch ver,objektivierbare' Bezüge und Inhalte einer Glaubensgemeinschaft vermitteln will, dann muss er die einzelnen Elemente aufzeigen können, die der individuellen *story* der Schüler zugrunde liegen. Denn ohne einen solchen Bezug zu einer Religionsgemeinschaft wird Religion letztlich privatisiert und wird tendenziell nicht mehr kommunizierbar (Englert 2005: 373).

3. 'Implizite Axiome' – die Verbindung der individuellen Narration mit einer Religionsgemeinschaft

Damit wird deutlich, dass das *story*-Konzept für den Beitrag einer Identitätsbildung der Schüler:innen im bekenntnisorientierten Religionsunterricht einen weiteren Gewinn bereithält (vgl. zum Folgenden Boehme 2023): Die Darstellung und die Verbindung der individuellen life-*story* einer Schüler:in mit der Meta-*story* einer Glaubensgemeinschaft bleibt nicht auf der rein anthropologischen Ebene verhaftet. Vielmehr kann die in einer monotheistischen Religion tradierte Offenbarung als deren substanzieller Gehalt wertgeschätzt werden. Somit ist es "die Erkenntnis der Verbindung einzelner (Lebens-)Geschichten mit der Geschichte Gottes mit den Menschen [, welche] eine fundamentale Leistung des *story*-Konzepts für die Theologie ausmacht" (Schoberth 1992: 14). Diese Leistung gilt es in Bezug auf eine narrative Religionsdidaktik fruchtbar zu machen, weil diese somit autobiographisches Erzählen und Erzählungen von Heranwachsenden mit den tradierten (religiösen) Meta-*stories* in eine produktive Verbindung und sogar Beziehung bringen kann (vgl. Bernhardt 2008: 287f).

Allerdings kann eine nur rein formal (z.B. durch Kirchenzugehörigkeit) begründete Verbindung den Anteil der je eigenen subjektiven Zuschreibung einer Person zum Christentum nicht ausreichend würdigen. Auf der anderen Seite kann eine konstruktivistische Sicht die durch individuelle Narrationen hergestellte Verbindung zu einer Glaubensgemeinschaft nur als subjektive Interpretation erklären. Eine solche Deutung würde aber, wie bereits gesagt, das Christentum nicht in seinem Offenbarungsanspruch ernst nehmen.

94 Katja Boehme

Hier hält das *story*-Konzept Ritschls Impulse bereit, die es einerseits Religionsgemeinschaften erlauben, ihre theologisch begründeten ontologischen Identitätsvorstellungen nicht zurückstellen zu müssen. Andererseits können die im Folgenden dargestellten Implikationen des *story*-Konzepts auch von Identitätstheorien aufgenommen werden, die nicht theologisch, sondern rein anthropologisch argumentieren, wie es auch konstruktivistische Ansätze tun.

Der Schlüssel für die Verbindung von individuellen und gemeinschaftlichen Narrationen kann im von Ritschl eingeführten Begriff der 'impliziten Axiome' gefunden werden, der sein narratives Konzept im Besonderen auszeichnet (vgl. Huber u. a. 1990).

Diese Steuerungsmechanismen, welche die Verknüpfung der einzelnen Details-stories zu einer "Meta-story" kontrollieren, selektieren und kombinieren, nennt Ritschl "implizite Axiome" bzw. – sofern sie sich zusammenhängend in solche formulieren lassen – "regulative Sätze" (Ritschl 1984: 21). Menschen bzw. Gruppen mit gemeinsamer story sind mit den gleichen oder ähnlichen Axiomen (oder "regulativen Sätzen") ausgestattet, die als "Steuerungsmechanismen […] bei einem Menschen oder bei einer Gruppe für überprüfbares Denken und Sprechen und für geordnetes Handeln sorgen" (Ritschl 1984: 142). Sie sind zumeist intuitiv und unterhalb der Formulierbarkeit von Sprache angesiedelt und daher der Narration implizit (Ritschl 1985: 36).

Mit 'regulativen Sätzen' bezeichnet Ritschl implizite Sätze aus interpretativen Vorstrukturen, die das explizite Denken und Handeln leiten, wie sie etwa (aus dem Unbewussten kommend) in der Psychoanalyse bekannt sind (vgl. Assmann 1990: 13f.). Auch zentrale Glaubensaussagen, wie es im Christentum z. B. Aussagen über die Trinität sind, sind somit nicht als erratische einzelne Glaubenssätze zu verstehen, sondern durchwirken implizit als *conditio sine qua non* ein ganzes Denk- oder Glaubenssystem und prägen das das Weltbild, das Menschenbild und das Handeln eines Menschen. Durch implizite Axiome werden auch konfessionelle Unterschiede erkennbar.

Gerade weil aber davon auszugehen ist, dass in den heutigen Identitäts-konstitutionen Jugendlicher "Bezüge zu individueller Religiosität und sozial-kulturell kodierter Religion eingewoben sein können" (Altmeyer 2015ff: 8), bieten implizite Axiome wertvolle Kriterien, um diese verschiedenen Bezüge unterscheiden zu können. Für Lernprozesse im bekenntnisorientierten Religionsunterricht können die zwischen Schüler:innen und dem Christentum geteilten impliziten Axiome aufdecken, inwieweit und durch welche Aussagen eine life-story durch ihre Bindung an die Meta-story, z. B. des katholischen Christentums, als eine dieser zugehörigen Identität definiert. Die lifestory eines Individuums, die als Detail-story in die Meta-story einer Religionsgemeinschaft verwoben und an ihre Glaubenstradition gebunden ist, kann somit als individuelle lebensweltliche Realisierung einer religiösen Tradition

wahrgenommen werden – oder eben auch nicht als solche. Denn nur wenn eine Person mit einer bestimmten Religionsgemeinschaft dieselben impliziten Axiome mit einer gewissen existentiellen Verbindlichkeit teilt, kann von einer *religiösen Identität* gesprochen werden.

Die Kategorie der impliziten Axiome dient dabei als Werkzeug, offenlegen und begründen zu können, ob und inwieweit life-stories von Schüler:innen als Detail-stories einer Meta-story bezeichnet werden können. Wird bei den Heranwachsenden diese Differenzkompetenz zwischen ihren individuellen Narrationen und Meta-Narrationen gestärkt, werden sie auch eine Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit entwickeln können, in ihren eigenen Narrationen zwischen subjektiver Spiritualität, religiöser Identität und den Narrationen von Meta-stories einer sinnstiftenden (religiösen oder säkularen) Erzählgemeinschaft unterscheiden zu können (vgl. Boehme 2023).

Auf diese Weise kann in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft der bekenntnisorientierte Religionsunterricht besser als ein religionskundlicher Unterricht zur Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Denn der Religionsunterricht einer Bekenntnisgemeinschaft kann die Schüler dazu anregen, ihre selbst rudimentären Beziehungen zwischen ihren eigenen individuellen (religiösen) *lifestories* und kollektiven (religiösen) Narrationen wahrzunehmen, zu deuten und zu reflektieren. Durch die Arbeit mit 'impliziten Axiomen' können sich Schüler der bewussten oder unterbewussten Leitprinzipien ihres Denkens bewusst werden, die sie zu bestimmten Sichtweisen und zu bestimmten ethischem Handeln anregen (Schoberth 2021: 75).

Um diese Beziehungen zwischen der individuellen Narration und einer kollektiven Narration einer Religionsgemeinschaft untersuchen zu können, bieten sich Ritschl zufolge Prüfkriterien an, die sich auf den Unterricht übertragen lassen. Denn eine Narration ist nicht eine beliebe Aneinanderreihung von Aussagen, sondern erst dann ein sinnvolles Gebilde, wenn es bestimmte Kriterien erfüllt, wie die Kriterien der inneren Kohärenz (sinnbildender Zusammenhang), der Konsistenz (Widerspruchsfreiheit), Konsequenz (Folgerichtigkeit), der sinnvollen Selektion und Kombination (Auswahl und Verbindung der Elemente) und Relevanz (Bedeutsamkeit) einer story. (Ritschl/Jones 1976: 9; vgl. Boehme 2023: Kap. B II 5). Auf den schulischen Kontext übertragen hieße dies, im Religionsunterricht die jeweilige Theologie, in Anspruch zu nehmen, Schüler:innennarrationen anhand dieser Kriterien auf ihre 'intrasystematische Wahrheit' zu prüfen (Ritschl/Jones 1976: 21f.; vgl. Lindbeck 1994: 100).

96 Katja Boehme

4. Impulse des story-Konzepts für eine Kinder- und Jugendtheologie

Wie bereits deutlich wurde, bietet das *story*-Konzept subjektorientierten pädagogischen Ansätzen vielfältige Anschlussmöglichkeiten, wie etwa auch der 'Kindertheologie' und der 'Jugendtheologie' (vgl. Bucher 2008). Der religionspädagogische Ansatz des 'Theologisierens mit Kindern' wurde angeregt und inspiriert durch den älteren Ansatz des 'Philosophierens mit Kindern' (Petermann 2002). Im Unterschied jedoch zum 'Philosophieren mit Kindern' ist eine Kindertheologie und Jugendtheologie im bekenntnisorientierten Religionsunterricht nicht nur den erzählenden Subjekten (und ihrer 'inneren Wahrheit') verpflichtet, sondern ebenso den tradierten Narrationen einer Religionsgemeinschaft. Insbesondere die 'impliziten Axiome' bieten hier die Gelegenheit beides, wie gesagt, die individuellen *stories* der Schüler und die Meta-*story* einer Religionsgemeinschaft in Verbindung zu bringen.

Damit kann das *story*-Konzept mit der Betonung der Bedeutung der Theologie für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht darauf hinweisen, wie unverzichtbar der didaktische Schritt des 'Theologisierens $f\ddot{u}r$ Kinder' (Schweitzer 2003) ist.

Denn Elemente der Medien-, Volks- und Familientheologie wirken sich nachweisbar nachhaltig auf das Theologisieren *von* Kindern aus. Womöglich sind sie für die Heranwachsenden sogar wirksamer als die im Religionsunterricht angebotenen Rekonstruktionen, "zum einen, weil sie ihnen in visuell eindrücklicher Form begegnen, zum anderen, weil sie über einen längeren Zeitraum tradiert wurden und das religiöse und theologische Bewusstsein von Kindern beeinflusst haben" (Pemsel-Maier 2011: 94). Hier einen Reflexionsprozess anzuregen, würde bedeuten, in Kinder- bzw. Jugendtheologie im Sinne des *story*-Konzepts die impliziten Axiome ihrer Narrationen freizulegen und diese – entwicklungspsychologisch angemessen – bewusst zu machen.

Mit dieser Unterscheidung gelingt es, die Ebene der *story*-Narration nicht selbst bereits theologisch zu vereinnahmen und als 'narrative Theologie' zu deuten, denn eine *story* ist ihrer literarischen Gattung nach selber nicht im Stande, Begriffe zu generieren, Theorien zu bilden und ethisch zu reflektieren (Ritschl 1984: 47).

Ohne eine operative Theologie ist Kindertheologie als "unterkomplex, als sie noch nicht über die Möglichkeiten der formalen Operation verfügt, d. h. der Fähigkeit zur Abstraktion und Metakommunikation" (Büttner/Dieterich 2016: 31), zu bezeichnen. Diese Fähigkeiten sind erst mit der Ausdifferenzierung des Religionswissens möglich, das nicht nur von der Stufe der religiösen Entwicklung, sondern ebenso vom Anteil am kollektiven Wissen einer Religionsgemeinschaft abhängig ist (ebd.). Auch hier wird die Relevanz

einer bekenntnisspezifischen Bildung bestätigt, die an eine Religionsgemeinschaft gebunden ist.

Für die Identitätsbildung ist es für Heranwachsende förderlich, sich für ihre eigene Lebensorientierung mit reflexiv begründeten, tradierten und sinnstiftenden Narrationen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus ist es für ihre Ausdrucksfähigkeit sinnvoll, sich mit einer religiösen Sprache und Tradition vertraut zu machen. Zudem sind Lernende dazu anzuregen, sich ihrer eigenen impliziten Axiome und regulativen Sätze, auf denen ihr Denken aufruht und die ihr Handeln steuern, bewusst zu werden (Schoberth 2021: 152f.). Hier bietet das story-Konzept mit seiner Kategorie der impliziten Axiome Heranwachsenden die Möglichkeit, multirelationale Sachverhalte, die ihre (religiös oder säkular begründete) sinnstiftende Identität geprägt haben, wahrzunehmen, zu deuten, zu ordnen sowie für die eigene Identitätskonstruktion zu prüfen und sinnvoll zu erfassen. Diese didaktisch anzubahnenden Fähigkeiten beschreiben nicht zuletzt Kompetenzen, die zu einem friedlichen Zusammenleben in einer offenen pluralen Gesellschaft beitragen (Boehme/Petermann 2022).

Literatur

- Altmeyer, Stefan (2015ff): Identität, religiöse in: Lindner, H. / Zimmermann, M. (Hrsg.), WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon.
- Assmann, Aleida (1990): Vom Gewicht des Ungesagten. In: Huber, W. / Petzold, K. / Sundermeier, T. (Hrsg.), Implizite Axiome. Tiefenstrukturen des Denkens und Handelns; Dietrich Ritschl, dem unermüdlichen Brückenbauer zwischen Theologie, Medizin und Philosophie, in Dankbarkeit gewidmet: 13–18. München: Kaiser.
- Behr, Harry Harun / Boehme, Katja / Landthaler, Bruno E. / Schröder, Bernd (Hrsg.) (2021). Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität. Berlin: Frank & Timme.
- Bernhardt, Reinhold (2008). "Synkretismus" als Deutekategorie multireligiöser Identitätsbildungen. In: Bernhardt, R. / Schmidt-Leukel, P. (Hrsg.), *Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen*: 267–290. Zürich: TVZ Theol. Verl.
- Boehme, Katja (2021). Katholische Schülerinnen und Schüler unterrichten zwischen lebensweltlichen und gegenwartstheologischen Herausforderungen. In: Behr, H. H. / Boehme, K. / Landthaler, B. E. / Schröder, B. (Hrsg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität: 165–193. Berlin: Frank & Timme.
- Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard (2022). Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht. Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 1: 202–217.
- Boehme, Katja (2023). Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten. Freiburg: Verlag Herder.

98 Katja Boehme

Brahier, Gabriela / Johannsen, Dirk (Hrsg.) (2013). Konstruktionsgeschichten. Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung. Würzburg: Ergon-Verlag.

- Bucher, Anton A. (Hrsg.) (2008). "Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod [2. Auflage]. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2016). Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik [2. Auflage]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver (Hrsg.) (2016). *Narrativität*. Babenhausen: Verlag LUSA.
- Dieterich, Veit-Jakobus (2006). Die Welt um, in und über uns. Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik. In: Büttner, G. / Beyer, F.-H. (Hrsg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven: 116–131. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Englert, Rudolf (1996). Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven. *Religionspädagogische Beiträge* 38: 3–18.
- Englert, Rudolf (2005). Wie lehren wir Religion unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt? *Katechetische Blätter* 130/5: 366–375.
- Grieser, Alexandra (2013). Response: Erzählte Gemeinschaft. Zur Multi-Funktionalität kollektiver Narrative und der dynamischen Rolle von Religion. In: Brahier, G. / Johannsen, D. (Hrsg.), Konstruktionsgeschichten. Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung: 319–333. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Haase, Volker (2018). *Philosophie und Autobiografie. Untersuchung in fachdidaktischer Perspektive.* Dresden: Thelem.
- Huber, Wolfgang (1990). Ökumenischer Realismus. Zur theologischen Bedeutung impliziter Axiome. In: Huber, W. / Petzold, K. / Sundermeier, T. (Hrsg.) (1990) *Implizite Axiome. Tiefenstrukturen des Denkens und Handelns:* 19–29. München: Kaiser.
- Huber, Wolfgang / Petzold, Klaus / Sundermeier, Theo (Hrsg.) (1990). *Implizite Axiome. Tiefenstrukturen des Denkens und Handelns*. München: Kaiser.
- Johannsen, Dirk (2013). Einleitung: Konstruktionsgeschichten. In: Brahier, G. / Johannsen, D. (Hrsg.), Konstruktionsgeschichten. Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung: 9–18. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Joisten, Karen (Hrsg.) (2007). Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen. Berlin: Akad.-Verlag.
- Lindbeck, George A. (1994). *Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter.* Gütersloh: Kaiser. (Orignaltitel: The Nature of Doctrine. Religion in a Postliberal Age, Philadelphia 1984.).
- Mendl, Hans (2012). Konstruktivistische Religionspädagogik. In: Grümme, B. / Lenhard, H. / Pirner, M. L. (Hrsg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik; ein Arbeitsbuch: 105–118. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pemsel-Maier, Sabine (2011). "Wir glauben immer daran, wenn einer aus unserer Familie stirbt, dass er dann auf den Boden kommt und als Schutzengel auf uns aufpasst". Medien-, Volks- und Familientheologie als Quelle der Theologie von Kindern. In: Müller, P. / Ralla, M. (Hrsg.), Alles Leben hat ein Ende. Theologische und philosophische Gespräche mit Kindern: 85–96. Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- Petermann, Hans-Bernhard (2002). Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive. In: Büttner, G. / Rupp, H. (Hrsg.), *Theologisieren mit Kindern*: 95–127. Stuttgart: Kohlhammer.

- Pirker, Viera (2013). Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie. Ostfildern: Matthias-Grünewald.
- Ritschl, Dietrich (1984). Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken. München: Kaiser.
- Ritschl, Dietrich (1985). Die Erfahrung der Wahrheit. Die Steuerung von Denken und Handeln durch implizite Axiome. In: Schipperges, H. (Hrsg.), *Heidelberger Jahrbücher*: 35–49. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ritschl, Dietrich / Jones, Hugh O. (1976). "Story" als Rohmaterial der Theologie. München: Kaiser.
- Schoberth, Ingrid (1992). Erinnerung als Praxis des Glaubens. München: Kaiser.
- Schoberth, Ingrid (2021). Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung. Eine Einführung. Leipzig: Evang. Verl.-Anst.
- Schweitzer, Friedrich (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, A. A. (Hrsg.), "Im Himmelreich ist keiner sauer". Kinder als Exegeten: 9–18. Stuttgart: Calwer Verlag.

"Lernen an Figuren" mit Jakob und seiner Familie

Narratologie und Biographie im evangelischen Religionsunterricht

Erzählungen faszinieren, und das liegt zu einem großen Teil an den Figuren, die uns in Geschichten begegnen. "Für den Leser und das Lesen spielen Figuren eine besondere Rolle. Leser bewundern und verabscheuen Figuren, sie fühlen mit ihnen und sie imitieren sie im wirklichen Leben" (Jannidis 2004: 229). Auch im evangelischen Religionsunterricht spielt diese Faszination oft eine Rolle. Der Anlass für diesen Beitrag war ein interreligiöser Studientag zu Narrativität und der Rolle von Erzählen und Erzählungen in unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen sowie dem Unterricht. Aus der Fülle des Themas stelle ich einen Text und eine These heraus. Als Text wähle ich die Erzählung von Jakob und dem Betrug um den Erstgeburtssegen im Buch Genesis des Alten Testaments/der Hebräischen Bibel (Gen 27). Meine These ist, dass Figuren wie Jakob in den biblischen Erzählungen mehrdeutig präsentiert werden und sich dadurch zur Auseinandersetzung geradezu anbieten, was sich mit einer narratologischen Analyse herausarbeiten lässt. Als Identifikationsfigur oder sogar Vorbild sind sie jedoch eher ungeeignet (1). Das hat Konsequenzen für die Funktion der Erzählung im Religionsunterricht, welche ich in Auseinandersetzung mit dem Modell des Lernens an Biographien aus der Kirchengeschichtsdidaktik ausführe (2).²

Online-Studientag im Rahmen des Interreligiösen Begegnungslernens (IRBL) an der PH Heidelberg, unter Beteiligung der PH Karlsruhe und der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg, am 8.7. 2020.

² Die Überlegungen, die zu diesem Beitrag geführt haben, konnte ich in Seminaren und in der Praktikumsbegleitung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit vielen Studentinnen und Studenten im Fach Evang. Religion diskutieren. Mein Dank gilt ihnen allen und besonders Lena Muhn, die mir ihre Masterarbeit zu "Narratologie und das Buch Judith und die religionspädagogischen Konsequenzen, die sich daraus ergeben" zur Verfügung gestellt hat.

102 Uta Schmidt

1 Narratologische Analyse

1.1 Jakob und seine Familie in Gen 27

Erzählungen können faszinieren – diese Erfahrung ist weit verbreitet. Doch warum das so ist, dass Erzählungen Leserinnen und Leser fesseln, dass die Figuren einer Geschichte anziehend und abstoßend sind, und Leserinnen und Leser auf sie vorübergehend wie auf echte Menschen reagieren – das lässt sich mit narratologischer Analyse herausfinden.

Narratologie als Theorie narrativer Texte bietet eine methodologische Grundlage für die Analyse von Erzählungen (vgl. Bal 2009; vgl. auch Lahn/ Meister 2013; Scheffel/Martínez 2012; Schmid 2008; Fludernik 2006). In der Exegese biblischer Texte ist die Erzähltextanalyse inzwischen eine gängige Herangehensweise (für einen Überblick vgl. Schmidt 2018). Den meisten narratologischen Ansätzen liegt die Unterscheidung zwischen dem "Was?" und dem "Wie?" zugrunde. Was wird erzählt und wie wird es erzählt? Die Stärke dieses theoretischen Zugangs liegt darin, dass diese Grundunterscheidung ermöglicht, die Perspektivierung in Texten differenziert in den Blick zu nehmen. Gerade für die Analyse biblischer Texte, die oft sehr knapp erzählt sind (Linafelt 2016: 28-36), aber mehr als eine Perspektive erkennen lassen, liegt darin ein Gewinn. Das "Was?" der Erzählung sind Ereignisse, die durch die Interaktion der Figuren geschehen. Dies wird in der Theorie unterschiedlich bezeichnet, ich gebrauche mit Mieke Bal den Terminus fabula (Bal 2009: 5 "[...] a series of logically and chronologically related events that are caused or experienced by actors."; vgl. die Übersicht bei Schmidt 2018).

Durch die Analyse von Erzählungen wird deutlich, dass die einzelnen Figuren, die den großen Reiz ausmachen, nie für sich stehen, sondern ihre Wirkung immer in der Konstellation mehrerer Figuren entfalten (vgl. Jens Eder 2016: 47–49; für ein strukturalistisches Modell vgl. Bal 2009: 203–209). Dies gilt auch für die Erzählungen über Jakob in der Genesis, in denen es eben nicht nur um ihn geht, sondern um Jakob als Teil seiner Familie. Er gehört zu den sog. "Erzeltern" im Buch Genesis (zum Begriff s. Fischer 2006: 10–17), wie auch seine Eltern Rebekka und Isaak. In den Erzelternerzählungen wird "Völkergeschichte als Familiengeschichte erzählt" (Fischer 2006: 16f), sodass die Anfänge der Völkergemeinschaft mit und um Israel als eine große Familie entworfen werden. Im ganzen Erzählzusammenhang geht es um die Treue Gottes zu den Erzeltern, die in der Hebräischen Bibel/ im Alten Testament als der Anfang der Treue Gottes zu seinem Volk Israel erzählt wird und im Neuen Testament auch als die Basis für Gottes Treue zu allen Menschen gedeutet wird.

Im Zentrum von Gen 27 steht der Segen, den Isaak am Ende seines Lebens an seinen erstgeborenen Sohn Esau weitergeben will. Segen bedeutet hier und an vielen weiteren Stellen im Alten Testament die Zusage von Wohlstand, Bewahrung und Glück, das Gott geben wird. Gottes Treue zu seinem Volk zeigt sich in der Genesis in der Verheißung von Segen, meist in Form von eigenem Land und vielen Nachkommen (Leuenberger 2015: 49–51.57–59). Diesen Segen, den Isaak Esau geben will, will Isaaks Frau Rebekka jedoch für Jakob, den jüngeren Zwillingsbruder, sichern. Er soll sich als sein Bruder ausgeben und seinen fast blinden Vater täuschen.

Die Erzählung in Gen 27 lässt sich anhand der jeweiligen Figurenkonstellationen in fünf Szenen gliedern, die durch Brückenverse verbunden sind, in denen die Figuren alleine auftreten. (Auf Vers [= V.] 46, der den Übergang zum nächsten Kapitel bildet, trifft dies nicht ganz zu.)

- 1–4 (I) Isaak beauftragt Esau
 - 5 Rebekka hört Isaak und Esau
- 6–17 (II) Rebekka plant für Jakob
- 18–29 (III) Jakob erlangt durch Täuschung Isaaks Segen
 - 30 Jakob geht, Esau kommt
- 31–40 (IV) Esau und Isaak erkennen den Betrug
 - 41 Esau plant, Jakob zu töten
- 42–45 (V) Rebekka plant erneut für Jakob
 - 46 Rebekkas Begründung für Jakobs Flucht

In der Erzählung werden in diesen fünf Szenen zwei gescheiterte Pläne erzählt: der von Isaak mit Esau in V.1–4 (I), dessen Scheitern die beiden in V.31–40 erkennen (IV), und der von Rebekka mit Jakob in V.6–17 (II und III), von dessen Scheitern Rebekka in V.41 erfährt, was in einen neuen Plan Rebekkas mündet, s. V.42–45 (V), um Jakob und Esau nicht beide zu verlieren. Beide Brüder gehen am Schluss der Erzählung in eine ungewisse Zukunft, die erst in den folgenden Erzählungen entfaltet wird und für beide nicht dem entspricht, was sie sich vom Segen ihres Vaters Isaak einmal versprochen hatten. Diese Gliederung in der Erzählung zeigt bereits, dass die handelnden Figuren ihre volle Wirkung erst in der Konstellation mit anderen entfalten.

1.2 Analyse der Figuren

Als Figuren wären sie dennoch nur die Handlungsträger (Aktoren) des erzählten Geschehens. "In this view, an actor in the fabula is a structural position, while a character is a complex semantic unit. As readers, we 'see' characters, feel with them, like or dislike them." (Bal 2009: 112f). Der Eindruck einer Person wird durch das "Wie?", nämlich die Art ihrer Präsentation in der Erzählung vermittelt.

Der Eindruck von handelnden Figuren als "echten" Menschen entsteht durch deren Qualifizierung oder Charakterisierung. Dies geschieht meist 104 Uta Schmidt

aus mehreren Perspektiven, durch die Erzählstimme, durch Selbstbeschreibungen der jeweiligen Figur sowie die Einschätzung anderer Figuren, die ebenfalls in das Geschehen eingebunden sind. All dies wird als explizite Qualifizierung bezeichnet. Implizite Qualifizierungen hingegen leiten die Leserinnen und Leser aus dem Handeln, den Funktionen und weiteren Umständen im Text selbst ab (Bal 2009: 131–132). Zur Unterscheidung dieser verschiedenen Arten von Informationen eignet sich die Frage von Fotis Jannidis: "Werden sie ausdrücklich genannt oder muss der Leser sie erraten?" (Jannidis 2004: 200). Die expliziten Qualifizierungen wirken auf den ersten Blick verlässlicher als die, die sich auf die Interpretation der Leserinnen und Leser stützen. Doch hängt diese Verlässlichkeit von der Zuverlässigkeit der jeweiligen Sprechinstanz ab, der Erzählstimme im Text oder den jeweiligen Figuren, die diese äußern.

Die Qualifizierungen, die erst durch Interpretation von Handlungen, Funktionen und Umständen zustande kommen, sind immer abhängig von dem jeweiligen Referenzrahmen ("frame of reference" Bal 2009: 120) der Leserinnen und Leser, in welchem sie die Erzählung deuten. Denn jeder Referenzrahmen bietet andere, zusätzliche Informationen, die in die Interpretation einfließen. Wie die Figuren der Erzählung bewertet werden, ist darüber hinaus auch eine Folge der Einstellung der jeweiligen Rezipientinnen und Rezipienten. "Finally, the description of a character is always strongly coloured by the ideology of critics, who are often unaware of their own ideological hang-ups. [...] And here the realistic tendency promoted by the anthropomorphism of characters can play nasty tricks. Characters are attacked or defended as if they were people that the critics like or dislike." (Bal 2009: 119-120) Die Faszination von Figuren, die wie Menschen wirken, führt dazu, dass Leserinnen und Leser auf sie auch häufig wie auf Menschen reagieren (s. dazu 2.3). Hier wird bereits deutlich, dass Erzählungen nie völlig eindeutig sind, sondern polyvalent, und dass folglich Figuren in Erzählungen nie nur in einer einzigen Weise eingeschätzt werden können – wie echte Menschen eben auch.³ An Gen 27 kann man das besonders gut sehen.

Die Figuren treten in allen Szenen der Erzählung paarweise auf: Isaak und sein Sohn Esau sowie Rebekka und ihr Sohn Jakob. Die Beziehung zwischen ihnen wird durch Bezeichnung der familiären Zugehörigkeit näher bestimmt: Esau wird häufig als Sohn Isaaks bezeichnet, Jakob dagegen nur, als er vorgibt, er sei Esau. Dagegen wird Jakob Sohn Rebekkas genannt und sie seine Mutter. Isaak und Jakob treffen nur in Szene III aufeinander, als Jakob sich als sein Bruder ausgibt. Von Isaak wird als Vater Esaus *und* als Vater Jakobs gesprochen. Esau und Jakob treffen sich nie, Isaak und Rebekka

³ Dies ist ein Grund, warum Beispiel- oder Lehrerzählungen, die vor allem *ein* pädagogisches Ziel verfolgen und sich dafür um größtmögliche Eindeutigkeit bemühen, oft langweilig sind.

nur im letzten Vers der Erzählung (V. 46). Dadurch stehen sich im ganzen Geschehen zwei Parteien gegenüber, deren Opposition wie eine Linie durch die Familie verläuft, obwohl Esau und Jakob tatsächlich beide die Söhne beider Eltern sind (vgl. Gen 25).

Im Folgenden analysiere ich die Darstellung der vier Figuren jeweils szenenweise. So wird die unterschiedliche Charakterisierung der Figuren im Lauf des Geschehens erkennbar, wobei die Paarkonstellationen jeweils genauer profiliert werden.

Szene I, V. 1-4: Isaak beauftragt Esau

Gleich zu Beginn äußert die Erzählstimme in V.1–3 explizit, dass Isaak alt und fast blind ist. Implizit stecken diese Informationen auch in der Beschreibung, dass Isaak den Segen weitergeben will, bevor er stirbt (V.4) sowie darin, dass er fühlen und riechen muss, um seinen Sohn zu erkennen (V.12.21–24.27.32). Beides sind Voraussetzungen für das folgende Geschehen: Isaaks naher Tod ist der Grund, warum er Esau segnen will, und seine Blindheit macht die Täuschung überhaupt erst möglich. Doch Isaak ist anfangs zwar alt und blind, aber mächtig genug, um direktiv zu handeln, indem er Esau Aufträge erteilt.

Esau wird als der "große Sohn" bezeichnet, nicht als der erstgeborene, obwohl das eigentlich entscheidend ist (V.1), als Jäger und als Sohn Isaaks, der dessen Auftrag ausführt (V.5).

Szene II, V. 6–17: Rebekka plant für Jakob

Anders als bei Isaak wird über Rebekka explizit nur gesagt, dass sie Jakobs Mutter ist. Doch auch sie ist offensichtlich mächtig genug, direktiv zu handeln. Wie Isaak erteilt sie Aufträge an ihren Sohn, die der ausführt, sodass jedes Elternteil über einen Sohn bestimmt. Sie wird dabei indirekt als sehr aktiv und planvoll gezeigt. Die Söhne werden als Gegensätze dargestellt: Jakob wird als ihr "kleiner Sohn" bezeichnet, im Gegensatz zum großen Sohn Esau. Er beschreibt sich selbst als "glatt" im Gegensatz zu seinem behaarten Bruder (V.11.15). Auch Mutter und Sohn werden als gegensätzlich gezeigt, da Jakob im Gegenüber zu seiner Mutter passiv bleibt und ausführt, was sie ihm aufträgt. Beide, Rebekka und Jakob, äußern keine moralischen Bedenken. Jakobs einzige Sorge ist, dass der Betrug entdeckt werden und ihm dann Fluch statt Segen einbringen könnte. Das kann man als ängstlich oder vorsichtig interpretieren. Es betont noch einmal den Gegensatz des passiven Jakobs zu seiner aktiven Mutter Rebekka, die auch hier die Verantwortung übernimmt, indem sie den möglichen Fluch auf sich nimmt. Dies impliziert die realistische Einschätzung, dass die Folgen eher sie als Jakob treffen würden, schließlich spricht sie in V.45 von der Gefahr, kinderlos zu werden.

Szene III, V.18–29: Jakob erlangt durch Täuschung Isaaks Segen In der Begegnung von Isaak und Jakob wird betont, dass Isaak auch Jakobs 106 Uta Schmidt

Vater ist (V. 18.19.22.26). Seine Blindheit lässt ihn mehrmals nachfragen, ob dieser Sohn, der zu ihm kommt, wirklich Esau ist (V. 18.20.21.24.26), so wird er vorsichtig oder auch misstrauisch gezeigt. Der Segen, den er dann seinem Sohn zuspricht, vermittelt aber auch, welche Macht Isaak damit hat, dass er eine solche Fülle an Herrschaft und Gütern seinem Erstgeborenen durch Јнwн zusagen kann. Diese Segenszusage vermittelt den Eindruck, dass Isaak voller Vertrauen auf Gott handelt, der seine Zusage gewähren wird:

"So gebe dir Gott vom Tau des Himmels und vom Fett der Erde und von Korn und Most die Fülle! Völker sollen dir dienen und Völkerschaften sich vor dir niederbeugen! Sei Herr über deine Brüder, und vor dir sollen sich niederbeugen die Söhne deiner Mutter! Die dir fluchen, seien verflucht, und die dich segnen, seien gesegnet!" (Gen 27,28–29).

Jakob als zweiter, jüngerer Sohn hat angesichts dieser Fülle durchaus allen Grund, das alles für sich zu begehren. Erst jetzt fällt der entscheidende Begriff des "Erstgeborenen", um den es eigentlich die ganze Zeit geht, da der Segen doch für diesen bestimmt ist. Denn nun bezeichnet sich Jakob als vermeintlicher Esau als Isaaks Erstgeborener (V.19). Er führt aus, was Rebekka ihm aufgetragen hat, und reagiert auf das, was Isaak sagt und tut. Damit wird er weiter passiv und reaktiv dargestellt, durch Isaaks wiederholte misstrauische Fragen wird er außerdem mehrmals ausdrücklich beim Lügen und Täuschen gezeigt. Seine einzige originelle Handlung im ganzen Geschehen ist seine Antwort auf Isaaks erstaunte Frage, wie er auf der Jagd so schnell Beute gefunden habe. Jakob führt Jhwh, den Gott Isaaks, als Grund an (V.20). Ob er all dies skrupellos, widerwillig oder hilflos tut, bleibt verborgen, da über Jakobs Gefühle und Motive außer in V.12 nichts gesagt wird. In der Segenszusage (V. 28f) wird der Gesegnete als ein reicher und mächtiger Mann, Herrscher über Völker und alle Brüder/Geschwister gezeichnet. Es stellt sich später heraus, dass es im Verlauf der Jakobserzählungen niemanden gibt, der dieser Beschreibung ganz entspricht.

Szene IV, V.31-40: Esau und Isaak erkennen den Betrug

In der nun folgenden Begegnung Esaus mit Isaak wird durch mehrfache Wiederholung hervorgehoben, dass Isaak dessen Vater ist (V. 31[3x].32.34[3x]. 38[3x]). Wie vorher Jakob bezeichnet sich jetzt auch Esau als der Erstgeborene. Als die beiden den Betrug erkennen, ist Isaak zutiefst erschrocken (V. 33) und hilflos, seine Macht hat er mit der Segenszusage offensichtlich verloren (V. 33.37). Esau ist bitter und traurig, klagt, schreit und weint. Was in der vorigen Szene durch Jakobs Verhalten implizit vermittelt wurde, sprechen Isaak und Esau nun explizit aus: Jakob hat hinterlistig gehandelt (V. 35), er ist ein Betrüger (V. 36). Die beiden, die vorher die Macht und den Wohlstand auf ihrer Seite hatten und im Vertrauen auf Gott damit auch weiter gerechnet hatten, haben nun beides verloren. Das wird in dem zweiten Segen, den Isaak Esau zuspricht, deutlich: Esau muss sich unterordnen und

kann nicht vom Land leben. Nur seine Unabhängigkeit von Jakob wird ihm versprochen. Esaus Klage und Bitterkeit wird zu Wut, er will Jakob töten, will Vergeltung (V. 41).

Szene V, V. 42–45: Rebekka plant erneut für Jakob

Rebekka erscheint in der letzten Szene wie am Anfang: Ihr Verhalten zeigt sie aktiv, direktiv und zielstrebig. Ich deute ihre Äußerungen außerdem als sehr optimistisch: Sie sagt, Jakob müsse nur einige Tage in Haran bleiben und Esau werde vergessen. Zudem geht sie davon aus, dass Jakob, nachdem er seinen Bruder gerade betrogen hatte, wieder bei einem, nämlich *ihrem* Bruder, sicher sein werde. Außerdem lässt sie keinen Zweifel daran erkennen, dass Jakob auch in Zukunft tun wird, was sie befiehlt (V. 45). Darauf, dass Rebekkas Plan fast zur Katastrophe geführt hätte, deutet nur ihre letzte Frage hin: "Warum sollte ich euch sogar beide verlieren/kinderlos werden an einem Tag?" (V. 45).

Die Erzählung schließt mit einer Überleitung zur nächsten Szene bzw. Erzählung, in der Rebekka vor Isaak begründet, warum Jakob weggeht (V. 46). Dieser Übergangsvers greift die Thematik der Ehe mit Frauen aus anderen Völkern auf, die vor und nach Gen 27 ein Thema ist (vgl. Gen 26,34f; 28,1–5.6–9). Als Abschluss des Geschehens von Gen 27 ist dies eine weitere, überdies fremdenfeindliche Lüge.

Ergebnisse der Figurenanalyse

Die Analyse der Charakterisierung zeigt alle Beteiligten in dieser Erzählung nicht als Idealfiguren: Isaak, alt, blind und hilflos, hat seine väterliche Macht verloren, den Segen weiterzugeben. Sein Sohn Esau hat die Stellung als mächtiger, wohlhabender Mann, die er als Erstgeborener sicher erwarten konnte, nicht erreicht und will nun, wütend und verletzt, aus Rache seinen Bruder töten. Rebekka kann zwar weiterhin Pläne schmieden und auf Jakobs Gehorsam bauen, doch ist er, der ihr Sohn ist, nicht mehr bei ihr. Jakob ist vielmehr auf der Flucht, nachdem er im ganzen Geschehen nur ein einziges Mal von selbst aktiv wurde, nämlich mit einer Ausrede oder Lüge seinem Vater gegenüber. Ansonsten hat er nur reagiert und dabei nichts gewonnen. Isaak und Esau werden gezeigt als die, die die herrschende patriarchale Ordnung als selbstverständlich annehmen, sie aber nicht durchsetzen können. Rebekka und Jakob erscheinen ohne Skrupel bei dem Plan, diese Ordnung zu durchkreuzen, Rebekka aktiv und Jakob passiv. Die Treue Gottes und Gottes Beistand, die mit dem Segen verbunden waren, scheinen in dieser Erzählung für niemanden erfahrbar.

In der Einleitung habe ich Fotis Jannidis zitiert, der die Wirkung von Figuren in Erzählungen beschreibt: "Leser bewundern und verabscheuen Figuren, sie fühlen mit ihnen und sie imitieren sie im wirklichen Leben" (Jannidis 2004: 229). Im Hinblick auf Jakob und Rebekka, Esau und Isaak trifft

108 Uta Schmidt

dies meines Erachtens nur bedingt zu. Alle vier scheitern, sodass Bewunderung eher nicht naheliegt. Doch auch für Abscheu ist das Verhalten aller nicht eindeutig genug. Nur von Isaak und Esau werden Gefühle erzählt, mit Rebekka und Jakob ist das Mitfühlen vom Text her kaum angelegt, andererseits nehmen sie in der Erzählung weit größeren Raum ein. All dies macht eine Einschätzung der vier Figuren schwierig und führt nicht unbedingt zu dem Wunsch, eine der Figuren im eigenen Leben nachzuahmen.

1.3 Frames of Reference

Leserinnen und Leser deuten die Figuren einer Erzählung immer im Rahmen von bereits Bekanntem und greifen dabei auf Informationen außerhalb des Texts zurück ("Inferenz"; Bal 2009: 119.120; Jannidis 2013: 3.6). Diese Verstehensrahmen (*frames of reference*) sind jedoch nirgends festgelegt, sondern variieren, je nach dem Wissen der Leserin, der Auswahl des Lesers. Die Einschätzung der bereits im Text schillernd dargestellten Figuren wird dadurch noch variabler. Denn je nachdem, welche Informationen und Kontexte außerhalb der Erzählung zur Charakterisierung hinzugezogen werden, erscheinen die Figuren in anderem Licht.

Ein erster Verstehensrahmen sind die Verhältnisse zur ungefähren Abfassungszeit der Erzählung. Informationen darüber sind für ein angemessenes Verständnis biblischer Erzählungen unerlässlich, so die Grundüberzeugung jeder historisch-kritisch orientierten Bibellektüre (Müllner 2016: 21f). Dazu gehört für Gen 27 die Kenntnis der Familienstrukturen der erzählten Welt. So war es im alten Israel in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft üblich, dass der erstgeborene Sohn die führende Stellung vom Vater übernimmt. Die Kenntnis der Erzelternerzählungen zeigt, dass dies mit der Weitergabe des Segens verbunden war. In diesem Kontext werden die Erwartungen und das Verhalten von Isaak und Esau plausibel: Sie tun, was üblich ist, und werden dabei betrogen. Rebekkas und Jakobs Täuschung hingegen wird in diesem Kontext als offensichtliches Unrecht gezeigt. Der Status von Frauen hing oft von der Stellung ihrer Söhne ab, keine Kinder zu haben, war in der Regel ein großes soziales und oft auch wirtschaftliches Problem. Dieses Wissen macht die Sorge verständlich, die Rebekka in V.45 äußert (zur Familie Köhlmoos 2011: *33–35; Fischer 2010).

Die Einschätzung aller vier Figuren verändert sich jedoch, wenn der Kontext weiterer Texte des Alten Testaments/der Hebräischen Bibel als Referenzrahmen hinzugezogen wird. Denn in den Erzelternerzählungen, und nicht nur dort, wird mehrmals davon erzählt, dass der Älteste gerade nicht der ist, der Segen und Verheißung Gottes weiterträgt, (Isaak Gen 21–24; 26, Josef Gen 49–45 und David 1 Sam 16). Hätte Jakob Erfolg gehabt, wäre er nicht der Einzige, der als Jüngerer den Segen bekommt.

Esaus Reaktion wirkt verständlich angesichts der traditionellen Familienrollen. Doch ein anderer Text stellt dieses Verständnis grundsätzlich in Frage: In der Erzählung von Kain und Abel in Gen 4 wird der ältere Kain wütend und enttäuscht zum Mörder seines jüngeren Bruders. Dies wird ausdrücklich und zum ersten Mal in der Bibel als "Sünde" bezeichnet (Gen 4,7). Es gibt folglich in der Urgeschichte der Genesis bereits einen gewichtigen Präzedenzfall dafür, dass Esau nicht im Recht wäre, wenn er Jakob tötete (Müllner 2002: 23).

Auch Rebekkas Verhalten erscheint in anderem Licht, wenn Gen 27 im Kontext des größeren Erzählzusammenhangs um Jakob und Esau gesehen wird. Denn in Gen 25,23 wird von Jhwhs Zusage an Rebekka erzählt, die sie noch während ihrer Schwangerschaft erhält: "Der Herr aber sprach zu ihr: Zwei Nationen sind in deinem Leib, und zwei Volksstämme scheiden sich aus deinem Innern; und ein Volksstamm wird stärker sein als der andere, und der Ältere wird dem Jüngeren dienen." Auch wird in Gen 25,29–34 erzählt, dass Esau, hungrig nach der Jagd, sein Erstgeburtsrecht für ein Linsengericht an Jakob verkauft hat. Das Wissen um diesen literarischen Kontext kann die Einschätzung von Rebekkas, Jakobs und auch Esaus Verhalten ändern. Denn so betrachtet stünde der Erstgeburtssegen Jakob möglicherweise zu. Rebekka hätte dann nur eingegriffen, um Jhwhs Verheißung und das Recht Jakobs zu schützen.

Ein weiterer Kontext liegt im Verständnis der Erzelternerzählungen als Völkergeschichte: Hier und im weiteren Alten Testament / Hebräischen Bibel stehen Jakob und Esau für verschiedene Völker. Dieses doppelte Verständnis der beiden Figuren wird schon in der Verheißung an Rebekka eingespielt (Gen 25,23). Jakob wird in Gen 32,29 von Gott den Namen Israel bekommen und steht für Gottes Volk (vgl. v.a. Jes 40ff). Esau hingegen personifiziert Edom, das Nachbarvolk, das in vielen Texten des Alten Testaments / der Hebräischen Bibel als Rivale und Feind dargestellt wird und teils massiv abgewertet wird (vgl. z. B. Ez 25,12–14). Wenn Gen 27 im Kontext des Kanons des Alten Testaments / der Hebräischen Bibel gelesen wird, fließen auch diese Zuschreibungen in die Beurteilung Esaus und Jakobs mit ein.

Die verschiedenen Bezugsrahmen innerhalb des Alten Testaments / der Hebräischen Bibel geben unterschiedliche Antworten auf die Frage nach Gottes Beistand und Treue, die in Gen 27 nur schwer zu erkennen sind. Denn in diesen Zusammenhängen betrachtet, mehren sich die Hinweise, dass Gott immer wieder zu denen steht, bei denen die Leserinnen und Leser es nicht erwartet hätten: Trotz Fluch schützt er den Mörder Kain, nicht vor den Folgen seiner Tat, sondern vor dem Tod (Gen 4,15,f). Isaak, den jüngeren Sohn Abrahams und ersten Sohn Saras, bewahrt Gott in der Erzählung von der Bindung Isaaks (Gen 22,11–13). Josef wird auf dem Umweg über Ägypten zum Retter seiner Familie (Gen 42–48) und von David heißt es, dass Gott mit

110 Uta Schmidt

ihm war, bei allem, wohin er ging (2 Sam 7,9) – was David wiederum nicht vor Gottes Zorn schützt.

Alle diese Erzählungen bieten einen Rahmen, in dem Jakob als Träger der Verheißung und einer, dem Gott nahe ist, wahrscheinlicher wird und in dem Rebekkas Handeln mit Gottes Treue in Einklang gebracht werden kann. Im Fortgang der Erzählungen wird dies offensichtlicher. Trotzdem wird Jakob dadurch weder speziell bewunderns- noch nachahmenswert, um noch einmal auf das Zitat von Jannidis zurückzukommen. Da keiner der Kontexte als Verstehensrahmen zwingend gegeben ist oder Priorität vor anderen hat, bleiben die Figuren der Erzählung mehrdeutig, je nach Perspektive.⁴

1.4 Identifikation

Die narratologische Analyse hat gezeigt, wie vielschichtig die Figuren in der Erzählung präsentiert werden. Der Blick auf die verschiedenen Verstehenskontexte (frames of reference) hat außerdem deutlich gemacht, wie sich mit jedem neuen Rahmen der Blick auf die Charaktere ändert, sodass diese nicht auf eine Einschätzung festgelegt werden können. Dies kann irritieren und verwirren, macht aber vor allem auch die Faszination von Figuren in Erzählungen aus, was Mieke Bal besonders betont: "Characters give most literary pleasure when they are allowed to resist their readers, rather than overruled and forced to conform their expectations" (Bal 2009: 114). "Figuren faszinieren", so die Eingangsthese dieses Beitrags. Die bisherige Analyse hat narrative Strategien und Mechanismen aufgezeigt, durch die diese Faszination erreicht wird.

Diese Eigenart von Erzählungen, dass uns Figuren wie Menschen begegnen, irritierend und unerwartet, teils sehr vertraut und teilweise völlig fremd, führt dazu, dass der Zugang zu Erzählungen vor allem über ihre Figuren stattfindet. Interessant ist die Frage, wie dies geschieht.

⁴ Literargeschichtliche Untersuchungen fügen dem eine weitere Facette hinzu: Die Erzählung in Gen 27 gehört in einer früheren Fassung (angezeigt durch*) vermutlich zu den ältesten Jakob-Erzählungen. Erhard Blum geht von einer Jakob-Esau-Laban-Erzählung (Gen 25,29ff; 27*; 29–31*) als erster greifbarer Komposition in der Königszeit aus (Blum 1984: 202). Dieser Erzählzusammenhang bildet den Anfang der Ursprungslegende für das Nordreich Israel. Gen 27,46–28,9 und 35,9–15 ordnet Blum der Priesterschrift (P) zu, die Ende des 6. Jh. v. Chr. eigene Jakobserzählungen beisteuert (Blum 2012). Wie in der narratologischen Analyse beobachtet, gibt es zwischen diesen Textbeständen Widersprüche, die für die Zuordnung zu unterschiedlichen Überlieferungssträngen sprechen. Auch kann man die P-Stellen so deuten, dass sie bemüht sind, die Anstößigkeit von Erzählungen wie Gen 27 auszugleichen. Doch in jedem Fall hat die Redaktion der Genesis und des Pentateuch diese Widersprüche nicht geglättet, sondern eine Komposition geschaffen, die die schillernde und mehrdeutige Darstellung der Figuren erhält und einen Blick auf den Prozess ihrer Entstehung erlaubt.

Nicht nur im Religionsunterricht ist oft die Rede davon, dass die Hörerinnen und Hörer sich mit den Figuren identifizieren, was eine Form der Bezugnahme darstellt. Jedoch ist der Begriff der Identifikation relativ unscharf und erfasst psychische Prozesse und literarische Phänomene in unterschiedlicher Weise (Jannidis 2004: 231). Landläufig ist damit häufig gemeint, sich mit jemandem eins zu fühlen, sich in ihr oder ihm wiederzuerkennen. Das ist, wie Jakob als Beispiel zeigt, oft nicht gut möglich. Dennoch setzten sich Leserinnen und Leser in Beziehung zu den Figuren einer Erzählung, auch zu Jakob oder Esau, Rebekka oder Isaak, wenn auch nicht durch Identifikation im oben genannten engeren Sinne.

Im Rahmen einer Textanalyse lässt sich nur begrenzt herausfinden, wie das geschieht. "Wie auch immer man aber Identifikation als Prozeß auffaßt, auf jeden Fall handelt es sich um die psychischen Prozesse von Lesern – und dazu kann die Narratologie als textzentrierte Theorie offensichtlich nichts beitragen. Allerdings kann sie einen genuinen Beitrag dazu leisten, wie der Text die Beziehung des Lesers zum Protagonisten bestimmt" (Jannidis 2004: 231). Die Textanalyse erhellt die Art und Weise, wie das In-Beziehung-Treten vom Text her angelegt ist.

Ein wesentlicher Faktor ist die Charakterisierung der Figuren, d. h. deren Präsentation, die den Eindruck entstehen lässt, in einer Erzählung echten Menschen, wie Jakob und Rebekka, Isaak und Esau, zu begegnen. Wie in einer tatsächlichen zwischenmenschlichen Begegnung ist es nicht nötig, dass die Lesenden sich in den Figuren wiedererkennen, um mit dem Text in Beziehung zu treten. Die Texte regen aber eine Perspektivübernahme an, sodass Sigrid Eders Definition von Identifikation im weiteren Sinne "als die aktive Übernahme von im Text vorgezeichneten Perspektiven" (Sigrid Eder 2018: 62) besser geeignet ist.

In Gen 27 finden sich unterschiedliche und teils widersprüchliche Signale dafür, wie Leserinnen und Leser sich zu den Figuren in Beziehung setzen sollen. Dass alle vier Figuren ambivalent charakterisiert werden (s.o. 1.2) und je nach Verstehenskontext in unterschiedlichem Licht erscheinen (s.o. 1.3), erschwert es den Leserinnen und Lesern, sich auf eine Perspektive im Text oder auch nur eine Figur im Text festzulegen. Jens Eder benennt als Faktoren für emotionale Anteilnahme mit einer Figur im Text die objektive, subjektive und empathische Einschätzung (Jens Eder 2016: 49f). Ein Blick auf diese drei Aspekte macht deutlich, warum dies in Gen 27 schwierig ist. Die objektive Einschätzung, zu der auch die moralische Bewertung gehört, fällt für Jakob und auch Rebekka eher negativ aus, zumindest im Kontext von Gen 27. Dies ändert sich, sobald man den weiteren Erzählzusammenhang berücksichtigt, in dem Jakob als Israel seinen Weg mit Gott geht. Die subjektive Einschätzung, die durch eigene Interessen und Gefühle, wie Angst oder Neid bestimmt wird, kann für Jakob oder Esau positiv aus-

112 Uta Schmidt

fallen, sie ist abhängig vom Erfahrungshintergrund der jeweiligen Leserinnen oder Leser. Die empathische Einschätzung, die durch Gefühle geleitet wird, wird für Jakob dadurch erschwert, dass über seine Gefühle nichts gesagt wird, wohl aber über Esaus, während Isaak und Rebekka in dieser Hinsicht beide eher blass bleiben. Dazu kommt, dass Jakob eher im Zentrum der Erzählung steht, sodass er und Rebekka zwar als Protagonisten gesehen werden können, die Position Esaus aber dennoch für die Empathie der Leserinnen und Leser viel zugänglicher ist. (Religionsstunden scheitern immer wieder daran, dass den Kindern Esau als Identifikationsfigur angeboten wird, was viele anspricht, weil sie Ungerechtigkeit zwischen Geschwistern kennen. Anschließend sollen sie dann aber gedanklich mit Jakob mitgehen, was nach der Identifikation mit Esau emotional schwierig wird.)

Die verschiedenen Verstehensrahmen fächern diesen Prozess der Bezugnahme auf den Text noch weiter auf, sodass Leserinnen und Leser im Laufe der Erzählung die Perspektive und den Bezugspunkt wechseln können, sich annähern und wieder entfernen und die ambivalente Erfahrung der "Diskrepanz zwischen Einfühlung und Moral" (Müllner 2016: 20) machen. All dies führt zu unerwarteten, produktiven und nicht planbaren Begegnungen zwischen Text und Lesenden, zwischen Rezipientinnen und Rezipienten der Gegenwart und Jakob und Esau, Rebekka und Isaak.

2 Religionspädagogische Konsequenzen

2.1 Figuren im Religionsunterricht: Vorbilder oder Modelle

Die Faszination von Figuren in Erzählungen hat die christliche Katechese schon früh aufgegriffen, im Religionsunterricht spielt sie bis heute eine große Rolle. Die etwas saloppe Aussage aus dem Schulpraktikum: "Wir machen Jakob" ist folglich nicht falsch, da der Zugang zu Erzählungen zuerst über deren Figuren geschieht. Interessant und wichtig ist allerdings, wie man Jakob "macht".

Lesende und Hörende treten in eine Beziehung zu den Figuren einer biblischen Erzählung wie der von Jakob und Rebekka, Isaak und Esau. Dies ist im Text angelegt, seit Jahrhunderten ist es ein gängiger Umgang mit den Texten der Bibel (Müllner 2016: 17), der bis heute die Grundlage vieler bibeldidaktischer Zugänge im Religionsunterricht bildet. Für Jakob zeigt dies ein Beispiel aus dem Bildungsplan für den Evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule in Baden-Württemberg. Als Kompetenzformulierung findet sich im Themenbereich "Mensch" für die dritte und vierte Klasse (3.2.1):

"Die Schülerinnen und Schüler (= SuS) nehmen eigene Erfahrungen wahr und vergleichen sie mit denen anderer Menschen. Sie stellen Beziehungen zwischen eigenen Erlebnissen, Erfahrungen beziehungsweise Fra-

gen und biblischen sowie anderen Texten her. Sie setzen sich mit Situationen des eigenen Lebens und des Lebens anderer auseinander. (1) [...] (2) biblische (zum Beispiel Jakob und Esau, 1. Mose 25–35 in Auszügen; Maria und Martha, Lk 10,38–41; Sturmstillung, Mk 4,35–41; Röm 12,15; Röm 8,38–39) und andere Texte zu menschlichen Erfahrungen und Fragen in Beziehung setzen." (Bildungsplan der Grundschule 2016: evang. Religion 3.2.1)

Der Bildungsplan betont hier, *dass* die SuS sich in Beziehung setzen sollen, lässt aber offen wie. Hier gab und gibt es unterschiedliche religionspädagogische Konzepte. Neben Figuren aus biblischen Texten erfüllen Heilige bereits seit Jahrhunderten diese Funktion in der christlichen Katechese – im katholischen Religionsunterricht ganz selbstverständlich, seit einiger Zeit auch im evangelischen, wenn auch seltener und auf anderer theologischer Grundlage (v. a. Elisabeth von Thüringen 3.2.5, Martin von Tours und Nikolaus von Myra 3.1.6; Bildungsplan der Grundschule 2016: evang. Religion).

Dieses Vorbildlernen hat folglich eine lange christliche Tradition, wurde dann aber in der Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus ab den späteren 1960er-Jahren stark kritisiert. Die Gefahr der autoritären Indoktrinierung der SuS einerseits und der unreflektierten Übernahme von Werten und Verhaltensweisen durch die SuS andererseits war, wie die Vergangenheit gezeigt hatte, bei der Arbeit mit Vorbildern real. Stattdessen wurde eine eigenständige Auseinandersetzung mit fremdem Leben und Handeln gefordert. Das lernpsychologisch begründete "Lernen am Modell" bot dafür eine theoretische Basis. Statt einer einfachen Übernahme ging man davon aus, dass Lernen immer durch Nachahmung geschieht. Die Lernenden wählen dabei zudem aus, was sich als hilfreich erweist, sie prüfen und modifizieren, was sie von den jeweiligen Modellen auf ihre eigene Situation übertragen (vgl. Lindner 2014: 286–287; Mendl 2011; Sajak / von Eiff 2017).

Seit einiger Zeit wird der Begriff des Vorbilds wieder positiver rezipiert, dabei jedoch weiter und anders definiert und z.B. von Hans Mendl, dem modelltheoretischen Ansatz angenähert. Mendl betont, dass Vorbilder, neu definiert, mit ihrer orientierenden Funktion für die moralische Entwicklung hilfreich sind. Im Kontext des Local-Heroes-Projekts bringt er den Begriff des Vorbilds mit dem des Helden (und der Heldin?) in Verbindung (Mendl 2011: v. a. 54–55). Solche Ansätze des Vorbildlernens bieten für Kinder und Jugendliche die Chance der Begegnung mit Modellen christlichen Lebens und Handelns, welche für viele in ihrer Lebenswelt selten geworden sind. Eine Identifikation im engeren Sinne, als ein Sich-wieder-erkennen in den Modellen, ist damit nicht angestrebt, die Modelle, Vorbilder oder "Helden" sollen nicht einfach der Nachahmung dienen, sondern zur Auseinandersetzung anregen.

Dies setzt dennoch voraus, dass es sich zumindest in gewisser Weise um positive und zugängliche Beispiele handelt. Auf Jakob und seine Familie trifft

114 Uta Schmidt

das, wie die bisherige Analyse gezeigt hat, nicht zu, sie sind als positive Modelle eher ungeeignet. Das liegt zum Teil an der speziellen Darstellung der Figuren in den Erzelternerzählungen, hat aber darüber hinaus Gründe, die für die meisten biblischen Figuren gelten: Unterschiede in Alter und Rolle, in Kultur und Lebenswelt sind groß, dazu sind fast alle biblischen Figuren entweder zu knapp dargestellt oder zu ambivalent, um die Funktion eines Vorbilds oder Modells zu erfüllen. All dies macht eine Identifikation im engeren Sinne für die SuS schwierig.

2.2 Von der Faszination der Figur zum biographischen Lernen

Was aber funktioniert, ist die Faszination durch Geschichten. Die Rollenübernahme in Erzählungen ist für Kinder und Jugendliche attraktiv, muss aber deshalb nicht unbedingt Nachahmung zum Ziel haben. Ein großer Genuss, wenn es um Geschichten geht – und hier erinnere ich noch einmal an das von Mieke Bal formulierte Ziel von Erzählungen "to give pleasure" – ist die Chance, heimlich und auf Zeit jemand ganz anderes zu sein.

Ich halte es deshalb für sehr sinnvoll, im Religionsunterricht an Figuren festzuhalten, jedoch nicht an einzelnen, sondern an Figuren in Konstellationen. Die Figurenanalyse aus der Narratologie bietet eine gute Basis, um in theoretisch reflektiertem Rahmen herauszufinden, mit was für Figuren man es zu tun hat, und wie die jeweilige Einschätzung dieser Figuren vom Text her ausgelöst oder zumindest begünstigt oder aber gebremst wird. Mittels der Figurenanalyse wird die Rolle der Textsignale in der Bezugnahme auf die Figuren im Text herausgestellt, sodass die verschiedenen Verstehenskontexte auf Text- und Leserinnen- bzw. Leserseite differenziert werden können.

Narratologisch betrachtet fordern Erzählungen zur Rollenübernahme auf und fördern durch Textstrategien der Aufmerksamkeits- und Empathielenkung die Identifikation mit bestimmten Figuren. Damit wird es möglich, einen Prozess, eine Entwicklung mit einer Figur zu durchleben, eine (fremde) Erfahrung zu machen, an eine neue Stelle zu treten. Dies kann die Lesenden verändern, kann die Wahrnehmung eigener, realer Lebenssituationen beeinflussen, kann auch zur Stellungnahme oder Entscheidung herausfordern. Für all das ist es nicht nötig, dass die jeweiligen Figuren unumwunden positiv oder eindeutig sind. Wichtiger ist ein Prozess der Auseinandersetzung.

Hier kann der Ansatz des biographischen Lernens weiterführen, denn Konzepte des biographischen Lernens (oder Lernens an Biographien) stellen ebenfalls Figuren oder Personen in den Mittelpunkt, jedoch von einem anderen Zugang her. Für die Kirchengeschichte hat vor allem Konstantin Lindner das Konzept entwickelt und bekannt gemacht "als religionsdidaktisches Prinzip, das in geeigneten Zusammenhängen die Gestaltung religiöser

Lernprozesse im RU prägen kann" (Lindner 2014: 286; vgl. auch die Untersuchung von Kuhn 2010).

In seiner Begründung für das seit einiger Zeit wieder gewachsene Interesse an Biographien findet sich ebenfalls die bereits genannte Faszination für Figuren: "Es liegt anscheinend ein hoher Reiz darin, am Leben, Denken und Handeln anderer Personen teilzuhaben und sich in deren Gedankenwelt hineinzuversetzten [...]. Faszinierend daran scheint zu sein, dass man über biographische Zugänge in Entscheidungsprozesse eines fremden Individuums hineingenommen wird und sich dadurch alternative Optionen, einen Sachverhalt zu erschließen, auftun" (Lindner 2007: 33). Biographien können dadurch Orientierung bieten, da sie bereits gelebtes Leben präsentieren und damit auch den Ausgang von Erfahrungen und Entscheidungen (Lindner 2007: 34–35).⁵ Biographisches Lernen kann bei den Biographien der Lernenden beginnen, deren eigene Lebensgeschichte thematisieren und in den Austausch darüber mit anderen führen, oder bei fremden Biographien ansetzen. Dadurch erhalten die SuS Einblick in die Erfahrungen und die Perspektive anderer Menschen (Lindner 2014: 284-285). Dieser zweite Zugang bietet Möglichkeiten für die Bibeldidaktik.

Die SuS sollen dadurch herausgefordert werden, sich zu diesen Menschen mit ihren Erfahrungen und Entscheidungen zu positionieren. Indem sie probehalber fremde Perspektiven übernehmen, kann biographisches Lernen ihnen "Möglichkeitsräume eröffnen", in denen die SuS die eigene Biographie reflektieren können. All dies lebt davon, dass die SuS in diesem Prozess für sich die Deutungshoheit haben und nicht durch eine letztgültige Sicht der Lehrkraft korrigiert werden (Lindner 2014: 288–289).

2.3 Lernen mit Jakob und seiner Familie

Dieses hier nur grob skizzierte Prinzip des biographischen Lernens mit seinem Ansatzpunkt an fremden Biographien, hat gegenüber dem Vorbildoder Modelllernen für die Arbeit mit den Erzählungen von Jakob und seiner Familie große Vorteile. Die Auseinandersetzung mit Jakob und Esau, Rebekka und Isaak kann in diesem Rahmen als *Begegnung* mit fremden Menschen und ihren Erfahrungen und Entscheidungen wahrgenommen werden. Die Perspektivübernahme, zu der die Erzählung anregt, kann probehalber und auf Zeit geschehen: "Wie hat die Person die Welt, in der sie lebte, gesehen und wie hat sie sie gedeutet? Was fasziniert mich daran? Was stößt mich ab?"

⁵ Ein weiterer Grund für den Boom von Biographien, wie auch von Filmen und Romanen, die eine sog. "wahre Geschichte" erzählen, ist meiner Ansicht nach, dass solche Geschichten im Kontext der gegenwärtig dominanten naturwissenschaftlich geprägten Weltsicht leichter akzeptiert und stärker rezipiert werden. Denn sie werden in diesem Sinne eher als "wahr" eingeschätzt, während fiktionale Erzählungen als vermeintlich "nur erfunden" abgewertet werden.

116 Uta Schmidt

(Husmann 2011: 60). Wie die Fragen von Bärbel Husmann deutlich machen, geht es dabei nicht um Identifikation im Sinn von "sich wiederfinden" oder "eins sein" mit den fremden Figuren, sondern vielmehr um einen Prozess von Annäherung und Entfernung, um die Erfahrung von Faszination und Irritation, welche gleichzeitig und in Spannung zueinander erlebt werden können. "Der Widerspruch zwischen Empathie und Moral ist irritierendes Leseerlebnis" (Müllner 2002: 22). Ilse Müllner beschreibt für die Lektüre der Erzählung von Kain und Abel (Gen 4), was auch für Gen 27 gelten kann: dass Lesende mit einer Figur mitleben und -leiden, deren Verhalten sie dennoch nicht gutheißen können. Religionsunterricht, der solche Überlegungen ermöglicht und aufnimmt, bietet einen Reflexionsraum für die Erfahrungen aus der Begegnung mit fremden Biographien, wie Lindner sie entwirft.

Eine Einschränkung bei der Übernahme des biographischen Lernens für biblische Erzählungen besteht darin, dass diese mit dem Begriff der Biographie nicht treffend erfasst werden. Verglichen mit modernen Biographien oder Autobiographien sind die Erzählungen der Genesis etwas ganz anderes, doch Lindners Definition greift weiter aus: "Unter Biografie lässt sich eine bestimmte Auswahl aus einer Vielzahl von Erfahrungen verstehen, die zu einer kohärenten Geschichte verknüpft und dadurch mit Sinn versehen werden" (Lindner 2014: 281). Diese Bestimmung hat große Ähnlichkeit zur Konstitution von Erzählungen generell, die immer durch die Auswahl und sinnerzeugende Verbindung von Ereignissen und Erfahrungen zustande kommen. Das eingangs vorgestellte "Was?" einer Erzählung, je nach Terminologie der Plot oder die fabula, besteht eben darin. Auch in der Genesis sind einzelne Elemente zu einem weitgehend kohärenten Erzählzusammenhang zusammengefügt (zu Komposition und Reaktion vgl. Fußn. 4). Der Unterschied zu vielen biographischen, v.a. autobiographischen Texten heute ist, dass die biblische Darstellung erstaunlich wenig um Lückenlosigkeit oder Widerspruchsfreiheit bemüht ist. Kohärenz in diesem Sinne bieten die biblischen Erzählungen nicht, was sie trotz ihrer Knappheit und Kürze so anregend und irritierend macht. Tatsächlichen Lebenserfahrungen sind sie damit vermutlich ähnlicher als in sich stimmige und bruchlose Lebenserzählungen (vgl. dazu Husmanns Bezug auf Hennig Luther, der die Differenzen und Brüche von Biographien betont; Husmann 2011, 59; Luther 1992).

Die SuS können den Figuren begegnen, sich mit ihnen auseinandersetzen, sie befragen, oder ihnen ihre Meinung sagen: Was möchten sie von Jakob wissen, was würden sie Rebekka fragen? Wie schätzen sie Isaak ein oder was würden sie Rebekka gern sagen? In den Figurenkonstellationen der Erzählung können die SuS wechselnde Perspektiven probehalber einnehmen: Wieweit können sie Esaus Haltung nachvollziehen? Wo möchten sie sich von ihm auch wieder trennen? Wo stehen sie hinter Jakob? Was teilen sie mit ihm und wo distanzieren sie sich wieder von ihm und suchen

eine andere Perspektive auf das Geschehen? Diese dynamische und flexible Auseinandersetzung mit den Figuren der Erzählung wird durch die unterschiedlichen Verstehenskontexte begünstigt, die ein immer neues Licht auf das Erzählte werfen. Die SuS können sich in diesem Prozess an die Gotteserfahrungen annähern, die in den Erzelternerzählungen vermittelt werden, und die je nach Perspektive sehr verschieden sind. Die eigene Biographie wird in diesem Prozess der Ausgangspunkt und der Maßstab für Vergleich, für Zustimmung und Widerspruch. Ausgehend vom Prinzip des biographischen Lernens eröffnen sich für die SuS produktive Möglichkeiten, zum Text und seinen Figuren in Beziehung zu treten, die weit über eine einfache "Identifikation" hinausgehen.

3 Ausblick auf interreligiöses Lernen

Für das Interreligiöse Begegnungslernen, wie es an dem Studientag praktiziert wurde, ist das Wissen um den Umgang mit Erzählungen in der eigenen religiösen Tradition der Ausgangspunkt. Die Faszination, die Erzählungen und in diesen besonders die Figuren ausüben, gibt es in vielen Religionen und Kulturen. Doch der Anspruch, sich als Christinnen und Christen mit den Figuren zu identifizieren, zu ihnen in Beziehung zu treten, ist vielleicht typisch evangelisch. Zu diesem "evangelischen" Zugang gehört außerdem grundsätzlich, wenn auch oft unausgesprochen, die historisch-kritische Hermeneutik, mit der biblische Texte rezipiert werden. Für den interreligiösen Austausch gilt es, ein Bewusstsein für diesen speziellen Zugang zu entwickeln, um dann den Zugang von Vertreterinnen und Vertretern anderer religiöser Gruppen wahrnehmen zu können. Jakob ist für das Gespräch zwischen Vertreterinnen und Vertretern des Judentums, des Islam und des Christentums interessant, da er in den heiligen Schriften und Traditionen aller drei Religionen in unterschiedlicher Weise vorkommt (vgl. Gies 2013: 4.). Doch auch hier ist ein Bewusstsein für die Art des Zugangs zur Figur in der eigenen Religion unerlässliche Basis für das Gespräch.

Dazu gehört auch "den Antijudaismus als Schuldgeschichte des Christentums nicht aus den Augen zu verlieren" (Müllner 2016: 22). Ilse Müllner erinnert daran besonders im Hinblick darauf, dass Christinnen und Christen über Jahrhunderte jüdische Traditionen entweder abgewertet oder für sich vereinnahmt haben, die von Anfang an und bis heute zum Fundament jüdischen Lebens gehören (Müllner 2016: 22). Sie erinnert: "Christinnen und Christen lesen die Schriften Israels Seite an Seite mit dem Judentum" (Müllner 2016: 23). Anlässe wie der Studientag bieten die Gelegenheit für solches gemeinsames Lesen, um zu hören, wie und warum andere diese Texte lesen.

Eine weitere Dimension des Austauschs betrifft die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die nicht religiös sind. Denn das Sich-in-Beziehung-

118 Uta Schmidt

setzten bedeutet im evangelischen Religionsunterricht immer auch die Möglichkeit, probehalber in eine Gottesbeziehung einzutreten. Was im konfessionellen Religionsunterricht ein Angebot und eine Lernchance darstellt, muss im Gespräch zwischen Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Religionen und Weltanschauungen jedoch neu bewertet werden. Die Faszination, die durch Figuren in Erzählungen ausgelöst wird, bietet jedoch einen guten und für viele zugänglichen Ausgangspunkt für das Gespräch.

Literaturverzeichnis

- Bal, Mieke (2009). *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. 3. Aufl. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- Blum, Erhard (1984). Die Komposition der Vätergeschichte. WMANT 57. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1984.
- Blum, Erhard (2012). The Jacob Tradition. In: *The Book of Genesis. Composition, Reception, and Interpretation,* VT.S 152, hg. von Craig A. Evans u.a. (Hg.). Leiden u.a.: Brill, 181–211.
- Eder, Jens (2016). Gottesdarstellungen und Figurenanalyse. Methodologische Überlegungen aus medienwissenschaftlicher Perspektive. In: *Gott als Figur. Narratologische Analysen biblischer Texte und ihrer Adaptionen*. HBS 82, hg. von Ute Eva Eisen und Ilse Müllner. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 27–54.
- Eder, Sigrid (2018). Identifikationspotenziale in den Psalmen. Emotionen, Metaphern und Textdynamik in den Psalmen 30, 64, 90 und 147. BBB 183. Göttingen: Bonn University Press, V & R unipress.
- Fischer, Irmtraud (2006). Gottesstreiterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, Irmtraud (2010). Zur Bedeutung der "Frauentexte" in den Erzelternerzählungen. In: *Tora. Die Bibel und die Frauen, Hebräische Bibel Altes Testament 1,* hg von Irmtraud Fischer, Mercedes Navarro Puerto und Andrea Taschl-Erber. Stuttgart: Kohlhammer, 238–275.
- Fludernik, Monika (2006). Einführung in die Erzähltheorie. Einführung Literaturwissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Gies, Kathrin (2013): Art. Jakob. In: *Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/22151/ (Zugriffsdatum 8. 9. 2021)
- Husmann, Bärbel (2011). Wen interessiert die Person? Eine Einführung in biografisches Lernen. In: *Loccumer Pelikan* (2011) 2, 58–61. https://www.rpi-loccum.de/loccumer-pelikan/2011_02 (Zugriff 8. 9. 2021).
- Jannidis, Fotis (2004). *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie.* Narratologia 3. Berlin New York: De Gruyter.
- Jannidis, Fotis (2013): Art. Character. In: *the living handbook of narratology*, hg. von Peter Hühn u.a. Hamburg. http://www.lhn.uni-hamburg.de/node/41.html (Zugriffsdatum 8.9.2021).
- Köhlmoos, Melanie (2011). *Altes Testament*. utb Basics. Tübingen: Francke Narr Attempo Online-Bonusmaterial https://www.utb.de/action/downloadSupplement?

- doi=10.36198%2F9783838534602&file=9783838534602_zusatzmaterial.pdf (Zugriffsdatum 8.9.2021)
- Kuhn, Karolin (2010). An fremden Biographien lernen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung. Münster: LIT.
- Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (2013). *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 2. Aufl. Stuttgart Weimar: J.B. Metzler.
- Leuenberger, Martin (2015). Segen. UTB 4429. Mohr Siebeck: Tübingen.
- Linafelt, Tod (2016). The Hebrew Bible as Literature. A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Lindner, Konstantin (2007). In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht. Arbeiten zur Religionspädagogik 31. Göttingen: V&R unipress.
- Lindner, Konstantin (2014). Biographisches Lernen: Kleine Leute und große Gestalten. In: *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, überarbeitetet Neuausgabe, hg. von Georg Hilger u.a. München: Kösel, 281–292.
- Luther, Henning (1992). Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Ders., *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart: Radius, 160–182.
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2012). Einführung in die Erzähltheorie. 11., erweitert und aktualisiert. München: C.H. Beck.
- Mendl, Hans (2011). Orientierung an fremden Biographien. In: *Loccumer Pelikan* 2, 53–57. https://www.rpi-loccum.de/loccumer-pelikan/2011_02 (Zugriff 8.9. 2021).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2016). *Bildungsplan der Grundschule. Evangelische Religionslehre.* Stuttgart http://www.bildungsplaenebw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/REV (Zugriffsdatum: 8. 9. 2021)
- Müllner, Ilse (2002). Moralisches Lernen an unmoralischen Vorbildern. Zur Text-pragmatik der Erzählung von Kain und Abel (Gen 4,1–16). In: "Abel steh auf, damit es anders anfängt zwischen uns allen" 50 Jahre Woche der Brüderlichkeit, Bad Nauheim 2002, hg. vom Deutscher KoordinierungsRat e.V., 19–23. Bad Nauheim: Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit; https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/13124 (Zugriffsdatum 14. 2. 2022).
- Müllner, Ilse (2016). Wie sind wir gemeint? Überlegungen zur identifikatorischen Lektüre biblischer Texte. In: *BiKi* 71 (2016), 17–23.
- Sajak, Clauß Peter / von Eiff, Miriam Sophia (2017). Art. Biografisches Lernen. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (www.WiReLex.de)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100230/(Zugriffsdatum 8. 9. 2021).
- Schmid, Wolf (2008). *Elemente der Narratologie*. 2. Aufl. Berlin New York: De Gruyter. Schmidt, Uta (2015). ,A Figure of Speech'. Gott als Figur in Jesaja 49–55. In: *Gott als Figur. Narratologische Analysen biblischer Texte und ihrer Adaptionen*. HSB 82, hg. von Ute Eva Eisen und Ilse Müllner. Freiburg i. Br.: Herder, 124–149.
- Schmidt, Uta (2018). Narratologie und Altes Testament. In: ThLZ 143 (2018), 423-438.

Wirklichkeit erzählend entfalten

Narratologische und fachdidaktische Perspektiven auf das Buch Judit

Menschen leben in Geschichten und in Erzählungen ereignet sich menschliches Leben. In allen Kulturen und historischen Epochen sind Menschen vom Erzählen und von Erzählungen begleitet. Die Bibel ist eine der großen Erzählungen der Weltgeschichte und gehört damit zur Weltliteratur par excellence und dies erkannte auch Bertolt Brecht, dessen Lieblingsbuch die Bibel ist. Sie besteht etwa aus einem Drittel Erzählungen, die mündliche Wurzeln haben: "Denn in der Form der Erzählung wird eine Welt handhabbar, die sich gemessen an der Vielfalt und Komplexität der Lebensvorgänge einem unmittelbaren Zugriff entzieht" (Zimmermann, 46).

Daher werde ich in diesem Beitrag¹ zunächst allgemeine Aspekte zu biblischen Erzählungen aufzeigen. Eins der biblischen Bücher, in dem Wirklichkeit erzählend entfaltet wird, ist das Buch *Judit*. Mein erkenntnisleitendes Interesse ist es, mit der literaturwissenschaftlichen Methode der narratologischen Analyse die These "Judit, Retterin ihres Volkes?!" zu überprüfen und darzulegen, wie Judit in diesem Zusammenhang dargestellt wird, wobei der Fokus auf dem 13. Kapitel des Buches Judit liegt. Die Erkenntnisse zum Buch Judit bilden die Grundlage für die Erarbeitung von Perspektiven für den Religionsunterricht, die im zweiten Teil meines Beitrags aufgezeigt werden. Dadurch wird fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen miteinander verbunden.

1 Narratologische Analyse des Buchs Judit

Die Einsicht in die zentrale Rolle des Erzählens für unsere Kulturpraxis bezeichnet man als "narrative turn". Erzählen bedeutet u.a. eine Welt zu entwerfen und Sprache ermöglicht einen Zugang zur Wirklichkeit. Auch die

¹ Mein Beitrag rekurriert auf meine an der PH Heidelberg 2020 eingereichte Master-Arbeit "Narratologie und das Buch Judit und religionspädagogische Perspektiven, die sich daraus ergeben". Ihre These habe ich mit Konzentration auf die Analyse von Jdt 13 für den vorliegenden Beitrag neu zusammengestellt. Literatur, die einzelnen Ausführungen zugrunde liegt, wird im ausführlichen Verzeichnis im Anhang aufgeführt; die zahlreichen Verweise auf Literatur-Bezüge im Text der MA-Arbeit sind im vorliegenden Beitrag aus Gründen der Lesbarkeit gestrichen und beschränken sich auf wörtliche Zitate.

Bibel entfaltet ihre Wirklichkeit erzählend und umgekehrt beeinflussen biblische Texte die Wirklichkeit: "Sie haben Lebens- und Glaubenswirklichkeit von Frauen und Männern beeinflusst, die nach Gott fragen, die sich mit Glauben und Leben auseinandersetzen" (Schmidt, 15).

Nach Müllner ist "davon auszugehen, dass Erzählungen Funktionen enthalten (und sei es die Verkettung von Ereignissen, die Narrativierung selbst), die sie über die Kulturen hinweg miteinander teilen, dass sie aber gleichzeitig an ihren jeweiligen historischen Kontext gebunden sind" (Müllner, 18). Biblische Texte werden als Dokumente verstanden, die für eine bestimmte Zeit geschrieben wurden und auch in einer bestimmten Zeit geschrieben worden sind. Sie stellen daher ein Stück Weltdeutung der Zeit dar, in der sie entstehen: "Das biblische Narrativ konstruierte, je länger es sich weiterentwickelte umso ausgeprägter, die Identität des Volkes Israel und seiner einen und einzigen Gottheit JHWH" (Fischer, 395).

Kategorien der narratologischen Analyse: Die Analyse von Text-Strukturen ist ein Weg, um diese Wirklichkeit zu begreifen: "Narratologische Analyse befasst sich mit Details, die gerade das Besondere von Erzählungen ausmachen. Zugleich handelt es sich bei narratologischen Modellen immer um schematische, auf Vergleichbarkeit ausgerichtete Analysemodelle" (Schmidt, 12). Dabei wird geschaut, wie der jeweilige Erzähltext seine Wirkung und Bedeutung erzielt. Es wird untersucht, "was" (histoire) der Erzähler erzählt und "wie" (discours) in dem zu analysierenden Kapitel erzählt wird. Das narratologische Analysemodell nach Lahn und Meister bildet die Grundlage für meine Analyse von Jdt 13,1–10 und die zentralen Analysekategorien dafür sind Handlung, Fokalisierung, Figuren, Zeit und Ort.

1.1 Grundlegendes zum Buch Judit

Das Buch Judit gehört zur Literatur der sog. Apokryphen und wird als deuterokanonisches Buch bezeichnet. Es ist nicht nur in der griechischen Fassung der *Septuaginta* überliefert, sondern auch in der lateinischen Vulgata. Für meine narratologische Analyse beziehe ich mich auf die sog. *Einheitsübersetzung*, da sie anders als die Lutherübersetzung sich am Text der Septuaginta orientiert. Der Hintergrund des Juditbuches ist ein fiktiver welthistorischer Rahmen und es geht frei mit geographischen und geschichtlichen Einzelheiten um, obwohl es sachliche Bezüge zur hellenistischen Umwelt aufweist, in der auch die Septuaginta entstanden ist.

Im Buch Judit liegt eine logische Grundstruktur vor, denn es verlaufen zwei Handlungsstränge parallel. Es lässt sich in Kap 1–7 (erster Erzählstrang) und Kap. 8–16 (zweiter Erzählstrang) unterteilen, worauf u.a. die Einführung neu auftretender Personen (z.B. Judit ab Kap. 8), Zeitangaben, Szenenwechsel und Ortswechsel hinweisen. Der *erste Teil* des Buches Judit, in dem zwei kollektive Größen dargestellt werden, lässt sich erneut unter-

teilen: In Jdt 1-3 zeigt sich, dass das Volk Israel durch den König Nebukadnezar belagert wird, worin sein Verehrungs- und Weltherrschaftsanspruch deutlich wird und wodurch sich eine religiöse Bedrohung für die Bewohner von Betulia zeigt, die sich zu JHWH bekennen. Betulia liegt auf dem Berg und das dort lebende Volk Israel leidet aufgrund der Herrschaft Nebukadnezars unter Hunger und auch unter Durst. Das israelitische Volk ist dem Heer Nebukadnezars militärisch unterlegen. Er wird repräsentiert von Holofernes, der ein mächtiger assyrischer Feldherr und Anführer ist. Mit ihm möchte König Nebukadnezar die westliche Welt erobern. Idt 7 zeichnet den Tiefpunkt der Erzählung ab, da hier Israel kurz davor ist zu kapitulieren und damit auch davor steht, die Ansprüche Nebukadnezars anzuerkennen. Dennoch leistet Israel als einziges Volk Widerstand. Die Notsituation führt dazu, dass die Israeliten zu JHWH schreien, beten und fasten.² Die Ältesten der Stadt Betulia hoffen, dass Gott im Zeitraum des von ihnen ausgehandelten Fünf-Tage-Ultimatums handelt (vgl. Jdt 7,30f.). Falls Gott nicht eingreift, sind die Ältesten bereit, die Stadt an die Feinde auszuliefern.

An diese Darstellung der Notsituation schließt sich in Jdt 8-13 ein zweiter Handlungsstrang an. Am Anfang wird in Jdt 8 ein Spannungsbogen aufgebaut: Der entscheidende Einschnitt in der Juditerzählung geschieht durch die Einführung der Figur Judit und ihrem Entschluss zur Tat in Jdt 8, wodurch die Wende der Situation beginnt, denn sie wird als eine Figur gezeigt, die gegen die Unterdrückung einer Großmacht einschreitet. Judit ist eine reiche, gottesfürchtige Witwe, die einen zurückgezogenen Lebensstil vorweist, diesen aber aufgibt, um sich für das Volk von Betulia einzusetzen. Dazu legt sie ihre Witwenkleidung ab, schlüpft in eine Rolle und macht sich schön. Judit ist auf dem Weg zu Holofernes bereit, sich der Gefahr des Feindes auszusetzen, sie geht an den Vorposten von Betulia und an den assyrischen Vorposten vorbei, um zum Zelt des Holofernes zu gelangen. Ihren toraobservanten Lebensstil behält sie auch im Lager des Holofernes bei. Die Untersuchung von Jdt 8-12 zeigt, wie für Judit Parteilichkeit vermittelt wird: Hier erzählt ein externer Narrator, der ein distanziertes Bild des Geschehens abgibt, wobei der Fokusator den Blick im Geschehen häufig mit Judit gehen lässt. Sie wird insbesondere in Jdt 10, aber auch in Jdt 12,10-20 u.a. als Objekt des Blicks gezeigt, denn auf ihr Erscheinen in Jdt 10 erfolgt eine Kontaktaufnahme mit verschiedenen männlichen Personen, sodass ihr Auftritt volle Wirkung entfaltet.

² Nach Kügler ist eine der Rettungstaten JHWHs z. B. seine Befreiung des Volkes Israel aus der Sklaverei in Ägypten. Darin wird "die Identität Israels als gerettetes Volk und Jhwh als Gott der R. definiert." (377). Dadurch wird ein Grundstein dafür gelegt, auch in anderen Krisenzeiten auf JHWH zu hoffen.

1.2 Narratologische Analyse von Judit 13

Um aufzuzeigen, wie Judit agiert, werde ich Jdt 13 gemäß den o.a. Kategorien narratologisch analysieren, denn dieses Kapitel bildet den Höhepunkt der Juditerzählung, auf den alle Handlungen zulaufen.³

Zur Handlung

In v. 4a wird, ähnlich wie in v. 1, rückblickend in zusammenfassender Form die Ausgangssituation des Kapitels dargelegt, dass die ganze Gesellschaft das Zelt verlässt. Holofernes' Diener Bagoas verschließt das Zelt des Holofernes von außen. Dadurch sind lediglich Judit und Holofernes, der mit dem Kopf vornüber gekippt ist, im Zelt (v. 2). Des Weiteren betet Judit zweimal (vv. 4.7). Sie ergreift das Schwert von Holofernes (v. 6), nimmt ihn an den Haaren (v. 7) und schlägt ihm mit seinem Schwert den Kopf ab (v. 8). Judit übergibt den Kopf an ihre Dienerin (v. 8), die ihn in den Verpflegungssack steckt. Die Tat Judits in v. 8 wird im Vergleich zur langen Hinführung zur Tat kurz erzählt. Judit verlässt nach der Tat das Zelt (v. 9) und zieht mit ihrer Dienerin weiter, bis sie am Stadttor vor Betulia ankommen.

Zur Fokussierung

Judit ist die zentrale Person ist, die die Handlung vorantreibt. Aus Jdt 10 und Jdt 12 ist bekannt, dass Judit Subjekt des Blicks und Holofernes Judits Opponent ist. In Jdt 13,1–10 zeigt sich, dass sich die Verhältnisse zu Gunsten von Judit verändern. Die Dienerin Judits, Holofernes Diener Bagoas sowie Holofernes Dienerschaft nehmen die Helferrolle ein.

Die Fokussierung wird in Jdt 13,1–10 von außen gelenkt und damit das Geschehen den Leser:innen von außen gezeigt. Der externe Fokusator begleitet das Geschehen. Der Blick ist überwiegend auf Judit, ihre Aussagen sowie ihre Tätigkeiten gelenkt. Er wird zunächst durch den externen Fokusator auf den Aufbruch der Dienerschaft gerichtet. Anschließend wird das Verschließen des Zeltes durch den Diener Bagoas fokussiert und die das Zelt verlassende Dienerschaft. Dies wird in v.4 erneut erwähnt, wodurch die alleinige Anwesenheit von Judit und Holofernes im Schlafgemach hervorgehoben wird. In v. 2 wird der Blick durch den externen Fokusator von Judit auf Holofernes gelenkt, der im Vergleich zu seiner Darstellung in anderen Kapiteln des Juditbuches als schwach gezeigt wird, denn er liegt "vornüber" auf seinem Bett. Von v. 5 bis v. 9 bleibt durch die externe Erzählstimme der Blick überwiegend auf Judit ruhen. In vv. 4-7 wird den Leser:innen gezeigt, welche einzelnen Schritte Judit bis zur Ausführung ihrer Tat unternimmt und wie sie sich damit auf ihre bevorstehende Tat vorbereitet. In vv. 5-7 wird auch ihr Gebet an JHWH fokussiert. Das zeigt, dass Judit in diesem Erzählab-

³ In dieser Analyse beziehe ich mich u. a. auf Schmitz/Engel 2014; weitere Literatur, die ich dafür verwendet habe, findet sich im ausführlichen Literaturverzeichnis im Anhang.

schnitt dominiert. Es bleibt jedoch für die Leser:innen unklar, was genau Judit vorhat, wodurch Spannung aufgebaut wird, die in v. 6f. ihren Höhepunkt erreicht, als Judit zuerst das Schwert und anschließend das Haar Holofernes' ergreift. Diese Spannung wird in v. 8 aufgelöst.

Zu den Figuren

Im Zentrum von Jdt 13 stehen die Personen Judit sowie Holofernes, wobei der Fokus auf *Judit* und ihrem *Handeln* liegt: Die Eigenschaften, mit denen Judit in Jdt 10–12 dargestellt wird, werden in Jdt 13,1–10 verstärkt. Die Betonung ihrer schönen Erscheinung (vgl. Jdt 10) tritt in Jdt 13,1–10 in den Hintergrund, aber es zeigt sich, dass sie ihr auch in diesem Kapitel für ihre geplante Tat dienlich ist. Wie bereits in Jdt 10–12 präzisieren Judits Aktionen ihre Intentionen, denn ihre Absicht, Holofernes zu töten, verfolgt sie auch in Jdt 13,1–8 beharrlich. Dies zeigt sie als aktiv und initiativ. V. 3 zeigt, dass Judit ihre Dienerin nicht in Kenntnis ihres Plans gesetzt hat, was darauf hinweist, dass sie alle von diesem Geschehen ausschließt. Durch Judits Befehle wird deutlich, dass Judit ihrer Dienerin übergeordnet ist.

Die Machtposition des Holofernes wird in v.1 zunächst aufrechterhalten, indem er von der externen Erzählstimme mit "Herr" bezeichnet wird. Bagoas ist als Diener und somit in der Rolle des Helfers Holofernes zugeordnet, worin sich die Überordnung Holofernes' zeigt. Bagoas entlässt das Personal, um für Holofernes' Liebesnacht alles vorzubereiten. Auch Bagoas bricht zu seinem Nachtlager auf, wodurch er unbeabsichtigt zum Helfer Judits wird, denn die Dienerschaft kann Judit dadurch nicht an der Tötung Holofernes' hindern. Damit folgen sie dem Wunsch des Gastgebers Holofernes (vgl. Jdt 12), womit auch er "und seine Begierde" zu seiner ungestörten Tötung beiträgt, da Judit allein mit Holofernes im Zelt bleibt (vgl. Jdt 13,2).

Judit schlägt bei der geplanten Tat nicht sofort zu: "Wie die Erzählung bereits am Anfang der Szene durch die bewusst umständliche Darstellung verlangsamt wird, so steigert auch das zweifache Hintreten Judits an das Bett und ihr zweifaches *Gebet* die Dramatik" (Schmitz / Engel, 355). In den Prozess bis zum Vollzug der Tat sind zwei Bittgebete an JHWH eingebunden. Judit betet, obwohl sie im assyrischen Lager von einem sehr großen Heer umgeben ist und sich in Gefahr befindet, worin sich zeigt, dass sie mutig ist, die Tat nicht skrupellos geschieht und Judit sie an Gott rückbindet, wie es sich auch in den Gebeten in Jdt 8–12 zeigt. Judit erkennt in ihrem Gebet JHWH als den Herrn aller Macht an, worin ersichtlich wird, dass sie sich in Bedrängnis erneut an den Gott Israels wendet.

Im ersten Gebet in v.5 nennt Judit das Ziel ihres Vorhabens, nämlich dass die Feinde vernichtet werden. Sie möchte Gottes Blick auf die Not Israels lenken und auf die Notwendigkeit der Rettung. Die Intention ihrer Bittgebete ist, JHWH zum helfenden Einschreiten zu bewegen. Judit geht es dabei nicht um ihre eigene Rettung aus der gefährlichen Situation, in der sie

sich befindet, sondern um die Jerusalems und um dessen Erhöhung (vgl. Jdt 8,21.24; 9,8.13), sodass ihr Handeln kein Selbstzweck ist. Das zeigt, dass sie bei ihrem Handeln das Kollektiv als Zielgruppe im Blick hat, für das sie sich einsetzt. Der Gebetsinhalt deutet darauf hin, dass Judits Hände, worin sich ein weiteres zentrales Motiv der Juditerzählung zeigt, das auch in Jdt 12,4 im Gespräch erwähnt wird, für ihre geplante Tat eine zentrale Funktion haben. Auf das Gebet Judits folgt ihre erste Aktion, denn sie tritt näher an das Bett von Holofernes heran.

In v.7 spricht Judit ihr *zweites Gebet*, das ihre geplante Tat verzögert und wodurch die Spannung erneut erhöht wird. JHWH kommt in der Erzählung zwar nicht als Subjekt vor, aber nimmt durch Judits Gebete Raum in der Juditerzählung ein, wodurch ihm auch eine wichtige Bedeutung zugemessen wird. Wie in Jdt 12,8 spricht Judit JHWH in ihrem zweiten Gebet mit "Gott Israels" an; das ist im Vergleich zum ersten Gebet kürzer, und es unterscheidet sich auch darin vom ersten Gebet (vgl. Jdt 13, 4.5), dass Judit zunächst ihre Bitte vorträgt und anschließend JHWH anredet. Zentral ist, dass Judit um Kraft für die geplante Tat an Holofernes bittet, denn Gott selbst ist die Quelle der Kraft (vgl. Jdt 9,14; Jdt 13,11). Judit hebt sich u. a. durch ihr Vertrauen auf Gott von Holofernes ab.

In v. 8 spitzt sich schließlich zu, was sich zuvor ankündigt. Wie das Personal ist auch Holofernes ermüdet von dem Gelage, und aus Jdt 12 geht hervor, dass dies nach Holofernes' Intention dazu dient, dass er mit Judit verkehren kann. Holofernes ist jedoch betrunken, dadurch auf dem Bett vornüber gekippt, und er kann somit Judit nicht am Vollzug ihrer Tat hindern. So erreicht er auch seine Intention, mit Judit zu verkehren, nicht, weshalb sexualisierte Gewalt noch rechtzeitig abgewendet werden kann. Holofernes' Körperhaltung lässt ihn passiv, machtlos und wehrlos wirken. Dies stellt, im Vergleich zu den vorherigen Kapiteln (vgl. Jdt 10-12), ein Gegenbild zu dem erfolgreichen Feldherrn dar, was für den Ausgang der Gesamthandlung richtungsweisend ist, denn auch diese Veränderung Holofernes' ermöglicht Judit das Gelingen ihrer Tat. Es zeigt sich u.a. darin Judits Überlegenheit gegenüber Holofernes. Die Begriffe "Tun" und "Tat", die in Jdt 13,1–10 zweimal genannt werden, zeigen, dass die Tat in Jdt 13 im Vordergrund steht. Auf das zweite Gebet Judits erfolgt diesmal die alles entscheidende Tat, "denn sie [...] führt durch, worum Sie JHWH in Jdt 9,10 gebeten hatte" (Schmitz / Engel, 357f.). Holofernes ist dabei nicht in vollem Besitz seiner geistigen Kräfte. Sein Tod ist Ergebnis ihrer Interaktion. Judit vollzieht ihre Tat allein, überlegt, bewusst und sie ist somit keine Affekthandlung (vgl. Schmitz, 428). Holofernes Körperhaltung ermöglicht Judit bei ihrer Tat zudem den zweimaligen Schlag mit dem Schwert auf Holofernes' Nacken: "Die Verbindung von "schlagen" mit "Hals, Nacken" [...] gibt es in der LXX nur in der Juditerzählung. Das Verb schlagen ist auch in der Exodusgeschichte bedeutsam, auf die an dieser Stelle der Juditerzählung Bezug genommen wird" (Schmitz / Engel, 358).⁴ Es zeigt sich, dass Judit die Situation beherrscht.⁵

Die Figurenkonstellation verändert sich mit dem Hinausgehen aus dem Zelt, denn Judit und ihre Dienerin treten wieder zusammen auf. Es ist Teil von Judits Vorausplanung, dass sie ihrer Dienerin den Befehl erteilt, vor dem Zelt zu warten (vv. 3.9f.), was diese auch macht. Als Dienerin ist sie an Judits Erfolg beteiligt, denn sie führt ihre Befehle aus, z.B. steckt sie Holofernes Kopf nach der Tat in den Brotsack (vv. 3.9f.). Nicht Judit, die sich für die Männerwelt schön macht, wird vernichtet, sondern Holofernes, der gerne der Mächtige wäre und sich durch das Volk Israel verehren lassen möchte, wodurch seine Machtposition gestärkt werden würde, was aber durch Judits Tat ausgeschlossen ist. In v.8 zeigt sich durch die Tötung des Holofernes, dass die aufgebaute Spannung aufgelöst wird. In dem Erfolg von Judits Tat zeigt sich, dass Holofernes aufgrund seiner Fixierung auf Judits Schönheit Judit unterschätzt und ihre Geistesstärke nicht wahrnimmt: "Sie sagt wahre Dinge, die Holofernes warnen könnten, wenn er nicht von seiner eigenen Überheblichkeit so verblendet wäre" (ebd.). Es ist somit Holofernes nicht gelungen, Judit zu verführen.

In Judits Tat zeigt sich *Kraft* und *Stärke*, womit ein weiteres Leitwort der Erzählung aufgegriffen wird, doch dabei wird auch *JHWH* eine bedeutsame Rolle zugemessen. Holofernes' Privileg, der Herrscher zu sein, hat ihm nicht dazu verholfen, von der Tat der Judit verschont zu bleiben. Judits Kraft zur Ausführung der Tat und das Gelingen (v. 8) lässt darauf schließen, dass JHWH Judits Bittgebete erhört hat. "Die Stärke dieses großen Gottes wird nicht durch die Mächtigen, sondern durch die Schwachen erwiesen (9,11–12)" (Schmitz / Engel, 144). Obwohl das Volk Israel bzgl. seiner Kräfte unterlegen ist, trägt es den Sieg davon.

⁴ Es wird oft übersehen, dass sich dieses Motiv durch die Dina-Erzählung (Gen 34) ergibt, weshalb es von der Dina-Erzählung aus verstanden werden will, die in Jdt 9,2ff. als eine Geschichte interpretiert wird, die sich zwischen Verführung und Deutung bewegt und so zur leitenden Handlungsperspektive für die Juditerzählung wird. Diese Strategie wird zu Judits Kalkül (vgl. Schmitz 2004, 253). Dennoch gibt es auch Unterschiede zur Dina-Erzählung: "Anders als Gen 34, in der die Gewalt des einen (Sichem) an *allen* (Mord aller Männer in Gen 34,25.26, Wegführung der Frauen in Gen 34,29 sowie die Plünderung des ganzen Besitzes in Gen 34,27–29) geahndet wird, wird in der Juditerzählung die Gewalt *vieler* (das Betulia belagernde Heer aus allen Völkern der Welt) an nur *einem*, an Holofernes, nicht aber durch Mord an vielen Menschen, gerächt" (ebd., 441).

⁵ Für einen Mann ist es eine besondere Schmach von einer Frau getötet zu werden. Dies zeigt sich in Ri 9,53–54, "wo Abimelech von einer Frau durch einen Mühlstein erschlagen wird und er sich sterbend noch nachträglich von einem Schwert durchbohren lässt, um nicht als von einer Frau getötet zu gelten" (Schmitz /Engel 2014, 458).

Immer wieder betont der Text zwar, dass Israel durch Judit gerettet wurde. An verschiedenen Textstellen lässt sich belegen, dass Israel durch "die Hand einer Frau" gerettet wurde (vgl. Jdt 8,33; 9,10; 12,4: 13,14.15; 16,5), denn sie handelt aktiv und ohne Beauftragung.⁶ In ihrer Handlungsweise führt sie allerdings den Willen Gottes aus, und dadurch wird Judit als Figur zur menschlichen Handlungsträgerin mit der Kraft und Stärke Gottes: "Judit handelt und rettet Israel, [...] in den Reden und Gebeten durch und durch reflektiert" (Schmitz 2016, 224). Dadurch wird sie als Werkzeug JHWHs gezeigt: Sie "zeigt auf die Art und Weise hin, wie Gott rettend in die Geschichte eingreift und schließlich das Geschick seines Volkes wendet" (Groß, 93). Die Rettung aus der Not und Gefahr geschieht als innerweltlicher Vorgang. In der Rettungstat erweist sich der soteriologische Grundsatz, dass JHWH Israel aus jeder Not und Gefahr retten kann (vgl. 1.Kön 8,33ff). Darin zeigt JHWH seine Gerechtigkeit (vgl. Ri 5,11; Ps 103,6; Dan 9,16; Jes 45,24) (vgl. Kügler, 377). Judit handelt, im Vergleich zu Holofernes, ohne Rang: "Dies beweist nicht nur die nachträgliche Interpretation ihrer Tat als Tat JHWHs, der durch die Hand einer Frau gehandelt habe, sondern auch die Erhörungsnotiz durch Gott, noch bevor Judit überhaupt die Bühne der Handlung betreten hat" (ebd.).

Judits Auftreten als Retterin hat weitreichende *Folgen* für die Bewohner von Betulia und somit für das Volk Israel:

- Abwendung von Gewalt und Ermöglichung von Freiheit: Judit wendet zwar Gewalt an, jedoch geht die Gewalt in der Ausgangssituation der Handlung von den Feinden aus: "Was Judit unternimmt, ist also Abwendung einer tödlichen Bedrohung, Notwehr und ruhmreiche Befreiung und Rettung" (Siquans, 195f.). Durch diese Tat erfolgt der Sieg Judits und damit des israelitischen Volkes über Holofernes und somit JHWHs Sieg über den König Nebukadnezar. Die Rettungstat ermöglicht dem Volk Freiheit und bewahrt es vor Unterwerfung und Unterdrückung, die es durch Holofernes erfahren hätte und zudem vor dem Tod, der sich hätte ereignen können. Durch den Sieg Judits über Holofernes wird es möglich, dass der Friede in Israel sowie seine Unabhängigkeit erhalten bleiben. Dadurch wird auch Israel und damit die westliche Welt befreit. Das zeigt, dass die Handlung Judits weitreichende Folgen für das Volk Israel hat.
- Verehrung des einen Gottes: Der Sieg Judits über Holofernes ist auch übertragbar auf die Auseinandersetzung zwischen Nebukadnezar und JHWH. In diesem Sinne siegt JHWH über Nebukadnezar und das ohne Kriegsmaßnahmen. Darin zeigt sich, dass Monotheismus bzw. Polythe-

⁶ Darin zeigt sich ein Unterschied zur Moseüberlieferung: In der Exodusgeschichte handelt Gott als Retter, und in der Juditerzählung handelt Gott nicht unmittelbar, sondern Judit führt die entscheidende Tat aus (vgl. Schmitz / Engel, 358).

ismus ein Thema ist, das im Buch Judit verhandelt wird, und worauf die Antwort gegeben wird, dass JHWH und König Nebukadnezar nicht gleichberechtigt nebeneinander stehen können und sollen, sondern dass es um die Alleinverehrung JHWHs geht, auch wenn ein weltlicher Herrscher den alleinigen Gottesanspruch stellt.

- Stärkung des Glaubens der Gläubigen: An Judit wird exemplarisch eine Erfahrung von Menschen mit Gott aufgezeigt. Die Menschen fürchteten um ihr Leben und um den Verlust ihrer jüdischen Tradition. Die Geschichte der Judit wurde aufgeschrieben, um den Glauben der damaligen Gläubigen zu stärken. Das Buch ermutigt das Volk dazu, zu glauben, dass Gott erneut retten wird, wenn es an Gott festhält und dadurch nicht vom Feind besiegt wird. Am Beispiel der Judit zeigt sich, dass sich Gebete an und das Vertrauen in JHWH lohnen und Er ein Gott ist, der Kraft und Stärke schenkt.

Zu Raum und Zeit

Judit befindet sich zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedenen *Orten*. In v. 1 sind die Bediensteten des Holofernes nicht mehr im Zelt des Holofernes, sondern sie sind auf dem Weg zu ihrem Nachtlager. Als Judit mit ihrer Dienerin und mit Bagoas spricht, geht der Ort, an dem das geschieht, nicht deutlich aus dem Text hervor (vgl. v. 3).

In Jdt 13,1–10 steht insgesamt Holofernes' Zelt im Fokus des Geschehens, denn das Schlafgemach ist der zentrale Ort, an dem sich Judit und Holofernes aufhalten. "Das Innere des Zelts, dessen Ausstattung mit Luxus und Protz zur Charakterisierung von Holofernes fungiert (Jdt 10,21), darf Judit erst zum Fest betreten (Jdt 12,16; 13,2)" (Schmitz 2004, 318). Das Innere des Zeltes dient zwar weiterhin als Raum für private Angelegenheiten, aber anders als in Jdt 12 nicht mehr zum Verzehr von Speisen, sondern es soll zum Verkehr zwischen Judit und Holofernes dienen. Holofernes' Position im Zelt wird genau beschrieben (v. 2).

Auch die räumlichen Gegebenheiten des Zeltes wirken sich positiv auf das Gelingen von Judits Tat aus: In Jdt 13 wird im Vergleich zu den vorangegangenen analysierten Kapiteln sehr detailliert und schrittweise beschrieben, an welchen einzelnen Orten sich Judit im Zelt aufhält, bevor sie die Tat vollzieht. Zum Gebet tritt sie an das Lager heran (v. 4), sie geht zum Bettpfosten (v. 6) und dann nahe an sein Lager heran (v. 7). Die Leser:innen erhalten das für die Ausführung der Tat wichtige Detail, dass im Zelt des Holofernes ein Schwert vorhanden ist, das sie abnimmt. Judit setzt es als Tatwaffe ein, wodurch Holofernes' Schlafgemach zu seinem Tötungsort wird.

Der Ort der Dienerin ist außerhalb des Zeltes. Das hebt, wie der Aufbruch der Dienerschaft zu ihrem Nachtlager, hervor, dass Judits Tat unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfindet. In v.9 verändert sich der Ort, an dem Judit sich aufhält, denn sie verlässt Holofernes' Zelt, was sich auch

durch die Bewegungsverben des Wortfelds "gehen" abzeichnet, womit u. a. die Beendigung des Tötungsaktes markiert wird. Dies zeigt an, dass sich in der Handlung etwas ändert und ein neuer Abschnitt eingeleitet wird. In v. 10 wird der Weg, den sie mit ihrer Dienerin geht, benannt. Durch den Ortswechsel von "drinnen" nach "draußen" ist es möglich, dass die beiden unbehelligt vor das Stadttor von Betulia gelangen (v. 9b f.). In v. 10 gehen die beiden Frauen ganz gewöhnlich ihren Weg zum Beten, jedoch weichen sie diesmal, anders als sonst, von ihrem gewöhnlichen Weg ab. Das zeigt, dass die beiden Frauen in Betulia ankommen und ihnen dabei nichts zustößt:

"Den beiden Frauen kommt jetzt zu Gute, dass ihre nächtlichen Ausgänge in den vergangenen Tagen bereits 'eingeübt' worden waren und Bagoas alle Bediensteten von ihren Aufgaben freigestellt hatte (Jdt 13,1), so dass die beiden Frauen gemeinsam, anstatt zur Wasserquelle hinabzusteigen, um diese einen Bogen machen und das Lager der Assyrer verlassen können (Jdt 13,10)" (Schmitz/Engel, 360).

In Jdt 13 hat die Zeitangabe "Nacht" u. a. gliedernde Funktion, denn auch der Wechsel der Figuren, dass alle anderen Männer das Zelt verlassen, der mit der Zeitangabe einhergeht, weist auf den Beginn einer neuen Szene hin. Judit enthauptet den benebelten Holofernes in der Nacht vom 39. auf den 40. Tag der Belagerung von Betulia und damit in der Nacht vom vierten auf den fünften Tag des Fünf-Tage-Ultimatums (vgl. Gertz, 537). "Dass Judit um diese ungewohnte Zeit an Holofernes herantritt, beweist, dass das Gesetz des Handelns nun vollends in ihrer Hand liegt" (Groß, 103). Dies ist notwendig, denn dadurch siegt Judit noch vor Ablauf des an Gott gestellte Fünf-Tage-Ultimatums über Holofernes. Die Tat wird "dann am folgenden Morgen durch den Gottesschrecken, der das feindliche Heer überfällt, zu Ende geführt" (ebd., 103). Dadurch wird die Not, die aussichtslos erschien, am 40. Tag gewendet.

Resümee

Bedeutsam für das Gelingen ihrer Tat ist, dass auch die *Voraussetzungen* und Gelingensbedingungen dafür geschaffen werden und dadurch der Weg für die Tat geebnet wird. Die narratologische Analyse der Kapitel 8 bis 12 des Buches Judit, die den Spannungsbogen verzögern, zeigt, dass bereits angelegt ist, was Judit zum Gelingen dieser Tat verhilft, was sich für das Gelingen als zielführend erweist und was sie damit zur Retterin ihres Volkes werden lässt. Darüber hinaus fokussiert der extern gelenkte Blick, der in Jdt 8–13 immer wieder auf Judit wandert, die mit der Tat verbundenen Vorbereitungen.

Die narratologische Analyse lässt darauf schließen, dass trotz der nicht zu unterschätzenden Wirkung der *Schönheit* die Juditerzählung dennoch "mehr als eine nur spannende oder ambivalente und erotische Geschichte" ist (Schmitz 2004, 4), mehr als eine "Sex and Crime Story", auch wenn sie

in manchen Auslegungen als solche interpretiert oder in der Kunst rezipiert wurde. An der Person Judit wird deutlich, dass es auch notwendig ist, mit Schönheit umgehen zu können und diese strategisch einzusetzen. Sie ist diejenige, im Kontrast zu den furchtsamen Bewohnern der Stadt Betulia, die die Initiative ergreift und sich aktiv für das Wohl der Bewohner von Betulia und dadurch für die Rettung des israelitischen Volkes einsetzt, wodurch sie ein Beispiel für Mut und Gottvertrauen ist. Insgesamt zeigt sich in Judits Aktionen, dass diese im Hinblick auf die Begegnung mit Holofernes und auf die Tat zielgerichtet, intentional und geschickt erfolgen. Judit zeigt in ihrem Handeln Durchsetzungskraft und dass sie ihre Intention erreicht. Als Judit mit Holofernes spricht, setzt sie ihr gewitztes und geschicktes Reden ein (vgl. Jdt 11) und überzeugt Holofernes nicht nur mit ihrer Schönheit, sondern auch durch ihr Reden von sich, worum sie JHWH gebeten hat (vgl. Jdt 9). Das zeigt, dass Judit ihre Fähigkeiten erkennt und sie taktisch einzusetzen weiß. Trotz ihrer Unterlegenheit im Hinblick auf die hierarchischen patriarchalischen Strukturen hat sie Macht über die Männer, und sie lässt sich auch im Lager Holofernes' nicht verführen. Allerdings wird sie dadurch auch zu einem potenziellen Opfer von sexueller Gewalt und setzt sich dadurch großer Gefahr aus.

Auch die Verhaltensweisen der Dienerin Judits, die Dienerschaft von Holofernes sowie Holofernes tragen zum Gelingen von Judits Tat bei. In Jdt 13,8 ist die Macht auf der Seite von Judit durch die Trunkenheit Holofernes' sowie durch ihre entschlossene Tat an Holofernes, denn ihr gelingt es, Holofernes mit seinen eigenen Mitteln zu schlagen. Als besonders zentrales Motiv für ihre Rettungstat erweisen sich ihre vertrauensvollen Gebete zu JHWH, die sich wie ein roter Faden durch den zweiten Erzählstrang der Juditerzählung ziehen, so dass Judit ihre Tat immer wieder an JHWH rückbindet und sie als Werkzeug JHWHs handelt; JHWH wirkt durch sie, auch wenn JHWH nicht explizit zu ihr spricht und ihr einen Auftrag erteilt. JHWH schützt Judit vor jeglicher Gefahr, die ihr auf dem Weg ins und im Lager des Holofernes zustoßen könnte. Es zeigt sich anhand der Juditfigur, dass es sich lohnt, sich JHWH in Notsituationen anzuvertrauen, dass er die Situation sieht, hört und das Volk Israel nicht fallen lässt, sondern die Situation wendet. Darin erweist sich Gottes Gerechtigkeit. Auch in Situationen der Mutlosigkeit lohnt es sich an JHWH festzuhalten. Die Juditerzählung zeigt, dass JHWH auch durch andere Menschen rettend eingreift. Judit ist ein Beispiel dafür, wie Mut und Zuversicht in einer Situation der religiösen und existenziellen Not und Bedrohung aussehen können.

Durch das Buch Judit wird die Identität der Menschen von Betulia und damit auch die des Volkes Israels als Volk Gottes und als gerettetes Volk gestärkt. Das zeigt, dass eine der Funktionen des Buches Judit *Identitätsstif*-

tung ist. Das Buch zeigt, dass Gott vor allem dem Volk Israel die Treue hält, wodurch auch Aspekte des Bundesschluss aufgegriffen werden.

2 Religionspädagogische Perspektiven

Biblische Erzählungen wirken auf ihre Leser:innen: "Für die Wirkung biblischer Erzählungen hat der Zusammenhang mit dem Kontext der Leserin oder des Lesers, mit deren Wirklichkeitserleben und -erfahrung, besondere Bedeutung" (Schmidt 2003, 11). Daher eignen sich Erzählungen auch dazu, sich biblische Welten im Religionsunterricht zu erschließen: "Der Evangelische Religionsunterricht bringt den christlichen Glauben und seine Traditionen ins Gespräch und unterstützt die Heranwachsenden dabei, den Glauben als Möglichkeit zu entdecken, die Wirklichkeit zu deuten und ihr Leben zu gestalten" (Bildungsplan 2016, 3). Als Grundlage für die Entwicklung unterrichtlicher Perspektiven werden nachfolgend zunächst Aspekte zur Rezeption biblischer Texte sowie didaktische und hermeneutische Aspekte dargelegt, bevor exemplarisch Aufgabenvorschläge zur Erarbeitung des Buches Judit erläutert werden.

2.1 Ebenen der Rezeption biblischer Texte

Die Leser:innen rezipieren den biblischen Text stets gemäß ihren Vorerfahrungen und Verständnisvoraussetzungen: "Bibeltext-Verstehen ist durch die wechselseitige Bewegung von Text und Versteher gekennzeichnet. Dabei werden mentale Repräsentationen gebildet" (Theis, 111). Es gibt verschiedene externe und interne Faktoren, die den Verstehensprozess der Rezipient:innen beeinflussen, z. B. Weltwissen, (inhaltliches) Vorwissen, Haltungen, Erwartungen, Voreinstellungen und biographische Erfahrungen. Daran zeigt sich aber auch, dass die Textstruktur und damit die Sprache Einfluss auf das Textverstehen haben. Wick und Cramer stellen in dem von ihnen herausgegebenen Buch "Allein die Schrift?" die hermeneutische Frage, wie biblische Texte verstanden werden und wie eine angemessene Auslegung aussehen kann; denn die Frage nach einer angemessenen Hermeneutik für den Umgang mit biblischen Texten hat in den vergangenen Jahren, insbesondere durch das Reformationsjubiläum im Jahr 2017, an Aktualität gewonnen und dadurch fand eine Auseinandersetzung mit den vier solae, insbesondere mit sola scriptura, statt.

Besonders wichtig ist es, dabei die Sinnoffenheit biblischer Texte und unabschließbare Deutungsprozesse zu berücksichtigen: Die Bibel ist zum Großteil in hebräischer Sprache geschrieben, die nur Konsonanten kennt, und das bedeutet, dass im Leseprozess Konsonanten eingesetzt werden und damit bereits eine Interpretation beginnt: "So ist die Pluralität des Textsinns bereits

in den Schriftzeichen des Textes der Hebräischen Bibel selbst angelegt" (Cramer / Wick, 336). Bereits der biblische Endtext weist Entstehungsspuren auf, worin sich Brüche und Unstimmigkeiten zeigen. So wird deutlich, dass Widersprüche ein Bauprinzip des Pentateuchs sind und dass die Polyphonie biblischer Texte gewollt ist (vgl. Kalloch 2016, 101): "Letzten Endes beruht die gesamte Kommentarliteratur daher auf der prinzipiellen Unabgeschlossenheit des Deutungsprozesses biblischer Texte, deren Sinnpotenziale nie vollkommen ausgeschöpft oder endgültig festgelegt werden können" (Cramer / Wick 2021, 336.340).

Berg und Roose kontrastieren ein häufig in der unterrichtlichen Praxis vorgefundenes "Vorgehen, das biblische Texte als Belege für bestimmte Normen ausgibt" mit der Forderung nach einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Bibeltext (Roose, 135). Dies passt auch zu dem zentralen Anliegen des Protestantismus, "jede und jeden einzelnen zur selbständigen Lektüre und Auslegung der Bibel zu befähigen und zu motivieren" (Cramer / Wick 2021, 332). Die Studienergebnisse von Berg und die Beobachtungen von Roose werfen die hermeneutische Frage nach einer anderen Auseinandersetzung mit biblischen Texten als in rezeptiv-passiver Weise auf:

Vor allem offene Textmodelle können zur Deutung an biblische Erzählungen angelegt werden, auch um zu vermeiden, dass biblische Texte lediglich als Konkretion eines Motivs wahrgenommen werden. Das ermöglicht mehrere Auslegungen und schließt dennoch die Widerständigkeit von Texten nicht aus, die sich eingeschliffenen Deutungsmustern widersetzen können, denn dies würde zu einer verkürzten Auseinandersetzung mit den biblischen Texten führen. Offene Textmodelle erfordern offene methodische Zugänge, wofür sich handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sowie Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner eignen:

"Die Zweipoligkeit von Widerständigkeit und Offenheit zeigt sich deutlich in der Forderung, die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrzunehmen […] und die narrative und dramatische Handlungslogik zu verstehen […] und die Forderung, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen" (Roose, 144).

Dadurch wird auch Irrtumsoffenheit und Divergenztoleranz möglich. Irrtumsoffenheit bedeutet, dass es in der Deutung biblischer Geschichten keine Denkverbote gibt und SuS verschiedene Vorschläge machen können, die auf ihre Plausibilität hin geprüft werden: "Divergenztoleranz meint, dass auch unterschiedliche [...] Deutungsperspektiven relativ gleichberechtigt nebeneinander bestehen bleiben (können)" (Dierk 2005, 55). Durch eine Hermeneutik der Unabschließbarkeit findet in der Didaktik ein Paradigmenwechsel von der Didaktik der Vermittlung zu einer Hermeneutik der Unabschließbarkeit statt. Dies ermöglicht die aktive Auseinandersetzung mit den Bibeltexten und dass die SuS dabei Wirklichkeit konstruieren. (vgl. Roose, 139). Der Text kann

sich jedoch durch seine formale und semantische Struktur vor Beliebigkeit schützen, denn dadurch wird der Textsinn sowohl geöffnet als auch begrenzt (vgl. Wick, 90).

Besonders die konstruktivistische Didaktik kann für die Auseinandersetzung mit mehrperspektivischen Inhalten herangezogen werden, denn die Forderung nach einer Veränderung des rezeptiv-passiven Umgangs mit biblischen Erzählungen ist mit konstruktivistischen Vorstellungen des Lernens vereinbar. Wirklichkeitskonstruktion ist dabei das zentrale Konzept. Nach konstruktivistischer Auffassung besteht ein Zusammenhang zwischen Lernen und Wirklichkeit. Zudem ist für die Konstruktion von Wirklichkeit u. a. Beobachtung, Sprache, perspektivische Wahrnehmung und die Zeit, in der man lebt, bedeutsam. Außerdem ist es sinnvoll, menschliche Konstruktionen mit den kulturellen Kontexten der Menschen zusammenzudenken:

"Nur das, was für uns anschlussfähig ist, was wir mit unseren Handlungen und unseren Voraussetzungen koordinieren können, [...] werden wir als hinreichend viabel für uns erleben. Die Viabilität sagt für uns z.B. jeweils aus, was wir als passend oder unpassend, nützlich oder unnütz, wirksam oder unwirksam, erfolgreich oder erfolglos sehen und verstehen" (Reich, 80).

Nach Auffassung des kognitiven Konstruktivismus rezipiert der Mensch Informationen nicht passiv, sondern bindet sie in den eigenen Kontext mit eigenen Bedeutungen ein (vgl. Fricke, 223). Die Passung einer Lösung ist insofern wichtig, da Konstruktivisten davon ausgehen, dass es mehrere Lösungen gibt.

2.2 Konkretionen für den Unterricht

Bevor die konkrete Unterrichtsplanung beginnt, erweist sich die Elementarisierung der bibl. Geschichte, die eine fachwissenschaftliche Klärung einschließt, als sinnvoll. Im Sinne konstruktivistischer Didaktik ist es für die Auseinandersetzung mit biblischen Texten bedeutsam, den SuS Rekonstruktions, Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse biblischer Texte zu ermöglichen. Lehrkräfte sind die zentralen Akteure bei der Gestaltung des Unterrichts, denn sie entscheiden über die Ziele des Unterrichts sowie durch welche Methoden und durch welche Aufgaben diese erreicht werden. Dadurch haben sie Verantwortung für die unterrichtlichen Lernprozesse. Im Unterricht kann ein Raum geschaffen werden, in dem eine Vielfalt an Textrekonstruktionen produziert werden kann. Daher sind individuelle Zugänge wichtig. Die konstruktivistische Unterrichtsplanung versucht innerhalb der cur-

 $^{^7}$ Dierk legt in ihrem Aufsatz "Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion – Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik" (Dierk 2006) genau dar, was unter Rekonstruktions-, Konstruktionsund Dekonstruktionsprozessen verstanden wird.

ricularen Vorgaben konstruktives, differenziertes und vernetztes Lernen zu ermöglichen:

Hilfreich ist es, bei der Planung der Stunden prinzipiell zunächst das Ziel der jeweiligen Stunde mithilfe von Operatoren so zu formulieren, dass dessen Erreichung im Unterricht überprüfbar wird, und anschließend dazu passend den Verlauf der Stunde und die Aufgaben der Stunde zu planen. Ein übergeordnetes Ziel des Religionsunterrichts ist der selbständige Umgang mit der Bibel, doch dieser entwickelt sich erst allmählich. Die Auseinandersetzung mit ausgewählten Kapiteln der Juditerzählung und die dazugehörigen Aufgaben für SuS, bei denen Aspekte zu hermeneutischen Reflexionen berücksichtigt werden, tragen zur Erreichung dieses Ziels bei. Bei der Unterrichtsplanung erweist es sich zudem als hilfreich im Rahmen der Elementarisierung zu analysieren, welche Aspekte anschlussfähig an die Lebenswelt der SuS sind. Bei der Juditerzählung sind dies z.B. Themen aktueller Not- und Bedrohungssituationen (z.B. Corona-Pandemie, Krieg), Macht, Schönheit, Gebet und Rettung. Bei der Methodenwahl ist zu berücksichtigen, dass sie der inhaltlichen Sinnerschließung dienen soll.

In der vorliegenden Einheit (hier der Sekundarstufe I) setzen sich die Schülerinnen und Schüler (im folgenden Text SuS) mit der Juditerzählung auseinander, indem sie dazu analytische und handlungs- und produktionsorientierte und / oder dialogische Aufgaben bearbeiten. Dabei können sich die SuS in Form von (Re-)Konstruktions- und Dekonstruktionsaufgaben, die zentral bei konstruktivistisch ausgerichtetem Unterricht sind, z.B. mit Judit und ihrem Rettungshandeln, auseinandersetzen. Das ermöglicht ihnen eigene Konstruktionen. Des Weiteren können die SuS mit Texten wie aus dem Buch Judit Fremdheitserfahrungen machen. Das fördert die Offenheit für Neues.

2.2.1 Zum Kompetenzerwerb

Die Juditerzählung lässt sich im *inhaltsbezogenen Kompetenzbereich*⁸ "Bibel" verorten: "Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Bedeutung und Anspruch biblischer Texte. Sie untersuchen selbständig biblische Texte" (Bildungsplan, 27). In diesem Zusammenhang wird das Thema "Hoffnung" benannt. Die Juditerzählung zeigt u. a., welche Hoffnung das Vertrauen auf JHWH den Bewohnern von Betulia und insbesondere Judit gibt. Der Kompetenzbereich Bibel umfasst auch, dass die SuS "die Bedeutung biblischer Texte für die Gegenwart erläutern". Des Weiteren passt das Buch Judit auch zum Kompetenzbereich "Welt und Verantwortung": "Die SuS können Möglichkeiten für einen christlich verantworteten Umgang mit ethischen Herausforderungen

⁸ Der baden-württembergische Bildungsplan, auf den ich mich hier beziehe, unterscheidet für alle Fächer zwischen sog. "inhaltsbezogenen Kompetenzen" und sog. "prozessbezogenen Kompetenzen".

(z.B. Armut [...], Krieg und Frieden [...]) erläutern". Zudem ist es möglich, dass sich die SuS während den Unterrichtsstunden zum Buch Judit mit Gott und seiner Rolle im Buch Judit auseinandersetzen, sodass sich Judit auch im Kompetenzbereich "Gott" verorten lässt: "Die Schülerinnen und Schüler können Besonderheiten christlichen Gottesverständnisses [...] entfalten." (ebd.).

Auch die Berücksichtigung der verschiedenen *prozessbezogenen Kompetenzen* (Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog-, Gestaltungs-, Differenzierungs-Fähigkeit) ist durch die Auseinandersetzung mit Kapiteln des Buches Judit möglich.

2.2.2 Übersicht zu ausgewählten Aufgaben zum Buch Judit

 $Tabelle\ einer\ m\"{o}glichen\ Unterrichtssequenz\ f\"{u}r\ Sek\ I\ mit\ verschiedenen\ Phasen\ der\ Einheit\ und\ den\ jeweiligen\ Aufgaben$

A: Einstieg in das Thema und Kennenlernen von Judit

Ziel: Die SuS kennen ähnliche Situationen wie die von Judit, indem sie Beispiele für eine Bedrohungssituation nennen, einen Plan für eine konkret vorgegebene Bedrohungssituation beschreiben und erläutern, welche Eigenschaften man zur Veränderung der Situation benötigt.

A 1: Brainstorming: Beispiele für eine Not-/Bedrohungssituation aufschreiben – Handlungsmöglichkeiten für eine solche Situation nennen, für bekannte Personen / aus den Medien / aus der Geschichte und Gedanken / Gefühle / Emotionen, die man diesen Situationen hat, notieren.

A 2: Plan für eine Bedrohungssituation überlegen:

Stell dir die folgende Situation eines Freundes / einer Freundin vor: Ein ganzes Volk ist von einem mächtigen Machthaber bedroht. Der Machthabende wird von verschiedenen Soldaten bewacht. Das Volk leidet unter Wassermangel und soll sich dem Machthaber und seiner Religion unterordnen, aber es möchte das nicht. Die Zeit, um noch etwas zu verändern, bevor das Volk sich unterordnen muss, ist auf fünf Tage begrenzt.

- Notiere einen Plan mit konkreten Handlungsschritten, wie in einer solchen Situation gehandelt werden soll.
- Nenne und erläutere Eigenschaften, die eine Person braucht, um die beschriebene Situation erfolgreich zu verändern.

B: Instruktion: Kennenlernen von Judit 8 und Wahl eines weiteren Kapitels

Ziel: Die SuS lernen Jdt 8 kennen, indem sie den Bibeltext rezipieren, zentrale Charaktereigenschaften der Judit herausarbeiten und Thesen zur Rolle Judits und zur Bedeutung der Stadtältesten formulieren.

B 1: Judit 8 und Thesen zur Rolle der Personen:

Die SuS lernen das Kapitel Jdt 8 kennen durch das Lesen des Bibeltextes oder durch die Erzählung der Lehrperson. Sie nennen ihre Leseeindrücke und erarbeiten zentrale Merkmale und Charaktereigenschaften von Judit. Sie formulieren jeweils eine These zu den folgenden Fragen:

- Welche Rolle nimmt Judit im Fortgang der Handlung ein?

- Welche Rolle nehmen die Stadtältesten im Fortgang der Handlung ein?9
- B 2: Auswahl eines weiteren Kapitels der Juditerzählung:
- Jdt 10: Judit geht in das Lager der Assyrer
- Jdt 12,1-9: Judit darf das Lager zum Gebet verlassen
- Jdt 13,1–10: Judit tötet Holofernes

[Im Hinblick auf Differenzierung ist es für schnelle SuS möglich, sich mit mehr als einem der angegebenen Kapitel zur Juditerzählung bei Aufgabe B 2 auseinanderzusetzen.]

C: Erarbeitung:

SuS wählen zu ihrem ausgewählten Kapitel eine der folgenden Erarbeitungsaufgaben:

C 1: Narratologische Analyse (Analysekategorien: Figur, Ort, Zeit, Erzählperspektive)¹⁰

C 2: Zentrale Fragen (W-Fragen)¹¹

D: Vertiefung mit Dialogphase

Zur Wahl stehen die Aufgaben D1-D4

D 1: Film drehen / Szenisches Spiel schreiben zum ausgewählten Kapitel:

Besonders interessant für die Inszenierung sind die Einstellungen des Kurzfilms und worauf der Blick gelenkt wird, Redebeiträge der Personen und die Darstellung ihrer Eigenschaften, Ort und ob / welche Angaben zur Zeit gemacht werden.

Der Film / das szenische Spiel soll anschließend der Klasse präsentiert werden. Wenn mehrere Gruppen sich für eine Inszenierung entscheiden, wäre es z.B. interessant diese und die Darstellung der einzelnen Personen im Film (im szenischen Spiel) zu vergleichen.

⁹ Die SuS haben im Rahmen der Textbegegnung auch die Möglichkeit Fragen zu notieren, die sie im Rahmen der Aufgaben D2 oder D4 wieder aufgreifen können.

¹⁰ Für die Klassen 7/8 sind mehr die Beantwortung der W-Fragen zu empfehlen während die SuS in den Klassen 9/10 durch die Textbeschreibung Prosa, die eine der Wahlaufgaben in der Realschulprüfung für das Fach Deutsch darstellt, mehr mit den Analysekategorien von Aufgabe C 1 vertraut sind. Die SuS können einen Teil der Antworten bereits im Text unterstreichen, um diese als Grundlage für die Beantwortung der Fragen zu verwenden. Für SuS ist es hilfreich, wenn Sie Leitfragen haben, um das Kapitel in Form der narratologischen Analyse noch besser analysieren zu können, wie die folgenden Beispiele zeigen: Figur (Welche Figuren kommen in diesem Kapitel vor? Welche Merkmale haben die Personen Judit und Holofernes? Gehe dabei insbesondere auf Aussehen, Lebenssituation, Einstellungen und Denk-, Sicht- und Verhaltensweisen ein sowie auf die persönliche Entwicklung), Welche Beweggründe / Motive haben die Personen für ihr Handeln? - Ort: Wo spielt die Erzählung? Gibt es besondere Gegenstände an dem Ort / in dem Raum? – Zeit: Welche Bedeutung hat die Zeitangabe in diesem Kapitel im Zusammenhang mit dem Fünf-Tage-Ultimatum? – Erzählperspektive: Aus welcher Perspektive wird erzählt? Welche Figuren stehen im Vordergrund? Welche Personen stehen im Hintergrund?

¹¹ Beispiele für W-Fragen, die weniger detailliert sind: Was passiert? Wer ist beteiligt? Was machen die Personen? Wo geschieht die Handlung? Was erfährst du über die Zeit? Welche Absicht hat Judit? Wie erreicht sie diese Absicht?

D 2: Literarisches Gespräch / Theologisieren:

Sinnvoll ist ein Gespräch über Fragen, die sich die SuS notiert haben. Alternativ können folgende Fragen als Diskussionsgrundlage dienen¹²:

- Judit, Retterin ihres Volkes?!
- Darf man als eine Person wie Judit eine Person wie Holofernes zum Wohle vieler Menschen töten?
- D 3: Ein Gebet aus der Perspektive von Judit formulieren und ein eigenes Gebet schreiben
- D 4: Dekonstruktionsaufgabe

Ergänze den Satz "Was wäre, wenn …". Erläutere, was du auf den Satz antworten würdest. Du kannst diesen Satz als Gesprächsgrundlage in ein literarisches Gespräch mit deinen Mitschüler:innen und der Lehrperson einbringen.¹³

D 5: Virtuelles Interview / Dialog mit einer / mehreren der Figuren der Kapitel zum Buch Iudit

E: Lebensweltbezug

Zur Wahl stehen die Aufgaben E1-E2

 $\it E~1: Diskussion / Schreibgespräch:$ Inwiefern ist die Erzählung des Buches Judit auch im 21. Jahrhundert noch aktuell?

E 2: Bedeutung für das Leben: Was nimmst du aus dem Buch Judit für dein Leben mit?

Kommentierung einiger Aufgaben

Manche Aufgaben können auch im Rahmen des kooperativen Lernens erfolgen. 14

Aufgabe A1 hat das Potenzial, dass die SuS Vorwissen aktivieren und daran anknüpfen, wie sich Menschen in einer vergleichbaren Bedrohungssituation gefühlt haben. Es kommt jedoch auch auf die Lerngruppe an,

¹² Im Kontext der ausgewählten Buchkapitel zum Buch Judit sind z. B. auch Gespräche zur Rolle Gottes, zur Rolle von Schönheit, zur Bedeutung des Gebets etc. denkbar, wozu sich der Bibeltext als Grundlage für eine mehrperspektivische Auslegung eignet.

¹³ Falls den SuS nichts einfällt, wie sie den Satz, bezogen auf die Kapitel des Buches Judit, beenden können, können auch durch die Lehrperson mögliche Dekonstruktionsfragen/-aufgaben bereitgestellt werden, z. B. "Was bedeutet es und welche Konsequenzen hat es, wenn die Not durch Judits Handeln nicht abgewendet werden kann?"

¹⁴ Kooperatives Lernen gehört zu den Sichtstrukturen des Unterrichts. Das durchgehende Strukturierungsprinzip aller Methoden des k.L. lässt sich mit dem Dreischritt "Think-Pair-Share" erläutern, worin sich die Reihenfolge der einzelnen Phasen abbildet: In der "Think-Phase" findet eine individuelle Beschäftigung mit einer Aufgabe statt, SuS denken allein und selbsttätig. Die "Pair-Phase" dient dem Austausch in Partnerarbeit, der wechselseitigen Ergänzung der Ergebnisse oder der Mitteilung von Ergebnissen unterschiedlicher Aufgaben. Die "Share-Phase" gibt der Lehrperson einen Einblick in die Arbeitsergebnisse, da sie der Klasse vorgestellt werden. Die fünf Basiselemente von k. L. sind positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortung, Gruppenevaluation, soziales Lernen und Face-to-Face-Interaktion.

ob Vorwissen vorhanden ist. Dies ermöglicht, dass sich die SuS affektiv der Erzählung annähern. Indem die SuS eigene Gedanken, Gefühle und bekannte Situationen aufschreiben, können sie Zugänge zum Thema entwickeln und nach subjektiven Verbindungen des Themas schauen.

Die Aufgaben A2 und B ermöglichen, sich anhand von selbst gewählten Beispielsituationen in die Lage Judits hineinzudenken. Dadurch ist zugleich Differenzerfahrung möglich. Durch die Wahrnehmung von Unterschieden kann aus konstruktivistischer Perspektive auch Perturbation entstehen. Dabei haben die SuS die Möglichkeit eigene Lösungen zu konstruieren. Das ermöglicht kognitive Aktivierung, die eine der drei Aspekte der Tiefenstrukturen von Unterricht, neben Klassenführung und konstruktiver Unterstützung, ist. 15

Die Aufgaben der *Blöcke C* und *D* dienen zur Vertiefung und zur kritischen und reflexiven Auseinandersetzung mit weiteren Kapiteln des Buches Judit. Dadurch wird die Aneignung trägen Wissens vermieden. Die SuS haben hier vor allem die Möglichkeit, ihren eigenen Fragen nachzugehen und zu wählen, was sie aus einem bereitgestellten Aufgabensortiment interessiert. Diese *handlungs- und produktionsorientierten Verfahren* ermöglichen subjektive Sinngebung. Das macht es möglich, dass die SuS in die Geschichte eintreten und sich von ihr überraschen und herausfordern lassen. Dabei können sie sich mit den Figuren und ihrer Interaktion miteinander auseinandersetzen.

Austausch und Gespräch: Im Rahmen der zu bearbeitenden Aufgaben erweist es sich zudem als sinnvoll, wenn sich die SuS über ihre individuellen (Re-/De-)Konstruktionen austauschen und diese miteinander vergleichen. Dies fördert die Offenheit für verschiedene Perspektiven. Dadurch, dass es nicht nur "die eine" Auslegung der Juditerzählung gibt, ist es möglich, dass bei den SuS bereits während der Textlektüre und / oder auch während des Austauschs im Gespräch mit der Klasse ebenfalls Perturbationsprozesse angestoßen werden. "Unabschließbare Sinndeutungen können am besten im offenen Gespräch entwickelt werden" (Spinner 2006, 12). In diesen Austauschprozessen ist es möglich, dass die (z. T. verschiedenen) Deutungen der SuS anhand des Textes begründet werden, damit die Konstruktionen der SuS dennoch intersubjektiv nachvollziehbar sind. Der biblische Text setzt Deutungsmöglichkeiten frei und begrenzt sie. Biblische Gespräche ermöglichen die Chance "die prägende Kraft der Bibel als relevant für das persönliche Leben und den eigenen Glauben zu erfahren und die Welt aus biblischen

¹⁵ Neben dem kooperativen Lernen als eine Methode der Sichtstrukturen gibt es auch die Tiefenstrukturen, die entscheidenden Einfluss auf die Qualität und die Wirksamkeit des Unterrichts haben, denn sie sind das, was "unter der Wasseroberfläche verborgen" ist (Trautwein 2018, 8). Zudem bestehen nach der COACTIV-Studie Zusammenhänge zwischen den Tiefenstrukturen. Kognitive Aktivierung wirkt sich nachweislich auf den Lernerfolg aus, denn dabei werden die SuS zur elaborierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand angeregt (vgl. Druyen 2021, 18).

Perspektiven (neu) zu deuten." (Cramer / Wick 2001, 334)

Dekonstruktionsaufgaben ermöglichen es, SuS über eigene Fragen ins Gespräch zu bringen und einen eigenen Forschungs- und Konstruktionsraum zu bilden (vgl. Büttner 2010). SuS können damit auch ihre Praktiken der Wirklichkeit prüfen, korrigieren und ggf. lieb gewonnene Deutungsmuster dekonstruieren. Dabei können sie Deutungen entwickeln, die über den Text hinausgehen und unabschließbar sind:

"Wie auch bei anderen Erzählungen, z.B. bei Jakobs Kampf am Ja'bbok, soll Fremdheit bei der Juditerzählung [...] helfen, dass Schüler nicht allzu schnell mit vorgefertigten Interpretationsmustern und Deutungen gemäß einem antrainierten "Religionsstunden-Ich" bei der Hand sind" (Mendl u. a. 2005, 70).

Die Aufgabenvorschläge ermöglichen zudem, dass die SuS religiös sprachfähig werden. Dies eröffneten kognitive und existenziell bedeutsamen Lernprozesse, die durch die Lehrperson begleitet und mit den SuS reflektiert werden können, wodurch der Unterricht auch eine metakognitive Dimension enthält.

2.2.3 Weitere unterrichtliche Anregungen

Ausblick auf das interreligiöse Begegnungslernen

Deutsche Klassenzimmer sind gekennzeichnet von einer Vielfalt von Religionen und religiösen Überzeugungen. Biblische Erzählungen sind gut geeignet, diese Vielfalt zum Thema zu machen. Dabei beinhalten Erzählungen, die wie das Buch Judit von Gottes Hilfe und Rettung handeln, auch Potenzial für das interreligiöse Begegnungslernen:

"Dass sich die Erzählung darüber hinaus auch noch als ein bevorzugtes Medium für das interreligiöse Lernen eignet, hängt an der Funktion einer Erzählung bei der Organisation von kulturellem Gedächtnis, kollektiver Kommunikation und narrativer Identität, wie sie in religiösen Gemeinschaften in nahezu exemplarischer Weise anzutreffen sind" (Zimmermann 2015, 46).

Das Arbeiten mit Bildern

Bilder sind ein besonders gut geeignetes Medium für das interreligiöse Lernen. "Bereits Comenius berücksichtigte in seinem 1685 präsentierten Schulbuch "Orbis sensualium pictus" ("Die sichtbare Welt in Bildern") Bilder und Informationen zu anderen Religionen" (Zimmermann 2015, 32). Bilder sind mehrdeutig: "Vielmehr eröffnen Kunstwerke Bedeutungsareale, legen verschiedene Antwortperspektiven nahe, bieten unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten an" (Gärtner 2014, 218). Gärtner weist zudem darauf hin, dass Werke der zeitgenössischen Kunst sehr "religionsproduktiv" sind. Zudem findet bei Bildern der Kunst Transformation statt, denn Traditionen werden dadurch angeeignet, transformiert, fortgeschrieben oder aufgegeben: "Diese Werke fordern heraus, religiöse Themen neu wahrzunehmen und auf

ihren theologischen Gehalt hin zu hinterfragen" (ebd.). Zudem werfen Bilder Fragen nach Identität, Spiritualität und Sinnsuche auf, wodurch auch neue Sichtweisen auf Themen und Fragen ermöglicht werden: "Damit kann die Auseinandersetzung mit entsprechenden Kunstwerken tradierte und erstarrte Bilder von Religion aufbrechen helfen, was von nicht unbedeutendem Wert ist" (ebd., 218). So erwerben die SuS "Fähigkeiten, die für einen kompetenten Umgang mit der eigenen, aber auch mit anderen Religionen in der komplexen und ausdifferenzierten Welt unerlässlich sind" (ebd.).

Als Einstieg in einen interreligiösen Begegnungstag kann ein Einstieg z. B. durch ein Bild von Caravaggio, auf dem der Mord durch Judit an Holofernes dargestellt wird, erfolgen, z.B. nach den fünf Bildbetrachtungsschritten von Lange (vgl. Lange 1998, 155f.). Zudem kann das Bild anstatt der Verwendung für einen Einstieg auch zu einem zentralen Gegenstand neben dem biblischen Text werden. Sowohl durch Bilder als auch durch Texte werden Imaginationsprozesse angestoßen. Bei der Bildbetrachtung ist ein Austausch darüber möglich, was die einzelnen Personen auf dem Bild denken könnten, wodurch bei den Betrachter:innen des Bildes eine Perspektivenübernahme stattfindet. Es bietet sich auch an, dass man gemeinsam die bildliche Darstellung Judits und der weiteren Figuren mit Jdt 13 usw. vergleicht und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausarbeitet, denn in Bildern wird verdichtet und interpretierend dargestellt, was im biblischen Text schriftlich fixiert wurde, und Bilder füllen im Text vorhandene Leerstellen, aber auch Bilder weisen Leerstellen auf. Ein deutungsoffener Umgang mit religiösen Texten kann dadurch auch im interreligiösen Dialog stattfinden. Nicklas geht davon aus,

"[…] dass die grundlegende Ambiguität, d.h. die Vielstimmigkeit, Widersprüchlichkeit und Mehrdeutigkeit der Bibel von entscheidender Bedeutung für die Funktion des Textes ist, Lernprozesse anzustoßen, Weltbilder herauszufordern und Konstruktionen von Identitäten zu begleiten" (Nicklas 2022, 122).

Weitere Themen des Buches Judit, die sich für ein Gespräch eignen

In Erzählungen, wie die von Judit, sind häufig weitere Themen enthalten, zu denen sich ein Lebensweltbezug herstellen lässt. Bezogen auf das Buch Judit ist das besonders, wie bereits erwähnt, der Wunsch nach Rettern und Rettung, zumal SuS von Büchern oder Filmen von Heldenfiguren fasziniert sind. Eine der Thesen, die sich daher sowohl im konfessionellen Religionsunterricht als auch im interreligiösen Kontext diskutieren lässt, ist "Judit, Retterin ihres Volkes?!". Da das Buch Judit viele intertextuelle Bezüge enthält, können z. B. Passagen des Buches *Exodus* und wie Gott dort rettend eingreift, hinzugezogen werden, und dies kann auch aus interreligiöser Perspektive betrachtet werden. Judit zeichnet sich u. a. durch ihr Vertrauen auf Gott in der *Notsituation* aus. Daher bietet es sich an, auch darüber zu sprechen, wel-

che Bedeutung der Glaube an Gott in solchen Situationen wie der von Judit hat und welches Bild von Gott im Buch Judit gezeigt wird.

Doch auch die Themen *Krieg, Gewalt und Extremismus* haben nichts an Aktualität verloren, sodass diese auch unter der Heranziehung friedensethischer Aspekte in der jeweiligen Religion betrachtet werden können. Dafür eignet sich z. B. die Friedensethik von Dietrich Bonhoeffer.

Ein weiteres Thema, das sich aus dem Buch Judit ableiten lässt, sind *Gender-Rollen* und ihre Konstruktion. Darüber kann z. B. anhand der bewusst provokant gewählten These "Frauen sind schön und Männer sind dumm." diskutiert werden.

Insgesamt fördert ein solcher Austausch über unterschiedliche Auslegungen sowohl im konfessionellen als auch im interreligiösen Lernen *Ambiguitätstoleranz*.

Literaturverzeichnis

- Andersen, Katja N. (2010). *Methodenpool Grundschule: Unterricht konstruktivistisch gestalten.* Mit über 150 Checklisten und Übersichten für Lehrer, Weinheim / Basel.
- Arnhold / Karsch (2014). Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht, Göttingen.
- Bar-Efrat, Shimôn (2006) Wie die Bibel erzählt. Alttestamentliche Texte als literarische Kunstwerke verstehen, Gütersloh.
- Benner, Dietrich (2011). Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u. a.
- Birnbaum, Elisabeth (2013). Dimensionen des Juditbuches und ihre Bedeutung für die neuzeitliche Rezeption, in: Fischer, Irmtraud (Hg.), Macht Gewalt Krieg im Alten Testament. Gesellschaftliche Problematik und das Problem ihrer Repräsentation, Freiburg, Basel, Wien, 198–225.
- Boehme, Katja (2013). Interreligiöses Begegnungslernen, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de) (Zugriff am: 8.6. 2022).
- Boehme, Katja (2017). Interreligiöses Begegnungslernen durch fächerkooperierenden Unterricht, in: *Notizblock* 62/2017, 6–7.
- Brüning, Ludger / Saum, Tobias. Das Verhalten der Lehrperson im Kooperativen Lernen, in: *Schlüsselthemen Kooperatives Lernen*, online in: Schlüsselthemen des Kooperativen Lernens IQES (iqesonline.net) (Zugriff am: 25. 8. 2022).
- Büchner, Christine (2010). Wie kann Gott in der Welt wirken? Überlegungen zu einer theologischen Hermeneutik des Sich-Gebens, Freiburg, Basel, Wien.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus / Roose, Hanna (2015). Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart.
- Büttner, Gerhard u.a. (2010). "Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik" Wer braucht es und wozu?, in: ders. (Hg.): Lernen mit der Bibel, Bd. 1, Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover, 7–18.
- Culler, Jonathan (2013). Literaturtheorie. Eine kurze Einführung, Stuttgart.

- Cramer, Malte / Wick, Peter (2021). Das Biblische Gespräch. Hermeneutische Reflexionen einer dialogischen Bibeldidaktik, in: Brünenberg-Bußwolfer u.a. (Hg.), Neues Testament im Dialog. Festschrift für Thomas Söding zum 65. Geburtstag, Freiburg i. Br., 332–348.
- Dierk, Heidrun (2011). Konstruktivistischer Kirchengeschichtsunterricht am Beispiel reformatorischer Flugschriften, in: Büttner, Gerhard u.a., Religion lernen, Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 2, Hannover, 53–67.
- Dierk, Heidrun (2006). Konstruktion Rekonstruktion Dekonstruktion Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischer Kirchengeschichtsdidaktik, in: Büttner, Gerhard (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart, 132–145.
- Dierk, Heidrun (2005). Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie 10, Münster.
- Druyen, Carmen (2021). Dem Lernen auf die Sprünge helfen. Kooperatives Lernen und kognitive Aktivierung, Hannover.
- Eder, Jens (2016). Gottesdarstellung und Figurenanalyse. Methodologische Überlegungen aus medienwissenschaftlicher Perspektive, in: Eisen, Ute E. / Müllner, Ilse (Hg.), Gott als Figur. Narratologische Analysen biblischer Texte und ihrer Adaptionen, Herders Biblische Studien 82, Freiburg i. Breisgau, 27–56.
- Engel, Helmut (92016), Das Buch Judit, in: Zenger, Erich u.a. (Hg.), Einleitung in das Alte Testament. Studienbücher Theologie 1,1, Stuttgart, 363–377.
- Erbele-Küster, Dorothea (2009). Art. Narrativität. in: *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet* (www.wibilex.de). (Zugriffsdatum: 23.8.2022).
- Fischer, Irmtraud (2013). Die Bibel als Welt erzeugende Erzählung, in: Strohmaier, Alexandra (Hg.), Kultur Wissen Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften, Bielefeld, 381–399.
- Fricke, Michael (2005). ,Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe. Arbeiten zur Religionspädagogik 26, Göttingen.
- Gärtner, Claudia (2014). Kunst als "Möglichkeitsraum" interreligiösen Lernens, in: *Kat Bl* 139, 216–222.
- Garske, Volker (2010). Das Gleichnis vom verlorenen Sohn. Lk 15,1–3. 11–32, Braunschweig, Paderborn, Darmstadt.
- Gertz, Jan Christian (2016). Das Juditbuch, in: Gertz, Jan Christian, *Grundinformation Altes Testament*, UTB 2745, Göttingen / Bristol, 536–540.
- Groß, Heinrich (1987). Tobit, Judit. Die neue Echter Bibel, Würzburg.
- Kalloch, Christina (2016). Erzählplots. Vom Bibeltext zur Erzählung, in: Gerhard Büttner u. a. (Hg.), *Narrativität*, Babenhausen, 99–112.
- Kalloch, Christina / Leimgruber, Stephan / Schwab, Ulrich (³2014). *Lehrbuch der Religionspädagogik*. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg / Basel / Wien.
- Kuefner, Birgit. Einsatz von kooperativen Lernformen in eLearning-Szenarien und deren Auswirkung auf Motivation und Akzeptanz, online in: https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/3005 (Zugriff am: 25.8.2021).
- Kügler, Joachim (2015). Art. Rettung, in: *Handbuch theologischer Grundbegriffe zum Alten und Neuen Testament*, 377f.

Kunter, M. / Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse, in: Kunter, M. u.a. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster 2011, 85–113.

- Lahn, Silke / Meister, Christoph Jan (³2016), Einführung in die Erzähltextanalyse, Stuttgart.
- Lange, Günter (1998). Aus Bildern klug werden, in: Müller, Wolfgang E. / Heumann, Jürgen (Hg.), *Kunst-Positionen*, Stuttgart u. a., 149–156.
- Lehrerfortbildung Baden-Württemberg. *Methodenbausteine Kooperatives Lernen*, online in: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2004/fb1/9_bspl/7_bau stein/ (o. J., o. S.) (Zugriff am: 25. 8. 2022).
- Mendl, Hans (2005). Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster, 9–28.
- Mendl, Hans / Sabinsky, Markus / Stinglhammer, Manuel (2010). "Schlägert Gott?" Rezeptionsstudien zu Gen 32,23–32, in: Büttner, Gerhard u. a. (Hg.), *Religion lernen* (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1), Hannover, 67–82.
- Ministerium für Kultus, Jugend Sport (2016). *Bildungsplan 2016 Sekundarstufe I*, online in: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/REV (Zugriff am: 23.8.2022).
- Müllner, Ilse (2018). Perspektiven. Biblische Texte und Narratologie, in: Müllner, Ilse / Schmitz, Barbara, *Perspektiven. Biblische Texte und Narratologie*, Stuttgarter Biblische Beiträge 75, Stuttgart, 11–41.
- Nicklas, Tobias (2022), Lernen unter Vorzeichen der Ambiguität: Biblische Perspektiven, in: *ZPT* 2022; 74(2), 122–141.
- Nowell, Irene (2003). Evas starke Töchter. Frauen im Aten Testament, Darmstadt.
- Rakel, Claudia (32007). Das Buch Judit. Über eine Schönheit, die nicht ist, was sie zu sein vorgibt, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres, *Kompendium feministische Bibelauslegung*, Gütersloh, 410–422.
- Rakel, Claudia (2003). *Judit über Schönheit, Macht und Widerstand im Krieg. Eine feministisch-intertextuelle Lektüre,* Beihefte zur Zeitschrift für alttestamentliche Wissenschaft 334, Berlin.
- Reich, Kersten (2008). Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim / Basel.
- Rösel, Martin (92015). Bibelkunde des Alten Testaments, Neukirchen-Vluyn, Göttingen. Ratschow, Leonie (2019). Eine törichte Frau und drei schöne Töchter. Eine wirkungskritische Studie zu den Frauenfiguren im Hiobbuch im frühen Judentum, Leipzig.
- Roose, Hanna (2019). Was für eine Hermeneutik braucht die Bibeldidaktik? in: Peter Wick / Malte Cramer (Hg.), Allein die Schrift? Neue Perspektiven auf eine Hermeneutik für Kirche und Gesellschaft, Stuttgart, 135–149.
- Schambeck, Mirjam (2009). Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: UTB.
- Spinner, Kaspar H.(2006). Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch*, H. 200, 2006, 6–16. Schwahl, Markus (2015). *Konstruktivismus im Literaturunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I und II*, Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 31, Frankfurt a. Main.
- Schmidt, Uta (2003). Zentrale Randfiguren. Strukturen der Darstellung von Frauen in den Erzählungen der Königebücher, Gütersloh.

- Schmitz, Barbara (2016). Gott als Figur in der deuterokanonischen Literatur, in: Eisen, Ute E. / Müllner, Ilse (Hg.), *Gott als Figur. Narratologische Analysen biblischer Texte und ihrer Adaptionen*, Herders Biblische Studien 82, Freiburg i. Breisgau, 217–237.
- Schmitz, Barbara (2004). *Gedeutete Geschichte. Funktion der Reden und Gebete im Buch Judit* (Herders Biblische Studien 40), Freiburg im Breisgau u.a.
- Schmitz, Barbara / Engel, Helmut, *Judit, Herders Theologischer Kommentar zum Alten Testament*, Freiburg im Breisgau 2014.
- Siebert, Horst, Konstruktivistisch lehren und lernen, Augsburg 2008.
- Siebert, Horst, Pädagogischer Konstruktivismus, Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim / Basel ³2005
- Siquans, Agnethe, Die Macht der Rezeption. Eckpunkte der patristischen Juditinterpretation, in: Fischer, Irmtraud (Hg.), *Macht – Gewalt – Krieg im Alten Testament. Gesellschaftliche Problematik und das Problem ihrer Repräsentation*, Freiburg / Basel / Wien 2013, S. 171–197.
- Steinkühler, Martina, Art. Erzählen, bibeldidaktisch, in: *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet* (www.wibilex.de), 2019 (Zugriffsdatum: 25. 8. 2022).
- Theis, Joachim, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Praktische Theologie heute; 64, Stuttgart 2005.
- Trautwein, Ulrich / Sliwka, Anne / Dehmel, Alexandra, Grundlagen für einen wirksamen Unterricht, in: Wirksamer Unterricht Band 1, Stuttgart 2018, S. 1–12.
- Wick, Peter, Zehn Thesen für eine praxisbezogene Hermeneutik des Neuen Testaments, in: Peter Wick / Malte Cramer (Hg.), Allein die Schrift? Neue Perspektiven auf eine Hermeneutik für Kirche und Gesellschaft, Stuttgart 2019, S. 89–92.
- Wick, Peter / Cramer, Malte, Vorwort, in: ders. (Hg.), Allein die Schrift? Neue Perspektiven auf eine Hermeneutik für Kirche und Gesellschaft, Stuttgart 2019, S. 7.
- Willenberg, Heiner, Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten Unterrichtsmethoden Beispiele. Frankfurt a.M. 1987.
- Zimmermann, Mirjam, Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015.

Prophetennarrative im Klassenzimmer:

Bedeutung und Didaktik der Erzählungen in den islamischen Primärquellen und die Rolle der Prophetenbiografie ($S\bar{\imath}ra$) im islamischen Religionsunterricht

Einleitung

Dieser Beitrag geht zunächst der Frage nach, welche unterschiedlichen Eigenschaften die Narrative der islamischen Primärquellen aufweisen und welche theologische (aber auch didaktische) Wirkung dadurch beansprucht und ausgeübt wird bzw. wurde. In diesem Zusammenhang wird auch nach den kontextuellen Hintergründen der Entstehung der Erzählungen sowie damit einhergehenden möglichen Verflechtungen in Bezug auf den Charakter der Narrative gefragt. Auf den ersten Blick ist dabei schnell eine Differenz der Narrativfunktionen zwischen den Quellen festzustellen. Daher wird die jeweilige Relevanz der Erzählung im Koran, in Hadithen und in der Sīra (Prophetenbiographie) herausgearbeitet. Da die letztgenannte Quelle (im Gegensatz zum Koran und den Hadithen) als chronologische Erzählung der Lebensgeschichte des islamischen Propheten fungiert und somit im Rahmen der thematischen Verflechtung dieses Sammelbandes eine besondere Relevanz mit sich bringt, liegt der Fokus in diesem Beitrag ganz besonders auf der Sīra-Rezeption.

2. Narrativität in den islamischen Primärquellen

2.1 Narrative und Prophetenerzählungen im Koran

Die genauere Betrachtung zeigt, dass Narrative in der relevantesten islamischen Quelle, dem Koran, einen wesentlichen Platz einnehmen. So ist der Koran nicht etwa (wie oft fälschlicherweise angenommen) ein normatives Regel- oder Gesetzesbuch (vgl. Saif 2019), sondern überwiegend ein Kompendium von Glaubensgrundlagen ('aqā'id), Narrationen (qiṣaṣ), Ratschlägen (naṣā'ih), Empfehlungen (mawā'iz) sowie Werten (ahlāq).¹ Der Koran kann als

¹ Das zeigt der Blick auf die Quantitäten, wonach von den 6236 Koranversen die Anzahl rechtsrelevanter (Urteils-)Verse nur einen Bruchteil ausmacht. Unterschiedlichen Zählungen und Interpretationen zufolge wird die Zahl der Urteilsverse mal mit knapp 50, mal mit 241 und gemäß Bemühungen, in jeglichen Passagen Gebote zu suchen, mit

direkte Offenbarung darüber hinaus auch als Gespräch oder Dialog zwischen Gott und dem Propheten bezeichnet werden, in welchen (partikular) auch die frühen Muslime einbezogen waren. Aus dieser Perspektive heraus kann auch der gesamte Koran als Narrativ wahrgenommen werden.

Die klassischen Narrationen (qisas) umfassen dagegen bis zu einem Drittel des Korans (vgl. Çınar 2017) und machen somit einen erheblichen Schwerpunkt im Koran aus. Das Thema Prophetie (und somit auch Prophetengeschichten) wird neben der Lehre über die Einsheit Gottes (tawhīd) und das Ienseits (āhira) als einer der drei Hauptinhalte des Korans definiert (vgl. Yılmaz 2007). Dies verdeutlicht die Relevanz der koranischen Erzählung, wesentliche Botschaften der Offenbarung durch Geschichten zu vermitteln. Aus innerislamischer Perspektive erschließt sich der didaktische Stellenwert aus der Qualität der Quelle: Es ist die authentische Offenbarung, über welche die Menschen Gott sprechen hören und Geschichten vernehmen, die sie zum Nachdenken anregen sollen bzw. die religiöse Botschaft konkretisieren sollen. In der islamischen Theologie wird dabei weitestgehend von der wahrhaften Begebenheit der Narrationen ausgegangen (vgl. Al-Hatīb 1974; Şengül 1994), wobei vereinzelte Reformdenker wie der Ägypter Khalafallah auch den Gedanken eines fiktiven Charakters in den Raum warfen (Halafallāh 1957).

Trotz seines narrativen Schwerpunktes kann der Koran jedoch nicht als prophetisches *Erzählbuch* definiert werden, da die in ihm enthaltenen Geschichten überwiegend nicht chronologisch nacherzählt werden, keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellen und die Anordnung koranischer Inhalte selbst nicht ihrer Offenbarungschronologie folgt, sondern (gemäß innertheologischer Auffassung) von Gott über den Propheten vorgegeben wurde. Die Eigenschaft der koranischen Narrative zeigt sich somit vielmehr durch einzelne Sequenzen aus dem Leben der biblischen Propheten oder des jenseitigen Lebens bzw. der menschlichen Schöpfung. Die Wirkung besteht in der Verdeutlichung von Kausalitäten am Beispiel eindrücklicher historischer Ereignisse, Verhaltensweisen und Auswirkungen (vgl. Cerrahoğlu 1998), aber auch in der moralischen Stärkung der ersten Muslime und des Propheten, durch die Hervorhebung der Leidensgeschichten sowie der Standhaftigkeit vorangegangener Gottesgesandter und Völker.

Der Leser des Korans stößt in den Narrativen teilweise auf sich wiederholende Erinnerungen an Gegebenheiten aus dem Leben historischer Propheten, die in ihrer jeweiligen kontextuellen Einbettung einen wichtigen Zweck erfüllen. Die Adressaten werden zur Reflexion angeregt, sich an der

¹⁰⁸⁰ beziffert (vgl. Çınar 2017). Bei allen Zählungen ist mehr als die Hälfte der angegebenen Urteilsverse dem gottesdienstlichen Bereich (beispielsweise der Art und Weise des Betens und Fastens) zuzuordnen (und somit nicht im modernen Sinne strafrechtlicher Natur).

Geschichte und am Schicksal früherer Personen und Völker ein Beispiel zu nehmen (vgl. exemplarisch O 3:49; 3:80; 10:92; 21:91; 25:37). An anderer Stelle lesen sich prägnante Bittgebete biblischer Propheten, die den Muslimen helfen und diese bestärken sollen (vgl. exemplarisch Q 7:21; 11:47; 2: 128 f.; 14:41; 20: 25–28; 21:87; 3:89). Jene Dimensionen der koranischen Narrative lassen sich vor allem im islamischen Religionsunterricht nutzbar machen: Schüler können die in Verbindung mit den thematischen Inhalten des Lehrplans stehenden Prophetenerzählungen aus dem Koran aufarbeiten und auf ihre Kernbotschaft hin reflektieren. Über die Kernbotschaft hinaus kann nach Kausalitäten, emotionalen Wirkungsfaktoren oder dem Sinn im jeweiligen Kontext gefragt werden. Dies sollte freilich auf die jeweilige Altersstufe der Schüler, ihre kognitive Fassungsfähigkeit und ihre Kompetenzen abgestimmt sein, was nicht bedeutet, dass die koranischen Prophetennarrationen in der Primarstufe zu kurz kommen sollten. Ganz im Gegenteil: Da Kinder eher mit ihren Sinnen lernen (vgl. Steininger 2008; Wolf 2016), eignen sich Geschichten und Erzählungen ganz besonders für den Religionsunterricht (vgl. Thömmes & Niehl 2014). So spielt beispielsweise die Geschichte (des im Koran als Autodidakten dargestellten) Propheten Abraham im islamischen Religionsunterricht eine wichtige Rolle, um die Relevanz der Reflexion, den Monotheismus, die Thematik des Opferfestes oder den Ritus der Wallfahrt nach Mekka zu behandeln.

Mit ihrer Eigenart weisen die koranischen Prophetengeschichten und Narrative jedoch eine völlig differente Struktur als jene der Bibel auf. Wie bereits ersichtlich, geht es im Koran um die Quintessenz und nicht um die ganze Geschichte, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die aufgegriffenen biblischen Personen und Erzählungen (zumindest im Ansatz) auf der arabischen Halbinsel bekannt gewesen sein mussten. In diesem Kontext (mit Bezug und im Anschluss an die jüdisch-christlichen Quellen) sind die Geschichten zu deuten (vgl. beispielsweise Q 2:41; 3:3; 5:44; 5:46; 7:157). Der rege Austausch zwischen dem Propheten und den Juden führte auch dazu, dass Themen der jüdischen Tradition im Koran Einzug hielten. So schickten die mekkanischen Polytheisten beispielsweise einen Gesandten nach Medina, der von den dortigen jüdischen Rabbinern Fragen einholen sollte, welche zur Authentizitätsprüfung des Propheten dienen sollten. Die Rabbiner gaben Auskunft, nach den jungen Männern zu fragen, die in alter Zeit verschwanden (dies führte zur 18. Sure über die Siebenschläfer (ashab al-kahf)), nach dem Wanderer, der das Ende der Erde gen Sonnenaufgang und gen Sonnenuntergang erreichte (al-Hidr), sowie nach dem Wesen des Geistes (die koranische Antwort verwies auf Gabriel, Q 2:87). Aus derartigen kontextuellen Verflechtungen erschließt sich, warum im Koran gerade die biblischen Prophetengeschichten behandelt werden, obwohl es im Islam auch heißt "In jeder Gemeinschaft hat es einmal einen Warner gegeben" (Q 35:24; vgl.

auch Q 17:15) oder in einer Hadith-Überlieferung gar von 124 000 Propheten die Rede ist (vgl. Ibn Ḥanbal 1998: Hadith Nr. 22.650). Aus diesem Grund heraus erschließt sich auch, warum bedeutendste muslimische Exegeten zur Auslegung des Korans auch auf Überlieferungsmaterial jüdisch-christlichen Ursprungs (sog. <code>isrā'īlīyāt</code>) zurückgriffen (vgl. Aṭ-Ṭabarī 2005; Ibn al-ʿAbbās 2008). Daher sind es, neben der zuvor genannten Differenz, die Prophetengeschichten, welche aus dieser Perspektive Parallelen zwischen dem Koran und der Bibel aufweisen. Noch heute finden sich derartige <code>isrā'īlīyāt</code> in muslimischen Korankommentaren (vgl. Lang 2015), weswegen religionsübergreifende Quellenverweise und Nutzungen aus innerislamischer Perspektive auch in der Gegenwart erfolgen.

Religionsübergreifende textuelle Grundlagen und Quellen bieten nicht nur Anknüpfungspunkte für den interreligiösen Dialog, sondern helfen auch, Phänomene oder Problematiken der eigenen Religion unter Anbetracht der Sichtweisen, Verständnisse und Narrationen anderer Religionen zu verstehen. Dabei sollte jedoch nicht verkannt werden, dass in den unterschiedlichen theologischen Rezeptionen zwischen christlichen und islamischen Narrativen sehr differente Verständnisse, Bilder und Auslegungen der jeweils zugrunde liegenden Propheten vorherrschen können. In interreligiösen Auseinandersetzungen mit Prophetennarrativen sollte dies bedacht werden, um nicht (ausgehend von eigenen Prophetenbildern und den jeweiligen prophetengeschichtlichen Verständnissen) verzerrende Projektionen auf die Sichtweise des dialogischen Gegenübers vorzunehmen (vgl. Bechmann 2007). So können Differenzen in den Narrativen zum besseren Verständnis eigener theologischer Bilder beitragen, während Schnittmengen die Grundlage zur Stärkung von Gemeinsamkeiten bieten.

2.2 Narrative und Prophetenerzählungen in den Hadith-Überlieferungen

Die Hadithe (Berichte über Aussagen, Handlungen und Billigungen des islamischen Propheten) fungieren als die zweitwichtigste Quelle des Islams, dienen entscheidend der Exegese des Korans sowie als Wissenspool zur Umsetzung der Religion in die Praxis (Karagedik 2021). Jahrhundertelang wurden überall in der islamischen Welt Kinder und Erwachsene nach überlieferungsgestützten Maßstäben belehrt, anhand derer sie sich zu verhalten pflegten (vgl. Schimmel 1989). Grundlage der Relevanz der Hadithe ist der besondere theologische Stellenwert des Propheten. Schon das islamische Glaubensbekenntnis besteht aus zwei Teilen: der Anerkennung Gottes und der Akzeptanz der Prophetenschaft (und somit auch des prophetischen Wirkens). Ohne letzteres bleibt das Bekenntnis unzulänglich. Im Koran, Vers 21, Sure 33 wird der Prophet als ein schönes Vorbild bezeichnet, dem es zu folgen gelte. Darüber hinaus wird in etlichen Koranpassagen neben dem Buch (kitāb) die Weisheit (hikma) benannt (vgl. Q 2:129; 2:151; 3:49; 3:164 oder 4:54),

welche dem Propheten gegeben worden sei und welche von einschlägigen Korankommentatoren als Synonym für prophetisches Wirken ausgelegt wurde (vgl. beispielsweise At-Tabarī 2005). Im islamischen Verständnis ist es daher unvorstellbar, die Religion und ihre Grundlagen zu unterrichten, ohne dabei auf die Lehren des Propheten einzugehen (vgl. Schimmel 1989). Der enorme Stellenwert, den Hadithe auch heute noch in Moscheen, Gemeinden, akademischen Diskussionen und muslimischen Communitys einnehmen, zeigt, dass die praxisbestimmende Dimension des prophetischen Handelns und Sprechens nicht an Relevanz verloren hat. Jene Tragweite lässt sich auch als realitätsbegründete Dimension prophetischen Wirkens definieren, welche sich von der religionspädagogischen Warte aus ebenso in den deutschsprachigen Bildungsplänen des islamischen Religionsunterrichts wiederfindet (vgl. Karagedik 2021). Darüber hinaus lässt sich eine gewisse didaktisch-methodische Funktion prophetischen Handelns und Sprechens verzeichnen. Über die Hadithe hört der Adressat den islamischen Propheten sprechen, über die Überlieferungen sieht er ihn handeln und kann sich somit ein Bild von der praktischen Dimension der islamischen Botschaft machen. Erst durch den Propheten erhalten Offenbarungsinhalte den Bezug zu realen Lebenswelten. Sie werden somit von ihrem abstrakten und metaphysischen Charakter (durch die prophetische Eigenschaft des Menschseins und die prophetisch-menschlichen Auslegung) anthropologisch und erhalten durch die Bezugsetzung zu konkreten Problemstellungen und Situationen im menschlichen Leben ihre ontologische Dimension. Der Umstand, dass konkrete Bilder, Rollenspiele, Geschichten und Gleichnisse insbesondere in der Religionsdidaktik sowie in der religionspädagogischen Methodik eine wichtige Rolle spielen, verdeutlicht die Eigenschaften von Hadithen im islamischen Religionsunterricht: Diese fungieren als sequenzartige Narrative aus dem Leben des islamischen Propheten. Sequenzhaft deshalb, da auch sie (wie die koranischen Narrative) nicht chronologisch die Lebensgeschichte des islamischen Propheten erzählen oder diese zum primären Gegenstand machen, sondern vielmehr die prophetischen Erklärungen zum Verständnis einzelner Koranpassagen oder thematisch geordnete Antworten auf Fragen zur religiösen Praxis darstellen (und somit vielfältige und facettenreiche Einblicke in das prophetische Wirken ermöglichen). In dieser Eigenart ist auch der Kontext der Prophetenüberlieferungen zu verorten. Viele Hadithe weisen neben ihrer Überlieferungskette (isnād) und dem Haupttext (matn) auch eine Situationsbeschreibung auf, in welcher die Szenerie erläutert wird, innerhalb der eine prophetische Handlung oder Aussage erfolgte (vgl. An-Nawawī 2007). In der Hadithwissenschaft bildeten sich so eigene Werke heraus, die nach den Fragen oder Ereignissen forschten, welche den Anlass der Hadithe (asbāb al-wurūd) darstellen (vgl. Suyūtī 1988; Ibn Hamzah 1911).

Diese Kontexte sollten (nach Möglichkeit) in die didaktische Aufarbeitung für die Verwendung der Überlieferungen im Religionsunterricht mit einfließen.

Es gibt auch Erzählungen in den Hadithen, die koranisch-biblische Prophetennarrative erläutern, ergänzen² oder eigenständige Narrative darstellen.³ Bei der Verwendung jener Narrative im Unterricht ist (neben Gesichtspunkten wie der Altersentsprechung, der Kompetenzorientierung oder dem Lebensweltbezug) in jedem Fall danach zu fragen, ob sie den Inhalten der Lehrpläne entsprechen sowie zur Thematisierung derselben zielführend sind (vgl. Karagedik 2021). Dabei gilt es, auch die Hadithe nicht unreflektiert zu betrachten und zu rezipieren, sondern sie ebenfalls tiefgehend aufzuarbeiten. Diese Anforderung ist nicht nur ein selbsternanntes Ziel zeitgenössischer Religionspädagogik, sondern auch mit den Grundprinzipien islamischer Theologie zu vereinbaren (und durch dieselben begründbar), wonach ein vollwertiger bzw. tiefgründiger Glaube nicht auf blinder Imitation (taqlīd), sondern auf einer reflektierenden und hinterfragenden Religiosität (tahhaīa) beruht (vgl. as-Sā būnī 2017; Sā būnī & Topaloğlu 2005; al-Ğurǧānī & Flügel 1985; Ünver 2010). Dies zeigt sich bereits daran, dass der Glaube nicht durch ein bloßes Lippenbekenntnis ('igrār) zum Tragen kommt, sondern (darüber hinaus) eine innere Überzeugung bzw. Bestätigung des Herzens (tasdīq) als unerlässlich erachtet wird (vgl. Ashari & McCarthy 1953; Al-Bāqillānī & Haydar 1987; al-Harawī 1984). So setzt auch die spekulative Theologie (kalām) voraus, dass ein Muslim reflektiert, woran, warum und wie er glaubt. Jene Reflexion kann nur geschehen, indem hinterfragt wird, was die einzelnen Inhalte der Primärquellen bedeuten und wie mit (in der Gegenwart) herausfordernden bzw. problematischen Inhalten (beispielsweise zur Gendergerechtigkeit oder zu Körperstrafen) umgegangen werden kann. Das heißt jedoch nicht, dass jegliches religiöses Empfinden und Lernen auf rationale Prozesse zu reduzieren ist. Natürlich umfasst Religiosität auch spirituelle Empfindungen, Wahrnehmungen und Erlebnisse. Zudem ist nicht jeder Aspekt des Glaubens (wie etwa in Bezug auf die Metaphysik, das Jenseits oder die Beschaffenheit Gottes) rational fassbar. Auch der Religionsunterricht begleitet die Schüler bei ihren spirituellen Erfahrungen, in ihrem Wahrheitsfindungsprozess sowie bei der Beantwortung von Fragen, was den Menschen, sein Leben, seine Ziele und den Tod wirklich ausmacht. Doch sollte die rationale Auseinandersetzung so tief und weitgehend erfolgen, wie sie nur erfolgen kann. Die Schüler

² So beispielsweise die Erzählungen über die *Leute des Grabens (qṣḥāb al-Uḥdūd)*, über Abraham und Ismael oder über Moses und al-Chidr (al-Ḥiḍr).

³ So beispielsweise die Geschichte über die Gebete der drei Leute, deren Höhle durch einen Felsbrocken versperrt wurde (vgl. Al-Buḥārī 1992: 'Aḥādītal-'anbiyā', bāb 53) oder die Erzählung über einen Mann, dem das Paradies zuteil wurde, da er einem durstigen Hund Wasser gab (Buḥārī: Wudū' (4): Bāb 33; Muslim).

sollten daher über logische Schlüsse religiöser Narrative, über die Inhalte sowieüber deren emotionale oder spirituelle Dimensionen reflektieren.

In den deutschsprachigen Curricula für den islamischen Religionsunterricht spielen neben der Kompetenzbildung religiöser Reflexionsfähigkeiten und der Bildung einer religiösen Mündigkeit Themen wie Pluralität, Toleranzfähigkeit, ethische Werte oder die Förderung des gesellschaftlichen Miteinanders eine wichtige Rolle (vgl. Sarikaya 2021). Abhandlungen in Bezug auf die Grundbotschaften und Inhalte der Hadithe sowie deren Stellenwert in der islamischen Theologie verdeutlichen, dass die Narrationen prophetischer Überlieferungen sich überwiegend ethischen Inhalten und Motivationen widmen und ihre Wirkung im Bereich des guten charakterlichen Verhaltens zu verorten ist (vgl. Dere 2010). Die Narrative in den Hadithen bieten daher viel Potenzial zur religionsdidaktischen Aufarbeitung sowie für den Einsatz im islamischen Religionsunterricht.

2.3 Die Sīra als Prophetennarrativ und ihre Relevanz für den islamischen Religionsunterricht

Die Eigenschaften der Siraschreibung sind gegenüber den göttlichen Botschaften der sequenzartigen Narrative des Korans oder den partiellen Berichten des in den Hadithen handelnden und sprechenden Propheten different. Die Sīra-Literatur umfasst chronologische Nacherzählungen der Lebensgeschichte des islamischen Propheten, deren älteste (heute erhaltene Versionen) auf den Geschichtsschreiber Ibn Iṣḥāq (gest. 767) sowie auf den Historiker Ibn Hišām (gest. 829) zurückgehen. Mit ihrer chronologischnacherzählenden Art weist die Sīra als Gattung eine (nicht unwesentliche) Parallele zu den Evangelien auf und stellt eine mit diesen vergleichbare Quelle innerhalb des Islams dar.

Die Sīra speist sich aus Berichten und Gedichten aus frühislamischarabischer Zeit, aber auch aus dem Koran und vornehmlich aus Hadithen (über Erlebnisse des Propheten), die zeitlich eingeordnet und deren Überlieferungsketten ausgelassen wurden (vgl. Dziri 2014; Ibn Isḥāq 1999) Somit wird der Lesefluss erleichtert und es eröffnet sich eine didaktische Dimension, die es ermöglicht, das Leben des Propheten fiktiv nachzuerleben. In dieser Funktion kommt der Sīra ebenfalls eine einschlägige theologische Relevanz zu (wenn auch nicht so essentiell wie jene des Korans oder der Hadithe), galt der Prophet doch als verlebendigter Koran (Muslim b. al-Ḥadǧāǧ 1992: Kitāb as-Salāt al-musāfirīn, bāb 18).

Tuba Isik, die sich mit der Bedeutung des islamischen Gesandten für den Religionsunterricht beschäftigte, stellt zudem fest, dass eine "Orientierung an Vorbildern [...] mit der Aufeinanderfolge von Bewunderung und Nachahmung gleichgesetzt und als solche selbstverständlich desavouiert" wurde (Isik 2019: 258). Durch jene Feststellung wird die Relevanz der Vorbildfunktion des Pro-

pheten eher mit der Bewunderung und dem Nachahmungsbestreben verbunden, was eine ontologische und psychologische Begründung darstellt. In der Tat lernen Kinder und Jugendliche sowie Menschen im Allgemeinen (vor allem in Bezug auf die Bildung von Werten) anhand von Vorbildern (vgl. Bertelsmann Stiftung 2016). Insbesondere in der Jugend (als Selbstfindungs- und Selbstdefinitionsphase) scheint diese Funktion noch ausgeprägter, wie es sich anhand der Betrachtung und Bewunderung einschlägiger Stars und Influencer nachzeichnen lässt (vgl. Hipeli & Süss 2013). Somit ist eine alters- und lernfeldspezifische Dimension prophetischen Wirkens und der Rolle des Vorbildes in der religiösen Bildung auszumachen. Die Begründung des prophetischen Stellenwertes und der Einsatz der Sīra im islamischen Religionsunterricht geht jedoch weit darüber hinaus und ist auf Basis einer ganzen Reihe von (unter anderem oben schon zum Ausdruck gebrachten) Ausgangslagen zu argumentieren. So etwa:

- Die theologische Dimension
- Die Relevanz der Rezeption in der islamischen Tradition (Traditionsbezug)
- Die Präsenz in muslimischen Lebenswelten (durch Bücher oder aber auch Verfilmungen wie "The Message" (1976))
- Die zuvor genannte didaktische Funktion, Sequenzen aus dem prophetischen Leben chronologisch einzuordnen und dieses fiktiv nachzuerleben
- Die religionspädagogisch-formale Dimension, durch die der Prophet in den Lehrplänen und Curricula des islamischen Religionsunterrichts verankert ist

2.3.1 Hermeneutische Wirkungsdimensionen der Sīraschreibung in Geschichte und Gegenwart

Gerade in einer europäischen, mehrheitlich nichtmuslimischen Lebenswelt sollte innertheologisch jedoch bewusst gemacht werden, dass die bekenntnisorientierte Prophetenwahrnehmung und das Prophetenbild in der Regel sehr stark von der außerislamischen Wahrnehmung abweichen. Innerislamisch fungiert der Prophet als Vorbild für das ethische Handeln und wird als Leitfigur hoch verehrt. Er zeichnet sich in der Wahrnehmung und Rezeption durch sanftmütige Charaktereigenschaften wie Liebe, Barmherzigkeit und Freundlichkeit aus und ist positiv konnotiert (vgl. beispielsweise Arif 2020; Topbaş 2004; Nadwī 1977 oder Abu-'l-'Abbās 1992). Demgegenüber gestaltete sich die Rezeption des islamischen Propheten in der europäischen Geschichte vor allem durch schmähende Abhandlungen im Mittelalter oder die anfangs sehr polemische Rezeption in der Orientalistik nicht unbedingt positiv (vgl. Fiedler 2008; Middelbeck-Varwick 2011). Das negativ geprägte kulturelle Gedächtnis und die öffentliche Wahrnehmung im Zusammenhang mit dem Terror im Namen des Islam tragen ihr Übriges dazu bei (vgl. Hafez

& Schmidt 2015; Topkara 2013). Die unterschiedlichen Wahrnehmungen zeigen sich insbesondere beim Bild zum Sozialverhalten des Propheten oder bei Themen wie Ehe und Kriegsführung. Den Auswirkungen dieser Wahrnehmungsdifferenzen gilt es sich im interreligiösen Dialog, aber auch im islamischen Religionsunterricht zu widmen, um dem Lebensweltbezug gerecht zu werden und nicht im Gespräch über ein und dieselbe Person völlig aneinander vorbeizureden.

Doch auch die Sīra zeichnet ein ganz besonderes Bild vom islamischen Propheten, welches je nach Rezeption und Autor stark variieren kann und somit eine Diversität von Prophetenwahrnehmungen widerspiegelt. So folgt die Muhammad-Biographie des Ägypters Husayn Haykal (gest. 1958) aus dem Jahre 1936 dem Anspruch des Rationalismus und ist geprägt von den Zeichen der Zeit, ebenso wie die sozialistische Prophetenrezeption des Iraners Ali Schariati (1933-1977) oder neuere traditionelle und bedeutende Prophetenbiographien, wie jene des 2013 verstorbenen syrischen Denkers al-Buti (vgl. Dziri 2014). Doch auch die älteste Sīraschreibung hat einen ganz bestimmten Entstehungskontext, der sich auf den Stil und die Inhalte der Prophetenbiographie auswirkte. Die Überzeugung, dass der Islam in Kontinuität zu den früheren Offenbarungsreligionen steht, lässt das islamische Geschichtsbewusstsein nicht erst mit der Geburt des Propheten oder den Ursprüngen des arabischen Volkes beginnen, sondern mit der Schöpfungsgeschichte. Wohl auch aus diesem Grund heraus gliederte Ibn Ishāq seine Prophetenerzählung in vier Teile (Ibn Ishāq 1999: 10 f.):

- Den kitāb al-mubtada' (Buch des Anfangs), welcher die Zeit von der Schöpfung des Universums bis zum Auftreten des Propheten behandelte (wurde extrem verkürzt durch den Herausgeber Ibn Hišām)
- Den kitāb al-mab'at (Buch der Entsendung, nämlich des Propheten), welcher den prophetischen Lebensabschnitt in Mekka behandelt (fast vollständig an die Nachwelt übermittelt)
- Den kitāb al-maġāzī (Buch der Feldzüge), welcher die medinensische Periode und die Feldzüge der frühen Muslime behandelte (ebenfalls fast vollständig weitergegeben)
- Den kitāb al-hulafā' (Buch der Kalifen), welcher die Zeit der Kalifen bis zum zweiten Abbasiden-Herrscher al-Mansūr (gest. 775) behandelte (und fast gänzlich verloren gegangen ist)

Daraus erschließt sich, dass das muslimische Verständnis der Historie nicht partikular war, sondern universalgeschichtlicher Natur ist und sich durch die Erzählungen in den islamischen Quellen speist. Die verschiedenen Schwerpunkte der Prophetenbiographie zeigen aber auch, dass sich ein nicht unerheblicher Teil den Feldzügen widmet, obwohl die aktiven militärischen Handlungen nur wenige Tage im 62-jährigen Leben des islamischen Prophe-

ten ausmachen (vgl. Karagedik 2017). Da der soziale Status der Stämme in der früh- und vorislamischen Stammeskultur der Araber vor allem von ihren Erfolgen bei Feldzügen abhing (vgl. Dziri 2014), kann von einer bewussten Hervorhebung militärischer Aktivitäten in der prophetischen Lebensgeschichte sowie von einer großzügigen quantitativen Darstellung Unterlegener ausgegangen werden (vgl. Karagedik 2017). Daraus ergibt sich eine folgenschwere Wirkung dahingehend, dass Muslime durch die ganze Historie hindurch einen wichtigen Teil des prophetischen Lebens über eine Kriegserzählung kennenlernten, obwohl diese nicht den quantitativ realen Schwerpunkt seiner Biographie ausmacht. Es ist daher von einer hermeneutischen Wirkung der frühen Sīraschreibung auszugehen, die sich sowohl auf die innerislamische, aber auch auf die außerislamische Wahrnehmung auswirkte. Auch wenn (wie oben erläutert) innertheologisch die barmherzige Dimension des Propheten im Vordergrund steht, ist davon auszugehen, dass die Sīraschreibung nicht unwesentlich zur Politisierung der Religion und zur Motivation heldenhafter Feldzüge sowie militärischer Expansionen beitrug. Diesen Kontext gilt es in jedem Fall im islamischen Religionsunterricht zu problematisieren und zu reflektieren, wenn ein bewusster und religiös mündiger Quellenumgang gefördert werden soll. Darüber hinaus gilt es ohnehin, die Ambiguität des Prophetenbildes von Schülern im Religionsunterricht zu erschließen und gemeinsam zu reflektieren, da die jeweilige Prophetenwahrnehmung sehr divers sein kann und von der jeweiligen Quellenkenntnis, dem Zugang oder den persönlich bekannten Narrativen abhängt. Methodisch eignen sich (je nach Schulstufe) Nacherzählungen, Geschichten, Fantasiereisen, Bilder oder aber auch die Analyse von Liedern, Gedichten, Filmen und Hörspielen zur Auseinandersetzung mit dem Leben des Prophetenim Religionsunterricht.

2.3.2 Merkmale der Prophetie

Mit den prophetischen Merkmalen beschäftigt sich insbesondere die islamische Literatur zu den dalā'il an-nubuwwa (Nachweise der Prophetie), welche vor allem Maximen zu den Charaktereigenschaften Aufrichtigkeit (sidq), Vertrauenswürdigkeit (amāna), Intelligenz (fatāna) und Sündlosigkeit ('isma) beschreiben. Tuba Işık moniert, dass viele dieser Eigenschaften auch von den übrigen Menschen zu erfüllen seien (vgl. Isik 2019). Jedoch gehören auch die Verkündigungsmission (tabliġ), die Vollbringung von Wundern (mu'ğiza) sowie der Anspruch der Sündlosigkeit ('isma) zu den Merkmalen der Prophetie, welche in Kombination mit den Maximen guter Charaktereigenschaften die zuvor thematisierte Vorbildlichkeit und Funktion der Propheten erst begründen. Auch wenn der Anspruch der Sündlosigkeit sowie der Wundervollbringung aufgrund der Realitätsfremdheit und Unerreichbarkeit als religionspädagogisch kritisch erachtet wird (vgl. Isik 2019), erweisen sich diese Eigenschaften (mal mehr, mal weniger ausgeprägt) als die Fundamente der

Glaubwürdigkeit in der spekulativen islamischen Theologie (kalām), da einem fiktiv-sündhaften und lügenden Propheten auch in Belangen der Religion keine Glaubwürdigkeit geschenkt werden könne (vgl. Schimmel 1989). Es gilt andererseits auch kritisch zu hinterfragen, ob sich die Vorstellung fehlerbehafteter Propheten für den Religionsunterricht wirklich besser eignet und die Auseinandersetzung mit idealen Prophetenbildern der klassischen Theologie ein Hindernis darstellt. Gerade Kinder und Jugendliche scheinen jedenfalls eine Sehnsucht nach Idealbildern zu haben, weshalb Superhelden in Filmen und Comics große Beliebtheit erfahren.

2.3.3 Der Entwurf eines islamisch-religionspädagogischen Lernens mit Prophetenmerkmalen und der Wunderthematik

Religionen und ihre zugrunde liegenden Prozesse sind nicht immer rational oder real begreifbar. Wie ließen sich auch der Gedanke einer Offenbarung über einen Erzengel, das Jenseits, die Existenz von Geisteswesen, die Verbindung von Transzendenz und Immanenz rational begründen? Wie wäre das Empfangen von göttlichen Offenbarungen für einen nichtprophetischen Menschen möglich? Darüber hinaus ereignen sich auch im alltäglichen Leben Dinge, die nicht immer durch den Verstand begründbar sind. Die Unversehrtheit von Kleinkindern, die von hohen Stockwerken fallen (vgl. Nagorni 2012) ist physikalisch nicht zu erklären. Es lässt sich behaupten, dass kleine Wunder jeden Tag geschehen, sei es bei schweren Unfällen, der Heilung hoffnungslos Erkrankter oder in der Natur. Letzteres thematisiert auch der Koran, wenn er die Menschen aufruft, darüber zu reflektieren, wie Gott die Wolken erhebt, diese mit Winden bewegt, Regen spendet und somit totes Land wiederbelebt (Q 35:9; 16:65; 26:28), wie aus derselben Erde und demselben Wasser völlig unterschiedlich schmeckende Nahrung hervorgebracht wird (Q 6:99; 35:27; 2:2), die Bahnen von Sonne und Mond gleichbleibend festgesetzt wurden (Q 55:5), wie Gott die Ordung von Tag und Nacht erschuf (Q 6:96; 23:80; 24:44) und die Sonne jeden Tag von neuem aufgehen lässt (Q 16:12; 23:80; 6:96; 10:5). Wunderthematiken bieten didaktische Chancen für den Religionsunterricht, sei es bei der Verarbeitung schwerer Schicksalsschläge oder dem Meistern herausfordernder Situationen. Sie können Schülern Hoffung und Kraft geben und sich für Reflexionen anbieten. Schüler können anhand der Behandlung von Ausschnitten aus der Prophetenbiographie darüber reflektieren, wie, wo, warum und inwieweit sich die aufgestellten Prophetenmerkmale oder Wunderthematiken wiederfinden. Sie können darüber nachdenken, welche Rolle Gesichtspunkte wie Ehrlichkeit, die Vermeidung von Sünden, Vertrauenswürdigkeit oder kleine Wunder in ihrer Gesinnungswelt und in ihrem Leben spielen. Ebenso, warum die Intelligenz ein wichtiges Kriterium für die Prophetie darstellt, inwieweit das Verständnis der religiösen Botschaftens seitens der Propheten und ihrer Repräsenz relevant war, und sie können sich dazu positio-

nieren, inwieweit sie was glauben und Wirkungsdimensionen in der eigenen Lebenswelt erschließen.

2.3.4 Kriterien und Themenbereiche im Umgang mit der Sīra

Lernen am prophetischen Narrativ kann nicht beliebig erfolgen und bedarf didaktischer Bewusstseinsdimensionen, professioneller Aufarbeitung und Auswahlkriterien. Dazu gehören die Kriterien, dass:

- die Inhalte einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweisen sollen, bzw. die Auseinandersetzung mit denselben einen entscheidenden Zugewinn für religiöse Bildungsprozesse darstellt
- die behandelten Narrative der Altersstufe der Schüler entsprechen und kognitiv, aber auch psychologisch verarbeitet werden können (dies bedarf für jeden Inhalt einer gesonderten Analyse und Kategorisierung, was nicht im Rahmen dieses Beitrages liegt)
- unterschiedliche Verständnisse und die Diversität der Deutungsambiguität bedacht werden (im Unterricht verschiedene Sichtweisen und Deutungen Raum erhalten)
- die jeweiligen Themen den curricularen Zielen entsprechen
- eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten erfolgt (gerade bei herausfordernden Themeninhalten, etwa den Interaktionen mit den medinensischen Juden (vgl. Karagedik 2019) oder der Thematik der Feldzüge)
- die (soweit notwendige) Elementarisierung der Inhalte geschieht
- der jeweilige Stellenwert eines Inhalts anhand von Schnittmengen zwischen Koran, Hadith und Sīra bedacht wird

Zu Zwecken der Überschaubarkeit von Themen und ihrer kategorialen Einordnung im Religionsunterricht folgt der Entwurf einer beispielhaften Themenübersicht:

3. Resümee

Die Frage, welche prophetischen Narrative für die Gegenwartsrealität und die Lebenswelten von Schülern relevant sind, erstreckt sich über über die Praxisdimension der Inhalte sowie die Konkretisierung im eigenen Verständnis. Jene Konkretisierung kann vor allem über Reflexionen zur Quintessenz (bei den Narrativen im Koran), über Umsetzungsbeispiele und ethische Inhalten aus den Hadithen oder die Auseinandersetzung mit der Prophetenbiographie erfolgen. Hierbei konnten im vorliegenden Beitrag nicht nur die Relevanzen und die Eigenschaften der Narrative im islamischen Quellenkorpus festgestellt, sondern auch grundsätzliche (didaktische) Funktionsdifferenzen zwischen Primärquellen ausgemacht werden, wie folgende Grafik zusammenfassend veranschaulicht:

Prophet und Herausforderungen • Prophet als Waise/Umgang mit Waisen • Schmähungen in der frühislamisch-mekkanischen Gesellschaft, Drohungen, Boykott, Vertreibung, Mordversuch Kampf- & Friedensprinzipien Standhaftigkeit Prophet und Gender • Paradigmenbrüche in der Eheschließung und im Eheleben mit den Prophetengattinnen Ḥadīğa und □Ā□iša Interaktionen des Propheten im Haushalt und im Beruf Prophet und Kinder • Kindheit des Propheten Umgang des Propheten mit Kindern (übergibt Verantwortung, lässt sie spielen) Prophet und Tiere/Umwelt mit Wasser) Prophet im sozialen Umfeld Prophet und Gottesdienste/Gebetshäuser

Abb. 1: Themenübersicht – Prophet und Prophetenvita im Religionsunterricht

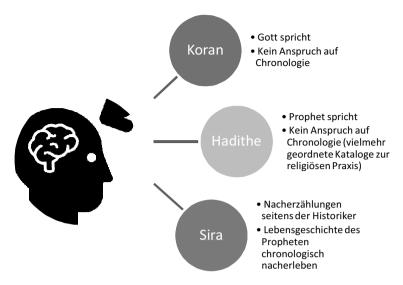


Abb. 2: Funktionsdifferenz und didaktische Wirkungsdimension der islamischen Primärquellen

Ausgehend von der Grafik kann der Koran im übertragenen Sinne als ein Drehbuch (Rahmen), die Hadithe als einzelne verfilmte Sequenzen und die Sīraschreibungen als subjektive Versuche eines Filmschnittes beschrieben werden.

Schülerinnen und Schüler sollten die kontextuellen Hintergründe, welche in diesem Beitrag angeschnitten werden konnten, sowie das jeweilige Verständnis der Narrative im Religionsunterricht reflektieren und im interreligiösen Zusammenhang Gemeinsamkeiten und Differenzen mit thematisch relevanten Erzählungen aus den Quellen anderer Religionen erschließen.

Es wurde ferner dargestellt, dass sich der Einsatz der Sīra im islamischen Religionsunterricht über verschiedene Argumentationsgrundlagen begründet, jedoch eine inner- wie außerislamische Ambiguität in der Wahrnehmung des Propheten vorherrscht. Am Beispiel der Prophetenmerkmale sowie der Wunderthematik wurde nachgezeichnet, wie didaktische Fragestellungen, Lebensweltbezüge und methodische Vermittlungsmöglichkeiten am Beispiel der Sīraschreibung erfolgen können. Mit ihrer chronologischen Eigenschaft sowie inhaltlichen Vielfalt kann die islamische Prophetenbiographie dabei helfen, Inhalte aus dem Koran und den Hadithen zeitlich einzuordnen, Kontexte zu erschließen, Zusammenhänge zu begreifen und Inhaltsrelevanzen durch die Sichtung von Schnittmengen zwischen den verschiedenen Primärquellen auszumachen.

Literaturverzeichnis

- Abu-'l-'Abbās, M., 1992. *Ar-Raḥma al-muhdāt Muḥammad Rasūl Allāh*. Kairo: Maktaba az-Zahrā'.
- Al-Bāqillānī, M. a.-T. & Ḥaydar, a.-D. A., 1987. Kitāb Tamhīd al-awā'il wa-talhīṣ ad-dalā'il. Bairut: Mu'assasat al-Kutub al-Taqāfīta.
- Al-Buḥārī, M. b. I., 1992. Ğāmi' s-ṣaḥīh. Istanbul: ÇağrıYayınları.
- Al-Ğurğānī, '. I.-M. & Flügel, G., 1985. Kitāb al-ta'rīfāt. Bairut: Maktabat Lubnān.
- Al-Harawī, '. i. S. M. Q., 1984. Šarḥ Kitāb al-Fiqh al-akbar: Lil-Imām al-A'zam Abī Ḥanīfa al-Nu'mān ibn Thābit al-Kūfī. Bairut: Dār al-Kutub al-'Ilmīya.
- Al-Ḥaṭīb, a.-K., 1974. Al- Qaṣaṣ al-qur'ānīfī manṭūqihī wa-mafhūmihī. Beirut: Dār al-Fikr al-Ārabī.
- An-Nawawī, Y. i.-Š., 2007. *Das Buch der vierzig Hadithe. Kitāb al-arba'īn.* Ins Deutsche Übersetzt und kommentiert von Marco Schöller. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Arif, N., 2020. The Prophet of Mercy. Seattle; Washington: KDP Print US.
- Ashari, A. a.-H. 'i. I. & McCarthy, R. J., 1953. The Theology of Abdussalam al-Ashari. Bairut: Impr. Catholique.
- Aṣ-Ṣābūnī, A. I. M., 2017. al- Bidāya fī uṣūl ad-dīn. Cairo: al-Maktaba al-Azharīya li-'t-Turāt.
- Aṭ-Ṭabarī, A. Ğ. M. b. Ğ., 2005. *Al-musammā Ğāmi' al-Bayān fī Ta'wīl al-Qur'ān*. Kairo: Dār as-Salām.
- Bechmann, U., 2007. Abraham und Ibrahim: die Grenzen des Abraham-Paradigmas im interreligiösen Dialog. Münchener Theologische Zeitschrift, 58(2).
- Bertelsmann Stiftung (ed.), 2016. Werte lernen und leben. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Cerrahoğlu, İ., 1998. Tefsir Usûlü. Ankara: Türkiye Diyanet VakfıYayınları.
- Çınar, H. İ., 2017. *Koranwissenschaften und Koranexegese*. Mannheim: Institut für islamische Studien und interkulturelle Zusammenarbeit.
- Dere, A., 2010. Der Stellenwert der Hadīte für den muslimischen Glauben. Untersuchungen zur Verhältnisbestimmung von Schrift, Tradition und Vernunft im Islam. In: H. Mohagheghi & K. v. Stosch, Hrsg. *Moderne Zugänge zum Islam. Plädoyer für eine dialogische Theologie.* Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh.
- Dziri, A., 2014. Sira. Freiburg i. Br.: Kalam Verlag.
- Fiedler, M., 2008. Mohammed und die abendländische Kritik. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Hafez, K. & Schmidt, S., 2015. *Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland: Religions-monitor verstehen was verbindet.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ḥalafallāh, M. A., 1957. Al-Fann al-qiṣaṣī fī 'l-Qur'ān al-karīm. Kairo: Maktabat an-Nahḍa al-Miṣrīya.
- Hipeli, E. & Süss, D., 2013. Werther, Soap Stars und Ego-Shooter-Helden: Das Einflusspotenzial medialer Vorbilder. In: W. Schweiger & A. Fahr, Hrsg. Handbuch Medienwirkungsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Ibn al-'Abbās, 2008. Tafsīr Ibn 'Abbās. Louisville: Fons Vitae.
- Ibn Hamzah, I. i. M., 1911. *Al-Bayān wa-al-ta'rīf fī asbāb wurūd al-ḥadīṯ aš-šarīf*. Aleppo: Matba'at al-Bahā'.
- Ibn Hišām, . a.-M., 1980. As-sīra an-nabawiyya. Bairut: Al-Maktaba al-'ilmiyya.
- Ibn Ishaq, M., 1999. Das Leben des Propheten: Aus dem Arabischen Übertragen und Bearbeitet von Gernot Rotter. Kandern im Schwarzwald: Spohr.

Isik, T., 2019. Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Karagedik, U., 2017. The Sunna of Fighting. In: E. Aslan & M. Hermansen, Hrsg. *Religion and Violence.* Wiesbaden: Springer.
- Karagedik, U., 2019. The Jews and the Hadith as a Part of History and Presence. In: E. Aslan, Hrsg. *Jewish-Muslim Relations in Europe: Past, Present and Future Perspectives*. Wiesbaden: Springer.
- Karagedik, U., 2021. Hadithhermeneutik. Stuttgart: UTB.
- Karagedik, U., 2021. Sunna im islamischen Religionsunterricht. In: E. Aslan, Hrsg. *Handbuch der islamischen Religionspädagogik.* Wien: V&R unipress.
- Lang, I., 2015. Lang, Isabel. Intertextualität als hermeneutischer Zugang zur Auslegung des Korans: Eine Betrachtung am Beispiel der Verwendung von Israiliyyat in der Rezeption der Davidserzählung in Sure 38: 21–25. Berlin: Logos.
- Middelbeck-Varwick, A., 2011. Der projektierte Prophet. Zur Wahrnehmung Muhammads im Kontext christlicher Theologie. *Ethik und Gesellschaft*, Issue 2.
- Muslim b. al-Hağğağ, A. l.-H., 1992. Sahīh Muslim. Istanbul: ÇağrıYayınları.
- Nadvī, S. S., 1977. Mercy of the Worlds. Delhi: Din Book Depot.
- Nagorni, K., 2012. *Geborgen wunderbar: Geschichten, die trösten*. Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- Ṣābūnī, A. I.-M. a.-. & Topaloğlu, B., 2005. *Mâtürîdiyye Akaidi*. Ankara: Diyanet İşleri Bakanlığı.
- Saif, M., 2019. "Islam" im öffentlichen Diskurs: Zur sprachlichen Konstituierung einer Religion. Mannheim: Publikationsserver der Universitätsbibliothek Mannheim (https://madoc.bib.uni-mannheim.de/47601/).
- Sarikaya, Y., 2021. Hadithdidaktik. Stuttgart: UTB.
- Schimmel, A., 1989. *Und Muhammad ist sein Prophet*. München: Eugen Diederichs Verlag.
- Şengül, I., 1994. Kur'an Kıssaları Üzerine. İstanbul: İşik Yayınları.
- Steininger, R., 2008. Kinder lernen mit allen Sinnen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Suyūṭī, G.-a.-D., 1988. al-Luma' fī asbāb al-Ḥadīṭ. Al-Manṣūrah: Dār al-Wafā'.
- *The Message.* 1976. [Film] Regie: Moustapha Akkad. Großbritannien: Filmco International Productions Inc..
- Thömmes, A. & Niehl, F. W., 2014. 212 Methoden für den Religionsunterricht. München: Kösel-Verlag.
- Topbas, O. N., 2004. Der Prophet der Barmherzigkeit Muhammad. Dortmund: Erkam.
- Topkara, U., 2013. Der Prophet Muhammad im Spannungsfeld der muslimischen und nicht-muslimischen Wahrnehmung. In: *Prophetie in Islam und Christentum*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Turgut, A., 1991. *Tefsir usulü ve Kaynakları*. Istanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi VakfıYayınları.
- Ünver, M., 2010. İmanda Taklid ve Tahkik. Doctoral Thesis Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kelam Ana Bilim Dalı. Ankara: YÖK.
- Wolf, B., 2016. "Kinder lernen leiblich." Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Yılmaz, H., 2007. Kur'ân-ı Kerîm'in Temel Muhtevasi Üzerine. *Atatürk Üniversitesi* İlahiyat Fakültesi Dergisi.

Erzählungen erzählen

Erfahrungen interreligiöser Bildung in islamischer Perspektive*

BP: Ich will unser Gespräch aufteilen in vier Richtungen. Die erste Frage geht zum Charakter von Erzählungen, warum sie so prägend sind. Die zweite zielt auf die speziell religiösen Erzählungen. Drittens frage ich nach interreligiösem Begegnungslernen in konkreten Bildungskontexten, was mir besonders wichtig ist, weil unser Band sich vor allem an Pädagoginnen und Lehrende richtet. Dem dialogischen, also zum Weitererzählen animierenden Anspruch von Erzählungen, die nicht nur einfach Lektüre bleiben sollen, sondern mit unserer je eigenen Lebenswelt zu tun haben, dem gilt die vierte Frage.

Die erste Frage lautet also: Alle großen religiösen Überlieferungen beinhalten Erzählungen, natürlich auch der Islam. Und da wäre jetzt die persönliche Frage an Euch, Rumeysa und Yasemin: Welche ein oder zwei Erzählungen würdet ihr aus der islamischen Tradition nennen, die Euch besonders beeindruckt und geprägt haben, verbunden mit der Nachfrage, warum?

RT: Zu Erzählungen, die mich geprägt haben, fällt mir direkt ein Name ein, und zwar der Prophet Ibrahim. Man könnte auch die Frage stellen, was ist dein Lieblingsprophet. Denn wenn ich an Erzählungen denke, denke ich erstmal an Prophetengeschichten. Und da fällt mir als erster der Prophet Ibrahim ein, weil die Erzählungen im Koran, beziehungsweise die Lebensabschnitte, die zu ihm im Koran wiedergegeben werden, mich sehr beeindruckt haben, vor allem aber auch geprägt haben in meiner Lebensweise oder Persönlichkeitsentwicklung. Mit Ibrahim verbinde ich: mutig sein, rebellisch sein, kritische Fragen stellen, aber auch Gesellschaft gestalten. So fühle ich mich ganz stark verbunden mit seiner Lebensform.

Danach fällt mir direkt der Name Musa ein, Mose, seine Geschichte: Er gehört zu den Propheten, von dem im Koran viele einzelne Lebensabschnitte

^{*} Dieser Beitrag beruht auf einem digital geführten und aufgezeichneten Gespräch zwischen Hans-Bernhard Petermann (BP) als Fragesteller und den beiden jungen in islamischer Bildungsarbeit erfahrenen Frauen Yasemin Soylu (YS) und Rumeysa Turna (RT). Der konkrete Gesprächsverlauf ist, um seine Spontaneität zu wahren, weitgehend beibehalten und nur unwesentlich sprachlich geglättet und redigiert worden. Für die Erstellung des Transkripts danken die Herausgeber*innen Chiara Benecke.

dargestellt werden. Es ist ja so, dass im Koran keine Erzählung über einen Propheten einfach beginnt und dann irgendwann aufhört, sondern es gibt an vielen Stellen bestimmte Passagen mit unterschiedlichen Nuancen. Und die Erzählungen über Mose sind weit verbreitet, indem die Kindheit von Mose erzählt wird, aber auch das Jugendalter, seine Auseinandersetzung mit Pharao und so weiter. Gerade die Höhen und Tiefen in seinem Leben beeindrucken mich sehr.

Die Erzählungen im Koran zeigen uns vor allem auch, dass Propheten Menschen sind. Deshalb sind sie so nah und machen den Inhalt der Offenbarung, die koranische Offenbarung, sehr konkret. Und darum haben sie auch die Eigenschaft, dass man sich an sie erinnert. So prägen sie uns.

YS: Ich musste bei dieser Frage an drei Ebenen denken. Die eine Ebene betrifft ebenfalls Erzählungen über die Propheten. Und da ist tatsächlich eine der allerersten Erzählungen und Geschichten, die auch mich wie Rumeysa geprägt haben, die vom Propheten Ibrahim. Ich kann mich erinnern, dass das die erste Prophetengeschichte war, die mir erzählt wurde und die wir dann auch nochmal nachgespielt haben als Theaterstück. Deswegen ist die mir so stark im Kopf geblieben und bis heute eine Geschichte, die mich begleitet. Zudem wird sie jedes Mal beim Opferfest rekapituliert, reflektiert und dementsprechend auch alle Jahre wieder neu zum Leben erweckt. Und immer bekommt sie dabei für mich eine neue Bedeutung oder macht mir eine neue Dimension als Mensch bewusst. Das ist die erste Geschichte, an die ich mich von klein auf erinnern kann und von der ich sagen würde, sie hat bis heute auch mich und mein Leben sehr stark prägt.

Ansonsten ist da eine weitere Ebene von Erzählungen, die von klein auf ganz viel Präsenz auch in meinem Leben, aber auch für mein religiöses Verständnis haben, die Hadithe, Überlieferungen, was der Prophet Mohammed gesagt und getan hat. Und jetzt, wo ich nachgedacht habe, welche Rolle eigentlich Erzählkultur im Islam spielt, denke ich, dass dieses Leben des Propheten Mohammed eigentlich die stärkste Ebene der Erzählkultur ist, weil das ja Überlieferungen sind, die mündlich überliefert, von Generation zu Generation weitergegeben und erst im Nachhinein verschriftlicht wurden. Ähnlich wie in der Offenbarung gibt es aber bei den Hadithen nicht ein einziges verschriftliches Buch, sondern ganz viele unterschiedliche Erzähltraditionen. Und diese Erzählungen haben das Leben aller Muslime und Musliminnen ja total geprägt, zum Beispiel der Umgang des Propheten mit Tieren, mit Andersgläubigen, mit dem Tod, mit Gästen, mit Waisenkindern, wie er mit dem Lächeln umgegangen ist, wie mit Armut. Das sind ganz konkrete Alltagsdinge, die mich sehr persönlich geprägt haben und auch heute noch meinen Alltag beeinflussen.

Und eine dritte Ebene, die ich gerne neben den Prophetengeschichten einbringen würde, sind die Erzählungen über die Frauen im Islam, die

mich sehr, sehr stark geprägt haben, auch noch bis heute. Und da nenne ich ganz vorneweg die erste Frau des Propheten, Chadidscha, eine Frau, die älter war als der Prophet, die Geschäftsfrau war, die berufstätig war. Diese Erzählungen über die Frauen als Gegensatz oder als wichtige Säule neben den Erzählungen über alle männlichen Propheten war auch etwas, was ganz wichtig war für mich als Muslima.

RT: Wenn ich dazu etwas ergänzen darf, denn ich fand das sehr spannend: Du hast ja von zwei Ebenen erzählt, Erzählungen über die Propheten und Erzählungen über den Propheten Mohammed durch die Hadithe. Ich würde sagen, dass diese beiden Ebenen eigentlich ganz stark miteinander eine Beziehung haben, denn mit der Offenbarung haben ja die Erzählungen über die Propheten im Koran die Geschichte oder das Leben des Propheten Mohammed geprägt. Das heißt, die koranischen Prophetengeschichten hatten ja einen Sinn oder einen Platz in seinem Leben. Und wie du gesagt hast, wie er mit Nicht- Muslimen umgegangen ist, sein Umgang mit den Tieren und so weiter, da sieht man diese starke Verbindung zwischen den Erzählungen über die Propheten und seinem eigenen Leben. Spannend finde ich dabei, dass die Geschichte des Propheten Mohammed in meinem eigenen Leben mit zunehmendem Alter eigentlich in den Hintergrund gerückt ist und eher die Erzählungen im Koran für mich eine starke Präsenz haben. Ich habe ehrlich gesagt gar nicht vorrangig an den Propheten Mohammed gedacht. Danke für die Erinnerung.

BP: Das ist doch ein sehr interessanter Hinweis. Vielleicht kann ich da eine kurze Nachfrage stellen: Du hattest das angedeutet, Rumeysa, dass der Koran ja bei vielen Wissenschaftlern oder auch in der Bevölkerung im Unterschied zum jüdischen sog. Alten Testament weniger ein Erzählbuch, eher eine Sammlung von Lebensanweisungen ist, in denen bestimmte Erzähltraditionen eingeflochten werden, um so etwas wie eine Lebensweisung zu verdeutlichen. Aber würdet ihr trotzdem zustimmen, dass auch der Koran im Unterschied zu den sekundären Hadithen selber auch eine ganz klare Erzähltradition hat, selbst wenn er im engeren Sinne kein Erzählbuch ist? Würdet Ihr dem zustimmen?

YS: Ich würde dem zustimmen, erstmal aus dem Bauch heraus, nicht aus theologischer Perspektive. Tatsächlich gibt es ja immer wieder Passagen, die auch als Erzählungen eingeleitet werden, wo ganz klar wird, es geht um eine Erzählung, in der zurückgegriffen wird auf andere Quellen, auf frühere Offenbarungen, auf biblische Texte, auf frühere Offenbarungstexte und immer wieder auf Gleichnisse. Gleichnisse sind ja sehr stark aus einer Erzähltradition heraus zu verstehen. Sie lassen dementsprechend ja auch Spielraum für Interpretation und für Auslegungen. Das wäre für mich auch so einer der Punkte oder der Marker für Erzählungen, dass je nachdem, wie man sie liest

und aus welcher Lebenssituation heraus man sie gerade liest und versteht, dass die Interpretation und die Auslegung und die Wirkung entsprechend auf den Menschen ganz unterschiedlich sein kann, dass der gleiche Text unterschiedliche Auswirkungen auf die Menschen hat. Deswegen würde ich schon sagen, dass der Koran schon sehr stark mit Erzählungen arbeitet, zumindest auf Erzählungen aufbaut.

RT: Das würde ich bestätigen. Doch Erzählungen, im Arabischen würde man von qissas sprechen, sind nicht das gleiche wie Geschichten. In der islamischen Tradition spricht man nicht von Geschichten, denn Geschichten können ja auch erfunden sein. Und qissas bedeutet so viel wie Geschichten, die wahr sind, die passiert sind, die existiert haben, die auf jeden Fall einen historischen Kern haben. Und wenn man sich das vor Augen hält und dann, weil du ja von einer Erzähltradition gesprochen hast, betrachtet, inwiefern die ganzen qissas eine Bedeutung haben für den Koran, dann merkt man, dass mehr als ein Drittel des Korans eigentlich qissas erzählen, also Erzählungen über Propheten, aber auch Menschheitsgeschichten. Deshalb würde ich sagen, dass der Koran auf jeden Fall eine Erzähltradition beinhaltet. Es gibt sogar Stellen im Koran, wo es heißt "Hast du die Geschichte von Mose nicht gehört?", also solche Passagen, die, wie vorhin erläutert, stark verbunden sind mit der Geschichte des Propheten Mohammed.

BP: Da kommen wir doch gleich zu einer Frage, die ich vorweg nehme, nämlich zum dialogischen Charakter dieser Erzählungen. Ihr habt beide schon gesagt, was euch besonders geprägt hat. Aber du, Rumeysa, hast gerade betont, dass bestimmte Gleichnisse, bestimmte Erzählungen auch mit dem Satz beginnen "Hast du nicht gehört von Musa?", Erzählungen von Musa, die also explizit zum Weiterzählen einladen, so dass diese auch textlich verbrieften Erzählungen nicht dazu da sind "Ich lese sie einfach und behalte sie für mich", sondern man soll sich auch darüber austauschen, in einen Dialog kommen. Was würdet ihr dazu sagen, dass diese Erzählungen eben diesen dialogischen Anspruch haben?

RT: Also was mir dazu mit Bezug auf den Begriff qissa einfällt, ist, dass eine Erzählung meist nicht ausführlich erzählt wird, dass also etwas nicht sehr lange erzählt wird. Es sind immer meist kurze Abschnitte im Koran, kurz und prägnant, und dann geht es weiter mit dem nächsten Thema. Die Lebensabschnitte des Propheten Mose zum Beispiel kommen an anderen Stellen wieder vor, mit einem anderen Schwerpunkt. Ich würde deshalb sagen, dass in den Erzählungen vor allem die Botschaft im Vordergrund ist. Die Botschaft ist im Zentrum. Und über die Botschaft kann und sollte gesprochen werden. Über sie muss man nachdenken. Man muss in Dialog treten, um überhaupt an die Botschaft heranzukommen. Das fällt mir direkt dazu ein. Das ist doch das eigentlich Schöne, auch in Bezug auf mein eigenes Leben, zum Beispiel

wie ich das erste Mal als Kind von Ibrahim gehört habe und wie heute. Und ich glaube, wenn man Yasemin heute die Frage stellt "Was nimmst du heute aus seiner Geschichte mit?", dann würde sie heute eine andere Antwort geben, als sie acht Jahre alt war. Das bedeutet für mich, auch die Erzählungen über die Propheten, jetzt in unserem konkreten Beispiel Ibrahim, haben in unterschiedlichen Situationen immer eine andere Antwort für uns. Und das ist ja auch etwas Dialogisches, zwischen mir und der Erzählung und nicht nur zwischen zwei Personen.

YS: Ja, dem kann ich mich total anschließen, auch wenn ich jetzt überlege: die meisten Erzählungen aus dem religiösen Kontext, an die ich jetzt gerade denke oder mich erinnere, sind Erzählungen, die eher viele Fragen aufwerfen als eigentlich Antworten zu geben. Und das heißt in dem Moment, wo ich davon lese oder davon höre oder das erzählt bekomme, habe ich Fragen, die ich dann tatsächlich auch dialogisch, mit einem Gegenüber, aushandele. Ich erinnere mich, früher in meiner religiösen Erziehung haben wir die Prophetengeschichten nicht über den Koran gelernt, sondern über ein Kinderbuch, in dem die Prophetengeschichten zusammengestellt waren aus Interpretationen, unterschiedlichen Texten, auch weit über die koranischen Quellen hinaus, eben weil dort meist nur ganz kurze Abschnitte verteilt über die gesamte Offenbarung überliefert sind. Und an diese Prophetengeschichten (in den Kinderbüchern) angehängt waren immer Fragen, die wir als Kinder dann, sei es mit unseren Lehrerinnen, sei es mit unseren Eltern aber auch mit unseren Freunden und Freundinnen, gemeinsam beantwortet und bearbeitet haben: Was lernen wir aus der Geschichte? Was bedeutet dieses oder jenes Ereignis? Was nehme ich daraus mit für mich? Das heißt, diese Geschichten werden immer eingebettet in einen Prozess der Auseinandersetzung mit Menschen, die uns gerade in diesem Moment umgeben. Das ist etwas, was ich bis heute mitnehme.

Eine Erzählung zum Beispiel, die gar keine Prophetenerzählung ist, aber auch aus dem Koran, die mich sehr geprägt hat und über ich mich gerne austausche, ist die Geschichte der Höhlenmenschen (Q 18:9ff)), einer Gruppe von Männern, die eine lange, lange Zeit in einer Höhle übernachtet haben und aufgewacht sind und gemerkt haben, unsere Umgebung ist nicht mehr so, wie sie früher war. Wie lange haben wir denn eigentlich geschlafen? Was ist passiert um uns herum? Diese Erzählung der Höhlenmenschen ist eine Erzählung, bei der ich merke, da brauche ich die dialogische Auseinandersetzung, die Unterhaltung darüber, was bedeutet das jetzt. Ist es wichtig, wie lange die dort in der Höhle geschlafen haben und aufgewacht sind oder nicht? Wenn nein, warum nicht? Was will uns diese Erzählung sagen, und warum kommt sie in der Offenbarung vor?

Das ist die eine Ebene. Und die andere, die mich sehr geprägt hat, zu der ich mich auch immer gerne austausche, ist die Erzählung von Musa, der einen Mann begleitet hat, der gesagt hat, du darfst mich begleiten, aber du darfst mir keine Frage stellen, egal was passiert auf dem Weg, stell mir keine Fragen (Q 18:70ff). Und dann hat dieser Mensch einen Jungen getötet, er hat in ein Boot ein Loch hinein gemacht und zum Sinken gebracht. Und dann hat noch ohne Lohn eine Mauer gebaut. Und Musa durfte dazu keine Fragen stellen. Und dort, wo er diesen Jungen getötet hat, konnte er nicht mehr, und hat die Frage gestellt: "Wieso hast du jetzt dieses unschuldige Kind umgebracht?" Und dann hat der Mann die Erklärung gegeben zu all diesen Taten. Und da steckt so viel Weisheit und so viel Interpretation drin in dieser Geschichte, dass sie bis heute eine Geschichte ist, die ich oft erzählt bekommen habe, und auch gerne weitererzähle und wiedergebe und mich mit anderen dazu austausche.

BP: Dazu gleich die nächste Frage, die schließt sich sehr gut an an Eure Hinweise zum dialogischen Charakter, die ich sehr, sehr spannend fand: Ihr seid ja beide konkret in Bildungsarbeit eingebunden, und da spielt ja dialogisches Erzählen eine ganz wichtige Rolle. Welche Erfahrungen habt ihr also in Eurer Bildungsarbeit gemacht mit dem Weitererzählen solcher euch prägenden Geschichten aus dem Islam?

YS: Ich habe mir schon vorab überlegt, welche Erfahrungen ich da habe, auch in der politischen Bildung. In politischer Bildung geht es ja immer um die grundsätzliche Frage, wie wir als Gesellschaft zusammenleben können und wollen. Und darum greifen wir hier aktuelle gesellschaftspolitische Fragen auf und Herausforderungen, die wir als Gesellschaft erleben, wie den Klimawandel, nachhaltiges Leben, aber auch friedliches Zusammenleben in pluralen Lebensperspektiven, also mit Menschen, die anders denken, glauben, anders handeln als man selbst, und wie man dann mit ihnen Umgang hat. Und da wirken tatsächlich auch religiöse Überlieferungen und Erzählungen ganz stark als Orientierungselemente, wenn wir gerade auch aus muslimischer Perspektive zu formulieren versuchen, zu diesen Herausforderungen, vor denen wir gerade stehen, Antworten zu liefern. Auch hier dienen religiöse Erzählungen als Grundlage, da überhaupt ein sinnstiftendes Element hinein zu bringen. Zu allererst mit der Frage: Warum sollen wir uns als Muslime überhaupt einbringen in unser gesamtgesellschaftliches Zusammenleben? Und da finden sich Hunderte von Überlieferungen, Erzählungen, an denen wir uns festhalten können und sagen: Unsere Vorfahren, die Propheten haben das genauso gemacht. Und wir sind entsprechend als Muslime in einer ebensolchen Verantwortung, uns einzubringen. Zugleich auch die Frage, welche Lösungen oder Ideen haben wir denn aus unserer Tradition zum Beispiel für einen nachhaltigen Lebensstil; was bedeutet denn zum Beispiel, halal Fleisch zu essen? Und da auch Lösungen zu bieten, die nicht nur für Muslime, sondern auch gesamtgesellschaftlich Ansätze bieten können, wie wir diese Herausforderungen meistern können. Und da würde ich jetzt aus meiner Perspektive sagen, gibt es die größten Orientierungshilfen tatsächlich auch aus den Hadithen, den Überlieferungen des Propheten, wie vorhin schon gesagt, zum Beispiel im Umgang mit Tieren, woraus man sich viel auch für Tier-Ethik ableiten kann. Oder auch die Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit, Erzählungen vor allem über die Frauen, durch welche junge muslimische Frauen, aber auch darüber hinaus alle Frauen Orientierung und Sinn finden können, über ihre Rolle in der Gesellschaft und tatsächlich auch gesellschaftliche Geschlechterstrukturen aufzubrechen. Da bieten beispielsweise religiöse Erzählungen aus dem Islam ganz starke Orientierungshilfen.

RT: Du hast schon eigentlich die wichtigsten Sachen genannt. Aber wenn ich so direkt an die Kinder- und Jugendarbeit denke, muss ich aus meiner Erfahrung in der Projektleitung des interreligiösen Ferienprojekts sagen, dass wir nicht direkt mit den Texten arbeiten. Aber indirekt spielen sie eine sehr große Rolle, wie Yasemin es ja vorhin auch erwähnt hatte. Zum Beispiel, wenn wir uns mit der Fragestellung auseinandergesetzt haben: "Wie wollen wir in Zukunft zusammenleben?" Da spielen die Traditionen der Religionen natürlich eine sehr große Rolle. Ansonsten würden wir ja auch nicht von einem interreligiösen Ferienangebot sprechen. Mir fällt dazu das Lernen am Modell ein. Das heißt wir setzen uns mit den Kindern nicht hin und lesen die Texte durch. Das würde nicht funktionieren. Aber sie geben uns Antworten aus ihrer Lebenserfahrung, also aus dem, was sie im Haushalt ihrer Familie erleben. Wir haben es ja in der heutigen Zeit mit sehr vielen areligiösen Kindern zu tun, was bedeutet, ihre Geschichten haben unmittelbar keinen religiösen Charakter. Unsere Aufgabe ist es dann, wie gehen wir mit dieser Herausforderung um, können wir eine Antwort oder mehrere Antworten auf diese Frage geben, und aus welcher Tradition geben wir diese Antwort. Da merken wir auch, dass es sehr große Schnittstellen gibt, aber auch Differenzen, die markiert werden sollten. Ich habe vor allem Erfahrung in der Kinderarbeit, aber in der Jugendarbeit in Kooperation mit der jüdischen Kultusgemeinde, mit der evangelischen Kirche und der katholischen Kirche, da sehe ich auch immer wieder Projekte zum Beispiel zum Thema Nachhaltigkeit in einem schulischen Kontext. Was sagen die religiösen Traditionen zu dieser Fragestellung: Gibt es das Prinzip der Nachhaltigkeit? Und da finde ich, dass die Erzählungen, auch die Texte aus den heiligen Schriften, sehr viel Potential haben. Und auch aus diesen Perspektiven heraus Antworten uns für die heutige Zeit liefern kann.

BP: Da schließt sich nun auch meine zweite Frage an, die wir vorhin übersprungen haben. Sie ist auch etwas kritisch gemeint ist: In unserem Band geht es ja um Inter-religiöses Begegnungslernen, und da werden wir mit

dem Problem konfrontiert: Seht Ihr einen Unterschied zwischen religiösen Erzählungen, hier speziell aus der islamischen Perspektive, und alltäglichen oder anderen vielleicht ebenso bedeutenden Erzählungen? Es gibt ja auch wichtige Märchen oder die berühmten Mythen aus der Antike. Und es gibt auch persönliche Geschichten, zum Beispiel von den Eltern oder Großeltern, die mich persönlich existentiell prägen. Wo ist dann das Besondere und auch der Unterschied von religiösen Erzählungen und Geschichten, so dass Ihr sagen würdet, das ist etwas, worauf wir nicht verzichten können, und deswegen brauchen wir diese religiösen Erzählungen?

YS: Ja, eine total spannende Frage. Mir fällt da direkt als ein Unterscheidungsmerkmal ein: die Wertehaltung, die für mich einhergeht mit Erzählungen aus dem religiösen Kontext. Also dass diese Erzählungen immer aus einer gewissen Wertehaltung heraus erzählt werden. Gerade wenn wir von Texten aus dem Offenbarungstext ausgehen, die zumindest wir als Muslime als Erzählungen lesen, die von Gott kommen und entsprechend die grundlegende Frage aufwerfen, die hinter ihnen steckt: Was möchte mir Gott mit dieser Erzählung sagen? Was möchte er, das ich daraus verstehe? Das ist der elementare Unterschied zu Erzählungen aus alltäglichen, kulturellen und persönlichen Kontexten, nämlich dass ich in diesen anderen Kontexten diese göttliche Perspektive nicht habe. Über diese göttliche Perspektive aber bekommen Erzählungen eine Art Universal-Charakter, bei dem ich mir sicher sein kann, da steckt diese Wertehaltung dahinter, die mich als Mensch dazu bringen möchte, dass ich als Mensch eine Orientierung in dieser Welt habe und irgendwie einen Schritt hin zu etwas Besserem gehe, sei es in mir selbst oder auch in meiner Umwelt. Und diese Vorannahme, die ich als religiöser Mensch den Erzählungen zugrunde lege, ist der elementare Unterschied und sorgt auch dafür, dass ich diese Texte mit einem anderen Blick lese und verstehe als solche aus nicht-religiösen Kontexten. Sie überdauern quasi alltägliche und zeitlich eingebundene Situationen und Kontexte. Ich kann mir sicher sein, dass Gott mir diese Erzählung aus einem bestimmten Grund geschenkt hat, und meine Aufgabe als gläubiger Mensch ist es, die Botschaft dahinter zu verstehen, zu suchen und bestmöglich in meinem Alltag umzusetzen. Andere Texte aus kulturellen oder alltäglichen Lebenskontexten wären für mich eher eine punktuell wirkende Inspiration.

RT: Auch ich finde diese Frage sehr spannend. Ich habe auch kurz überlegt, als ich die Frage gehört habe, was würde ich direkt darauf antworten. Ich würde einfach zwei Begriffe nennen. Erstens, was Yasemin auch erklärt hat, und was die religiösen Erzählungen so mächtig für mich als religiöse Person macht, das verbinde ich ganz stark mit Wahrheitssuche. Es geht immer um eine Suche nach der Wahrheit, oder eine Botschaftssuche, wie wir es ja auch genannt hatten. Und das Andere setze ich erstmal in Anführungsstri-

che, "Gott", ich meine damit einen Bezug zu Transzendenz. Auch das macht die religiöse Erzählung so mächtig. Und deshalb hat das für mich in meinem Leben als religiöse Person oder gläubige Person eine so große Bedeutung. Denn es macht etwas mit mir. Ich lasse es zu, dass es etwas mit mir macht, durch diese beiden Aspekte.

BP: Also da habe ich jetzt bei Euch beiden etwas herausgehört, bei Dir, Rumeysa, als Du Transzendenz nanntest, Du, Yasemin, sprachst von einer universellen Werteorientierung. Greift das nicht etwas auf, was wir vorhin über Propheten gesagt haben, Ibrahim oder Musa, wo du, Rumeysa, recht klar gesagt hast: das sind Menschen, doch wenn im Koran von diesen Menschen erzählt wird, dann wird eben nur nicht von offensichtlich rein menschlichen Handlungen geredet, sondern von etwas, was diese menschlichen Handlungen in ihrem Handeln übersteigt? Das heißt, dass diese Erzählungen uns deutlich machen, da handeln nicht nur Menschen für sich in einem abgeschlossenen Zusammenhang, sondern ihr Handeln weist über sich hinaus, hätte also universellen Charakter, und das ist zugleich das sie Transzendierende, dass ich mit ihnen auch meinen eigenen Horizont überschreite und nicht nur mich auf mich selber beziehe. Kann man das so sagen?

RT, YS: Ja.

BP: Gut. Dann schließen wir unser Gespräch mit einer offenen Frage: Was würde euch jetzt noch in wenigen Worten einfallen, was in unserer Auseinandersetzung zu Erzählen unbedingt noch bedacht werden sollte. Oder eher adressatenorientiert die gezieltere Frage: Wenn wir jetzt diesen Band herausgeben zu Erzählen und Erzählungen im Interreligiösem Begegnungslernen, wer sollte das dann lesen und warum?

YS: Ja, mir fällt noch etwas ein, was beim Thema "Erzählen" noch total wichtig ist: Nämlich dass Erzählungen immer auch leben durch die Personen, die sie erzählen. Und alle Erzählungen, die mir eingefallen sind, oder Geschichten, die mich geprägt haben, stehen immer auch im Zusammenhang mit der Person, die diese Geschichten erzählt hat. Das ist für mich ein ganz elementarer Punkt. Das heißt, ich wusste immer sofort, wer war der Mensch, der mir diese Geschichte erzählt hat, und aus welchem Kontext heraus hat diese Person mir diese Geschichte erzählt. Das ist, glaube ich, ein wichtiger Punkt. Das heißt, es sind nicht nur diese Geschichten, die mir jetzt in Erinnerung bleiben, sondern auch die Personen, die mir diese Geschichten weitergegeben haben und die diese Erzählungen aus einem ganz persönlichen Bezug heraus geteilt haben mit mir oder mit uns. Und das ist etwas, was ich mitgeben würde, was ich ganz wichtig finde, dass es sich auch lohnt, Erzählungen wirklich weiterzugeben. Und wo ich mich auch frage: gibt es Menschen, die sagen, ich habe eine Erzählung im Kopf, die mich geprägt hat, und zwar

wurde mir die durch Yasemin erzählt, und was gebe ich wohl selbst davon weiter. Es ist ja immer auch eine Subjektivität enthalten in diesen Erzählungen. Und diese subjektiven Perspektiven, die machen eigentlich genau diese Erzählkulturen, diese Erzähltraditionen aus. Ein ganz konkretes Beispiel, das ich damit verknüpfen möchte: Wir alle kennen die Geschichte von Adam, auch interreligiös; alle gläubigen Menschen und auch nicht-gläubige kennen seine Geschichte. Und eine Erzählung in diesem Zusammenhang, die mich bis heute prägt, ist die Geschichte von Havva, also Eva, seiner Frau. Hier hätten wir auch eine Frage von Mainstream und Subkultur: Neben der Geschichte von Adam habe ich damals von meiner Lehrerin, die uns als Frau unterrichtet hat, auf einmal eine neue Perspektive auf diese Schöpfungsgeschichte erhalten, indem sie gesagt hat: "Leute, neben Adam war auch Havva, seine Frau, mit dabei in dieser Geschichte. Welche Rolle hat sie denn gespielt? Lasst uns die uns mal angucken!" Das war für mich als gläubige Muslima eine total empowernde Geschichte und hat mir einen ganz starken Perspektivwechsel ermöglicht, den ich von alleine nicht so leicht gefunden hätte. Das ist ein Beispiel dafür, dass diese Person, die mich bis heute sehr prägt (ich weiß auch noch ihren Namen), diese Erzählperspektive, die ja auch sehr persönlich geprägt war, mit mir geteilt hat und ich bis heute mehr daraus schöpfen darf, wofür ich ihr sehr dankbar bin.

RT: Dazu noch ein Beispiel: Mir fällt die Geschichte von Hagar ein, auch eine Geschichte von Frauen: Hagar, die zweite Frau von Ibrahim, Mama von Ismail, die ja durch die Offenbarung den Hinweis bekommt auszuwandern, und zwar nach Mekka, und das als Frau. Und sie war eine schwarze Frau, und als schwarze Frau hast du damals eigentlich vor allem als Dienstmädchen gearbeitet. Und sie als schwarze Frau macht sich auf den Weg mit ihrem Sohn, zunächst in Begleitung von Ibrahim. Sie kommt in Mekka an, und dann lässt Ibrahim sie dort alleine. Das hört sich sehr dramatisch an. Doch diese Frau hat dann eine Stadt gegründet, Mekka, die Stadt des Propheten Mohammed, die vor allem für Muslime wichtig ist, stark mit der Pilgerfahrt verbunden ist. Eine schwarze Frau also hat Mekka gegründet. Und durch sie kamen immer wieder neue Völker, die dort sesshaft geworden sind. Das ist eine Geschichte, die mir so von meiner Mutter erzählt wurde. Und das bedeutet für mich, eine Frau ist gleich stark, ist gleich gestalterisch, egal mit was für einer Herkunft, Aussehen oder Hautfarbe. Das ist ja auch heute wichtig, in der gesellschaftspolitischen Bildung.

Ansonsten denke ich, du hast ja gefragt, warum sollen die Beiträge (des vorliegenden Buchs) gelesen werden. Ich denke, das sollten sie auf jeden Fall. Denn Erzählungen, Yasemin hat ja die Subjektivität erwähnt, haben ganz viel Potential, um Begegnung zu schaffen. Und das ist ein wichtiger Punkt. Wenn wir von Interreligiosität sprechen oder interreligiösem Austausch, dann können Erzählungen eine große Rolle spielen, ohne gegen-

seitig auseinander zu driften. Sondern durch die Erzählungen kann man einen Raum schaffen, wo wir uns begegnen können. Und deshalb sollten die Beiträge auf jeden Fall gelesen werden. Denn nur wenn wir uns mit dieser Thematik des Erzählens auseinandersetzen, auch durch deine Fragen, Bernhard, muss ich sagen, konnte ich so reflektieren über all die Jahre, auch über die Bedeutung der Erzählungen in meinem Leben. Wir sprechen natürlich in meinem Freundeskreis, in der Familie, darüber, aber das ist oft eher beiläufig und selbstverständlich, vor allem für religiöse Menschen. Aber auch für nicht-religiöse Menschen haben diese religiösen Erzählungen großes Potential, um die Traditionen zu verstehen, denke ich.

BP: Ein schönes Schlusswort! Ich danke Euch beiden für Eure uns bereichernden Ausführungen!

Narrationen als (argumentative) Erweiterung des Philosophierens und der Philosophiedidaktik

1. Quellen der Erzählungen in der philosophischen Tradition

1.1 Tradierte Gattungen des Erzählens in der Philosophie

Das Spektrum an narrativen Formen in der philosophischen Tradition ist groß. So finden sich bereits in der Antike beispielsweise in der Naturphilosophie einerseits kritische Auseinandersetzungen mit den bedeutenden Mythen als Abgrenzungsbemühungen eines vernünftigen Philosophierens (Stichwort: "Vom Mythos zum Logos"), andererseits verwendet z.B. der platonische Sokrates häufiger in einem konstruktiven Sinne Mythen zur Stützung oder Andeutung seiner Positionen. Philosophie in Form von Dialogen wie bei Platon oder Cicero nutzt gezielt präsentative Formen wie narrative Elemente, um die propositionalen und diskursiven Aussagen zu ergänzen.¹ Daneben werden Formen der Selbstbekenntnisse genutzt, die Thesen und Argumentationen durch persönlich geschilderte Erfahrungen authentischer und nachvollziehbarer machen sollen. Narrative (und autobiografische) Elemente finden sich insbesondere auch im Stil Montaignes und im an Bedeutung gewinnenden Genre der Essays. Besonders ausgeprägt sind die narrativen Formen in der literarischen Philosophie, wie wir sie beispielsweise bei Nietzsche oder Sartre finden, wo die großen erzählenden Schriften die propositionalen Texte der Autoren nicht nur unterstützen, sondern durch die sprachlichen Möglichkeiten des Narrativen illustrieren und erweitern sollen. Schließlich sind spezielle Gegenstände der Philosophie wie Gedankenexperimente und Dilemmata ganz wesentlich auf ihre narrative Kraft angewiesen. Im Folgenden werde ich anhand von Platons Dialogen die Möglichkeiten des Narrativen im Hinblick auf die Philosophie illustrieren und verdeutlichen, dass narrative Texte philosophische Gedanken nicht nur veranschaulichen, sondern sie argumentativ erweitern können.

 $^{^1\,}$ Zum Verhältnis von präsentativen, propositionalen und diskursiven Formen in der Philosophie vgl. Tichy 2017: 101f.

176 Christian Wilhelm

1.2 Bedeutung und Relevanz von Erzählungen und Erzählen für die Philosophie

Die zentralen Fragestellungen für das Verhältnis Narration und Philosophie lauten, ob präzise Begriffe und schlüssige Argumente notwendig sind, um philosophische Gedanken auszudrücken (Tichy 2017: 102), und ob Narrationen den Ansprüchen des Philosophierens gerecht werden können. Ich möchte zur Beantwortung dieser Frage auf Platon als Beispiel zurückgreifen, da gerade bei ihm Erzählungen eine wichtige Rolle spielen.

Platon hat ohne Zweifel mit seinen Dialogen literarische Standards für alle folgenden philosophischen Schriften gesetzt, seine Dialoge sind Teil einer literarischen Tradition und narrative Kunstwerke, in die er Elemente verschiedener Gattungen einfließen lässt (Erler 2017: 67f.). Sie sind hochkomplexe literarische Werke (Szlezák 1985: 329). Bei Platon sind narrative Elemente in zweierlei Hinsicht wichtig: Zum einen ist die Dialogform eine bewusst gewählte literarische Form mit wesentlichen narrativen Funktionen, zum anderen erfüllen die Mythen bei Platon zentrale Aufgaben.

Zunächst zur Dialogform und den Funktionen ihrer literarisch-narrativen Aspekte. Insgesamt nutzt Platon narrative und literarische Elemente, um seiner philosophischen Botschaft Ausdruck zu verleihen, die literarische Form ist Teil der Vermittlung seiner philosophischen Positionen (Erler 2017: 69). Die Dialoge haben dabei gegenüber propositionalen Formen wie Abhandlungen den Vorteil, dass die unterschiedlichen Charaktere und Zeitpunkte die Betrachtung eines Gegenstandes aus ganz unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen. So wird z. B. die Erarbeitung und argumentative Absicherung der Ideentheorie im Phaidon, im Symposion, in der Politeia und im Parmenides mit guten Gründen angegriffen (Söder 2017: 27). Die Dialoge präsentieren keine Lehre, sondern sie demonstrieren eine Methode und sollen zum Überprüfen der Argumente und zum eigenen Philosophieren antreiben (Frede 1992: 219). Sie ermöglichen es Platon, seine eigene Position zu verschleiern und die Leser zu einer eigenen Stellungnahme zu motivieren. Die narrativen Strukturen wie das Verhalten der Gesprächspartner oder der Ort des Geschehens sind bei der Interpretation selbst zu berücksichtigen.² Für das Verständnis der Dialoge muss ihr gesamter narrativer Kontext berücksichtigt werden, jedes Moment der Inszenierung hat eine Bedeutung für das Ganze (Söder 2017: 29). Platon spielt dabei seine ganze dichterische Begabung sowie Darstellungskunst aus und bedient sich der reichhaltigen literarischen Traditionen aus dem Bereich der Dramen, Tragödien und

² "Bei der Interpretation ist nicht nur zu berücksichtigen, wer etwas sagt und was jemand sagt, sondern auch, was die Unterredner tun, wo sie sich aufhalten, welche dramatische Einbettung der Dialog aufweist." (Söder 2017: 29).

Komödien, integriert sie in seine Dialoge und fördert so deren literarischen Charakter (Erler 2017: 68f.).³

Einige Dialoge wie der Protagoras werden von einem Erzähler wiedergegeben und Platon nutzt die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, reichlich. Die dramatische Darstellung dient der individuellen Charakterisierung der Figuren, die Argumente sind speziell auf die Dialogpartner zugeschnitten. Es liegt also eine Korrelation von Charakterdarstellungen und Argumenten vor, anhand deren die Eignung der Gesprächsteilnehmer und allgemein die personalen Vorraussetzungen für gelingende dialektische Gespräche verdeutlicht werden sollen (Geiger 2017: 374f.). Im Gorgias werden diese charakterlichen und intellektuellen Eigenschaften mit Wissen, Wohlwollen und Freimütigkeit benannt (Gorg. 486e ff.). Im ersten Teil der Politeia z.B. sagt der ältere wohlwollende Kephalos, dass ihm die anstrengenden Prüfungen Sokrates' zu mühsam sind, während sich der jüngere Thrasymachos zwar freimütig, voller Eifer und Geltungsdrang in den elenchos (Widerlegungsgespräch) mit Sokrates stürzt, es ihm dabei aber an Wohlwollen und dem Wissen mangelt, um seine Thesen durch die *elenchoi* hindurch zu verteidigen. ⁴ In einer reinen Abhandlung hätte Platon zwar seine dialektische Methode theoretisch beschreiben können, in den narrativ strukturierten Dialogen kann er anhand der Charaktere und ihrer Argumente jedoch detailliert ihre praktische Umsetzung, ihr Gelingen und ihr Scheitern darstellen.

Ein weiterer wesentlicher narrativer Aspekt in Platons Werken sind die Mythen. Sie erfüllten im antiken Griechenland als narrative Darstellung von Götter- und Heroengeschichten ursprünglich verschiedene Funktionen. Sie beantworteten Sinn- und Existenzfragen, sie erklärten schwer verständliche Dinge wie Naturphänomene oder den Ursprung der Welt, sie gaben den Menschen Antworten und Sicherheit, vermittelten Beruhigung sowie Akzeptanz und förderten durch kulturelle Identität und gemeinsame Werte die Gemeinschaft. Kritik an den Mythen äußerte u.a. bereits im sechsten Jahrhundert vor Christus Xenophanes, weil seiner Ansicht nach die darin vorkommenden Götter zu anthropomorph und zu widersprüchlich seien. Damit setzte ein logisch-rationales Hinterfragen der mythischen Sinngebungen ein, welches in die Philosophie mündete ("Vom Mythos zum Logos"). Anstelle des göttlichen Ursprungs der Welt und der mythischen Welterklärung

³ Sein Talent im Bereich der Komödie zeigt sich deutlich im *Euthydemos*, in welchem sich Sokrates amüsiert den beiden Sophisten und ihren Kunststücken geschlagen gibt. So unterhaltsam dieses literarische Spiel auch sein mag, so ist es vor allem auch philosophisch relevant (Erler 2017: 69). Das Versprechen der Sophisten, die Tugend zu vermitteln und ihre Schüler besser zu machen, entlarvt Sokrates' ironische Begeisterung und kontrastiert es mit seinem dialektischen Philosophieren.

⁴ Der wahre Elenktiker und Dialektiker wird in der *Politeia* so dargestellt, dass er die Idee des Guten durch Erklärung bestimmen und durch alle Angriffe der *elenchoi* hindurch verteidigen kann (rep. 534b f.). Vgl. Stemmer 1992: 192.

178 Christian Wilhelm

wurde nun nach einem rationalen Grund oder Prinzip gesucht, im Bereich der Naturphilosophie z. B. durch Demokrit mit seiner Atomtheorie.

Bei Platon wurden die Mythen in der Forschung lange Zeit als randständige Kuriosa übergangen oder mit einem gewissen Unbehagen betrachtet (Schäfer 2017: 316). Mittlerweile ist man sich in der Forschung der Bedeutung der Mythen für seine Dialoge deutlich bewusst. Platon bedient sich dabei einerseits bei Mythologemen aus der Tradition (wie dem Prometheus-Mythos im *Protagoras*), andererseits erfindet er selbst Mythen (wie den Teuth-Mythos im *Phaidros*), welche traditionelle Elemente und Strukturen aufgreifen. Die Mythen sollen bei Platon über geläufige Motive Neues narrativ vermitteln, sie dienen dem Argumentationsgang und der Ergebnisgewinnung der Dialoge, indem sie einführen, ergänzen, wiederholen oder widerspiegeln (Schäfer 2017: 317).

Für die platonischen Mythen lassen sich folgende Kennzeichen identifizieren: Sie sind narrative Monologe (von einem älteren Erzähler an einen jüngeren Zuhörer gerichtet), sie stehen vorzugsweise am Anfang oder Ende einer dialektischen Dialogpassage und offenbaren so ihre psychologische oder pädagogische Stoßrichtung; die Mythen sind Ausgangspunkt oder Abschluss einer argumentativ begründeten Erörterung, um deren Ergebnisse emotional zu festigen (Most 2014: 13ff.). Entscheidend ist bei Platon, wer den Mythos im Dialog erzählt. Die Charakterzeichnung des Gesprächspartners gibt Hinweise darauf, wie ernstzunehmend der Gehalt ist. Der Mythos muss insbesondere dann als Ausdrucksmedium von Wahrheit gelten, wenn ihn Sokrates erzählt und sich wie beim Diotima-Mythos im Symposion gänzlich von seiner Wahrheit überzeugt zeigt (symp. 212b f.). Platon setzt Mythen auch dazu ein, Bereiche jenseits des epistemologisch Zugänglichen zu thematisieren (wie beim Jenseitsmythos im Gorgias), die dann nicht als wahre sondern als wahrscheinliche Erzählungen bezeichnet werden (Schäfer 2017: 317f.).

Die Mythenerzählungen können konstruktiv-objektive oder -subjektive Wirkungen haben: objektiv indem sie den Bedeutungsreichtum einer Aussage erschließen oder die Analyse komplexer Probleme erleichtern können, subjektiv indem sie zum Weiterdenken stimulieren, den Dialog auflockern oder mit Spannung aufladen können und indem sie als hermeneutischer Belastungstest die Eignung des Lesers für die Argumentation Platons auf die Probe stellen (Pépin 1972: 479ff.).

Die neuere Forschungsfrage, ob die Mythen bei Platon etwas Zusätzliches oder eine bessere Einsicht als die Argumentationspartien liefern können, ob sie also dem *logos* mitunter überlegen sind, muss skeptisch-negativ beantwortet werden. Einerseits wegen der Aufgehobenheit des Mythos im Dialogganzen, dessen Ergebnisse er als seine Hauptaufgabe erklären und sinnlich binden soll. Anderseits weil Platon selbst die Mythen einer ein-

gehenden Kritik unterzieht. In der *Politeia* lässt er Sokrates erläutern, dass sie zwar eine pädagogische und heuristische Bedeutung für die Erziehung zur Philosophie haben könnten, dass die Mythen aber nicht gleichwertig mit der Philosophie seien und nicht zum höchsten Wissen und der Idee des Guten führen könnten, weshalb sie inhaltlich streng überwacht werden müssten (rep. 392 c). Durch diese Kontrolle soll der pädagogische Charakter des Mythos erst richtig zur Geltung gebracht werden (Schäfer 2017: 318f.). Sokrates plädiert demnach für die Gottesangemessenheit der Mythen (*theoprepeia*) und kritisiert jegliche negative Darstellung der Götter: Diese seien ausschließlich gut und täten nichts Schlechtes, sie lögen, täuschten und mordeten also nicht wie in den traditionellen Erzählungen, welche damit für die moralische Bildung ungeeignet seien und zensiert werden müssten (rep. 386c ff.).

Mythische Erzählungen könnten wie Rhetorik und Musik über das Gefühlsleben die menschlichen Handlungen beeinflussen und in hohem Maße förderlich aber auch verderblich wirken (rep. 602c ff.). Durch ihre Wirkung insbesondere auf die nichtrationalen Seelenteile hätten Mythen großen Einfluss auf die psychische Entwicklung und dürften deshalb nur Vorbildliches beinhalten, was zum guten Handeln antreibe (rep. 394c ff.).⁵ Der Mythos spricht also vor allem den sinnlich-affektiven Seelenteil an, ergänzt damit die rationale Argumentation und festigt sie emotional in Bereichen, die ihr nicht zugänglich sind. Die narrativen logoi ergänzen die argumentativen bei Platon (Schäfer 2017: 319f.). Im Diotima-Mythos des Symposions und in seiner zweiten Rede im Phaidros thematisiert Sokrates die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung für die Erkenntnis: Da das Vernünftige selbst nicht sinnfällig genug sei, könne es den Menschen nicht als Erstes zur Suche nach dem Schönen und Guten antreiben (Phaidr. 249c ff., symp. 209e ff.).⁶ Durch positive Mythen hingegen, welche die sinnliche Wahrnehmung ansprechen, können die Menschen zum (Erfassen des) Guten (durch die Vernunft) angetrieben werden. Die Bedeutung des Narrativen ist bei Platon also außerordentlich hoch.

2. Anthropologische Aspekte des Erzählens und von Erzählung(en)

Aus anthropologischer Perspektive sind Erzählungen für Menschen essentiell und von maßgeblicher Bedeutung für ihre Existenz und Identität, sowohl für das Individuum als auch für die Gemeinschaft (vgl. dazu den Beitrag

 $^{^{5}}$ Zur vorbildlichen Funktion von Erzählungen vgl. auch den Beitrag von Schmidt in diesem Band.

⁶ "Irdische Gerechtigkeit und Besonnenheit sind zu wenig 'sinnfällig', um die Suche nach Gerechtigkeit und Besonnenheit zu provozieren." (Zehnpfennig 2001: 164).

180 Christian Wilhelm

von Boehme zur Narrativität aus der Perspektive des katholischen Religionsunterrichts in diesem Band). Warum erzählen sich Menschen Geschichten? Zunächst im privaten und dann im kollektiven Rahmen und über Gemeinschaften und Generationen hinaus?⁷ Die naheliegendsten Gründe sind zunächst einmal die sprachlichen sowie kognitiven Fähigkeiten der Menschen und ihre Freude am Erzählen und an Erzählungen. Das Ausdenken, Erzählen und Hören von Geschichten bereitet unmittelbare Freude und bereichert ihre Existenz. Erzählungen unterhalten, sie sprechen und regen die Vorstellungskraft an. Vor allem stiften sie Sinn für das eigene Leben und fördern die Gemeinschaft, Geteilte und tradierte Narrative über essentielle Fragen des menschlichen Lebens laden dieses mit Bedeutung auf und tragen zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung bei, indem sich Personen und Gruppen mit ihnen anhand ihrer Spezifika identifizieren und von anderen abgrenzen können. Große, bedeutungsvolle und über Generationen geteilte Erzählungen bilden eine wichtige Grundlage der eigenen Kultur und Identität. Allerdings nimmt der Geltungsbereich der "großen Erzählungen" zunehmend ab und führt zu einer fortschreitenden Orientierungslosigkeit beim Individuum (Haase 2010: 23), auf welche ich im folgenden Abschnitt näher eingehen werde.

2.1. Narrationen in ihrer Bedeutung für die Identitätskonstitution

Für heutige Individuen kann aufgrund der sich rapide ändernden Lebensumstände z.B. durch den technologischen Fortschritt, das Internet und die Globalisierung ein damit einhergehendes Überangebot an Erzählungen eine zunehmende Überforderung und Orientierungslosigkeit konstatiert werden, die aufgrund der zunehmenden Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten öfter in Identitätskrisen münden können. Deshalb ist die Stärkung von psychischen Widerstandsressourcen notwendig, welche durch die narrative Arbeit am Selbst erreicht werden kann (Haase 2010: 23).⁸

So alt und vertraut die Klagen über gegenwärtige Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Individuen auch sind, insbesondere für die individuelle Identitätskonstitution sind Narrationen bedeutsam und zuletzt

⁷ "Der Mensch ist in seinen Handlungen und in seiner Praxis ebenso wie in seinen Fiktionen im Wesentlichen ein Geschichten erzählendes Tier." (MacIntyre 2014: 288).

⁸ Zum narrativen Selbst vgl. Kraus 2007. Zum rückwärts und vorwärts gewandte Umgang mit der Lebensgeschichte als einem wichtigen Teil der Selbstkompetenz vgl. Pfeifer 2009: 335f. Zur Selbstkonstruktion des Individuums vgl. auch den Beitrag von Boehme zur Narrativität aus der Perspektive des katholischen Religionsunterrichts in diesem Band.

stärker untersucht worden.⁹ Besonders interessant erscheint daran, dass der Umgang mit dem Selbst häufig ein sprachlich vermittelter Akt, genauer: ein narrativer Akt ist: "Denn das Ich findet auch nach psychologischem Dafürhalten zu sich, indem es seine Geschichte erzählt – oder es entwirft sich zumindest, indem es Geschichten über sich erzählt." (Haase 2010: 30).¹⁰ Dies erinnert an Sartres Formulierung der menschlichen Existenz als Entwurf und des Menschen, der sich in die Zukunft (ent-)wirft. Allerdings beziehen sich die Narrationen bei der Bildung der Identität auf die persönliche Vergangenheit, die in Erzählungen transformiert wird.

Aus vielen solcher Geschichten entwirft der Mensch seine Lebensgeschichte und reflektiert diese kontinuierlich. Kierkegaard schreibt dem Menschen ein Selbst zu, das eine Lebensgeschichte habe, "in der er sich zur Identität mit sich selbst bekennt" (Kierkegaard 1957: 229). Das Selbst wird also maßgeblich durch die Konstruktion und Reflexion von Erzählungen gebildet, für die Identitätsbildung und Selbstbildung sind narrative Verfahren entscheidend (Haase 2010: 23).

Als Gegenmittel einer zunehmenden Überforderung und Orientierungslosigkeit und zur Förderung der Selbstkompetenz bieten sich narrative Verfahren an, wie sie sich in der Philosophie in der langen Tradition der Lebenskunst (oder Selbstliebe) finden lassen.

Vor der Betrachtung des Zusammenhangs von Philosophie bzw. Ethik und narrativer Identitätsbildung sollen zunächst zwei wesentliche Aspekte der beiden dafür zentralen Begriffe des Selbst und der Narration erläutert werden. Das Selbst weist aufgrund seiner Möglichkeit, sich als ein Wesen mit Vergangenheit und Zukunft zu begreifen, eine autobiografisch-reflexive und eine autobiografisch-progressive Dimension auf. Der rückwärts und vorwärts gewandte Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte macht einen wichtigen Teil der Selbstkompetenz¹¹ aus; Prozesse der Verarbeitung des schon gelebten Lebens sind Vorgänge des Erzählens (Haase 2010: 25).¹²

Narrationen oder Erzählungen beschreiben Mengen temporal geordneter und sinnhaft verknüpfter Ereignisse. Sie sind mündliche oder schriftliche Äußerungen, die sich eines bestimmten Vorrats dramatischer und symbolischer Elemente bedienen. Sie erfüllen unterhaltende und vergegenwärtigende, bewahrende und vergewissernde, aber auch moralisch-appellative und rechtfertigende Funktionen. Sie können durch Wiederholung den Eindruck von Stabilität und Gewiss-

⁹ "Die narrative Identität entsteht also durch einen Reflexionsprozess, welcher die für sich bisweilen durchaus uneinheitlichen Vorgänge des eigenen Lebens in einer einheitlichen Lebensgeschichte zusammenfasst." (Torkler 2020: 184).

¹⁰ Vgl. Düwell / Hübenthal / Werner 2006: 239.

Für eine ausdifferenzierte Beschreibung der Selbstkompetenz aus fachdidaktischer Sicht vgl. Rösch 2009. Zu den Potentialen der narrativen Ethik für die Selbstkompetenz in der Fachdidaktik vgl. Torkler 2020: 190f.

¹² Vgl. Torkler 2020: 181ff.

182 Christian Wilhelm

heit erzeugen und zu "Mustern" werden, an denen sich unser Erleben und Handeln orientiert. Sie bilden als Lebensgeschichte für den Einzelnen das "Skelett" seiner personalen Identität. Intersubjektiv geteilte Geschichten führen darüber hinaus zum Gefühl sozialer und kultureller Zugehörigkeit. (Haase 2010: 25f.)

Der Modus des Narrativen für die Ethik umfasst drei Dimensionen. ¹³ Erstens produziert die Ethik veranschaulichende Texte für moralisch zu prüfende Phänomene (worauf in der Fachdidaktik der Schwerpunkt liegt, Stichwort "literarisches Philosophieren"). Zweitens können moralische Phänomene aus Narrationen kritisch untersucht werden. Literarische Lebensgeschichten fungieren dabei als ethische Modelle, was vor allem im theologisch-religionspädagogischem Bereich genutzt wird. Und schließlich lässt das Handeln und Er-Leben selbst eine narrative Struktur erkennen (Thomä 2007: 78)¹⁴, die Narration wird demnach als Handlungs- und Lebensperspektive verstanden. Haase empfiehlt diese dritte Dimension als aussichtsreich für die Identitätskonstitution und unterscheidet dabei zwei Arten: dem Leben soll dabei eine deskriptive oder (bewusst) eine evaluative Form einer Erzählung zugrunde gelegt werden (vgl. Joisten 2007: 12). Bei der evaluativen Form gibt es die bereits erwähnte autobiografisch-reflexive Dimension, die auf Authentizität zielt, und einer autobiografisch-progressiven, welche konstruktivistisch zu verstehen ist. (Haase 2010: 27). Bei letzterer misst sich der Erfolg der eigenen Lebensgeschichte daran, wie funktional angemessen, glücklich oder moralisch gerechtfertigt das Leben durch diese Beschreibung erscheint. Sie ermöglicht die konstruktivistische Arbeit an der Autobiografie. Ähnlich wie in der Psychologie konstruieren wir unsere Identität als Lebensgeschichte und interpretieren diese. 15 Gerade in der Fähigkeit zur Selbsterfindung und Umwertung von Elementen der Lebensgeschichte bestehen nach dieser Auffassung die Freiheiten des Menschen und die Chance auf Stärkung der eigenen Identität. (Haase 2010: 30) Dabei geht es um den Umgang mit der Vergangenheit im gegenwärtigen Leben. Schließlich hat die Erzählung eines Menschen über sich selbst noch eine weitere Funktion: sie ist in einem emotionalen Sinne stabilisierend, weil sie eine distanzierende Haltung ge-

¹³ Vgl. Joisten 2007: 10f. "Ich kann die Frage 'Was soll ich tun?' nur beantworten, wenn ich die vorgängige Frage beantworten kann: 'Als Teil welcher Geschichte oder welcher Geschichten sehe ich mich?'" (MacIntyre 2014: 288). Zur Narrativität bei einem weiteren Kommunitaristen, Charles Taylor, vgl. hierzu den Beitrag von Boehme zur Narrativität aus der Perspektive des katholischen Religionsunterrichts in diesem Band.

¹⁴ Für MacIntyre sind Handlungen an und für sich bereits narrativ strukturiert. Die Form der Erzählung eignet sich dazu, "die Handlungen anderer zu verstehen. Geschichten werden gelebt, bevor sie erzählt werden." (MacIntyre 2014: 281ff.). Vgl. hierzu den Beitrag von Petermann zum Erzählen als Akt lebendigen Verstehens in diesem Band.

¹⁵ Zur Lebensgeschichte als Gerüst der Identität vgl. Meuter 2007: 45ff.

genüber Problemen ermöglicht (Ernst 2007).¹⁶ Wie diese Überlegungen im Philosophieunterricht umgesetzt werden können, wird im letzten Abschnitt erläutert.

2.2. Der Andere (andere Traditionen) in den Erzählungen der Philosophie

Religiöse Erzählungen sind für die Philosophie bedeutsam (vgl. dazu den Beitrag von Petermann zum Erzählen als Akt lebendigen Verstehens in diesem Band). Wie bereits dargestellt entstand die Philosophie im antiken Griechenland in der Auseinandersetzung mit religiösen Mythen. Einerseits in der Bemühung, sich vom Mythos durch den logos, also das Einfordern und Angeben von rationalen Begründungen, abzugrenzen, anderseits erfüllten die religiösen Erzählungen bei der Entfaltung philosophischer Positionen stützende und legitimierende Funktionen. Die Schöpfungsmythen waren Ausgangspunkt naturphilosophischer Überlegungen, im Bereich der Ethik lieferten die im Mythos tradierten Werte und Normen wichtige Impulse. Durch Infragestellung und Umwertung dieser traditionellen Werte insbesondere im 5. Jahrhundert vor Christus im Zuge der Perserkriege und der politischen Umwälzungen der griechischen Stadtstaaten (poleis) wurden neue ethische Begründungszusammenhänge erprobt, welche sich von den religiösen Erzählungen absetzen sollten, sie teilweise aber auch zu integrieren versuchten. Dabei spielten religiös-kulturelle Einflüsse außerhalb Griechenlands eine große Rolle.

Die Auseinandersetzung mit religiösen Erzählungen erreichte mit dem aufkommenden Christentum in Europa ihren Höhepunkt. Zu nennen sind hier in erster Linie die integrativen Konzepte beispielsweise von Augustinus oder Thomas von Aquin, über Spinoza bis zur frühen Neuzeit, in der zunehmend kritische Auseinandersetzungen mit den christlichen Narrationen publiziert wurden. Zu dieser Tradition zählen insbesondere David Hume und Friedrich Nietzsche. Im Anschluss daran ist ein nachlassendes Interesse an den christlichen Erzählungen in der Philosophie wahrnehmbar. In der jüngsten Vergangenheit spielten diese im Rahmen der Diskussion um den Kreationismus vor allem in den USA wieder verstärkt eine Rolle.

3. Didaktik

3.1. Erzählungen tradieren: zur Didaktik

Für einen Überblick der im Philosophie- und Ethikunterricht genutzten Formen von Erzählungen orientiere ich mich an der Unterscheidung des Phi-

¹⁶ Zur Vermittlung ethischer Einsichten und der ethischen Prägung unserer Emotionen durch Erzählungen vgl. auch Nussbaum 1998.

184 Christian Wilhelm

losophiedidaktikers Johannes Rohbeck.¹⁷ Demnach sei die Philosophie aus der Literatur hervorgegangen und philosophische Texte hätten eine je bestimmte literarisch-narrative Gestalt: Sei es in Form einer Abhandlung, eines Essays, eines Dialogs oder im subtil wirkenden Stil individuellen Philosophierens. Strittig ist laut Rohbeck die Frage, welche Bedeutung die literarische Form für die philosophische Aussage hat: "Bleibt die literarische Form der Argumentation bloß äußerlich oder kann diese selbst eine literarische Form haben?" (Rohbeck 2010: 189). Nachdem sich die fachdidaktische Forschung zunächst vor allem mit *Philosophie in der Literatur* beschäftigt habe, möchte Rohbeck das Augenmerk nun umgekehrt auf die *Literatur in der Philosophie* richten. Um diesen Perspektivwechsel nachvollziehbar zu machen, werde ich kurz auf den Unterschied eingehen.

Philosophie in der Literatur: Zu den bewährten Verfahren des Philosophieunterrichts gehört die Behandlung literarischer Texte, insbesondere aus der Schönen Literatur und als Abwechslung zu vielen abstrakten und schwierigen Texten der Philosophie. Zu den Vorzügen dieser erzählten Geschichten zählt Rohbeck ihre Anschaulichkeit und Verständlichkeit, ihre motivierende Funktion, ihre Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenswelt¹⁸ der Schülerinnen und Schüler und ihre Eignung als Hinführung zur Philosophie (Rohbeck 2010: 190). 19 Philosophische Ansätze finden sich beispielsweise in Romanen von Swift, Mann oder Musil, ferner haben Philosophen zur Veranschaulichung ihrer Theorien selbst literarische Texte verfasst, wie Voltaire oder Sartre mit seinen Dramen und Erzählungen. Diese Texte können auf spezifische Weise im Unterricht eingesetzt werden, insbesondere in der Sekundarstufe I.²⁰ Zu dieser Perspektive gehören die beiden ersten Modi des Narrativen für die Ethik. Die Arbeit an fiktionalen Fallbeispielen kann für die Lernenden Methoden der Arbeit an der eigenen Lebensgeschichte eröffnen (Haase 2010: 26).

Literatur in der Philosophie: Was nach Rohbeck aber bisher sowohl in der Fachwissenschaft, als auch in der Fachdidaktik häufig übersehen wurde, sind die Philosophie, die selbst Literatur ist, und literarischen Formen von Philosophie. Neben den Inhalten sind gerade auch die Wirkungen der verschiedenen Schreibstile bedeutsam und deren didaktische Potentiale zu bergen.²¹ Im Verhältnis von literarischer Form und philosophischem Inhalt un-

¹⁷ Zum Verhältnis von narrativer Ethik und ethischer Bildung vgl. Torkler 2020.

¹⁸ Vgl. hierzu den Beitrag von Petermann zum Erzählen als Akt lebendigen Verstehens in diesem Band.

¹⁹ "Literarische Texte enthalten zweifellos philosophische Potentiale [...] Literarische Texte bieten hierfür mehr als nur einen ersten Gesprächsanlass, denn mit ihrer Hilfe lässt sich theoretische Reflexion immer wieder an die Anschauung zurückbinden." (Nordhofen 1993: 181).

²⁰ Vgl. Rohbeck 2010: 190.

²¹ Vgl. Rohbeck 2010: 191.

terscheidet Rohbeck dazu zunächst drei Grundpositionen. Bei der ersten Position wird die literarische Form der Philosophie als bloß äußerlich und die Gestalt, in welcher der philosophische Gedanke formuliert wird, als irrelevant betrachtet. Die Form hat keinen Einfluss auf den Inhalt und kann höchstens eine strategische Funktion erfüllen, indem sie z. B. zur Argumentation hinführt.

Die zweite Position aus der Kritischen Theorie und Postmoderne hält vor dem Hintergrund der radikalen Kritik des Vernunftanspruches der Philosophie die literarische Form philosophischer Texte für wesentlich und sieht keinen Unterschied zwischen philosophischer und literarischer Sprache: "Wo die rationale Philosophie am Ende ist, vermag sie in literarischer Form noch das Unsagbare auszusprechen." (Rohbeck 2010: 192). Als Vertreter kann Nietzsche mit seinem aphoristischen und literarischen Stil betrachtet werden.

Nach der dritten Position, der sich Rohbeck anschließt, gehört die literarische Form wesentlich zum philosophischen Gedanken, der durch die Darstellungsform entscheidend geprägt wird. Beide beeinflussen sich gegenseitig und die literarische Form erfüllt eine argumentative Funktion, indem sie die philosophische Argumentation mit anderen methodischen Mitteln fortsetzt. Als Vorteile dieser Position betrachtet Rohbeck, dass die Philosophie als Literatur ernstgenommen und aufgewertet wird, dass Philosophie und Literatur keine Gegensätze mehr bilden, aber dennoch der philosophische Anspruch auf rationale Argumentation erhalten bleibt. (Rohbeck 2010: 193).

In didaktischer Hinsicht bietet die dritte Position die Möglichkeit, über die philosophische Bedeutung literarischer Formen nachzudenken und dadurch die Lese- und Schreibkompetenz zu fördern. Neben der dominanten Form der Abhandlung verfügt die Philosophie über ein reichhaltiges Repertoire an literarischen Formen wie Essay, Aphorismus, Dialog, Brief, Autobiografie oder Erzählung. Doch auch innerhalb systematischer Abhandlungen lassen sich verborgene narrative Strukturen finden (Rohbeck 2010: 195).²² Dadurch erweitert sich der Kanon für die Auswahl philosophischer Texte im Unterricht deutlich und es bieten sich bessere Anschlussmöglichkeiten an das Unterrichtsgespräch an, insbesondere beim Dialog. Neben der größeren Vielfalt im Unterricht durch narrative Texte sieht Rohbeck als weitere Vorteile den Perspektivwechsel der Argumente²³, einen besseren Bezug auf die eigene Erfahrung und Lebensgeschichte sowie die Förderung der Text- und

²² Wie z. B. fiktive und autobiografische Aspekte in Descartes' *Meditationen*. "Es geht darum, den Leser in eine narrativ fingierte, aber dennoch methodisch ernst gemeinte Denkbewegung hineinzuziehen (nicht zu zwingen), die ihm Wahrheiten so vermittelt, als ob er sie selbst gerade erst finden würde." (Gabriel 2003: 421).

²³ "Indem sie uns dazu bringen, einer erzählten Perspektive zu folgen, ermöglichen uns Erzählungen die Einnahme von Blickwinkeln, die de facto weder die eigenen sind

186 Christian Wilhelm

Schreibkompetenz (Rohbeck 2010: 196).²⁴ Wenn der Ethikunterricht mehr sein soll als die Lehre von Werten und Normen, bieten sich zur Förderung der Selbstkompetenz insbesondere Narrationen an (Haase 2010: 23f.). Bevor ich im abschließenden Teil auf die didaktische Umsetzung der verschiedenen Konzepte des Erzählens eingehe, sollen noch kurz die Vorzüge verschiedener narrativer Formen für den Unterricht betrachtet werden.

Die argumentative Funktion von Dialogen liegt vor allem in ihrer starken Verbindung von literarischer Form und philosophischem Inhalt und ihrer argumentativen Offenheit. Probleme können im Philosophieunterricht so aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und Dialoge verdeutlichen ein problem- und prozessorientiertes Denken. Neben dem Paradigma des sokratischen Dialogs, welches im ersten Kapitel behandelt wurde, sind u. a. Dialoge von Giordano Bruno, David Hume oder Paul Feyerabend für den Einsatz im Unterricht geeignet. Dabei inszeniert die Rahmenerzählung die Gesprächssituation und die narrative Darstellung der Dialogteilnehmer ermöglicht den Lernenden verschiedene Anknüpfungspunkte und Identifikationsmöglichkeiten. (Rohbeck 2010: 196ff.).

Subjektiv verfasste Briefe (als eine Art schriftliche Form des Dialogs) enthalten eine komplexe Kommunikationsstruktur und eignen sich für den Unterricht, weil sie real oder fiktiv zwischen konkreten Personen vermitteln und dadurch besonders anschlussfähig sind. Briefe können informierende, appellierende und manifestierende Funktionen erfüllen und ermöglichen durch ihre Form eine persönlichere und lebendigere Darstellung. Paradigmatisch sind hier Senecas "Briefe an Lucilius" zu nennen, die keine äußerliche Form einer ethischen Theorie darstellen, sondern als Bestandteil einer philosophischen Lebenskunst die Aufgabe haben, dem Adressaten praktische Empfehlungen für ein gutes Leben zu vermitteln. ²⁵ Briefe thematisieren auf besondere Weise die Verbindung von philosophischem Wissen und Lebenspraxis bzw. Lebensgeschichte. Neben Seneca wären als Autoren philosophischer Briefe für den Unterricht z. B. Platon, Epikur, Condorcet oder Martin Heidegger zu nennen. (Rohbeck 2010: 200ff.).

Die Erzählung eines Menschen über sich selbst kann die Funktion der emotionalen Stabilisierung erfüllen, weil sie eine distanzierende Haltung ge-

noch von uns je eingenommen werden könnten. Damit ermöglichen sie uns, Grenzen zu überschreiten." (Tichy 2017: 188).

²⁴ Vgl. Stelzer 2017: 84. Tichy sieht in Bezugnahme auf Bieri Erfahrungen als die Gegenstände, ohne welche abstraktes begrifflich-argumentatives Denken ohne Effekt blieben. Erfahrung sei erlebtes und sinnhaftes Geschehen, von dem berichtet oder erzählt werden kann: "So gesehen ist es kein Zufall, dass Philosophie nicht nur in Form von Abhandlungen, Essays und Lehrbüchern, sondern auch in Lehrgedichten, Dialogen, Briefen, Autobiografien und Meditationen tradiert wird." (Tichy 2017: 102f.).

²⁵ Zum Verhältnis von Philosophieunterricht und Lebenskunst vgl. Martens 2004.

genüber Problemen ermöglicht (Haase 2010: 30).²⁶ Philosophische Autobiografien wie von Augustinus, Descartes, Rousseau, Kierkegaard oder Sartre stellen eine Bildungsgeschichte zusammenhängend in einer Erzählung dar. Die persönliche Beschreibung des Weges zur je eigenen Philosophie, die Erläuterung der Motive und die Erzählungen von Befreiungen von Denkgewohnheiten, lässt die Problemlage leichter nachvollziehen und die persönlichen und oft emotionalen Bildungsgeschichten ermöglichen eine unmittelbare Identifikation der Lernenden mit dem Autor. Dadurch bietet sich ihnen im Unterricht die Gelegenheit, ihren eigenen Bildungsgang zu reflektieren und den Lernprozess des Autors mit der eigenen Lebensgeschichte zu verknüpfen. Deutlich wird an der Gattung der Autobiografien die Verbundenheit von philosophischer Erkenntnis mit den eigenen Interessen und Wahrnehmungen. (Rohbeck 2010: 203ff.).²⁷ Autobiografien sind, wie wir gesehen haben, beim Ansatz von Haase zentral, die Arbeit mit und an ihnen ist für ihn der Schlüssel zur Identitätsbildung und Förderung der Selbstkompetenz. Er unterscheidet acht verschiedene Aspekte autobiografischer Narrationen und leitet aus diesen konkrete Übungen für den Ethikunterricht ab (Haase 2010: 31ff.). Das übergreifende Lernziel besteht für ihn dabei in der theoretischen Reflexion und praktischen Erprobung. Die Lernenden sollen verstehen, dass es bei der eigenen Biografie gerade um die eigene Konstruktion und Interpretation geht.

In der Geschichte der Philosophie finden sich auch ausdrücklich Erzählungen, in denen philosophische Gedanken überhaupt erst entstehen, also das Philosophieren im Medium des Erzählens. Rohbeck plädiert dafür, die übliche Trennung in der Philosophiedidaktik zwischen Argumentieren und Erzählen aufzuheben und die argumentative Form des Erzählens zu prüfen und als "narrative Argumente" didaktisch zu nutzen (Rohbeck 2010: 206). Denn auch erklärende Texte enthalten Momente des Erzählens, so wie Erzählungen auch etwas zu erklären vermögen. Er verdeutlicht dies am Beispiel von Voltaires Erzählung "Candide oder die Beste der Welten" (1759), welche ironisch Denkmotive von Leibniz wiederholt und argumentativ mit der Wirklichkeit konfrontiert. Spekulative Behauptungen der Philosophie sollen so mit dem Hinweis auf die Erfahrung, welche sich nur erzählen lässt,

²⁶ Nussbaum geht sogar soweit, dass sie Emotionen generell eine narrative Struktur zuschreibt: "Emotions, we can now see, have a narrative structure. The understanding of any single emotion is incomplete unless its narrative history is grasped and studied for the light it sheds on the present response. This already suggests a central role for the arts in human self-understanding: for narrative artworks of various kinds (whether musical or visual or literary) give us information about the emotion-histories that we could not easily get otherwise." (Nussbaum 2001: 236).

²⁷ Zur Verschränkung narrativer und phänomenologischer Zugänge im Philosophieunterricht vgl. den Beitrag von Kirschner in diesem Band.

188 Christian Wilhelm

widerlegt werden, die Erzählungen dienen als Gegenargumente und Kritik an philosophischen Theorien. (Rohbeck 2010: 206ff.)

In systematischen philosophischen Abhandlungen finden sich häufig – wenn auch nicht immer offensichtliche – narrative Strukturen und Momente, die es zu entdecken und für den Unterricht zu nutzen gilt. Der tiefere Grund narrativer Argumente liegt im fließenden Übergang von Erklärung und Erzählung. Argumente kommen überhaupt erst in bestimmten Kontexten zur Geltung und dies hat wiederum Konsequenzen für die Didaktik im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Argumenten für die Lernenden. Außerdem können mithilfe narrativer Verfahren neue schülerorientierte Wege zu schwer verständlichen Argumenten eröffnet werden. Dies soll abschließend an zwei für den Philosophieunterricht bedeutenden Beispielen kurz verdeutlicht werden.

Zum einen handelt es sich um Gedankenexperimente. Deutlich wird dies z.B. an Hobbes' "Leviathan" (1651), in dem sich eine berühmte Erzählung verbirgt. Um seine Theorie des Gesellschaftsvertrages überzeugender zu gestalten, entwickelt er die narrative Argumentation des kriegerischen Naturzustandes und dessen Übergang zum friedlichen Staatszustand. Der Vertragsschluss wird durch eine Erzählung argumentativ legitimiert. Didaktisch ist die Offenlegung einer solchen Erzählstruktur sinnvoll, weil dadurch den Lernenden die abstrakte Argumentation für den Zusammenschluss leichter zugänglich wird. Anschließend kann die argumentative Funktion und Qualität der Erzählung im Unterricht überprüft werden. Erzählung und Argumentation bauen aufeinander auf. (Rohbeck 2010: 209f.)

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die für das moralische Argumentieren zentralen moralischen Dilemmata. Diese konkreten Fälle haben die Form einer Erzählung, ihr Konflikt zwischen zwei moralischen Normen besitzt eine bestimmte narrative Struktur. Als Urform des moralischen Dilemmas identifizierte Hegel die griechische Tragödie am Beispiel von Sophokles' "Antigone". Der dargestellte Konflikt ist unabhängig davon, ob es sich um eine fiktive oder eine reale Geschichte handelt, ein narratives Konstrukt. Für eine möglichst genaue Analyse eines Dilemmas im Unterricht ist der Nachvollzug des Erzählten bedeutsam, er ermöglicht die genaue Erfassung der Situation. Bei einem Dilemma handelt es sich um einen Ausschnitt einer konkreten Lebensgeschichte, die erzählte Situation ist nicht bloß deskriptiv, sondern enthält Normatives, so wie die Analyse der Lernenden. Die Wahrnehmung des narrativen Charakters des Dilemmas ermöglicht die Betrachtung des Zusammenhanges von Tatsachen und Normen, da sich eine Erzählung

²⁸ Dieselbe Problematik der Strukturen des Zusammenlebens lässt sich auch anhand eines Romanes wie "Der Herr der Fliegen" mit den Schülern erarbeiten.

 $^{^{29}}$ Zu Erzählungen als Gedankenexperimente in der ethischen Bildung vgl. Torkler 2020: 188ff.

dadurch auszeichnet, dass sie nicht nur eine Situation beschreibt, sondern zugleich auch normativ bewertet. (Rohbeck 2010: 210f.)³⁰

3.2. Erzählen als didaktische Methode

Die Konzepte des Erzählens, die didaktisch im Unterricht umgesetzt werden können, werden abschließend kurz anhand der zuvor dargestellten narrativphilosophischen Textgattungen dargestellt.

Die Dialogform lässt sich im Unterricht z.B. in einem Rollenspiel inszenieren, in dem die Lernenden die erarbeiteten philosophischen Positionen argumentativ mit einem spielerischen Charakter aufeinander beziehen. Dialogische Texte enthalten Anregungen für verschiedene Gesprächsformen im Unterricht, das Lesen von Dialogen erleichtert den Übergang zum Unterrichtsgespräch. Insgesamt bieten sie eine gute Grundlage für das Einüben von Perspektivwechseln. Dabei können die Lernenden phantasievoll und kreativ mit neuen Argumenten experimentieren. Das philosophische Schreiben kann durch das Verfassen eigener Dialoge inklusive der Rahmenerzählung eingeübt werden, in welchen die Teilnehmer, die Situation und das Ziel des Dialogs beschrieben werden sollen. (Rohbeck 2010: 197ff.)

Im Unterricht können die Lernenden aufgefordert werden, Briefe zu verfassen, in denen Sie einem Freund über ein philosophisches Problem oder den Inhalt einer philosophischen Lektüre berichten. Der Vorteil der Briefform besteht darin, dass die Darstellung persönlicher, lebendiger und ungezwungener ist, gleichfalls ist sie fordernd, wenn man dem Adressaten einen philosophischen Gedanken zu erläutern versucht. Dabei können auch Briefwechsel zwischen einzelnen Partnern oder der gesamten Klasse entstehen. Im Sinne der Briefe Senecas können Briefe praktische philosophische Ratschläge vermitteln, bei deren Formulierungen sich die Lernenden mit den für sie überzeugenden Werten und Normen auseinandersetzen. Dabei fließen bei der Verbindung von philosophischem Wissen und Lebenspraxis erzählerische Elemente in die Ratschläge ein, die sich je nach Adressaten ändern können. (Rohbeck 2010: 200ff.)

Autobiografien als Reflexion der eigenen philosophischen Entwicklung anhand einer narrativen Struktur bieten ein hohes Identifikationspotential. Die Schüler beschäftigen sich in ihrer Autobiografie mit den Fragen, warum sie sich mit philosophischen Problemen beschäftigen und wie Sie zu ihren Einsichten gekommen sind. Der Anteil an narrativen Elementen ist dabei hoch. Der Lernprozess wird mit der Lebensgeschichte verknüpft, philosophische Erkenntnisse werden mit eigenen Erfahrungen und Interessen erzähle-

³⁰ Insgesamt lässt sich konstatieren: "Die Erzählung liegt, wie die ethische Bildung, auf dem Weg zur Ethik. Sie ist ein, vermutlich der Weg, unsere Urteile, ethischen Einstellungen, mit einem Wort: unsere Lebenshaltung reflektierend zu prüfen, bevor sie zu einem Teil des uns konstituierenden Charakters wird." (Torkler 2020: 191).

190 Christian Wilhelm

risch verbunden.³¹ Die Lernenden schildern in ihrer Autobiografie, wie sie zu einer theoretischen oder praktischen Erkenntnis gelangt sind, wodurch sie etwas verstanden haben, wie sie auf eine Idee gekommen sind, wie sie eine moralische Erfahrung gemacht und was sie dabei erlebt haben. (vgl. Rohbeck 2010: 203ff.) Die Lernenden sollen dabei zur Identitätsbildung und Förderung der Selbstkompetenz über Methoden verfügen, um konstruktivistisch die eigene Biografie zu bearbeiten.³²

Bei umfangreichen Erzählungen, die eine argumentative Funktion erfüllen, können die Lernenden schließlich durch eigene Schilderungen bestimmte philosophische Theorie widerlegen oder bestätigen. Sie können dazu aufgefordert werden eine Geschichte zu entwickeln, die z. B. eine These wie "Der Mensch ist von Natur aus böse" bestätigt oder widerlegt. Bei diesem spekulativ-narrativen Vorgehen können die Lernenden ihre Kreativität ausleben und eigene Gedankenexperimente entwickeln. Dabei können sie fiktional experimentieren und als Erzähler die Rolle des Vordenkers übernehmen. Möglich ist auch das Entwickeln einer Erzählung darüber, wie ein bekannter Philosoph auf einen zentralen Gedanken gestoßen ist oder welche Konsequenzen ihm daraus erwachsen sind.

Die Einsatzmöglichkeiten von Erzählungen im Philosophieunterricht sind also zahlreich. Oder um es abschließend mit Torkler zu sagen:

"Wichtig erscheint mir jedoch gerade mit Blick auf ethische Bildung und Didaktik, dass das Verstehen menschlicher Praxis überhaupt nur unter Rückgriff auf narrative Strukturen möglich ist." (Torkler 2020: 178).

Literatur

Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Ethik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Erler, Michael (2017). Kontexte der Philosophie Platons. In: *Platon-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*, hg. von Horn, Christoph / Müller, Jörn / Söder, Joachim. 2. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler, 37–105.

Ernst, Heiko (2007). Wir sind, was wir über uns erzählen. In: *Psychologie heute compact*, 18/2007, 29–33.

Frede, Michael (1992): Plato's Arguments and the Dialogue Form. In: *Methods of Interpreting Plato and his Dialogues*, hg. von Klagge, James / Smith, Nicholas, Oxford: Clarendon Press, 201–219.

 $^{^{31}}$ Zum Zusammenhang von Schülererfahrungen und Narrationen im Ethikunterricht vgl. den Beitrag von Kirschner in diesem Band.

³² Vgl. Haase 2010: 30ff. Für den Ethikunterricht entwickelt er Aufgabenstellungen anhand von acht Funktionen des Narrativen: die sinnstiftende, reorganisierende, emotionale, ethische, identifizierende, orientierende, soziale und die psychosomatische Funktion.

- Gabriel, Gottfried (2003): Zwischen Wissenschaft und Dichtung. Nicht-propositionale Vergegenwärtigungen in der Philosophie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 51 (2003), 415–425.
- Geiger, Rolf (2017). Die Dialogform. In: *Platon-Handbuch: Leben Werk Wirkung*, hg. von Horn, Christoph / Müller, Jörn / Söder, Joachim. 2. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler, 374–383.
- Haase, Volker (2010). Selbstkompetenz und autobiografische Narration. Theoretische Fundierung eines Zusammenhangs und zehn praktische Übungen für den Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 2/2010, 22–39.
- Joisten, Karen (2007). Möglichkeiten und Grenzen einer narrativen Ethik. Grundlagen, Grundpositionen, Anwendungen. In: In: Joisten, Karen (Hrsg.): *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*, Berlin: Akademie-Verlag, 10–21.
- Kierkegaard, Sören (1957). Entweder/Oder [1843], Band II, Düsseldorf: Diederichs.
- Kraus, Wolfgang (2007). Das narrative Selbst und die Virulenz des Nicht-Erzählten. In: Joisten, Karen (Hrsg.): *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen.* Berlin: Akademie-Verlag, 25–43.
- MacIntyre, Alasdair (2014). *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, Ekkehard (2004). Welchen Beitrag können der Philosophie- und Ethikunterricht zur Lebenskunst leisten? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 1/2004, 2–4.
- Meuter, Norbert (2007). Identität und Empathie. Über den Zusammenhang von Narrativität und Moralität. In: Joisten, Karen (Hrsg.): *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*. Berlin: Akademie-Verlag, 45–59.
- Most, Glenn W. (2014). Platons exoterische Mythen. In: Janka, Markus / Schäfer, Christian (Hrsg.): *Platon als Mythologe. Interpretationen zu den Mythen in Platons Dialogen.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 9–21.
- Nordhofen, Susanne (1993). Eine Einführung in die Philosophie am Beispiel der Figur des Sokrates. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3/1993, 178–183.
- Nussbaum, Martha C. (1998). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pépin, Jean (1972). Mythe et allégorie. Paris: Études augustiniennes.
- Pfeifer, Volker (2009). Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohbeck, Johannes (2010). Didaktik der Philosophie und Ethik, 2. Aufl., Dresden: Thelem.
- Rösch, Anita (2009). Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Münster: LIT.
- Schäfer, Christian (2017). Mythos/Mythenkritik. In: Horn, Christoph / Müller, Jörn / Söder, Joachim (Hrsg.): *Platon-Handbuch: Leben Werk Wirkung*, 2. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler, 316–320.
- Söder, Joachim (2017). Grundmodelle der Platon-Interpretation. In: Horn, Christoph / Müller, Jörn / Söder, Joachim (Hrsg.): *Platon-Handbuch: Leben Werk Wirkung*, 2. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler, 27–30.

192 Christian Wilhelm

Stelzer, Hubertus (2017). Lebensweltbezug. In: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik* (Band 1). Paderborn: UTB, 79–86.

- Stemmer, Peter (1992). *Platons Dialektik. Die frühen und mittleren Dialoge* (Quellen und Studien zur Philosophie). Berlin: De Gruyter.
- Szlezák, Thomas A. (1985). Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie. Interpretationen zu den frühen und mittleren Dialogen. Berlin: De Gruyter.
- Thomä, Dieter (2007). Vom Nutzen und Nachteil der Erzählung für das Leben. In: Joisten, Karen (Hrsg.): *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*. Berlin: Akademie-Verlag, 75–93.
- Tichy, Matthias (2017). Anschaulichkeit und Abstraktion. In: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik* (Band 1). Paderborn: UTB, 95–104.
- Torkler, Rene (2020). Narrative Ethik und ethische Bildung.In: Thein, Christian (Hrsg.): *Philosophische Bildung und Didaktik. Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*. Berlin: J.B. Metzler, 175–192.
- Zehnpfennig, Barbara (2001). Platon zur Einführung, 2. Auflage. Hamburg: Junius.

Ist das Philosophieren oder kann das weg?

Über die Potenziale und Fallstricke einer narrativen Ethik in sprachlich heterogenen¹ Lernsettings

1. Heterogenität und Ethikunterricht

Als Ethiklehrerin für Haupt- und Realschulen muss ich immer wieder feststellen, dass die in der Ethik- und Philosophiedidaktik häufig vorfindlichen diskursiv-argumentativen Verfahren kaum geeignet sind, jüngere sowie inklusiv beschulte Ethikschüler mit Zuwanderungshintergund² in ein tieferes Nachfühlen und -denken oder gar Staunen zu bringen. Denn häufig sind die in den entsprechend konzipierten Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien bereitgestellten Texte und Aufgaben sowohl methodisch als auch sprachlich sehr anspruchsvoll. Hier stelle ich mir häufig die Frage, wie man in sprachlich heterogenen Settings das Philosophieren lehren kann, ohne dabei an einem Teil der Schüler vorbei zu unterrichten oder aber den Ethikunterricht der Schulung basaler sprachlicher Fähigkeiten preiszugeben.

Vor diesem Hintergrund ist es das Anliegen des vorliegenden Textes mithilfe der Analyse von zwei sprachauffälligen Schülertexten, die im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema "Ich? Wer ist das?" im Jahrgang 5 entstanden, den fachdidaktischen Wert von Alternativen zu jenen diskursiv-

¹ Der Begriff "Heterogenität" wird hier im Sinne einer Beobachtungskategorie verwendet, welche auf die Verschiedenartigkeit von Schülern in Bezug auf das Merkmal "Sprache" referiert. Eine ausführliche sowie kritische Diskussion des Begriffs findet sich bei Walgenbach (2014) und Fischer (2019).

² Bildungswissenschaftlicher Hintergrund: Belastbare Studien weisen darauf hin, dass Schüler mit einem Zuwanderungshintergrund im Vergleich über geringere sprachliche Kompetenzen verfügen (vgl. Kempert, S. u. a. 2015: 157). Dabei kommt der Familiensprache eine besondere Bedeutung zu. So zeigt bereits die PISA-Erhebung des Jahres 2000 für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund, die sich zuhause hauptsächlich in ihrer Herkunftssprache verständigen, einen signifikanten Kompetenznachteil gegenüber Schülern mit Zuwanderungshintergrund, die sich in der Familie hauptsächlich auf Deutsch verständigen (vgl. Reiss, K. u. a. 2015: S. 321). In der Ethikdidaktik werden Migration und Flucht zwar als "Herausforderungen ethischer Bildung" begriffen (vgl. hierzu den Tagungsbericht von Goldhahn 2019), jedoch nicht in Hinblick auf die daraus resultierenden, regelmäßig unter dem Begriff der Heterogenität zusammengefassten sprachlichen Voraussetzungen der Schüler, sondern eher im Rahmen philosophischer Überlegungen und philosophiedidaktischer Entwürfe zum Thema Migration.

argumentativen Zugängen auszuloten, ohne damit sogleich einen didaktischen "Paradigmenwechsel" (vgl. Tichy 2021: 99) einleiten zu wollen.

Dieses Vorhaben eröffnet jedoch gleich mehrere zusammenhängende Problemfelder auf fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und forschungsmethodischer Ebene, aus denen im Folgenden vier Thesen als leitende Untersuchungsprämissen vorangestellt werden.

- 1) Der in der fachdidaktischen Diskussion häufig vorfindliche Fokus auf Argumentation und Begriffsanalyse als Kernelemente der sog. philosophischen Kompetenzen³ stellt m. E. eine unzulässige Verkürzung des Ethikunterrichts dar. Denn ein Unterricht, der ausschließlich die Entwicklung argumentativ-reflexiver Fähigkeiten forciert, marginalisiert die ästhetische Dimension der philosophischen Ethik und erweist sich zugleich auch als blind gegenüber den tatsächlichen Lernbedingungen im Ethikunterricht.
- 2) Um möglichst vielen Kindern unabhängig von der Schulform und unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen Lernvoraussetzungen die Möglichkeit zu geben, das Philosophieren zu lernen, braucht es nicht nur andere als die vielerorts geforderten argumentativ-reflexiven Verfahren, sondern auch einen erweitertes Begriffsverständnis von "Philosophieren".
- 3) Dabei darf der gewählte Ausdruck "Verfahren" oder "Zugang" weder hier noch dort in einem operativen Sinn als singuläre Methode missverstanden werden. Denn die Philosophie, als Leitdisziplin des Ethikunterrichts, ist gemeinhin keine einem wissenschaftlichen Gegenstand gegenüberstehende, d. h. äußerliche Lehre, sondern vielmehr etwas Performatives (vgl. Petermann 2009: 2). Damit ist gemeint, dass das Erschließen eines philosophischen Gegenstandes bereits die Form des Erschließens notwendig enthält, mit anderen Worten: Philosophie ist Philosophie*ren*.
- 4) Aus dieser Verortung ergibt sich für den Philosophie- und Ethikunterricht ein ambivalentes Problemgefüge: zum einen, dass dieser weder in einer (gar abbildhaften) Vermittlung philosophischer Gegenstände (vgl. Tichy 2016: 48 u. Richter 2018: 53), noch in einer reduktionistischen Auslegung der philosophischen Denkrichtungen (wie z. B. die Phänomenologie) als Werkzeugkisten aufgeht (vgl. Kirschner/Petermann 2017: 57). Denn beides sind didaktische Verzerrungen und bergen die Gefahr einer Veräußerung des Philosophischen im Ethikunterricht. Daraus folgt

³ Vgl. hierzu exemplarisch Richters Kritik an der sog. "phänomenologischen Methode", die exemplarisch in Anita Röschs Kompetenzmodell auf der Ebene "Wahrnehmen und Verstehen" abgebildet ist. Dies habe Richter zufolge jedoch mit Philosophie nichts zu tun, denn: "Eine Beschreibung der eigenen Wahrnehmungen und Gefühle steht für sich genommen in keinem Zusammenhang zu philosophischen Denkproblemen oder den beiden philosophischen Grundkompetenzen: Argumentation und Begriffsanalyse." (Richter 2016b, 54).

zum anderen, dass sich das im Unterricht angebahnte Philosophieren nur dann rekonstruieren lässt, wenn die hierzu eingesetzte Forschungsmethodik die Erkennbarkeit des Philosophierens mit den Mitteln der Philosophie forciert (vgl. Richter 2018: 52).

Auf Grundlage dieser Prämissen wird im Folgenden zunächst ein Begriff des Philosophierens in Anlehnung an phänomenologische Erschließungswege und narrative Zugänge als theoretische Heuristik entwickelt (2). Vor diesem Hintergrund erfolgt im Anschluss eine entsprechende Verortung auf Ebene der Unterrichtspraxis im Rahmen einer knappen Darstellung der Lernvoraussetzungen sowie des Potenzials der zugrunde gelegten Schreibaufgabe (3). Nach einer kurzen Darstellung der Untersuchungsmethode (4) werden zwei ausgewählte Schülertexte zum Gegenstand einer linguistischen Feinanalyse (5). Die Untersuchungsergebnisse münden sodann in der Diskussion der Frage, ob jene narrativ angebahnten, sprachlichen Äußerungen als "Philosophieren" gewertet werden können (oder nicht) (6). Vor diesem Hintergrund werden abschließend Potenziale und Fallstricke des gewählten narrativen Zugangs diskutiert (7).

2. Phänomenologisches Erschließen und Narration als Konkretisierungen ästhetischer Zugänge im Ethikunterricht

Die philosophische Ästhetik kann als Disziplin begriffen werden, die sich mit zwei zusammenhängenden Bereichen befasst: 1) Erfahrungen, die auf der Reflexion von Sinneswahrnehmungen und Gefühlen (sinnenhafte Erkenntnis) beruhen und 2) intensiven Eindrücken aus der Natur und Kunst (das "Schöne") (vgl. Recki 2010: 159). Bereits Aristoteles formuliert die sinnenhafte Erkenntnis (aisthesis) mit einer ethischen Perspektive, die das Ausleben der Affekte als integralen Bestandteil des Guten würdigt (vgl. ebd.).

Doch wie bereits dargelegt, wird der Ethikunterricht mit den zugeschriebenen, zentralen Kompetenzbereichen Argumentation und Begriffsanalyse häufig auf die dianoetische und praktische Dimension der philosophischen Erkenntnis reduziert, während die Ebene der sinnlichen Wahrnehmung im Beschreiben und Deuten, nicht aber in ästhetischen Erfahrungsräumen ihren Ausdruck findet. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die didaktischen Potenziale der Narrativen Ethik sowie phänomenologischer Denkfiguren mit dem Ziel ausgeleuchtet, diese als Konkretisierungen ästhetischer Erfahrungsräume für den Ethikunterricht auszulegen, ohne daraus Allgemeinplätze zu machen oder sie ideengeschichtlichen Verzerrungen preiszugeben. Denn:

[w]enn wir es ernst damit meinen, der Handlungs- und Urteilskraft von Schülerinnen und Schülern in den Zielvorstellungen des Philosophieunterrichts promi-

nente Positionen einzuräumen, so muss es in der philosophischen Bildung um mehr gehen als um analytische und argumentative Fähigkeiten (Torkler 2018: 93).

Mit dieser Aussage hebt Torkler auf das didaktische Potenzial des Konzepts der Narrativität ab, welches s. E. nicht in Opposition, sondern als Ergänzung zu jenen unter das allgegenwärtige dialogische Paradigma subsumierten analytischen und argumentativen Fähigkeiten stehen sollte (vgl. ebd.). Das diesbezüglich konstatierte "[...] bisherige Desinteresse der Philosophiedidaktik an einer theoretischen Reflexion des didaktischen Potenzials der Narrativität [...]" (ebd.: 86) wird auf jenes reduktionistische Rationalitätsverständnis der Ethik- und Philosophiedidaktik bezogen, das mit einer bislang fehlenden ethikdidaktischen Fundierung narrativer Zugänge einhergeht. Dieses Desiderat soll hier mit einer Anbindung an phänomenologische Denkfiguren zum Ausgangspunkt für einen erweiterten Begriff des Philosophierens fruchtbar gemacht werden.

Denn die Phänomenologie als systematische Wissenschaft der Erfahrung und ihrer grundlegenden Strukturen (Intentionalität, Leiblichkeit, Intersubjektivität) eröffnet insbesondere die Perspektive der ersten *Person* (vgl. Albus/Thomas 2018: 3f.). Dabei geht es darum, die eigenen Sinne und die eigene Anschauung "[...] gegen die gewohnte Perspektive der dritten Person [...] zu entdecken, einzuüben und sie als wichtige Komponente für ein eigenes Urteil zur Verfügung zu haben" (ebd., 6). Diese Perspektive kann sichtbar machen, was dem (im Unterricht üblichen) begrifflich-erklärenden Erkennen⁴ entgeht. Zwar wird ihr deshalb in einigen Bereichen der Fachdiskussion ein "großes philosophiedidaktisches Potenzial" zugeschrieben (vgl. ebd.), aber die Realität der Bildungspläne⁵ und auch Unterrichtsmaterialien⁶ zeigt weiterhin die Dominanz begrifflich-argumentativer Me-

⁴ Vgl. hierzu die oben beschriebene Dominanz der analytischen Philosophie (Argumentation und Begriffsanalyse) in der Ethikdidaktik, die zuletzt von den Autoren der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) zum Anlass genommen wurde, ein Themenheft "Phänomenologie" (ZDPE 3/2018) herauszugeben.

⁵ In einer entsprechenden Analyse des baden-württembergischen Bildungsplans stellen Kirschner/Petermann fest: "Offenkundig blendet die Ebene des Wahrnehmens im Bildungsplan Ethik die ästhetische wie auch die affektiv-emotionale Ebene als genuin philosophische Zugänge aus bzw. lässt als fachspezifisch nur eine kognitive Reflexion des Sinnlichen und Gefühlsmäßigen gelten. Das nährt den Verdacht, dass der gesamte BiPl philosophische Erschließung kognitivistisch verkürzt und damit die Ausrichtung schulischer Bildung auf abprüfbare und messbare Ergebnisse dient, also unphilosophisch wird." (Kirschner/Petermann 2017: 58).

⁶ So z. B. das Schulbuch "weiterdenken" (Ethik/Praktische Philosophie) aus dem Schroedel Verlag, welches einen narrativen Ansatz verfolgt. Im Band A (für die Jahrgangsstufen 5, 6, 7) steht hier zu Beginn der Themenkomplex "Erwachsen werden – leben lernen". Zu einem abgebildeten Cartoon findet sich dann die exemplarische Aufgabenstellung:

thoden bzw. eine Reduktion der phänomenologischen Dimensionen ("Wahrnehmen") auf Aspekte des Beobachtens und Beschreibens (vgl. ebd.). Albus/Thomas machen diesbezüglich darauf aufmerksam, dass diese phänomenologischen (Teil-)Kompetenzen nicht einfach ein "Durchgangsstadium" auf dem Weg zum ethischen Urteilen und Handeln sind, sondern vielmehr die Grundlage des Zugangs zur Perspektive der zweiten Person bilden (vgl. ebd., 7), ohne die sich ein Zusammenhang von Ich und Welt nicht erschließen lässt, denn:

Um sich in eine Person einzufühlen, braucht es etwas ganz anderes als eine erklärende Beschreibung von außen. Je intensiver man erfährt, dass und wie man das eigene Erleben weder aus erklärenden Modellen ableiten noch darauf reduzieren kann, desto besser gelingt es, die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen und sich etwa vorzustellen, mit welchen Möglichkeiten und Grenzen diese Person lebt und handelt (ebd.).

Die in dieser Position erkennbar pädagogische Perspektive auf das Lernen als sinnliche Erfahrung konturiert Malte Brinkmann (2018) in seiner Darstellung einer Phänomenologischen Pädagogik. Er skizziert vier philosophische Motive der Phänomenologie (Intentionalität, Erfahrung, Wahrnehmung und Lebenswelt) und leitet daraus wesentliche Einflüsse auf die Begriffe Lernen, Bildung und Erziehung ab (vgl. Brinkmann 2018: 22ff.). Von Bedeutung ist dabei, dass diese Begriffe aus Perspektive der Phänomenologischen Pädagogik als offene Prozesse im Rahmen einer wechselseitigen Beziehung von a) Unterrichtsgegenstand (Welt/Wirklichkeit), b) Lerner und c) Lehrperson verstanden werden. Dabei wird insbesondere das Fragmentarische, Vorläufige, Brüchige und Fremde gewürdigt sowie ein Ich-Welt-Verhältnis mit unterschiedlichen koexistenziellen Praktiken (z.B. Sorge, Staunen, Beraten) begründet. Aus dieser Darstellung leitet Brinkmann drei Möglichkeiten des Einsatzes der Phänomenologie im Unterricht als Thema, Orientierung und Haltung ab (ebd.: 25f.). Während die erste Möglichkeit auf den didaktischen Einsatz phänomenologischer Themen wie z.B. die Wahrnehmung zielt, eröffnen m. E. insbesondere die anderen beiden eine ethische Perspektive. So geht es hier zum einen um eine didaktische Kultivierung des Sich-Enthaltens (in Bezug auf Vor-/Urteile) und das damit einhergehende Sehenund Geltenlassen von Andersheit und Fremdheit.

M. E. gelangen viele Unterrichtsmaterialien und curriculare Vorgaben jedoch kaum über die erste Möglichkeit hinaus, sodass ein "phänomenologisch" ausgerichteter Ethikunterricht häufig im *Beschreiben* von Wahrnehmungen verharrt oder aber entsprechende Beschreibungen sofort in *Deu*-

[&]quot;In dem Cartoon *erlebst* Du einen Tag im Leben von Calvin mit. *Kennst* Du solche Erfahrungen?" (Sistermann u. a. 2009: 12, Hervorh. A. K.). Weder an dieser noch an anderen Stellen wird das (zumindest thematisierte) "Erleben" phänomenologisch zugänglich gemacht, sondern ausschließlich über die Aktivierung kognitiver Fähigkeiten vermittelt.

tungsversuche überführt und damit un-phänomenologisch wird. V. a. letztere Praxis birgt das bereits beschriebene Problem eines ethischen Relativismus, insofern das so angebahnte Sehen- und Geltenlassen von Andersheit und Fremdheit in beliebige, gleichrangig nebeneinander geltende "Urteile" resultiert (vgl. Richter 2016a: 24). Doch anders als Richter, der dieses Problem mit einer "partiellen Wertneutralität" der Ethiklehrkraft einholen will (vgl. ebd.: 26f.), schlage ich vor, mit Brinkmann das bewusste Sich-Enthalten als ethikdidaktisches Prinzip v. a. für die Klassenstufen fünf und sechs in Stellung zu bringen. Denn mit dieser Perspektive kann sich das Ich zunächst erfahrbar werden, bevor es sich meinend, deutend und letztlich urteilend auf die Welt beziehen soll.

Von der damit zusammenhängenden Frage "Was soll ich tun?" leitet sich eine starke Modalisierung der Beziehung zwischen Ich und Welt ab, die impliziert, dass jenes Ich eine sich selbst (be-)greifbare, durchschaubare und damit sich selbst vertraute (vs. fremde) Struktur sei, insofern es sich diese Frage stellen und seine diesbezüglichen Urteile plausibel begründen kann. Will man diese zuerst von Judith Butler (2003) formulierte Kritik der ethischen Gewalt didaktisch fruchtbar machen, so kommt man nicht umhin, die Phänomenologie als jenes "begreifende Denken" zu verstehen, "[...] das der zu bedenkenden Sache als Denkform eingebaut und insofern aus der Sache selbst zu entwickeln ist" (Kirschner/Petermann 2017: 57). Mit anderen Worten: Um das Ich als Voraussetzung moralischen Fühlens, Denkens und Handelns im Ethikunterricht erfahrbar zu machen, braucht es ein Wissen um die Dimensionen und Grenzen von Wahrnehmungsräumen sowie eine Vorstellung davon, wie diese Dimensionen und Grenzen für didaktische Zusammenhänge "transformiert" (Rohbeck 2008) werden können. Dabei wird schnell klar, dass vereinzelte, gar von ungeschulten Ethiklehrkräften initiierte Übungen, die rein auf eine Sensibilisierung und/oder Entwicklung des sinnlichen Wahrnehmungsapparats ("Beschreibe, was du fühlst, siehst, hörst, usw.") zielen, dem Gegenstand, d.h. letztlich dem Ich, das als Spannungsfeld von Selbstsein, Anderssein und Fremdsein zur Erfahrung gebracht werden soll, gegenüber notwendig äußerlich bleiben.

Diesbezüglich wird hier die These vertreten, dass phänomenologische Erschließungswege und das Konzept der Narration didaktische Potenziale bergen, die sich sowohl überschneiden als auch ergänzen und vor diesem Hintergrund besonders geeignet sind, das o. g. Spannungsfeld ästhetisch erfahrbar zu machen.

M. E. sind die bislang zwar nur unzureichend ausformulierten⁷ Ansätze im Rahmen einer narrativen Ethikdidaktik dennoch geeignet, das im Rah-

⁷ Diesbezüglich stellt Torkler in seinem Beitrag zum didaktischen Potenzial einer narrativen Ethik fest, dass in der Philosophiedidaktik bislang kein entsprechend ausgearbeiteter Ansatz vorliegt (vgl. Torkler 2018: 79).

men der oben formulierten phänomenologischen Perspektiven abgesteckte Feld *zwischen* Beschreiben und Deuten zugänglich werden zu lassen. Bereits 2009 hebt Öhlschläger mit dem Band *Narration und Ethik* die Bedeutung des Narrativen für die Konstellation von Ethik und Ästhetik hervor (vgl. Öhlschläger 2009: 11). Es geht dabei in summa um die Untersuchung moralischer Phänomene und Zusammenhänge, die narrativ, d. h. in einer *erzählenden* Schreib- und Sprechweise vermittelt sind. Während es hier v. a. um die Frage geht, inwiefern literarische Texte und Bilder Möglichkeitsräume des Denkens und Handelns eröffnen, innerhalb deren alternative Wahrnehmungs- und Deutungsoptionen sichtbar werden⁸ (vgl. ebd.), heben ethik- und philosophiedidaktische Positionen darauf ab, dass es im Unterricht um mehr gehen müsse als die Interpretation von Alltagserzählungen (vgl. Haker 2010: 82) oder aber ein höheres Maß an Anschaulichkeit (vgl. Torkler 2018: 92).

Die genannten Positionen forcieren diesbezüglich einen Reflexionsbegriff jenseits der Vorstellung eines sich selbst transparenten Erkenntnissubjekts. Hier wird der in strukturalistischen und poststrukturalistischen Theoriekontexten verwendete Begriff der Narration, welcher eine genuine Instabilität nahelegt, fruchtbar gemacht. Da ethische Konflikte aus dieser Perspektive weniger auf ethische Grundhaltungen, sondern eher unterschiedliche Interpretationen von Handlungssituationen zurückzuführen sind (vgl. Haker 2010: 76) und der Interpret, respektive Urteilende seiner eigenen Intransparenz unterliegt, kann er nicht bruchlos urteilen. Die Literatur spiegelt diese Einsicht in besonderer Weise wider, insofern nicht nur die Kunst, sondern auch das lebensweltliche Erzählen als Konstruktionen und nicht Abbildungen des Erlebten zu lesen sind (vgl. Haker 2010, 80). Mit einer ähnlichen Stoßrichtung hebt insbesondere Torkler den auch für phänomenologische Zugänge zentralen Begriff der Person hervor, welchen er mit Hannah Arendt als narrativen Zusammenhang versteht, der sich in Form der eigenen Lebensgeschichte äußert.

Erst wo wir die Person als einen solchen narrativen Zusammenhang auffassen, haben wir es Arendt zufolge mit einem Jemand im Unterschied zu einem Etwas zu tun und bestimmen die Identität einer Person nicht bloß in dem recht mathematischen Sinne des Keine-Unterschiede-Aufweisens, sondern im Sinne eines reflexiven Selbst, das die Zeit auch trotz aller Erlebnisse, Brüche und Veränderungen überdauert. (ebd.: 88).

⁸ Diese Beschreibung des Zusammenhangs von Narration und Ethik ist, mit Blick auf die Zielrichtung der vorliegenden Arbeit, notwendig verkürzt. Eine differenzierte Kenntnis der hier zugrundeliegenden Entwürfe narrativer Konzeptionen (v. a. von Hannah Arendt, Alasdair MacIntyre und Martha Nussbaum) sowie ihrer poststrukturalistischen Verortung (v. a. im Rahmen der Philosophie Judith Butlers) wird an dieser Stelle vorausgesetzt.

An dieser Stelle offenbart sich eine besondere Anschlussfähigkeit an phänomenologische Zugänge, die, wie bereits erwähnt, die Perspektive der ersten Person gegenüber der zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit häufig veranschlagten Perspektive der dritten Person in den Vordergrund rückt. Auf Ebene der narrativen Ethik finden wir also einen Personenbegriff vor, der das Selbst als einen in sich gebrochenen, biografischen Zusammenhang begreift, der als Selbstauslegung den Charakter der Selbsterkenntnis annimmt. Auf der phänomenologischen Ebene markiert der Personenbegriff hingegen die Perspektive der Wahrnehmung und zeigt somit einen spezifischen Zusammenhang von Intra- und Interpersonalität an, innerhalb dessen Zugehörigkeit und Fremdheit, respektive die Phänomene Ich-Sein und Anders-Sein zu einer Erfahrung werden. Führt man nun beide Perspektiven auf den Personenbegriff zusammen, so wird unmittelbar deutlich, dass die Selbstund Fremdwahrnehmung als Beschreibung ebenso wenig aufgeht wie das Selbst- und Fremdverstehen als kriteriengeleitete Deutung. Denn hier wie dort bleibt die Beziehung zwischen dem beschreibenden bzw. deutenden Ich und dem jeweiligen Gegenstand (Bild oder Text) notwendig äußerlich, während die der kognitiven Reflexion entzogene Ebene der moralischen Gefühle gar nicht erst angesprochen und somit der Vorgang des Verstehens rationalisiert wird.

Hingegen heben phänomenologische und narrative Ansätze in einem wohlverstandenen Sinn auf einen Reflexionsbegriff ab, der sich zwischen Deskription und Präskription bewegt und m.E. mit der von Nussbaum angeführten personalen Qualität der narrativen Imaginationsfähigkeit angebahnt werden kann (vgl. Nussbaum 1997: 85ff.). Das damit verbundene ethikdidaktische Potenzial der Fähigkeit, die Welt aus der Sicht eines anderen in der ersten Person wahrzunehmen und zu verstehen, bringt die amerikanische Philosophin in das folgende Bild:

the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that persons story and to understand the emotions, wishes and desires that someone so placed might have (Nussbaum 2003: 270).

Dabei kommt der Erfahrungsgebundenheit des Moralischen eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Haker 2010: 78). Hier lässt sich mit und über Haker hinaus feststellen, dass der Erfahrungsbegriff das Erlebte (als Phänomen) mit der Interpretation (als Narration) auf Ebene von Selbstsorge, moralischen Gefühlen, Fremdheit und Zugehörigkeit nicht nur verbindet, sondern auf diese Weise zugleich einen erweiterten Reflexionsbegriff zwischen Deskription und Präskription zur Verfügung stellt.

Unterrichtspraktisch bedeutet dies, dass, wenn Lernende bloß aufgefordert werden, eine literarische Figur oder ein Bild zu beschreiben bzw. in der Perspektive der dritten Person kriteriengeleitet zu deuten (er/sie/es

denkt/fühlt/handelt so und so, weil ...), der Ethikunterricht nicht nur unphilosophisch wird, sondern die hier erkennbaren phänomenologischen und narrativen Ansätze gleichsam konterkariert werden. Hingegen brauchen wir vor dem Hintergrund dieser Problemskizze einen weiter gefassten Begriff des Philosophierens, der heterogene Lernsettings nicht nur von den komplexen sprachlichen Anforderungen argumentativ-reflexiver Verfahren entlastet, sondern auch den Begriff der philosophischen Erfahrung⁹ aus seiner kognitivistischen Reduktion herauslöst. Diese Anforderung berücksichtigend schlage ich vor, Argumentation und Begriffsanalyse um die ebenfalls philosophischen Fähigkeiten, sich etwas vorstellen zu können (Imaginationsfähigkeit) sowie das Sehen- und Geltenlassenkönnen von Andersheit und Fremdheit (sich enthalten können) zu erweitern.

Aus dieser Verortung leitet sich das Philosophieren dann auch als Imaginationsfähigkeit und Erfahrungsmöglichkeit ab, die ihren Ort (auch) jenseits des Zugriffs kognitiver Prozesse haben. Im Zuge der Vorstellung des anderen aus Perspektive der ersten Person lässt sich sodann Fremdheit in zweifacher Hinsicht erfahren: zum einen als Undurchsichtigkeit des Selbst (Fremdheit als Selbsterfahrung), zum anderen als Einbruch in den Anderen (Fremdheit als Fremderfahrung). Die damit verbundene Einsicht in die eigene Brüchigkeit und Intransparenz zeigt sich sodann nicht nur angesichts des Nicht-/Wissens, sondern auch des Nicht-/Könnens. Die mit dieser Einsicht verbundenen moralischen Gefühle (u. a. Scham, Schuld und Stolz) resultieren in einer Zurückstellung des Urteilen-müssens, an dessen Stelle das Sehen- und Geltenlassen sowohl der eigenen als auch der Fremdheit des anderen tritt.

4. Aus der Praxis: "Ich? Wer ist das?" – Schüler erzählen ein (Selbst)Bild

4.1 Lernvoraussetzungen

Zum Zeitpunkt der Texterstellung setzt sich die Lerngruppe aus insgesamt fünf Hauptschülern und 13 Realschülern zusammen. Bis auf eine Schülerin besitzen alle einen Zuwanderungshintergrund. Elf Kinder verständigen sich zuhause überwiegend in ihrer Herkunftssprache. Im Folgenden werden jedoch ausschließlich die sprachlichen Lernvoraussetzungen jener Schüler differenziert erfasst, deren Texte für die vorliegende Analyse ausgewählt wurden.

⁹ In diesem Zusammenhang wird der von Petermann (2015) perspektivierte philosophische Erfahrungsbegriff als Ebene von Unmittelbarkeit (Experience), als Ebene sinnlicher Zugänge (Sensuality), als Ebene von Subjektivität (Empeiria), als Ebene von Prozessualität (Er-fahrung) und als Ebene von Tiefe (Einsicht) zugrundegelegt.

Bei den entsprechenden Schülern handelt es sich um ein aus Pakistan stammendes Geschwisterpaar (nachfolgend ID1 und ID2), das eigene Zuwanderungserfahrungen (die sog. *erste Generation*) besitzt. Ihre Familiensprache ist Urdu. Beide verfügen trotz vorangegangener Maßnahmen (Besuch einer Sprachintensivklasse) sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen unterdurchschnittliche Fähigkeiten. Ihre sprachlichen Defizite¹⁰ äußern sich nicht nur in einer unzureichend entwickelten Rechtschreibung, sondern auch in Form von regelmäßigen Satzbaufehlern sowie einem nicht altersgerecht entwickelten Wortschatz.

Ein bildhaft vermitteltes Ich-Konzept in Form einer Erzählung erfahrbar zu machen, ist mit Blick auf diese Voraussetzungen ein anspruchsvolles Vorhaben, welches in der Einheit erstmalig angebahnt wird. Der mit der Schreibaufgabe (s. u.) anvisierte Perspektivwechsel und dadurch evozierte narrative Transfer von einem Bild auf das eigene Ich-Erleben drückt sich in der Fähigkeit aus, sinnliche, d. h. auf den Körper bezogene Wahrnehmungen in Form einer Erzählung antizipieren und ausdrücken zu können. Im Verlauf der überwiegend mündlich strukturierten Unterrichtseinheit konnten diesbezüglich weder bei ID1 noch bei ID2 entsprechende Ausprägungen beobachtet werden.

Auf der überfachlichen Ebene geht es darum, die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse nicht nur wahrzunehmen (Wie fühle ich mich?), sondern auch zu reflektieren (Warum fühle ich mich so?). Aufgrund ihres eingeschränkten Wortschatzes und der bereits erwähnten syntaktischen Defizite gelingt beiden die (mündliche) Beschreibung des *eigenen* Selbstgefühls auf einem unterdurchschnittlichen bis mittleren Niveau, während eine erkennbare Reflexion der entsprechenden Selbstwahrnehmungen bislang¹¹ ausblieb.

5.2 Die Schreibaufgabe

Dieses "eigenartige Bild" (siehe Abb. 1 und dazu Petermann 2007: 88) illustriert in besonderer Weise Aspekte des Ich-Seins, die im (nicht nur kindlichen) "Ich"- und "Mein"-Sagen vorkommen. Das Bild von Rotraut Susanne Berner aus dem Buch "Mutter, Vater, ich und sie" von Jörg Schubiger (1997) fungiert in der zugehörigen Geschichte als Verkörperung des Reflexionsbilds "Im Körper ist es dunkel, und oben schaut man aus ihm heraus." (vgl. Pe-

Ein zuvor durchgeführter sprachunabhängiger Intelligenztest ergab für ID1 einen normalen, für ID2 sogar einen leicht überdurchschnittlichen IQ, sodass die Ursache ihrer dysgrammatischen und semantisch häufig inkonsistenten Äußerungen nicht notwendig auf einen Mangel an kognitiven Fähigkeiten zurückgeführt werden kann.

 $^{^{11}\,}$ In den entsprechenden, dem dialogischen Prinzip folgenden Unterrichtsgesprächen antworteten beide auf Rückfragen zur Ursache ihrer Wahrnehmungen regelmäßig: "Ich weiß nicht."



Abb. 1: © Schubiger 1977: 39

termann 2007: 90). Es illustriert in seiner Eigenartigkeit das wundernde Stolpern des *Ich*-Erzählers über die Möglichkeiten und Grenzen seiner Wahrnehmung.

Die Schüler meines Ethikkurses kennen die Geschichte "hinter" dem Bild nicht, wohl aber haben sie sich zuvor mit den Möglichkeiten und Grenzen ihrer eigenen (Sinnes-)Wahrnehmungen auseinandergesetzt. Wie dieses Bild in Verbindung mit der Schreibaufgabe jene Wahrnehmungen aufgreifen und in einen Reflexionsprozess überführen kann, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

"<u>Stelle dir vor</u>, du bist die Person in dem Haus. <u>Erzähle</u> was du gerade machst, wie du dich fühlst und was du denkst. Schreibe <u>mindestens</u> <u>10 Sätze</u> in der Ich-Form".

Die hier gewählte Formulierung "Stelle dir vor" soll die Schüler darin unterstützen, die Perspektive eines anderen (hier: des abgebildeten kindlichen Ich-Erzählers) in der ersten Person zu erfahren. Dabei ist das Ziel, den Wahrnehmungsraum der Schüler in ihren Vorstellungsraum zu verlagern, insofern sie auf diese Weise aufgefordert sind, die im Bild angebotenen Sinneseindrücke narrativ zu entschlüsseln ("Kann ich das übergroße Ohr auf meinem Dach spüren?"; "Wie fühlt sich das Herz in meiner Hand an?"; usw.), indem sie diese an ihre bisherigen Sinneserfahrungen anbinden. Die gewählte Formulierung erweist sich diesbezüglich als Versuch, einen Reflexionsraum zwischen Beschreiben und Deuten aufzuschließen, insofern die Lernenden angehalten sind, im Zuge eines Perspektivwechsels über den Horizont ihrer eigenen Sinneswahrnehmungen hinauszugehen.

Die anschließend gewählte Formulierung "Erzähle" lässt sie sodann in dieser fremden (ersten) Person verharren. Sie werden nicht zu vorschnellen

Deutungsimpulsen, sondern zu einer differenzierten Fremdwahrnehmung verleitet, die in dieser Form immer auch Selbstwahrnehmung ist: Denn die Vorstellung davon, wie sich der kindliche Protagonist in diesem "Haus" wohl fühlt, was er denkt oder gerade macht, ohne über weiterführende Informationen (z.B. zusätzliche Texte oder Bilder) zu verfügen, bedarf der Aktivierung des eigenen Erfahrungsraums. Dabei wird "Erzähle" hier weder in einem begrifflichen noch literaturdidaktischen Sinne verwendet, sondern als sprachlicher Anknüpfungspunkt an diesbezüglich vorhandene, "naive Skripte" auf Seiten der Schüler. Dabei geht der Begriff "Erzählen" nicht nur mit einer sprachlichen Fiktionalitäts- und Fernemarkierung (z.B. in Märchen) einher, sondern zeigt zugleich an, dass das Er-zählte unweigerlich an ein erzählendes Subjekt (den Erzähler) gebunden und somit stets reflexiv vermittelt ist. Schüler fühlen sich durch die Aufgabenstellung ("Erzähle!") unmittelbar aufgefordert, ihre Sicht der Dinge darzulegen, während sie mit dem (im Ethik-Unterricht häufiger vorkommenden) "Beschreibe!" dem Gegenstand gegenüber äußerlich bleiben.

Der letzte Zusatz in der Aufgabenstellung ("Schreibe mindestens 10 Sätze in der Ich-Form") hat dabei vorrangig entlastende Funktion. Denn das Erzählen ist eine komplexe und sehr anspruchsvolle sprachliche Fähigkeit. Die zugehörige mediale Form, der Text (samt des erzähltypischen Spannungsaufbaus), stellt für viele, zumal jüngere Schüler eine Aufgabe dar, der sie sich kaum gewachsen fühlen. Aussagen wie: "Ich kann nicht gut schreiben."; "Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll." oder "Ich weiß nicht, was ich schreiben soll." sind regelmäßige Abwehrhaltungen, nicht nur im Ethikunterricht. Diesen Haltungen greife ich mit der Aufgabenstellung vor. Denn auf Satzebene fühlen sich (nicht nur jüngere) Schüler sicherer: Sätze können, müssen aber nicht zu einem Text verbunden werden. Vor diesem Hintergrund sind alle auf ihren jeweiligen Sprachkompetenzstufen eingeladen, sich auf die Schreibaufgabe einzulassen. Die quantitative Mindestvorgabe stellt sodann sicher, dass diese Einlassung in einem angemessenen Umfang geschieht. Die zugehörige Aufforderung, in der Ich-Form zu schreiben, soll darüber hinaus den Wechsel in die (fremde) erste Person sprachlich unterstützen.

5. Philosophieren sichtbar machen?

Bevor die entstandenen Lernprodukte vorgestellt und analysiert werden können, ist erforderlich, eine methodische Heuristik zu entwickeln, welche geeignet ist, das philosophische Potenzial der Textaussagen mit den Mitteln der Philosophie sichtbar zu machen. Mit diesem Anspruch folgt die vorliegende Untersuchung Richters Position hinsichtlich der Frage des Erkennbar-Machens des Philosophierens im Ethikunterricht, insofern dieser konsta-

tiert, dass die Überprüfung von philosophischen Reflexionsvorgängen weder deduktiv-nomothetisch¹² (wie z. B. mittels des Testinstruments ETiK¹³) noch vermittels der Beurteilung der "Güte"¹⁴ von Begründungen auf Grundlage von Standards des Argumentierens erfolgen kann. Beiden Zugängen fehle es an einer forschungspraktischen Berücksichtigung der wesentlichen Denkhandlungen der Untersuchenden, die angesichts der sprachlichen Handlungen der Schüler mit aufgelisteten Kriterien umgehen, sich selbst reflektieren und ein Urteil bilden müssen (vgl. Richter 2018: 61).

Stattdessen bedarf es eines Zugangs, den Richter in Anlehnung an die rekonstruktive Sozialforschung im Rahmen einer abduktiven Methodenlehre verortet. "Die abduktive Vermutung kommt uns wie ein Blitz. Sie ist ein Akt der Einsicht, obwohl extrem fehlbarer Einsicht", erklärt Peirce, der moderne Neubegründer des abduktiven Schließens (Peirce 2004: 210 zit. n. ebd.: 143). Abduktionen setzen eine sehr gute Kenntnis der Daten voraus und zielen stets darauf, alte Überzeugungen aufzugeben, um neue zu suchen (vgl. ebd.). Anders als Deduktion und (quantitative/qualitative) Induktion, die lediglich Wissen-anwendende Prozeduren darstellen, sei die Abduktion tatsächlich erkenntniserweiternd, bleibt dabei aber stets hypothetisch, d. h. sie ist nur eine wahrscheinliche, also mögliche Erkenntnis-Erweiterung (vgl. ebd.: 133).

Im Rahmen abduktiver Verfahren wird von einer bekannten Größe auf zwei unbekannte geschlossen, wobei am Anfang ein überraschendes Ereignis (*Resultat*) steht, von welchem auf eine *Regel* geschlossen wird, mit deren Hilfe dann in einem dritten Schritt das Resultat nicht länger als Überraschung, sondern als ein regelmäßiger *Fall* der (zuvor konstruierten) Regel erscheint. Mit Blick auf die so mögliche erscheinende erfahrungsgebundene

¹² D. h. durch die Subsumtion von *Resultaten* unter eine *Regel* wird ein *Fall* konkretisiert (vgl. Kruse 2015, 135). Dieser wahrheitsübertragende Erkenntnisschluss ist eine logische Ableitung und bleibt im Prinzip tautologisch, "[...], da die Ableitung nur *Wissenanwendend*, nicht *Erkenntnis-erweiternd* ist (Reichertz 2003: 11f. zit. n. ebd.: 133, Hervorh. i. Orig.). Die Problematik besteht laut Kruse nun darin, [...], wie neue, d. h. nicht tautologische Erkenntnisse ermöglicht werden, und wie über sprachliche Mittel in kommunikativen Settings sprachlich konstruierte Wirklichkeit rekonstruiert werden kann." (ebd.: 132.).

ETiK ist ein von Dietrich Benner entwickeltes Testverfahren, mit welchem die Übereinstimmung von angekreuzten oder formulierten Antworten mit einer zuvor definierten Musterlösung überprüft wird, um die philosophische Reflexions- oder Urteilsfähigkeit in Moralfragen emprisch zugänglich zu machen (vgl. Richter 2018: 58).

¹⁴ In einer empririschen Untersuchung eines Unterrichtsentwurfs hat Tiedemann nach der Güte von Begründungen (z. B. logische Konsistenz) und nicht nach den Ergebnissen der Urteilsbildung gefragt. Richter kommt diesbezüglich zu dem Schluss, dass die von Tiedemann angesetzten Kriterien zwar den Standards des Argumentierens folgen, diese jedoch auch anderen Fächern und Disziplinen eigen sind und es deshalb weiterer, eher "weicher" Gesichtspunkte bedarf, die den Schluss auf einen philosophischen Reflexionsprozess erlauben (vgl. Richter 2018: 63f.)

Antizipation der philosophischen Reflexion gibt Richter die prinzipielle Unsicherheit des Übergangs von einer nur privat zugänglichen Innenwelt in beobachtbares Verhalten (z. B. in Form von Lauten und schriftlichen Symbolen) zu bedenken und resümiert:

Der Denkvorgang ist nicht prinzipiell unzugänglich, jedoch ist im Moment des Beobachtens nur eine resultative Urteilsbildung ersichtlich, die nicht notwendig mit einer vollständigen oder gut artikulierten Begründung einhergehen muss – die Äußerung könnte ein Zufallstreffer oder eine voreilige Festlegung sein, oder konformes Verhalten gegenüber der Lehrkraft darstellen (Richter 2018: 68f.)

Dieses Fazit mündet sodann in einer stets zu berücksichtigenden Grenze der Interpretation, insofern es keine Identität zwischen Kompetenz und Performanz gibt. Auch deshalb sollten Aussagen wie z.B. "Der Schüler hat philosophiert" mit dem Abduktionsindex "vermutlich" versehen werden (vgl. ebd.: 69). Erschwerend kommt hinzu, dass das Philosophieren, selbst im Zuge einer ästhetisch begründeten Reformulierung, mit keinem noch so konkreten und theoretisch fundierten Standard je objektiv abgebildet werden kann. Die diesbezüglich zu treffenden Normalitätsannahmen sind vor diesem Hintergrund keine objektiven, sondern stets zweckrationale Setzungen (vgl. ebd.: 70).

Die forschungspraktische Schwierigkeit besteht nun in der von Richter geforderten "dialogischen" Absicherung der durch abduktive Schlüsse rekonstruierten Vorgänge. "Es müssen demnach praktische Gründe angegeben werden, weshalb ein Handeln in dieser Form als normal oder vernünftig zu verstehen ist (z. B. eine Normalform des Philosophierens)." (ebd.: 71). Demzufolge seien die zu begründenden Standards des Philosophierens nur nach intersubjektiver Rechtfertigung als "Regeln" des Philosophierens zu betrachten (vgl. ebd.: 72). Vor diesem Hintergrund wären die nachfolgenden Textanalysen nur eingeschränkt (oder gar nicht) aussagefähig, da sie außerhalb einer "philosophischen Praxis" und somit unabhängig von einem "argumentativen Dialog" mit den Beforschten stehen (vgl. ebd.). Hiergegen lässt sich jedoch einwenden, dass Richters Argumentation weiterhin dem dialogischen Paradigma der Philosophie- und Ethikdidaktik folgt, welches v. a. in sprachlich heterogenen Settings nur eingeschränkt zur Anwendung kommen kann. Denn das Fehlen entsprechender syntaktischer und lexikalischer Mittel und Fähigkeiten (wie z.B. der funktionale Einsatz von Konnektoren und Partikeln), die es dem Schüler ermöglichen würden, argumentativ-reflexive Auseinandersetzungen vorzunehmen und sprachlich zu markieren, erschwert oder verhindert das (so verstandene) Philosophieren auch im Mündlichen.

An dieser Stelle lässt sich nun berechtigt fragen, inwiefern ein mittels phänomenologischer und narrativer Erschließungswege weiter gefasster Begriff des Philosophierens die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler produktiv einzufangen vermag.

Zur Beantwortung dieser Frage wird hier Kruses Ansatz des "integrativen Basisverfahrens" angewendet (vgl. Kruse 2015: 462ff.) Dieses Verfahren versteht sich als ein "offener Schlüsselbund", insofern es den Einbezug unterschiedlicher Analyseheuristiken erlaubt. Grundlegend ist dabei die Überzeugung, dass man nicht mit einer singulären Analysemethode ans Werk geht, sondern erst im Verlauf einer offenen mikrosprachlich-deskriptiven Analyse "[...] zur integrativen Anwendung von spezifischen forschungsgegenständlichen und methodischen Analyseheuristiken [kommt], um so die zentralen Sinnstrukturen in einem Prozess der fortschreitenden Abstrahierung herauszuarbeiten." (ebd.: 463). Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass - vor dem Hintergrund des zuvor entwickelten Begriffs des Philosophierens (gegenständliche Heuristik) - erst im Anschluss an eine offene, linguistische Feinanalyse (methodische Heuristik) exemplarischer Texte abduktiv auf Normalitätsannahmen (Merkmale des Philosophierens) geschlossen werden kann, die dann zum Gegenstand der Diskussion werden. Im Zentrum des hierfür in Anschlag gebrachten linguistischen Verfahrens stehen dabei die sprachlich-kommunikativen Aufmerksamkeitsebenen Pragmatik, Syntaktik und Semantik. Alternativ wäre an dieser Stelle denkbar, strukturbezogene Erzählmerkmale (z.B. die Verwendung des Präteritums, Textaufbau, wörtliche Rede usw.) in die Untersuchung einzubinden. Da es hier jedoch darum gehen soll, die Imaginationsfähigkeit sowie die daran geknüpften Selbst- und Fremderfahrungen, nicht aber die Erzählkompetenzen an sich zu rekonstruieren, habe ich mich für einen sprachlich offeneren Zugang entschieden, der Syntaktik, Semantik und Pragmatik als sprachliche Aufmerksamkeitsebenen (siehe Abb. 2) integriert.

Sprachliche Aufmersamkeitsebenen: Pragmatik, Syntaktik, Semantik



Abb. 2: Die Prozessdimensionen des integrativen Analyseverfahrens (© Anne Kirschner 2019)

Im Rahmen dieser methodischen Heuristik geht es nicht zuletzt auch um einen wesentlichen Aspekt, nämlich die "Überwindung von Alltäglichkeit" angesichts der Tatsache, dass viele sprachlich-kommunikative Formen so konventionell wirken, dass wir sie nicht als Konstruktionsleistung wahrnehmen. Entsprechend dient das hier angesetzte Verfahren einer "(mikro-) sprachlich-offenen Deskription" (Kruse 2015: 566) und damit einer produktiven Befremdung des Materials bzw. der Infragestellung der fraglosen

Alltäglichkeit vorfindlicher Äußerungsakte. Auf diese Weise wird gleichzeitig der für die Kontrolle vorschneller Deutungsimpulse erforderliche Prozess der Verlangsamung gesichert (vgl. ebd.: 464).

6. Textanalyse

6.1 ID1: Ich kann mich fühlen.

- 1. *Ich fühle mich wohl weil im Körper dunkel.
- 2. *Ich fühle mich einsam in meinem Körper.
- 3. *Ich fühle mich wohl das der Fenster so draußen ist.
- 4. *Ich fühle mich wohl weil mein herz klopft schneller.
- 5. *Ich fühle mich wohl weil ich denke dass das nich ganz dunkel
- 6. *Das orange rot sind und blau
- 7. *Ich fühle mich wohl mein Ohr ist so dick ist.
- 8. *Ich fühle mich wohl mein Gehirn ist komich aus sieht.
- 9. *Ich fühle mich wohl weil draußen ist mehr Luft.
- 10. *Ich fühle mich wohl weil mein Haus ist bischen dick.
- 11. *Ich fühle mich wohl weil der Mond ist unten ist die Sonne ist oben.
- 12. *Ich fühle mich wohl weil meine Beine so dick ist.
- 13. *Ich fühle mich wohl weil meine Schuhe so eng sind.

Zunächst ist festzustellen, dass ID1 13 satzähnliche Äußerungseinheiten verfasst hat und somit über die quantitative Mindestanforderung hinausgeht. Beim ersten Lesen der Sätze fallen sodann a) die sich wiederholende syntaktische Struktur, b) der eingschränkte Wortschatz sowie c) die dysgrammatischen Textstellen ins Auge. Doch bei genauerer Betrachtung, so meine These, lassen sich diese "Defizite" jedoch auch als Hinweise auf narrative vermittelte Wahrnehmungsversuche lesen.

Zunächst könnte die überwiegend hypotaktische Struktur, die in fast allen Sätzen dem gleichen Muster (HS + kausativer NS) folgt, als syntaktisches Defizit gelesen werden, zum einen, da die Verbletztstellung im Nebensatz kaum gelingt und zum anderen insofern ID1 nicht in der Lage zu sein scheint, alternative Satzbaumuster anzuwenden. Auf der anderen Seite markiert die regelmäßige Struktur in allen Fällen eine Beziehung zwischen zwei Aussagen: nämlich dem Wohlbefinden als Sinneswahrnehmung und den jeweils antizipierten Ursachen. Mehr noch: Diese Sätze präsupponieren, dass der Sprecher¹⁵ ein Wissen über bzw. von sich hat, das er auch mitteilen (erzählen) kann. Während der hierzu regelmäßig wiederkehrende Hauptsatz "Ich fühle mich wohl" als weiterer Ausdruck nicht nur syntaktischer, sondern

¹⁵ Hier und im Folgenden wird mit der Bezeichnung Sprecher, die Person markiert, welche die jeweiligen (Selbst-)Aussagen trifft. Aufgrund des gewählten narrativen Zugangs kann dies sowohl der Ich-Erzähler als auch der Autor sein.

auch lexikalischer Defizite gelesen werden, unterstreicht der konsequent reflexive Gebrauch des Verbs "fühlen" wiederum die Selbstbezogenheit ("Ich fühle mich einsam" vs. Ich fühle Einsamkeit) des Sprechers, insofern er seinen Gefühlszustand nicht nominal ver-äußert, sondern reflexiv an das narrative Ich anbindet. Dieser Wahrnehmung korrespondiert der pragmatisch leicht einsehbare Umstand, dass der Satz "Ich fühle mich wohl" zweierlei voraussetzt: Zum einen, dass es ein Ich gibt, das über sich aussagen kann. Zum anderen, dass dieses Ich ein fühlendes ist. Dieser Schluss ist keineswegs trivial, sondern zeigt an, dass sich der Sprecher in erster Linie (was mit der durchgängigen Erststellung des Hauptsatzes auch markiert wird) als ein fühlendes Ich mitteilt.

Blickt man von hier aus auf den Inhalt des jeweils Mitgeteilten, so sind zwei Aspekte besonders augenfällig: Zum einen, dass bestimmte Satzglieder mit einem begleitenden Possessivpronomen markiert sind, welches den jeweiligen Gegenstand (das sind: Körper, Herz, Ohr, Gehirn, Haus, Beine und Schuhe) als dem Ich zugehörig ausweist. Hingegen werden die anderen Gegenstände (Fenster, Mond, Sonne, orange) mit dem bestimmten Artikel markiert, der hier auf etwas zeigt, das sich außerhalb des Ich befindet. Possessivpronomen und Artikel funktionieren in diesem Text als Determinative. Diese grammatische Funktion wird immer dann realisiert, wenn man davon ausgeht, dass der Redegegenstand dem Adressatenwissen zugänglich ist (vgl. Hoffmann 2013, 99ff.). Aus dieser Verortung ergibt sich, dass der Sprecher annimmt, der Leser sei mit den so realisierten Selbst- und Fremdmarkierungen vertraut, wodurch dieser als Adressat in die Narration integriert wird. Die Determination weist zum anderen, zumal mit Blick auf die bereits erwähnte syntaktische Beziehung zwischen Wahrnehmung und Ursache, darauf hin, dass der Sprecher die erwähnten Körperteile, gar den Körper ("Haus") selbst, als vorhandene Bestandteile des körperlichen Selbstgefühls an-erkennt, während die anderen Objekte vermittels des bestimmten Artikels außerhalb dieses Selbstgefühls verortet werden. Hiergegen spricht, dass der in Zeile 7 mit dem Kopulaverb ("ist") realisierte Verbindungszustand (Ohr = dick) das Resultat einer äußeren Wahrnehmung ist, was auf eine inkonsistente Verschränkung der Erzählperspektiven Innen- und Außensicht hinweist.

Diese Lesart wird durch das sich wiederholende Lokaladverbial "draußen" unterstützt. Denn seine Verwendung präsupponiert, dass es nicht nur auch ein "Innen" geben muss, sondern darüber hinaus eine Instanz, die beides voneinander zu unterscheiden vermag. Wenn wir vor dem Hintergrund dieser Voraussetzung unterstellen, dass alle Selbstaussagen, die nicht mit dem Adverb "draußen" markiert sind, vom Sprecher i. w. S. "räumlich" auf sein "Innenleben" bezogen werden, so stimmen die diesbezüglich zugeordneten Gefühlsadjektive (dunkel, einsam, komisch, dick, eng) seman-

tisch darin überein, dass sie mit einem spezifischen Unwohlsein bzw. einem unangenehmen Gefühl verbunden sind. Diese Beobachtung lässt nun aber, wie bereits festgestellt, fast alle Sätze als semantisch inkonsistente, m. a. W. widersprüchliche erscheinen, insofern nicht nur innenperspektivische Wahrnehmungen ("mein Ohr") mit äußeren Beschreibungen ("dick") identifiziert, sondern darüber hinaus ein Wohlgefühl behauptet wird, das sodann vermittels der jeweils zugeordneten Ursachen in sein Gegenteil verkehrt wird. Demgegenüber fällt auf der syntaktischen Ebene auf, dass das jeweils letzte Wort des Hauptsatzes ("wohl") in sechs Fällen (s. o. die Unterstreichungen in den Zeilen 4, 7, 8, 10, 12, 13) an die mit einem Possessivpronomen versehenen Subjekte anknüpft. Auf diese Weise wird das narrativ konstruierte Wohlbefinden strukturell an die bereits rekonstruierte Einsicht angeschlossen, dass die aufgezählten Bestandteile (des Ich) existenziell vorhanden und dem Ich zugehörig sind.

6.2 ID 2: Ich kann mich nicht finden

- 1. *Ich bin alain wail ich yets kaine Elternhabe
- 2. *Ich habe kaine froinde
- 3. *Ich will wasser drinken wail ich duerst habe
- 4. *Mir ist haiß
- 5. *Ich waiß nicht wo main haus ist wail ich ferlorengegangen bin
- 6. *Ich bin müde wail ich die ganse zait gelaufen bin.
- 7. *Ich kann nicht gut atmen wail ich auf den Bergschtehe
- 8. *Ich mache die fenster auf wail es so haiß ist.
- 9. *Ich fule mich <u>nich</u> gut wail ich die ganse zait gelaufen bin.
- 10. *Ich hab agst wiel ich kaine froinde hab.
- 11. *Es ist so dunke wail in dem korpa so dunkle ist.
- 12. *Ich hab kaine gelt.
- 13. *Ich füle maine Fuße nicht.
- 14. *Ich will schlafen wail ich nicht geslafen hab.

Wie ID1 überschreitet auch ID2 die quantitative Mindestanforderung. Doch anders als beim ersten Text fallen hier sogleich die wechselnden Verbformen in den jeweils einleitenden Hauptsätzen auf. Während im Text von ID1 das narrative Ich vorwiegend mit dem auf die eigene Wahrnehmung bezogenen Verb "fühlen" identifiziert wird, verwendet der Sprecher im Text von ID2 hierfür auch Hilfs- und Kopulaverben ("hab/e"/"bin"), Modalverben ("will"/"kann") sowie handlungs- ("mache") bzw. wissensbezogene ("*waiß") Verben. Auf diese Weise wird sowohl die Existenz des narrativ vermittelten Ich vorausgesetzt sowie unterstellt, dass dieses nicht nur fühlen, sondern auch denken, wollen und handeln kann. Die auf diesen unterschiedlichen Ebenen antizipierten Zustände, Tätigkeiten und Gegenstände wer-

den jedoch in beinahe allen Sätzen (siehe Unterstreichungen in Z. 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14) mithilfe von Negationspartikeln ("nich/t"/"*kaine") zurückgewiesen. Diesbezüglich konstatiert Hoffmann: "Der Ausdruck der Verneinung ist ein mächtiges Instrument in den Sprachen. Es wird angenommen, dass die Verneinung zu den Besonderheiten menschlicher Sprache gehört, […]" (Hoffmann 2013, 389). Durch das Bestreiten, so lässt sich seine diesbezügliche Feststellung auslegen, wird die Ich-Behauptung in eigentümlicher Weise unterstützt, insofern die Zurückweisung eines Sachverhalts eine besondere Form der (menschlichen) Selbstbehauptung darstellt.

Die aufgeführten Kausalzusammenhänge der vorliegenden (Selbst-)Erzählung weisen dann in (fast) allen Fällen, zumal im Vergleich zu den Aussagen im Text von ID1, eine logische Konsistenz auf. Der Sprecher beschreibt durchgängig sinnliche Wahrnehmungen, die in der Erzählung auf zwar fiktionale, aber denkbare Szenarien bezogen sind (z.B. "*Ich bin müde, wail ich die ganse zait gelaufen bin."). Anders als im Text von ID1 lassen diese narrativ vermittelten Selbstaussagen eine Rationalität (Kausalität) erkennen, die einzig in der folgenden, bemerkenswerten Zeile (5) gebrochen zu sein scheint:

"*Ich waiß nicht wo main haus ist wail ich ferlorengegangen bin."

Dieser Satz enthält zunächst das einzig wissensverarbeitende Verb ("*waiß") im Text. Wie auf den anderen Wahrnehmungsebenen setzt der Sprecher zwar auch hier die grundsätzliche Existenz einer umgebenden Umwelt voraus, insofern es jenes "Haus" notwendig geben muss, damit der Aussage Wahrheit zukommt. Er weiß jedoch nicht, wo der Ort dieses "Hauses" ist. Aufgrund der Darstellung in der vorliegenden Zeichnung liegt nahe, dass das Wort "Haus" dabei synonym zum Begriff des Körpers verwendet wird. Die inhaltliche Wiederaufnahme (Substitution) dieses Textelements durch den Ausdruck "*korpa" (= Körper) in Zeile 11 belegt diese semantische Relation (vgl. Linke/Nussbaumer/Portman 2004: 246f.). Dass der Sprecher also behauptet, nicht zu wissen, wo sein Körper ist, während alle anderen Aussagen durchweg konsistent und widerspruchsfrei erscheinen, ist augenfällig. Blickt man von dieser Beobachtung auf den wissensverarbeitenden Charakter des gewählten Verbs zurück, so präsupponiert dessen Verwendung das Vorhandensein einer Instanz, die etwas wissen kann und insofern von den anderen machenden, wollenden, fühlenden und seienden Ich-Entwürfen zu unterscheiden ist. Der Gegenstand des hier behaupteten Nicht-Wissens ist sodann nicht die Existenz des Körpers an sich, sondern seine Verortung ("wo"), die sich dem Zugriff des wissenden Ichs entzieht; mit anderen Worten: Das Ich kennt keinen Weg zu seinem Körper.

Im Anschluss an diese Feststellung folgt die ebenfalls zunächst inkonsistent wirkende Begründung "[...] *wail ich ferlorengegangen bin.". Dass das zuvor behauptete Nicht-Wissen über den Ort des Hauses (Körpers) mit der

Feststellung begründet wird, dass das Ich verloren ging, erscheint zunächst "unlogisch", kann aber mit Blick v.a. auf die grammatischen und semantischen Merkmale lesbar gemacht werden. Als Vorzeitigkeitstempus drückt das hier verwendete Perfekt regelmäßig eine Situation aus, die zwar als abgeschlossen gilt, deren Bedeutung jedoch bis in die Gegenwart reicht. Jenseits dessen wird das Perfekt in der mündlichen Sprache häufig als Äquivalent zum Präteritum verwendet. Aufgrund der allgemeinen Sprachentwicklung von ID2 ist ein zwischen diesen Verwendungsweisen abwägender, d. h. eine reflektierte Verwendung des Tempus zurückzuweisen. Dennoch erscheint der Einsatz des Perfekts hier funktional, insofern die Situation eine andauernde ist.

Die so realisierte Formulierung "ich bin verloren gegangen" weist dabei auf eine übertragene Bedeutung des Verbgefüges hin, insofern die wörtliche Bedeutung überwiegend auf extrasubjektive Gegenstände (z. B. Schlüssel, Brieftasche, Ausweis usw.) bezogen wird, die man im Wortsinn tatsächlich verlieren kann. Dass der Sprecher diesen Ausdruck auf sich selbst, also reflexiv anwendet, lässt hier auf eine abweichende Bedeutung im Sinne von +schutzlos, +ohnmächtig, +gebrochen, und/oder +verwirrt schließen. Dieser Bedeutungsumfang korrespondiert dann semantisch zwar mit den vorhergehenden und nachfolgenden Negationen, perspektiviert den sprachlich markierten Verlust im Vergleich zu den anderen Aussagen jedoch intrasubjektiv.

Vor dem Hintergrund dieser Analyse erscheint die fragliche Aussage sodann als konsistentes Argument, insofern das in sich selbst gebrochene, d. h. sich selbst nicht habhafte Ich, sich außerstande sieht (i. S. v. ohn-mächtig), seines körperlichen Selbstgefühls habhaft zu werden.

7. Ist das Philosophieren – oder kann das weg?

Bevor die in der Überschrift dieses Kapitels gestellte Frage beantwortet werden kann, gilt festzuhalten, dass die oben dargestellte Schreibaufgabe geeignet war, ID1 und ID2 überhaupt ins Sprechen zu bringen. Beide überschritten nicht nur quantitativ die Mindestanforderung, sondern setzten sich im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten auch erkennbar mit dem Bild auseinander. Dass ID1 und ID2 mithilfe dieser Aufgabe aus ihrer bislang im Unterricht beobachtbaren "Sprachlosigkeit" herausgeholt und ins Formulieren gebracht werden konnten, spricht für den Einsatz narrativer Ansätze im Ethikunterricht. Diesbezüglich stellt sich nun die Frage, ob die Formen und Strukturen des Sprechens von ID1 und ID2 als "Normalformen" des Philosophierens gewertet werden können.

Das Ziel der oben beschriebenen Schreibaufgabe ist es, den (sinnlichen) Wahrnehmungsraum der Schüler in ihren Vorstellungsraum zu verschieben, indem sie ihr Ich mit dem kindlichen Ich-Erzähler im Schubiger-Bild verschränken und entsprechend aus der ersten Person nicht nur wahrnehmen, sondern auch narrativ rekonstruieren (erzählen) was die Bildfigur fühlt/spürt, denkt und macht. Diesbezüglich lassen beide Texte die durchgehende Verwendung von Personalpronomen (1. statt 3. Person Singular) erkennen, was diesen Vorgang zumindest sprachlich markiert. Dabei weist dann insbesondere der Text von ID1 gelegentliche perspektivische Inkonsistenzen auf, insofern einige der erzählten Wahrnehmungen nur aus der dritten Person heraus verständlich erscheinen ("*weil mein Ohr ist so dick ist"). Dieses Beispiel zeigt, dass die "narrative Imaginationsfähigkeit" (Nussbaum) ein Bewusstsein auch für die Grenzen der eigenen Wahrnehmungsräume voraussetzt, insofern ich mir darüber im Klaren sein muss, welche Aussagen auf Grundlage meiner sinnlichen Wahrnehmungen getroffen werden können (und welche nicht). Hier liegt m. E. ein großes Potenzial narrativer Erschließungswege, insofern sie geeignet erscheinen, die Grenzen der (Selbst-)Erkenntnis erfahrbar zu machen. Denn jede Erzählung kann gelesen werden und solche narrativen Inkonsistenzen wie im Text von ID1 können auf Seiten der Leser Gelegenheit zum Stolpern, Wundern und Fragen anbieten: "Woher weiß das erzählende Ich, dass sein Ohr dick ist?". Mit dieser einfachen Frage kann der Sprecher aus den Schuhen des anderen in seinen eigenen Wahrnehmungsraum zurückkehren und sich selbst fraglich werden.

Eine weitere Stärke narrativer Aufgabenstellungen besteht in ihrer relativen Offenheit. Insbesondere der Text von ID2 konturiert mit seinen vielen Negationspartikeln ein zurückweisendes und ablehnendes Ich, das sich auf diese Weise gleichsam in der Welt behauptet. Die narrative Struktur der Schreibaufgabe (stelle dir vor, erzähle) lässt diesen Ich-Entwurf dabei genauso zu wie jenen von ID1. Der fragmentarische, gar brüchige Entwurf von ID2 korrespondiert dabei mit der phänomenologisch begründeten Forderung des Sehen- und Geltenlassens des Unverständlichen, Undurchschaubaren, Sich-Entziehenden bzw. Fremden. Die damit einhergehende Wahrnehmung der eigenen Unverfügbarkeit findet ihren unmittelbaren Ausdruck in der Aussage: "*Ich waiß nicht wo main haus ist wail ich ferlorengegangen bin." ID2 bringt in diesem Satz Fremdheit als Selbsterfahrung sprachlich zur Geltung. Diese Erfahrung entzieht sich jedoch gewöhnlich der kognitiven Reflexion und begrifflichen Verfügbarkeit eines Fünftklässlers – zumal mit nur unzureichenden Kenntnissen der deutschen Sprache. Deshalb erscheinen narrativ und phänomenologisch ausgerichtete Erschließungswege geeignet, diese Erfahrung in heterogenen Lernsettings trotzdem zur Sprache zu bringen.

Auf sprachstruktureller Ebene lassen sich beide Texte auch als narrativer Selbstentwurf, d.h. als ein erzählter Zusammenhang lesen, im Rahmen dessen ein Ich konstruiert wird. Die entsprechend rekonstruierten Auffällig-

keiten in Wortwahl, Satzbau sowie hinsichtlich der vorausgesetzten Wissensbestände lassen dabei den Schluss zu, dass ID1 und ID2, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaustufen, in der Lage sind, ihre Wahrnehmungen in einen Vorstellungsraum zu übertragen. Diese Feststellung bietet freilich kaum Anlass, die Äußerungen in beiden Texten bereits als Philosophieren, d.h. in diesem Fall als qua Narration (sich selbst und dem Leser) sichtbar gemachten, reflexiven Einbruch in das "Ich"- und "Mein"-Sagen zu werten. Hingegen erweist sich das Analyseergebnis der augenfälligen Äußerung von ID2 (s. o.) als ein überraschendes Ereignis, das mich im Zuge der zuvor vorgenommenen, vergleichenden sprachlich-offenen Deskription der Texte (methodische Heuristik) sowie vor dem Hintergrund einer ästhetischen Perspektivierung des Begriffs "Philosophieren" (gegenständliche Heuristik) zu folgender Erkenntnis (Regel) führt: Narrativ strukturierte Aufgaben im Ethikunterricht sind geeignet, ästhetische Erfahrungen von Schüler aus unteren Klassenstufen, welche zuhause überwiegend die Sprache ihres Herkunftslandes sprechen, anzustoßen und zur Sprache zu bringen. Mit anderen Worten: diese Schüler können ins Philosophieren kommen, insofern sie auf diese Weise aufgefordert sind, eigene Fremd- und Selbsterfahrungen nicht nur wahrzunehmen, sondern auch einem anderen zu erzählen.

Vor diesem Hintergrund ermöglichen diese Ansätze, insofern sie zugleich sprachentlastend und sprachraumöffnend wirken, einen alternativen Zugang zu traditionellen Formen der "dialogischen Absicherung" (vgl. Richter 2018: 71). Richters diesbezügliche Einlassung kann an dieser Stelle dahingehend gewendet werden, dass bereits das adressatenorientierte Schreiben eines narrativen Textes sowie der spätere Eintritt des Lesers in diese Kommunikationssituation ebenso als Dialog gewertet werden kann, innerhalb dessen v. a. die brüchigen, inkonsistent erscheinenden, widerständigen Textstellen nicht nur Anlass zum Nachdenken und -fragen, sondern, in einem späteren Unterrichtsgespräch, den Schülern gleichsam die Möglichkeit bieten, von der fremden ersten Person in die eigene zurückzukehren. Dieser Erarbeitungsweg ist notwendig auf philosophisch vorgebildete Ethiklehrkräfte angewiesen, welche die Stolpersteine in entsprechenden Schülertexten und -beiträgen erkennen und zum Ausgangspunkt der ethischen Reflexion bestimmen können. In diesem Verständnis und insofern sich jeder Text als "zerdehnte Kommunikation" (Ehlich 1984) beschreiben lässt, bewegen sich meine Textanalysen bereits im Rahmen einer "philosophischen Praxis", die auf ein anschließendes Unterrichtsgespräch ausgeweitet werden kann und sollte.

Abschließend ist festzustellen, dass keine noch so regelmäßig vorkommenden sprachlichen Formen und/oder Funktionen (z. B. funktionaler Umgang mit Determinativen, Personalpronomen, reflexiven Verben, Konnektoren oder der pragmatisch konsistente Umgang mit Innen- und Außensicht der Figuren usw.) als "Normalformen" des Philosophierens zu werten sind.

Vielmehr bedarf es eines vorgeschalteten und (je nach Lernziel) zugeordneten Begriffsverständnisses sowie eines Erkenntnissubjekts, welches die entsprechenden begrifflichen Figuren in sprachlichen Äußerungseinheiten entdeckt, d. h. methodisch rekonstruiert, ohne dabei vorzugeben, als unbeteiligter Beobachter außerhalb dieses Vorgangs zu stehen. Weder Auswahl und Verständnis der begrifflichen Figuren noch das Sicht- und Lesbarmachen derselben in den sprachlichen Äußerungseinheiten der Schüler oder gar der abduktive Schluss von entsprechenden Resultaten auf eine Regel lassen sich standardisieren.

8. Fazit

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war die Hypothese, dass es im Ethikunterricht an Haupt- und Realschulen, v.a. aber in den unteren Klassenstufen andere als die vielerorts geforderten argumentativ-reflexiven Erschließungswege braucht, um möglichst allen Kindern unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen Lernvoraussetzungen die Möglichkeit einzuräumen, das Philosophieren zu lernen. Die diesbezüglich analysierten Lernprodukte von zwei sprachauffälligen Kindern wurden zur Beantwortung der Frage herangezogen, ob narrative Zugänge im Ethikunterricht vor dem Hintergrund der heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler geeignet sind, um diese ins Philosophieren zu bringen.

Zunächst ist festzustellen, dass es mithilfe einer narrativ strukturierten Schreibaufgabe gelang, sprachlich beeinträchtigte Kinder zu eigenständigen und offenen Formulierungen anzuregen, von denen eine Äußerung sogar ein bemerkenswertes philosophisches Potenzial erkennen lässt.

Obwohl alle anderen untersuchten Textstellen ebenfalls reflexive Strukturen aufweisen, sind sie jedoch nicht als Philosophieren in dem hier zugrunde gelegten Verständnis zu werten, insofern sie keinen qua Narration sprachlich (sich selbst und der Leserin) sichtbaren, reflexiven Einbruch in das "Ich"- und "Mein"-Sagen darstellen. Dieser, quantitativ betrachtet, "geringe philosophische Ertrag" des gewählten Zugangs zeigt, dass das Anbahnen des Philosophierens mit narrativen Verfahren kein Selbstläufer ist, sondern wiederholt eingeübt werden muss.

Unabhängig davon bieten jene häufig vorkommenden inkonsistenten Verschränkungen von Außen- und Innensicht eine produktive Grundlage für unterschiedliche Formen der Anschlusskommunikation. Hierzu bedarf es jedoch einer fachlich geschulten Ethiklehrkraft, welche die ethische Relevanz in brüchigen oder unlogischen Erzählstrukturen erkennt und zum Ausgangspunkt der Reflexion nehmen kann. Die häufig fachfremd eingesetzten Lehrkräfte stellen den Ethikunterricht auch in dieser Hinsicht vor besondere Herausforderungen.

Abschließend zeigt sich, dass narrative Ansätze in keinem signifikanten Widerspruch zum sog. "dialogischen Paradigma" im Ethikunterricht stehen. Denn jede Erzählung integriert unterschiedliche Adressierungen, die auch in den untersuchten Texten nachgezeichnet werden konnten. Die entsprechend rekonstruierten Verschiebungen zwischen Autor, Sprecher und Leser schließen m. E. ebenso ethisch relevante Wahrnehmungs- und Vorstellungsräume auf, wie das begründete Abwägen von Werten. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass mithilfe narrativer Verfahren das Philosophieren selbst angesichts unterdurchschnittlich entwickelter sprachlicher Fähigkeiten unterrichtlich angebahnt werden kann. Auf diese Weise ist nicht nur eine Teilnahme, sondern auch Förderung aller Schüler ungeachtet ihrer Lernvoraussetzungen im Ethik-Unterricht nachweisbar möglich.

Wenn es mit solchen Ansätzen weiterhin gelänge, Schüler in sprachlich heterogenen Lernsettings zu befähigen, sich selbst fraglich zu werden und sie darüber hinaus aus ihrer diesbezüglichen Sprachlosigkeit herauszuholen, sollte sich nicht nur die Realität der Bildungspläne und Unterrichtsmaterialien, sondern auch die fachdidaktische Perspektive auf den Ethikunterricht ändern.

Literaturverzeichnis

- Albus, V.; Thomas, P. (2018). Phänomenologie und Philosophiedidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), Jg. 40, H. 3, 3–8.
- Brinkmann, M. (2018). Phänomenologische Pädagogik. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), Jg. 40, H. 3, 19–27.
- Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehlich, Konrad (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (Bd. 1). Berlin, New York: De Gruyter, 18–41.
- Fischer, C. (2019). Lernen vom Schüler aus gestalten? Möglichkeiten und Grenzen adaptiver Lernarrangements. In: Fischer, Christian / Platzbecker, Paul (Hrsg.): Gibt es den normalen Schüler (noch)? Münsterische Gespräche zur Pädagogik, Bd. 35. Münster: Waxmann, 51–63
- Goldhahn, A. (2019). "Migration, Menschenrechte und Rassismus" Herausforderungen ethischer Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), Jg. 41, H. 2, 102–104.
- Haker, H. (2010). Narrative Ethik. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), Jg. 32, H. 2, 74–82.
- Hoffmann, Ludger (2013). Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: ESV.
- Kempert, S. u. a. (2015). Die Rolle der Sprache bei der Entstehung, Aufrechterhaltung und Kompensation ethnischer Ungleichheiten. In: Diehl, C. / Hunkler, C. / Kristen, C. (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: VS, 157–241.

- Kirschner, Anne / Petermann, Hans-Bernhard (2017). Zur "Philosophie" einer Ethik ohne Philosophie. Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, H. 56, 37–63.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Linke, A. / Nussbaumer, M. / Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaum, M. C. (1997). Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2003). Cultivating Humanity in Legal Education. In: *The University of Chicago Law Review*, Vol. 70, No. 1, 265–279.
- Öhlschläger, C. (2009). Vorbemerkung. Narration und Ethik. In: dies. (Hrsg.) *Narration und Ethik.* München: Fink, 9–21.
- Petermann, H.-B. (2004/2007). Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim, Basel: Beltz.
- Petermann, H.-B (2009). *Laudatio zur Ausstellungseröffnung "ganz philosophisch"*. Saarbrücken, 24. 4. 2009. Online in https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/2009-Philosophie__Vortr.Saarbruecken__01.pdf (letzter Zugriff 21. Januar 2020).
- Petermann, H.-B. (2013). Formen von Religion womit wir uns heute auseinandersetzen müssen. In: Hailer, M. / Petermann, H.-B. / Stettberger, H. (Hrsg.): *Bildung Religion Säkularität*. Heidelberg: Mattes, 31–54.
- Petermann, H.-B. (2015). Differenzierungen im Begriff der Erfahrung. Online in: https://hb-petermann.de/wp-content/uploads/2022/11/2015_Petermann_Erfahrungs -Begriff.pdf (letzter Zugriff: 24.11.2022).
- Recki, B. (2010). Ästhetik, philosophische. In: Sandkühler, Hans J. (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie* (Bd. 2). Hamburg: Felix Meiner, 159–168b.
- Reiss, Kristina u. a. (Hrsg.) (2016). PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster, New York: Waxmann.
- Richter, P. (2016a). Konzeption und förderale Wirklichkeit. Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus. In: ders. (Hrsg.): *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch.* Stuttgart: Kohlhammer, 15–30.
- Richter, P. (2016b). Unterrichtsmethoden in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur: Bedeutungen und Missverständnisse. In: ders. (Hrsg.): *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch.* Stuttgart: Kohlhammer, 51–91.
- Richter, P. (2018). Wie lässt sich das Philosophieren erkennen? Vom Problem einer empirisch-quantitativen Testung zum Erfordernis einer abduktiven Methodenlehre. In: Kminek, H. / Thein, C. / Torkler, R. (Hrsg): Zwischen Präskription und Deskription zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 51–75.
- Rohbeck, Johannes (2008). Didaktik der Philosophie und Ethik (2. Aufl.). Dresden: Thelem.
- Schubiger, Jörg (1997). Mutter, Vater, ich und sie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Tichy, Matthias (2016). "Nicht Philosophie, sondern philosophieren lernen." Zur Problematik und Kritik einer fachdidaktischen Maxime. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), Jg. 38, H. 4, 46–55.

218 Anne Kirschner

Tichy, Matthias (2021). Narratives Philosophieren und Aufklärung. Zur Relevanz von Michael Hampes Die Lehren der Philosophie für die Philosophiedidaktik. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)*, Jg. 43, H. 1, 99–109.

- Torkler, René (2018). Kernkonzept Narrativität Formen des Erzählens zwischen philosophischer Fachdidaktik und empirischer Bildungsforschung. In: Kminek, H. / Thein, C. / Torkler, R. (Hrsg): Zwischen Präskription und Deskription zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 77–95.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität Întersektionalität Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto: Budrich

Erzählung als lebendiges Verstehen. Philosophische Perspektiven

In seiner *Poetik*, dem wohl ältesten und prägendsten erzähltheoretischen Text, lobt Aristoteles die Dichtkunst des Homer als die am besten gelungene (Aristoteles 1448b u. ö.); er hebt sie zudem vor anderen Dichtungen wie auch gegen die Geschichtsschreibung heraus als einzig erzählende (dihêgêmatikê, ebd. 1459a). Entscheidendes Kriterium dafür ist für Aristoteles die Zusammenfügung von Geschehnissen (tôn pragmatôn systasis, ebd. 1450a u. ö.), die im erzählenden Epos Homers am vollkommensten gelungen sei; zur Prüfung dieses Urteils hier die Eingangsverse der *Odyssee* (Homer A 1ff):

Sage mir, Muse, die Taten des vielgewanderten Mannes, [andra moi ennepe mousa polytropon ...]
Welcher so weit geirrt, nach der heiligen Troja Zerstörung, Vieler Menschen Städte gesehn, und Sitte gelernt hat, Und auf dem Meere so viel' unnennbare Leiden erduldet, Seine Seele zu retten, und seiner Freunde Zurückkunft.

Programmatisch wird in diesen 5 Versen das folgende in 24 Gesängen ausgebreitete Geschehen der Irrfahrten des Odysseus vorgestellt. Dabei fällt aus heutiger erzähltheoretisch gebildeter Sicht der die Eigenart und den Sinn der folgenden Erzählung zugleich reflektierende Anspruch ins Auge: Homer beginnt im ersten Wort mit dem Gegenstand der Erzählung, dem namentlich noch nicht genannten Mann (anêr), führt zweitens den Satz fort mit mir (moi), also dem Hörer und Leser der im Folgenden erzählten Geschehnisse, sodann drittens mit dem das Erzählen als Vorgang bezeichnenden Wort ennepe, um dann viertens mit der Muse als virtueller und zeitübergreifender Erzählinstanz über diese Grundkonstellation hinaus den Horizont auszuweiten, über den je individuellen Hörer als Subjekt, über den realen Odysseus mit seinen und seiner Mitmenschen Erlebnissen und Widerfahrnissen (vv. 2–5) als Objekt sowie über die nun folgenden konkreten Einzelerzählungen der Irrfahrten hinaus zu einer immer wieder neu zu erzählenden und zu hörenden und daher paradigmatisch für menschliches Leben überhaupt stehenden Erzählung, ein Erzählen von Erfahrungen, Erfahrungen, die archetypisch unser aller Leben prägen als ein Zusammenspiel ständigen Unterwegsseins, von Irrungen, Taten und Untaten, Erfahrungen, Erduldungen, Rettungsversuchen und schließlich Heimkehr. Der folgende Text der Odyssee bleibt im gesamten Verlauf dann dabei, Einzelereignisse schlicht zu erzählen, erklärt sie sie aber nie in ihrem tieferen uns prägenden Sinn; selbst gelegentlich eingestreute philosophische Sentenzen bleiben eingebunden in den chronologischen *Erzählstrang*, so etwa der berühmte und das gesamte Geschehen der Irrfahrten, Bildungen, Duldungen und Zurückkehrungen tragende Verweis des Odysseus gegenüber dem jungen verständigen Amphinomos: "... kein Wesen ist so eitel und unbeständig als der Mensch" (ebd. 18:129).

1 Existenzerschließung und Sinnorientierung – Kriterien lebendiger Erzählung

1.1 Eine philosophische Theorie von Erzählung

Der Einstieg mit Homer ist für den vorliegenden Beitrag bewusst gewählt, weil er eine ganz bestimmte Theorie von Erzählung präsentiert. Literaturwissenschaftler verstehen unter "Erzählung" auch weitere literarische Formen, und in der narratologische Forschung kennt man auch mehr sowie andere Theorien von Erzählung.¹ Darum ist vorab zu erläutern, auf welche Form und Theorie von Erzählung genauer ich mich nachfolgend konzentriere und warum.

Grundsätzlich geht es mir um Erzählungen mit einem existentiell-anthropologischen Anspruch. Das soll der Titel meines Beitrags anzeigen, wenn ich Erzählungen und Erzählen Akte lebendigen Verstehens nenne, ich konkretisiere: existenzerschließenden und sinnorientierenden Verstehens von Menschsein. Zu Menschen aber macht uns insbesondere unsere "Kraft, das Vergangene zum Leben zu gebrauchen und aus dem Geschehenen wieder Geschichte zu machen" (Nietzsche 1874: 215). Im Religions- wie auch Philosophie-Unterricht aber haben existentiell bildenden Charakter Erzählungen, die genau dies leisten; sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie, wie mit Homers *Odyssee* angedeutet,

- (a) als Gegenstand auf ein historisch reales Geschehen referieren; ich nenne das die Geschehens-Ebene,
- (b) mit der Erzählung immer reale *Hörer* bzw. Leser ansprechen, welche sich dadurch angesprochen fühlen sollen; ich nenne das die *Rezeptions-Ebene*,
- (c) durch die Form der Erzählung, also im *Erzählen* als Akt zugleich herausfordern zur existentiell bildenden Deutung des Erzähl-Gegenstands wie auch der Erzähl-Rezipienten; das nenne ich die *Erzähl-Ebene*,

¹ Angesichts der Ausrichtung des vorliegenden Bandes verzichte ich auf Einlassungen zur umfangreichen narratologischen Forschungsliteratur. Im Literaturverzeichnis verweise ich lediglich auf wichtige auch meinem vorliegenden Beitrag zugrunde liegende Titel.

und (d) zumindest implizit eine Reflexion beinhalten auf den anthropologischen Sinn von Erzählen; das nenne ich die geschichtliche Ebene.

Ersichtlich beziehe ich mich mit einigen der hier genannten Begriffe auf Termini technici der narratologischen Forschung. Mich interessieren dabei aber nicht einzelne Techniken der Textanalyse und eine zunehmend gerade im Bildungskontext sich verbreitende Ausbildung entsprechender Kompetenzen, die dann auch noch als mehr oder weniger zu erfüllende Bildungsstandards empirisch dokumentiert und evaluiert werden könnten. Vielmehr geht es mir um das kritische Verstehen uns existentiell angehender und prägender Inhalte, (was ein analytisches Festhalten der zur Debatte stehenden Inhalte und in diesem Sinne gute Empirie natürlich voraussetzt). In dieser hermeneutischen Perspektive ist die entscheidende Ebene die oben an vierter Stelle genannte geschichtliche (vgl. Nietzsche 1874 und Benjamin 1937): durch sie werden die anderen Ebenen zusammengehalten, ist eine nicht ohne den Zusammenhang mit den anderen zu sehen. Inwiefern, das ist kurz zu erläutern:

Dem größten Einwand setze ich mich wahrscheinlich aus durch Beschreibung der sog. Geschehens-Ebene (a). Durchaus ist hierin ein Votum für das Faktuale im Gegensatz zum Fiktionalen zu sehen. Traditionell wird allerdings von vielen Narratologen gerade das Fiktionale als Spezifikum von Dichtung gesehen (vgl. bes. Martínez 2019); man beruft sich dabei auf Aristoteles, der mit dem Kriterium, was geschehen könnte, die Dichtung von der Geschichtsschreibung unterscheidet, welche ihrerseits darauf abhebt, was (tatsächlich) geschehen ist (Aristoteles 1451b). Ich halte es allerdings für falsch, daraus zu folgern, die Geschichtsschreibung habe nichts Fiktionales und die Dichtung referiere nicht auf etwas tatsächlich Geschehenes. Das Gegenteil ist der Fall, denn Aristoteles legt mit den Ausdrücken "was geschehen ist" und "was geschehen könnte" Geschichtsschreibung bzw. Dichtung nicht ausschließlich genau darauf fest, sondern nennt sie vielmehr als Kriterien, unter denen sich beide, Geschichtsschreibung wie auch Dichtung auf Geschehenes beziehen: Die Dichtung (poiêsis), so Aristoteles weiter, teilt nämlich am Geschehenen ta katholou, das allgemein uns Menschen Angehende mit, die Geschichtsschreibung konzentriert sich hingegen darin auf die Schilderung von Einzelereignissen (kat' hekaston). Das schließt natürlich nicht aus, dass auch der Historiker in seinem Bericht von Einzelereignissen diese ebenfalls nie schlicht abbilden kann, sondern sie mit seiner Schilderung immer auch interpretierend zusammenfasst. Und umgekehrt ist Dichtung, jedenfalls die hier von Aristoteles gemeinte, nie reine Fiktion, etwas zur Unterhaltung oder auch als Lehrparabel bloß Ausgedachtes, sondern ist stets das Herausstellen von allgemeinen Sinngebungen in real Geschehenem. Bereits vom Wortsinn her bilden übrigens die aufgezählten realen Ereignisse, narratologisch gesprochen das Faktuale, die Basis von Erzählung.² Auf Erzählungen, die diesem Kriterium des Faktualen gehorchen, konzentriere ich mit hier

Wenn eine Erzählung aufzählbare Details aber nicht nur benennt, sondern sie auch *er*-zählt, wird das so Erzählte zu einer Ordnung verdichtet, eben zu jener "Dichtung", die Aristoteles als *poiêsis* bezeichnet, wörtlich ein in einen Zusammenhang eingreifendes Tun. Eine solche Zusammenfügung von Geschehnissen (*tôn pramatôn systastis*, Aristoteles 1450 a16) aber hat nur Sinn, wenn sie sich damit auch an Adressaten wendet, denen sie mit ihrer Botschaft prägend und orientierend etwas erzählt. Diesen performativen Anspruch einer Erzählung bezeichne ich als *Rezeptions-Ebene* (b). Das ist nicht radikal rezeptionsästhetisch misszuverstehen, insofern eine Erzählung keinen tieferen Sinn in sich selbst enthielte, diesen vielmehr erst in der vom Inhalt losgelösten subjektiven Rezeption erhielte, sondern so, dass Rezeptivität als Anstoß zur je subjektiven Deutung bzw. Wahr-Nehmung bereits im erzählten Inhalt als tieferer Sinn und Anspruch enthalten ist und damit als quasi objektives Element die Grundlage für die je subjektive Rezeption liefert.

Geleistet aber wird die Bindung eines Geschehens an seine sie verdichtende Deutung wie auch umgekehrt die Bindung der rezeptiven Deutung an die Geschehnisse einer Erzählung durch den lebendigen Akt des Erzählens. Der ist nicht nur ein in einer narratologischen Analyse zu berücksichtigendes Element, z. B. dass die meisten Erzählungen auf mündliche Übermittlungen zurückgehen. Im je neuen Akt des Erzählens konkretisiert sich vielmehr die genannte Bindung von Geschehnissen und ihrer Rezeption, weil das Erzählen des zu Erzählenden die Geschehnisse für die Hörer zu einem aktuellen Geschehen verlebendigt und damit den Hörern ihrerseits unmittelbar im Akt des Hörens die Möglichkeit gibt, sich selbst vom Erzählten angesprochen zu fühlen und dies ins je eigene Leben verlebendigend einzubauen: Die Erzähl-Ebene (c) ist der eigentliche Hintergrund, warum ich Erzählung ein "lebendiges Verstehen" nenne.

Dekonstruktivistisch könnte man nun zu der Ansicht kommen, alle Versprachlichung sei ja "nur" Erzählung. Das stimmt insofern, als alle Formen von Sagen oder Reden immer schon Deutung sind und das Verstehen seinerseits immer schon eine Vorabdeutung durch den Lesenden und Verstehenden enthält. Freilich würde mit solch entgrenzender Auffassung von

² Genau darauf verweist auch Rohbeck, wenn er dafür plädiert, zum Verstehen von Erzählung die Ebene des Faktualen gegenüber der des Fiktionalen aufzuwerten; er tut dies, indem er mit den Begriffen *Handlungssinn* und *Deutungssinn* ein gegenüber dem Gegensatz Faktualität – Fiktionalität überlegenes Kategorienpaar vorschlägt, überlegen, weil beide nur im Zusammenhang sinnvoll sind, insofern beide nicht ohne das jeweils andere sind, was sie sind. (Rohbeck 2015, bes. 95f.)

Erzählung die Unterscheidung von Fiktionalität und Faktualität hinfällig wie die von Geschehens- und Rezeptions-Ebene. Wie also lassen sich diese Differenzierungen als Kriterien rechtfertigen zur Bestimmung von etwas als Erzählung, zumal auch rein fiktionale Texte, also solche, die nicht auf ein reales Geschehen referieren, etwa neuere Fantasy-Literatur oder Lehrtexte wie Mythen, Märchen, Parabeln, existentiell beanspruchend gedeutet werden können; doch eben nur "können"? Dass ein Text auch in sich, also qua Erzählung einen existenzerschließenden und sinnorientierenden Anspruch hat, das ist m.E. sinnvoll nur zu behaupten, wenn wir eine weitere eine Erzählung ausmachende Ebene einbeziehen, die geschichtliche (d): Ein geschichtliches Wesen ist der Mensch, insofern er zwar wie alles Seiende sich immer im je aktuellen Hier und Jetzt befindet, aber um dieses Hier und Jetzt als Gegenwart auch weiß, wie er auch um das Gewordensein des Gegenwärtigen und um sein Vergehen weiß. Um sein Gewordensein weiß er durch seinen erinnernden wie auch vergessenden Bezug auf Vergangenheit. Und um sein Vergehen weiß er durch seine auf Zukunft ausgreifende Imaginationskraft, Kreativität und Praxis- bzw. Handlungsfähigkeit. Gegenwart ist für uns Menschen also immer auch eine Vergegenwärtigung von Vergangenheit und Zukunft und auch von Gegenwart; sie kann wie im durch Goethe berühmten "verweile doch" des Augenblick-Genusses auch in der den objektiven Zeitablauf verdichtenden wie auch auseinanderbreitenden und daher reflektierenden Erzählung Gestalt werden.³

1.2 Erzählungen als philosophische Texte?

Erzählungen sind trotz einer möglichen zeitphilosophischen Erläuterung nicht eigentlich Formen, die schon so als Philosophie zu verstehen wären. Allenfalls randständig oder aber nur sekundär philosophische Positionen referierend begegnen wir in der Geschichte der Philosophie Texten, die in einem weiten Sinn als Erzählung aufzufassen wären: Sekundären Charakter haben etwa Philosophiegeschichten, wenn sie in die Skizzierung philosophischer Positionen biografische Passagen einstreuen, die Anlässe, Hintergründe oder lebensweltliche Kontexte für bestimmte Positionen bieten. Interessanter sind autobiografische Werke, etwa die *Confessiones* von Augustinus oder Rousseau. Sie reflektieren freilich eher den lebensweltlichen Kontext eines philosophi-

³ Mit dieser nicht leicht verständlichen zeitphilosophischen Einlassung beziehe ich mich insbesondere auf Augustinus (Confessiones X), Nietzsche (1876), Heidegger und meinen philosophischen Lehrer Theunissen (1991). Das kann hier nicht weiter erläutert werden; ich sollte aber darauf verweisen, da dies wesentlich meine Perspektive auf die unten P.2 interpretierten religiösen Texte beeinflusst.

⁴ Bekannt sind für die Antike *Diogenes Laertius*, in neuerer Zeit die viel gelesene *Philosophische Hintertreppe* von W. Weischedel, auch O. A. Böhmers *Sternstunden der Philosophie*, auch die zahlreichen Biografien bekannter Philosophen.

schen Werdegangs, etwa Passagen der *Meditationen* des Descartes oder viele implizit philosophierende, nicht aber im strengeren Sinne begrifflich arbeitende philosophische Essays. Doch sind solche Texte kaum Erzählungen im oben abgegrenzten Verständnis; sie gelten aber auch den entsprechenden Autoren eher als Anekdoten, *an* oder *in* denen sich eine bestimmte philosophische Einsicht bloß entzündet hat. Philosophischen Charakter haben dann nicht diese erzählenden, obgleich nachdenklichen Texte, sondern erst ihre begriffliche Auslegung.

Das gilt übrigens auch für die berühmten der philosophischen Tradition zuzurechnenden Mythen, vorrangig die von Platon erzählten Mythen und Gleichnisse.⁵ Diese Einschätzung geht zugegeben von einem durchaus nicht selbstverständlichen Philosophieverständnis aus, das als notwendiges Element eines philosophischen Textes die explizite Begriffsarbeit ansieht. Schon für Platon lässt sich das gut an seinem reflektierten Umgang mit den von ihm erzählten Gleichnissen und Mythen belegen: Sein sicher bekanntester Erzähltext etwa, das sog. Höhlengleichnis (Platon: Pol 514ff) spricht keineswegs für sich selbst, sondern wird Philosophie erst durch seine Auslegung. Das macht schon der erste, dem Gleichnis vorangestellte Satz deutlich: "Und nun vergleiche Bildung und Unbildung in unserer Natur mit folgendem Zustand" (ebd.). Durch diesen Satz macht Platon deutlich, die vielen (natürlich bewusst in den Erzähltext eingestreuten) philosophischen Begriffe wie "wahr", "richtig", "Seiendes", "umwenden", aber auch (nur scheinbar) ein reales Geschehen beschreibende Wörter wie "gefesselt", "Schatten", "Schmerzen", "aufstehen", "hinabsteigen" usw. nicht faktual als story misszuverstehen und zu meinen, im bloßen Nacherzählen des Höhlengleichnisses dieses auch schon verstanden zu haben (so übrigens nicht selten im unreflektierten Philosophieunterricht!); vielmehr werden wir dazu angeregt, durch diese Wörter uns auf die hinter ihnen steckende philosophische Denkarbeit einzulassen. Und wer das beim Lesen noch nicht gleich verstanden hat, dem legt Platon im Anschluss an die Erzählung noch eigene Auslegungen zur Auseinandersetzung vor (ebd. 517b ff).

Noch deutlicher zeigt Platon in seinem *Protagoras*, dass eine Erzählung philosophischen Charakter erhält erst durch ihre Auslegung: Gezielt lässt er die Hörer des hier von Protagoras erzählten Textes (Platon: Prot 320d ff; hier geht es um den sog. Prometheus-Mythos) quasi ins Messer laufen eines eben nur unbestimmten Philosophieverständnisses, das sie bereits zu haben glauben in der Erzählkunst des Protagoras, dem dann auch eifrig Beifall geklatscht wird, während sein Widerpart Sokrates im weiteren Verlauf des Gesprächs ganz cool den Logos, die argumentativ-begriffliche Auseinandersetzung als philosophische Form stark macht gegen den Mythos, wenn er wie bei Protagoras nur Faszination, nicht aber Nachdenken auslöst.

⁵ Vgl. dazu genauer den Beitrag Wilhelm im vorliegenden Band.

Doch hüten wir uns vor einem vorschnellen Urteil pro Logos versus Mythos: Platon selbst beginnt ja viele seiner Dialoge mit dem Erzählen einer kleinen alltäglichen und für das folgende Thema scheinbar bloß atmosphärischen Begegnung. Das führt uns zu der These, dass philosophische Auseinandersetzungen eben nicht, wie zuweilen unterstellt, allein in begrifflichen Überlegungen ihren Sitz haben, sondern dass sie vielmehr durch alltägliche Erlebnisse und Beobachtungen angestoßen werden, ja darin ihr Fundament haben. Das Erzählen solcher Staunen erregenden Erfahrungen, sofern es auch zur Auseinandersetzung und zum Nachfragen führt und zu einem neuen und reflektierten Erzählen oder gar zum eindrücklichen Aufschreiben, birgt mithin in sich philosophisches Denken und ist daher eine Keimzelle zum Philosophieren, wenn auch (noch) nicht reflektiert und wissenschaftlich Philosophie.

Erzähltexte bieten also durchaus Anlässe und Material zum je eigenen Philosophieren, was vor allem in hier interessierender fachdidaktischer Perspektive zu betonen ist. Das gilt auch für viele literarische Erzählungen.⁷ Eine Eigenart der großen Erzähltexte der Religionen schließlich ist es, nicht allein Anstöße zum Philosophieren zu bieten, sondern in sich, vor allem durch ihre metaphorisch und symbolisch zu verstehende Sprache⁸, ori-

⁶ Vgl. dazu diverse Einlassungen des Autors, die mit Bezug auf Aristoteles' und Platons These vom Staunen als Grundlage des Philosophierens kritisch den Wert phänomenologischer Zugänge auf der ästhetischen und emotionalen Ebene erläutern und begründen, z. B. Petermann (2013). *Vom Staunen zum Denken*. Philosophieren fördert Lesekompetenz. https://hb-petermann.de/wp-content/uploads/2020/04/Petermann_2013_VomStaunen-zum-Denken.pdf, oder Petermann (2017). Philosophie / Philosophische Bildung. In: *WiReLex*, sowie Petermann (2011). Der Mensch als Fragewesen. In: H. Lindner & M. Zimmermann (Hg.): *Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Neukirchen*: Neukirchener VlgsGes.: 239ff. – Vgl. auch den Beitrag Kirschner im vorliegenden Band.

⁷ Dass dies sinnvoll ist, habe ich im eigenen Unterricht mehrfach erprobt, etwa durch Einsatz von Camus zum Thema "Freiheit und Verantwortung" oder von Bachmann zum Thema "Wissen, Erkennen, Einsicht"; vgl. dazu Petermann (2003). Sehen – erkennen – einsehen. Ein hermeneutisches Propädeutikum zum Thema "Glauben und Wissen" im Fächerverbund Philosophie/Religion/Ethik. [gem mit W. A. Kasper]. ZDPE 1/2003: 68ff). Ebenso kann ich nur neuere narratologische Voten (vor allem von M. Fludernik) bestätigen, Medien des Erzählens auszuweiten auf Kunst, vor allem Bilder und Musikstücke; auch sie bieten hervorragend geeignete Einstiege ins Philosophieren; vgl. Petermann (2003) Ästhetisch denken lernen. Impulse zu einer philosophisch orientierten Bilddidaktik. ZDPE 2/2003: 113ff., und Petermann (2007). Kann ein Hering ertrinken. Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim: Beltz.

⁸ Sprache darf grundsätzlich nie rein aussagenlogisch verstanden werden, da "niemals eine Aussage ihren vollen Sinngehalt in sich selber enthält" (Gadamer: Sprache und Verstehen. *GW* 2: 195). Für das Verstehen der sog. heiligen Texte der Religionen ist diese Einsicht von besonderer Bedeutung, um ihre Rezeption vor Fundamentalismen zu bewahren, vor "den naiven Wahrheiten und den trügerischen Gewißheiten, die die

ginär philosophisches Nachdenken zu enthalten. Im Kontext von IRBL⁹ ist es daher naheliegend, im folgenden Punkt als einen spezifisch philosophischen Beitrag Möglichkeiten einer philosophischen Deutung von originär religiösen Erzählungen vorzustellen.¹⁰

2 Biblische Erzähltexte philosophisch interpretiert

2.1 Exodus als Existenzerschließung

Der erste Teil der jüdischen Bibel, die Tora, ist nicht zuletzt wegen seiner vielen Erzähltexte besonders bekannt. Als bedeutendster gilt dabei das Exodus-Geschehen. Nicht nur die Kerngeschichte vom wundersamen Auszug des Volkes Israel aus Ägypten, auch der größere Rahmen, die Vorgeschichte – im Grunde schon mit Abraham beginnend¹¹ –, die Wüstenwanderung mit der Offenbarung des Dekalogs sowie die folgende sog. Landnahme bergen eine Vielzahl sehr grundlegend menschliche Existenz erschließender Elemente, warum dies über das Judentum hinaus zum kulturellen Erbe der Menschheit gehört. Ich wähle daraus einen einzelnen, die oben vorgestellte Erzähl-These bestätigenden Text. Er "berichtet" vom Anstoß zum eigentlichen Exodus, führt dabei aber zugleich den tieferen Sinn von "Auszug" insgesamt durch ein dramatisch verdichtetes Geschehen vor Augen und zu Ohren. Es handelt sich um die Erzählung vom brennenden Dornbusch mit der Berufung des Mose zum Exodus (Ex 3f.), spannend in ihrer komplexen Komposition wie als Paradigma religiöser Existenzerschließung und Sinnorientierung und insofern ideal als Text für IRBL geeignet:

Auf der *Gegenstandsebene* beinhaltet Ex 3f. drei Akte, (a) Moses Begegnung mit Gott im Dornbusch (3,1–5), (b) die Offenbarung Gottes und seine

Massen fanatisieren", und stattdessen "auf die Unendlichkeit des Textes zu verweisen, und aus seiner Interpretation eine fortwährende, nie vollendete, immer wieder neu zu beginnende Aufgabe zu machen", der in eben ihrem ureigenen symbolischen Charakter liegt, so A. Meddeb (Der Koran als Mythos. *Lettre* no. 73, 2006: 22).

 $^{^9}$ "IRBL" dient nachfolgend als Abkürzung für die Institution "Interreligiöse Begegnungs-Lernen".

¹⁰ In laufenden philosophiedidaktischen Diskursen wie auch im schulischen Philosophieunterricht spielt eine philosophische Einlassung auf Texte der Religionen kaum eine Rolle. Philosophiewissenschaftliche Auseinandersetzungen sind ebenfalls sehr zurückhaltend, auch wenn Jürgen Habermas die Philosophie mit Blick auf einen heute notwendigen Gebrauch vernünftiger Freiheit immer wieder an eine Transformation des Erbes religiöser Herkunft erinnert; vgl. zuletzt Habermas (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Frankfurt, sowie explizit in Orientierung an Erzählungen der biblischen Religionen Habermas (1997). *Israel oder Athen. Wem gehört die anamnetische Vernunft*. In ders: Vom sinnlichen Eindruck . . . Frankfurt (Erstfassung 1994).

¹¹ Vgl. dazu den Beitrag Bechmann im vorliegenden Band.

Beauftragung des Mose zum Auszug aus Ägypten (3,6–10), (c) Moses Auseinandersetzung mit diesem Auftrag im Dialog mit Gott bis zur Annahme des Auftrags (3,11–4,16).

Anthropologisch kann dieser Text als Vorbild zum Verstehen lebensgestaltenden menschlichen Handelns gedeutet werden: Danach ist Handeln für uns Menschen letztlich nicht selbstermächtigt möglich, gleichwohl immer nur als autonom entschiedenes. Den Grund und Horizont unseres Handelns aber bietet ein uns individuell je voraus liegender Lebenssinn, von dem wir uns freilich als tieferem Handlungs-Anstoß auch treffen lassen müssen, meist durch ein den alltäglichen Ablauf durchbrechendes Widerfahrnis, dem wir uns dann freilich nicht einfach heteronom zu unterwerfen haben, sondern dem wir uns in kritischer Auseinandersetzung stellen müssen, um darüber zu einer autonom entschiedenen Lebensführung zu kommen. 12 – Von daher hat dieser Text Ex 3f. über die jüdisch-christliche und auch islamische Tradition (vgl. Q 20:9ff. und 28:29ff.) hinausgehend transreligiösen Charakter und eignet sich daher besonders gut für IRBL.

Der anthropologische Tiefensinn von Exodus wird verdichtet in der Person des *Mose*: Bereits sein Name und darauf aufbauend seine Aktionen halten dem kundigen Leser vor Augen, dass dieser Mose in seinem fortlaufenden Bewegtsein eine Personalisierung menschlicher Existenz ist: Ursprünglich "aus dem Wasser *gezogen"* (daher sein Name, Ex 2,10) treibt er seine Herde *hinaus* in die Wüste zum Gottesberg (Ex 3,3), *bewegt* sich dann auf den Dornbusch zu (3,4), freilich unter *Ausziehen* (!) seiner Schuhe (3,5), vollzieht dann nach seiner Beauftragung eine mehrfache *Veränderung* von Zeichen (Stab v. 4,2ff, Hand 4,6ff, Wort 4,10ff), um sich schließlich *aufzumachen* zurück nach Ägypten und zum Pharao (4,18ff) mit den bekannten Folgen. All diese Formen des Unterwegsseins haben gerade im Modus der Erzählung einen auch im wörtlichen Sinn metaphorischen Charakter, insofern Mose hier von einer Existenzform in eine neue, die ursprüngliche fundierende und dann sie weiter orientierende "überführt" wird.

Am deutlichsten wird die *metaphorische Dimension* von Exodus in der Begegnung am brennenden Dornbusch: Sie ist insofern der Schlüssel zum Verständnis aller anderen, auch der neutestamentlichen Exodus-Erfahrungen¹³, als es hier nicht um den Übergang in eine beliebig andere Existenz-

¹² Zum hier veranschlagten Verständnis von Freiheit vgl. P. Bieri (2003). Das Handwerk der Freiheit. Frankfurt, und R. Safranski (1999). Das Böse oder Das Drama der menschlichen Freiheit. Frankfurt; auch Petermann (2013) "Ich suche "Mensch". Philosophische Perspektiven zur anthropologischen Frage. In: K. Boehme (Hg.): "Wer ist der Mensch?" Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Berlin: 147ff.

Den christlich Gebildeten wird geläufig sein, dass die Exodus-Geschichte eine zentrale Lesung im christlichen Gottesdienst der Osternacht darstellt. Damit wird Ostern in einen direkten Zusammenhang zum j\u00fcdischen Pessachfest gestellt, die Auferstehung zum Exodus. Als weiterer R\u00fcckgriff auf den Exodus sind auch die unterschiedlich in

ebene geht, sondern um den Überstieg (ein *Transzendieren*) in eine gegenüber der ersten fundierende, zugleich aber transzendente, ihr verborgene und der unmittelbaren Erfahrung entzogene, welche gleichwohl in der Begegnung proleptisch, also vorfallend als Orientierung in die Gegenwart einbricht. Philosophisch ist dies zu fassen als Erfahrung von Zeitlichkeit im Gewahrwerden menschlicher Offenheit auf Transzendenz, theologisch als Erfahrung des uns Menschen je voraus liegenden und Sinn und Orientierung bietenden Gottes. Am Text Ex 3,2–6 ist das zu fassen durch die scheinbar widersprüchlichen Hinweise, sich zu nähern und doch nicht, dabei etwas zu bestaunen, das brennt und doch nicht verbrennt¹⁴, aber zugleich das Antlitz verhüllen zu müssen, den festen Boden unter den Füßen zu verlieren, und doch den Anruf klar zu vernehmen und so wieder festen Boden zu spüren.

In solcher Begegnung mit Transzendenz¹⁵ geht es um ein *existenzer-schließendes Geschehen*: Der doppelte Anruf "Mose, Mose" (Ex 3,4) ist eine herausfordernde Anfrage "Bist du wirklich der, der du zu sein meinst" bzw. "Hier durch diese Begegnung wirst du konfrontiert mit dem tieferen Sinn deines Namens und deiner Existenz". Und mit der Antwort "Hier bin ich" stellt sich Mose dieser seiner tieferen über das alltägliche Leben hinausgreifenden Existenz.

Elementar für die spezifisch religiöse Existenzerfahrung ist die folgende *dialogische Auseinandersetzung*: Ex 4 verdeutlicht, dass Glauben, jedenfalls im biblischen Verständnis immer je persönliche Auseinandersetzung, auch kritischen Zweifel beinhaltet, nichts mit fragloser Unterwerfung zu tun hat. ¹⁶

Schließlich beinhaltet solch grundlegende Existenzerfahrung immer eine *Orientierung* zu je neu zu aktualisierender¹⁷ konkreter Lebensgestaltung: Der Text lässt sich in seiner Gliederung lesen als Stufung der auch bildungsdidak-

den ntl. Evangelien beschriebenen Wege nach Jerusalem zu deuten. Und auch der eschatologische Zug ins himmlische Jerusalem (Mi 4 und Offb 21) ist Exodus.

¹⁴ Vgl. unten in 2.4 die brennenden Herzen der Emmaus-Jünger.

¹⁵ Vgl. dazu genauer Petermann (2010) ,... noch über Gott in eine Wüste ziehn ...' Derridas negative Theologie am Rande der Sprache. In: H.-J. Röllicke (Hg.): *Denken der Religion*. München: iudicium: 136ff.

¹⁶ Diese zum Verständnis von religiösem Glauben fundamentale Struktur verdeutlicht die jüdische wie christliche Bibel an vielen Personen. Vorbildhaft seien neben Mose Abraham, alle Propheten, Maria, Jesus, Jünger wie Simon Petrus oder Thomas genannt. In der quranischen Mose-Überlieferung spielt diese dialogisch-kritische Auseinandersetzung keine klare Rolle mehr (Q 20:9ff u. 28:29ff). – Zur genaueren Erläuterung biblischen Glaubens vgl. Petermann (2013). *Glauben. Begriffliche Klärungen – religionspädagogische Orientierungen*. http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/.

¹⁷ Bekanntlich wird das engere Exodusgeschehen in der jüdischen Pessachfeier stets neu und aktualisierend erzählt, vgl. die auf Ex 13,9 verweisende talmudische Anweisung durch Rabbi Gamliél: "In jedem Zeitalter ist jeder verpflichtet, sich vorzustellen, als sei er selbst aus Miçrajim [scil. Ägypten] gezogen" (Pesahim X,v; zit. n. Der Babylonische Talmud. Neu übertr. d. L. Goldschmidt. Bd. II, Frankfurt a. M.: Jüd. Vlg. 1996).

tisch zu verstehenden Elemente: (a) *staunen* (gegenüber einem uns existentiell berührenden Widerfahrnis), (b) *urteilen* (als Verstehen solcher Erfahrung und Auseinandersetzung mit ihr), (c) *handeln* (als Umsetzung dieser Erfahrung in konkrete Lebenspraxis).¹⁸

2.2 Erzählen als Äußerung und Reflexion von Glauben

Eine der aus philosophischer Sicht wichtigsten Fragen an die Religion ist die nach dem Sinn von "glauben". Eindrückliche religiöse Dokumente dafür sind tradierte Gebete. Sie wollen auch innerreligiös nie nur als unmittelbare Glaubensäußerungen verstanden werden, sondern immer auch als Reflexionen eben solcher Äußerungen und damit auf Glauben als Existenzform. Und in ausformulierten Gebeten erfolgt dies eben in der Form des Erzählens. Dafür bieten die biblischen Psalmen die wohl ältesten und bekanntesten Beispiele. Ich wähle zur Erläuterung den Abschnitt Dalet aus dem sog. Tora-Psalm 119. Die Verse 25–32 lauten in der im Verhältnis zum hebräischen Original wie auch gegenüber menschlicher Existenz einfühlsamen Übertragung von Martin Buber:

Meine Seele haftet am Staub, / belebe mich gemäß deiner Rede! Meine Wege erzählte ich und du antwortetest mir. – / lehre mich deine Gesetze, lasse deiner Ordnungen Weg mich verstehn, / besinnen will ich deine Wunder. Vor Gram entsickert mir die Seele, / erhalte mich gemäß deiner Rede! Den Lügenweg rücke mir ab, / vergönne mir deine Weisung! Den Weg der Treue habe ich gewählt, / deine Rechtsgeheiße gehegt. An deinen Zeugnissen hafte ich – / DU, beschäme mich nimmer! Ich laufe den Weg deiner Gebote, / denn du weitest mein Herz.

Dazu einige hier interessierende Bemerkungen¹⁹:

Strukturell fällt beim genaueren Lesen in jedem Vers (übrigens im gesamten Psalm) die Parallelisierung auf von subjektiven Befindlichkeiten des Be-

¹⁸ Zur genaueren Erläuterung dieser zu favorisierenden pädagogischen Trias vgl. Petermann (2013). *Vom Staunen zum Denken*. (s. o. Anm. 6) Diesen Stufen eingewoben sind im Text Ex 3f. übrigens auch die elementaren Erfahrungs-Ebenen des *Ästhetischen* (als *sinnliche* Erfahrung des Dornbuschs), des *Pathischen* (als inneres *Berührtsein* durch die existentielle Gottesbegegnung), des *Dianoetischen* (als *Verstehen* und urteilende Auseinandersetzung im Dialog), der *Praxis* (als Entscheidung zu freiem und verantwortlichen *Handeln*) wie auch die moralischen Ebenen der *Sensibilität*, *Empathie*, *Dikaiosyne* (in der Übernahme der Formen, durch die Gott sich dem Mose offenbart: sensibel das Leid des Volkes zu sehen, empathisch sich seiner Befreiung anzunehmen, dadurch ordnende Gerechtigkeit für die Menschen herzustellen).

¹⁹ Zur genaueren auch sprachphilosophischen Deutung des gesamten Psalms 119 (vor allem seiner alphabetischen Gliederung und dem bewussten Spiel mit 8 unterschiedlichen Tora-Synonyma) wie auch zu Möglichkeiten einer existentiellen Deutung des Abschnitts Dalet vgl. Petermann (2003). *Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen.* Heidelberg: Helios, Kap. 4-3: 302ff.

tenden auf der einen und Orientierung an göttlichen Zuwendungen auf der anderen Seite, die subjektive Seite dabei stets in Formen einer inneren oder äußeren Bewegung, die göttliche immer mit unterschiedlichen zu hörenden bzw. zu lesenden Weisungs-Worten.

Als literarische Form zeichnet sich das Gebet dadurch aus, dass alle existentiellen Befindlichkeiten wie die entsprechenden Zuwendungen in Worte gefasst sind, die auch *ausgesprochen* werden. Glauben zeigt sich im Gebet daher als verlebendigend erzählter und zu erzählender Glaube, im Nachsprechen eines Gebets zudem performativ die je eigene existentielle Reflexion anregend.

In unserem Kontext besonders interessant ist das Verb "erzählen" im v. 26. Es steht hier singulär im Psalm. Das hebräische Wort sfr meint in der Urform zunächst ein aufzählendes Sammeln von Daten, Fakten, Informationen, Erlebnissen. In der in v. 26 verwendeten piel-Form wird dies verdichtet zu einem geordneten und dadurch reflexiv zu verstehenden Ganzen eines Erzählens. In solchem Erzählen geht es nicht mehr um ein schlichtes Berichten oder Informieren, sondern um eine auf Antwort ausgerichtete und zugleich auch herausfordernde Redeform. Entsprechend folgt in v. 26b konsequent die orientierende Antwort. Erzählen, das macht dieser Vers klar, scheint also in sich eine dialogische, auf Rede und Antwort ausgerichtete Struktur zu haben, insbesondere, wenn es sich um eine die glaubende Existenz betreffende Erzählung handelt.

Von hier ein letzter Hinweis zum Verstehen von "glauben": Was steht eigentlich am Anfang eines Glaubensaktes, der göttliche An- und Zuspruch oder der menschliche Ruf, der gehört werden will? Der durch Karl Rahner berühmte Ausdruck vom religiösen Menschen als "Hörer des Wortes"²⁰ ist sicher dialektisch in beide Richtungen zu deuten. Erzählen jedoch bleibt eine originär menschliche Form von Sprache, Gott selbst erzählt nichts, auch das Wort Gottes können Menschen nie an sich vernehmen, sondern immer nur vermittelt im menschlich verständlichen Wort. Darum spricht Gott (jedenfalls in den heiligen Schriften der jüdisch-christlichen Tradition) auch nie direkt zu uns, sondern immer durch Menschen, insbesondere durch die Propheten, die an Stelle Gottes das Wort Gottes sagen, entsprechend auch durch Jesus, durch die Evangelisten oder Apostel, aber auch durch Engel: sie alle sprechen immer in menschlichen, für Menschen verständlichen Worten. An die menschliche Form von Erzählen ist natürlich auch religiöse Erzählung gebunden. Und wohl deshalb steht hier in Ps 119,26 das menschliche Erzählen zeitlich (nicht fundierend!) vor der göttlichen Antwort.²¹

²⁰ So der Titel eines der wichtigsten theologischen Werke des 20. Jh.

²¹ So auch im Ps 4, der mein Rufen vor das Erhören durch Gott setzt. Das übersetzt übrigens Luther von der Satzstellung her falsch, wenngleich theologisch durchaus begründbar: "Erhöre mich, wenn ich rufe." Vgl. dazu Petermann (2016) 'Sola fide' und/oder Pri-

2.3 Reflektierte Erzähltheorie – das Lukas-Proömium (Lk 1,1–4)

Als der große Erzähler schlechthin im Neuen Testament gilt Lukas. Das ist begründet vor allem in seinen vielen auch sprachlich einnehmend erzählten Gleichnissen, besonders die allein bei Lukas zu findenden Gleichnisse vom barmherzigen Samariter (Lk 10) und vom verlorenen Sohn (Lk 15), die mit gutem Grund zum Standard religionsunterrichtlicher Vermittlung zählen. Über christliche und religiöse Kontexte hinaus bekannt und vielfach auch in der bildenden Kunst dokumentiert ist zudem die von Lukas raffiniert konstruierte Geburts- und Kindheitsgeschichte Jesu (Lk 1–2). Diese Perikopen eignen sich auch zur philosophischen Auseinandersetzung. Für den hier interessierenden narratologischen und IRBL-Kontext gehe ich aber auf zwei andere Lukas-Texte ein, zum einen auf den im Kontext religiöser Texte singulären erzähltheoretischen Beginn seines Evangeliums, zum andern auf die Emmaus-Geschichte, die am Ende des Lukas-Evangeliums das erzählende Herausgeld bietet auf die programmatische Einleitung in Lk 1.

Das sog. Proömium Lk 1 zunächst ist kein Text, der mögliche Hörer und Leser einleitend auf das folgende Evangelium bloß einstimmen will. Zu kurz greift auch die Ansicht, ihn nur als Auskunft der eigenen Autorenschaft zu lesen. Dazu zunächst der Text in der neueren gut lesbaren sog. Einheitsübersetzung:

Schon viele haben es unternommen, eine Erzählung über die Ereignisse abzufassen, die sich unter uns erfüllt haben. Dabei hielten sie sich an die Überlieferung derer, die von Anfang an Augenzeugen und Diener des Wortes waren. Nun habe auch ich mich entschlossen, nachdem ich allem von Beginn an sorgfältig nachgegangen bin, es für dich, hochverehrter Theophilus, der Reihe nach aufzuschreiben. So kannst du dich von der Zuverlässigkeit der Lehre überzeugen, in der du unterwiesen wurdest.

Eine programmatisch in sieben Worte verdichte These für den gesamten folgenden Evangeliums-Text wie bei Markus (Mk 1,1: archê tou euangeliou lêsou Christou Hyioû Theoû, dt.: Anfang der Frohbotschaft (des/von) Jesus Christus (des) Sohnes Gottes) ist das Lukas-Proömium nicht. Trotzdem referiert Lukas, nach neueren Erkenntnissen der zweite Evangelist des NT²², in seinem Proömium deutlich auf den Eingangsvers des Markus und dokumentiert damit (für den genauer Leser) sein intelligentes Text-Kompositions-Muster: Bereits formal greift er bewusst das 7er-Wort bei Markus auf und erweitert es zu 3 mal 2 mal 7 Wörtern (der griechische Text umfasst genau 42 Wörter), im Übrigen die Vorlage für die 3 mal 14, also 42 Generationen, die der dritte,

mat der Vernunft? In: *Luther unterrichten – Fächerverbindende Perspektiven . . .*, hg. von T. Breuer & V. J. Dieterich, Stuttgart: Calwer: 50ff.

²² Vgl. bes. Martin Hengel (2008). *Die vier Evangelien und das eine Evangelium von Jesus Christus. Studien zu ihrer Sammlung und Entstehung.* WUNT 224. Tübingen: Mohr Siebeck.

wiederum Markus und Lukas aufnehmende Evangelist Matthäus zu Beginn seines Evangeliums zwischen Adam, dem ersten Menschen und Jesus, dem neuen Adam ausmacht (Mt 1, 2ff).²³

Noch aufregender ist die inhaltliche Struktur. Sie wird deutlich erst durch einen genaueren Blick auf die *sprachliche Konstruktion* und den differenzierten Gebrauch der leitenden Begriffe; dazu nachfolgend links der griechische Text in Umschrift, rechts daneben eine Interlinear-Übersetzung:

epeidêper polloi epecheirêsan anataxasthai di^hêgesin peri tôn peplêrophorêmenôn en ^hêmin pragmatôn kathôs paredosan ^hêmin ^hoi ap'archês autoptai kai ^hypêretai genomenoi tou logou edoxe kamoi parêkolouthêkoti anôthen pasin akribôs kathexês soi grapsai kratiste Theophile ^hina epignôs peri tôn katêchêthês logôn tên asphaleian

Da nun einmal viele versucht haben zu verfassen (eine) Erzählung, über die zur Erfüllung gekommenen unter uns Ereignisse, wie überliefert haben uns die von Anfang an Augenzeugen und Diener gewesenen des Wortes,

edoxe kamoi schien es gut auch mir,
parêkolouthêkoti anôthen pasin (dem) nachgegangenem von Anfang an allem
akribôs kathexês soi grapsai genau, der Reihe nach dir (zu) schreiben,
kratiste Theophile hochverehrter Theophilus,
hina epignôs damit (du) genau erkennst,
peri tôn katêchêthês über welche (Lehren) (du) unterrichtest wurdest
logôn tên asphaleian Lehren, die Zuverlässigkeit.

Auffallend ist, dass Lukas das, als was er seinen gesamten Evangeliumstext versteht, mit lauter unterschiedlichen Wörtern beschreibt; 12 sinntragende Begriffe zähle ich: dihêgesis (Erzählung), pragmata (Ereignisse), paradosis (Überlieferung), autoptai (Augenzeugen), hypêretai (Diener), logos (Wort/Botschaft), parakolouthêsis (Nachforschung), graphêsis (Aufschreiben), epignôsis (Erkenntnis), kathèchêsis (Unterweisung), logoi (Worte/Lehren), asphaleia (Wahrhaftigkeit). Wichtiger als die (unterstellt bewusste) Wahl von zwölf (!) Leitbegriffen aber ist, dass Lukas hiermit seinem v.5 beginnenden eigentlichen Erzähltext einen erzähltheoretischen Text voranstellt, der einen hermeneutischen Schlüssel zum Verstehen alles Folgenden bietet, nämlich eine innere Systematik, die durch den Zusammenhang dieser zwölf Wörter entsteht.

Versuchen wir eine kleine Rekonstruktion, um so die Intelligenz der lukanischen Textkonzeption auch inhaltlich nachzuzeichnen und damit auch seine philosophisch zu nennende, da differenziert mit Begriffen umgehende

 $^{^{23}}$ Zählt man für das Exodus-Zitat Mk 1,2 das in einigen Textzeugen fehlende zweite Wort $eg\hat{o}$ hinzu, kommt man übrigens auch bei Markus auf genau 42 Wörter für die einleitenden Sätze. – Ein solches intelligentes Nachzählen der Wort-Konstruktionen der ntl. Evangelien taucht in der gängigen exegetischen Literatur nicht auf. Diesen Lese-Grundsatz wie auch die Zählung eben dieses Lk-Proömiums habe ich übernommen von dem mir befreundeten Schrift-Gelehrten Horst Folkers, demnächst auch nachzulesen in seiner umfassenden Monografie zu den vier Evangelien.

Erzähltheorie. Drei Begriffe sind vorab herauszuheben: (a) Für unsere übergeordnete erzähltheoretische Perspektive sticht zunächst das Wort dihêgesis ins Auge, bis heute der Terminus technicus für jeden narratologisch spezifisch als Erzählung zu qualifizierenden Text. Auch wenn Lukas Aristoteles und seine Poetik wohl nicht kannte, ist es doch auffallend, dass er diesen Begriff an den Anfang seines Textes stellt, wie als Leitstern oder Programm, das es im Folgenden zu erläutern gilt. - (b) Basis für die hier zur Debatte stehende dihêgesis scheint aber der logos zu sein, in dem ganz grundlegenden und weiten Sinn, den dieses Wort auch im Johannesprolog hat (en archê ên ho logos), also logos begründend als Sprache bzw. Sprachlichkeit, ohne das es nichts gäbe, bzw. durch das alles ist, was es ist, auch die konkret sprachlich ausformulierte Erzählung. - (c) Durch das ausformulierte Erzählen schließlich, theologisch in der Offenbarung des logos als Zuspruch (rhêma) kann der logos aber auch vernommen und so in seinem Wahrheitsanspruch auch erkannt werden: asphaleia ist das bewusst gesetzte Schlusswort dieses exzeptionellen Textes.²⁴

Damit zur inneren Ordnung im Detail, die das Werden einer solchen Erzählung bestimmt; (mit einer Ziffer markiere ich jeweils die Stelle, an der das entsprechende Wort im Text erscheint): Diese Erzählung (5: dihêgesis) gründet auf den allem zugrundeliegenden logos (23). Wirklichkeit aber wird dieser logos – dies der erste Akt – in den Ereignissen bzw. Handlungen (6: pragmata) des hier noch nicht genannten Jesus; sie erweisen sich als Manifestationen bzw. Erfüllungen (8: peplêrophoremena) jenes logos. Bürgen für die Wirklichkeit dieser Geschehnisse sind die Augenzeugen (18: autoptai) und Diener (20: hypêretai). – Sie leiten den zweiten Akt in der Entfaltung des logos ein: Unter ihnen gab es offensichtlich solche, die die pragmata auch weitergetragen und weitererzählt, also überliefert haben (13: paredosan) wie auch solche, die sich daran gemacht haben (3: epecheirêsan), die so überlie-

²⁴ Johannes, von dem gelehrte Exegeten wissen, dass er Lukas sehr gut kannte (beide Namen stehen hier für die historisch nicht genauer bekannten Autoren der entsprechenden Evangelientexte), verschärft bzw. verdichtet in seinem Prolog das bei Lukas bereits angelegte Arbeiten mit Begriffen: Auch hier steht als archê (Ursprung) von allem der logos, durch den alles geworden ist, so dass durch den Prozess dieses Werdens (genesis) schließlich die Wahrheit (alêtheia, Jo 1,17) von allem und so auch des logos offenbar wird. – Mit einer neunfachen Verwendung des Wortes rhêma (Wort als Zuspruch) entfaltet Lukas übrigens in seinen Kapiteln 1 und 2 den anfangs v. 2 unerläutert gesetzten logos, kulminierend in den zusammengefügenden panta ta rhêmata (Lk 2, 51 wie schon 2, 19), die Maria durch die Geburt ihres Sohnes und das Offenbarwerden seiner prophetischen Gabe in ihrem Herzen bewahrt, wie es so sinnorientierend heißt. In der exegetischen Literatur nimmt einzig Horst Folkers eine solche Deutung ernst, unter der begründeten Voraussetzung eines bewussten Subtextes im lukanischen Erzähltext: Folkers (2002): Synteresis und Symbolon als Elemente lukanischer Hermeneutik. In: Auslegung als Entdeckung der Schrift des Herzens, hg. v. H. J. Röllicke, München: iudicium 200: 105ff.

ferten Geschehnisse zu einer festen Erzählung (5: dihêgesis) zusammenzustellen (4: anataxasthai). – Diese Versuche haben nunmehr in einem dritten Akt den Autor Lukas veranlasst, dass auch er selbst (25: kamoi) all diesen Zeugnissen von vorn, also von Anfang an (27: anôthen) nachgegangen ist (26: parêkolouthêkoti), und zwar allem (28: pasin) ganz genau, akribisch (29: akribôs), um es auch aufzuschreiben (32: graphein), und zwar – dies ist der vierte Akt - stellvertretend für viele Hörer und Leser dem Theophilos (34), der darin sich unterweisen lassen soll (39: katêchêtês); die aufgeschriebene Erzählung wendet sich also gezielt an Adressaten, stellvertretend heißt dieser hier nicht zufällig deutsch Gottlieb, philosophisch einer, der sich emphatisch und empathisch mit Gott auseinandersetzen will. - Explizit philosophischen Charakter erhält diese Erzählung dann im letzten, dem fünften Akt, insofern die als Text aufgeschriebene Erzählung für den Rezipienten nicht nur zur Unterrichtung im Sinne von Kenntnisnahme jener Geschehnisse (pragmata) führt, sondern zur Erkenntnis (36: epignôs), und zwar zur Erkenntnis der Wahrhaftigkeit (42: asphaleia) des als logoi (40: Worte) plural Wirklichkeit gewordenen logos.

Neben der spezifisch lukanischen Botschaft von diesem Jesus, in dessen Worten und Taten sich der alles begründende *logos* vollendet habe (vgl. Lk 4,21!) und der deswegen als Christus selbst dieser *logos* ist, unterstellt diese Textrekonstruktion dem Lukas neben seiner Erzählkunst eine höchst intelligente und gezielt zum denkenden Nachvollzug anregende Erzähl-*Theorie*: Die Parallelen zu jenen oben in 1.1 entwickelten Ebenen für eine sinnorientierende Erzählung liegen auf der Hand: Lk 1,1–4 ist nicht selbst eine Erzählung, aber ein hermeneutisches Interpretament zum Verstehen der vielen folgenden Einzelerzählungen.

2.4 Erzählung als Reflexion: Die Emmaus-Geschichte (Lk 24)

Als Verwirklichung des Proömiums ist unter den von Lukas nachfolgend erzählten Geschichten die der Emmaus-Jünger herauszustellen. Theologischexegetisch ist diese Perikope von besonderer Bedeutung, da sie allein von Lukas überliefert ist, vor allem aber nicht nur vom Auferstehungsgeschehen erzählt, sondern den tieferen Sinn von Auferstehung explizit an das Verstehen und das laufende Weitererzählen bindet.

Der Inhalt: Zwei Jünger kehren, enttäuscht von den Ereignissen um den gestorbenen Jesus, Jerusalem den Rücken, treffen aber auf dem Weg einen Fremden, dem sie davon erzählen; der Fremde antwortet, indem er ihnen den Sinn dieser Geschehnisse erläutert; das fasziniert sie so sehr, dass sie ihn zu sich nach Hause einladen; beim Mahl bricht er ihnen das Brot, und sie erkennen ihn plötzlich als den Auferstandenen; als solcher aber entzieht er sich unmittelbar ihren Blicken, worauf die beiden wieder nach Jerusalem

umkehren und allen dort Versammelten von der Wahrheit der Auferstehung erzählen.

Zum tieferen auch philosophisch relevanten Sinn dieses Textes wiederum Bemerkungen, sowohl was seine Botschaft von Auferstehung betrifft, vor allem aber seine Erzählstruktur:

Bereits bei der ersten Begegnung mit dem Text fällt auf, dass Lukas gar nicht direkt die Auferstehung Jesu Christi erzählt, sondern eingebunden in ein *Erzählen* von Auferstehung. Dass genau in solch erzählendem Verstehen der eigentliche Sinn von Auferstehung liegt, das führt uns kein neutestamentlicher Auferstehungstext so klärend vor wie dieser.²⁵

Für das Auferstehungsgeschehen selbst kennt diese Perikope zunächst drei ganz unterschiedliche Wörter: (a) anastasis gilt theologisch als Terminus technicus für "Auferstehung" (der Toten zum ewigen Leben)²⁶, wird jedoch hier v. 33 ganz wörtlich als "aufstehen" benutzt, und zwar der beiden Jünger, die aufstehen, um nach Jerusalem zurückzukehren. – (b) Für die im ganzen Text thematische Auferstehung Christi ist hingegen v. 34 êgerthê reserviert, wörtlich genauer "ist auferweckt"; das ist auch das in den Geschichten vom leeren Grab entscheidende Wort bei Mk 16,6, Lk 24,6 und Mt 28,7 wie auch in dem früheren Zeugnis des Paulus in 1 Kor 15. - (c) Schließlich erzählen die Jünger v. 23 von der Begegnung am leeren Grab und der Botschaft der Engel, Jesus lebe (zên). – Über diese Worte hinaus erläutert Lk 24 Auferstehung aber auch (d) in v. 26 als Eingehen (eiselthein) des Christus in die (göttliche) Heiligkeit, liefert als Zeugnis dafür (e) das Sehen durch Simon (v. 34) und deutet (f) als existentiell orientierende Konsequenz jenes nun metaphorisch zu verstehende Aufstehen als Wendung, Zurückkehren und Weitererzählen durch die Jünger (vv. 33,35), was (g) als inneres Vernehmen und Annahme der Wirklichkeit (ontôs) von Auferstehung (v. 34) durch das eindrückliche Wort vom brennenden Herzen (kardia kaiomenê, v. 32) zum Ausdruck gebracht wird. -

²⁵ Übrigens findet sich im NT insgesamt kein Text, der einen Akt der Auferstehung Jesu Christi als ein real festzumachendes Faktum berichten würde, wie es wahrscheinlich nicht wenige traditionell oder geprägt von vielfältigen bildlichen Darstellungen unterstellen. Das heißt freilich nicht, dass diese Auferstehung nicht wahr wäre. Doch entscheidend für die Wahrheit und den Sinn von Auferstehung ist eben nicht das reale Faktum (wie beim Kreuzestod, der in den Evangelien auch als Realität geschildert wird), sondern die Deutung des Gesamtgeschehens.

²⁶ Paulus hat im NT als erster in 1 Kor 15,12 den Ausdruck *anastasis* zur Kennzeichnung des allgemeinen Auferstehungsglaubens verwendet, in deutlicher Abhebung von der Auferweckung Christi, wofür er in 1 Kor 15 wiederholt das Verb *egêgertai* benutzt. Auch Lukas spricht angesichts des leeren Grabs von *anastasis* (24,7), doch nur als Deutung dieses Geschehens, das in 24,6 ebenfalls als *êgerthê* benannt wird, übrigens in Abänderung der von ihm zitierten atl. Stelle Hos 4,2, wo Hosea (in der griech. Septuaginta) ebenfalls von *êgerthê* spricht. Johannes hingegen benutzt als einziger der vier Evangelisten nur noch das Deutungswort *anastênai* (Jo 20,9).

Offenkundig spielt Lukas also mit unterschiedlichen Wörtern, Perspektiven und Sinn-Dimensionen, um die Leser und Hörer seines Textes zum Nachvollzug und zur Auseinandersetzung zu bringen, was denn "Auferstehung" eigentlich meine.²⁷

Wichtiger für unsere Frage nach dem Sinn von Erzählung ist der Blick auf die ebenfalls bewusst in den Text eingewobenen Erzählformen. Ich mache sechs unterschiedliche und aufeinander aufbauende aus; sie arbeiten mit unterschiedlichen Erzählverben: (a) Zu Beginn ist v. 14ff die Rede von der Unterredung (homilein) der beiden Jünger auf dem Weg nach Emmaus. Doch diese ihre Unterhaltung hat offensichtlich noch keinen über die Geschehnisse um ihren Meister Jesus sich vergewissernden Erzählcharakter, sondern ist nur erst ein Suchen (15: syzêtein), in dem eher unorganisiert ein Wort auf das andere folgt, ohne Erkennen des Geschehenen (vgl. 16: mê epignônai). – (b) Auf die (philosophische) Frage des Fremden, um was für Reden es sich da handle (17), versuchen nun die beiden Jünger in einem zweiten längeren Teil (18–24), der ein Verstehen des Geschehenen immerhin beansprucht (18: egnôs ta genomena), eine erste Ordnung herzustellen jener Geschehnissen um Jesus von Nazareth, seines machtvollen Auftretens und Wirkens, seiner Verurteilung und Hinrichtung am Kreuz, der damit verlorenen Hoffnung und der verwunderlichen Begegnung der Frauen am leeren Grab. -(c) Dass auch dies noch keine sinnerschließende Erzählung ist, sondern von letztlich Unverständigen (25: anoêtoi) nur referiert wurde, macht der Fremde in einem dritten Teil (25–27) klar, was Lukas gezielt als deutendes Reden (27: dihermêneusen) bezeichnet. - (d) Der vierte Teil führt endlich zum wesentlichen Grund sinnorientierenden Erzählens, nämlich zur wirklichen Erinnerung jener Geschehnisse; sie geschieht durch das symbolische Brotbrechen durch den Fremden und seinen Segensspruch (30: eulogêsen). Dieses sich der Wahrheit des Geschehens vergewissernde Innewerden braucht nun keinen äußerlich sichtbaren Gegenstand mehr (31), von dem man Kenntnis hat, sondern ist eine Erkenntnis (31: epignôsis), eine Verstehen öffnende (31.32: dianoigein) Erinnerung des Geschehens. - (e) Mit dieser Einsicht ist in einem fünften Schritt nun auch die Deutung (32: di-anoigein) des Geschehens mit den tradierten Schriften durch den Fremden, der jetzt als der Auferstandene erkannt ist, ihrerseits als Sinn stiftende Erzählung zu verstehen, und zwar sowohl der atl. Schriften wie des aus ihnen folgenden Geschehens um Jesus Christus. - (f) Das führt die Jünger auf einer sechsten Stufe endlich zu

²⁷ Dies kann mit der hinter dem Text stehenden Problemfrage *ti estin*, "Was eigentlich ist …" als eine auch philosophische Ausrichtung dieses Textes verstanden werden, so auch für die Lazarus-Geschichte Jo 11; vgl. dazu Petermann (2016) "Auferstehung" – was ist das? In: "Hoffnung über den Tod hinaus?" Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren", hg. v. K. Boehme. Heidelberg: Mattes 2016: 125ff.

einem echten, nämlich den Tiefensinn wissenden (35: *egnôsis*) Erzählen und Weitererzählen (35: *exhêgesis*) des zu Erzählenden.

Zusammenfassend: Lukas führt mit dieser Perikope den gegenüber seiner Komposition und seiner Sprachkunst aufmerksamen Hörern und Lesern nicht nur eine Theorie und aufeinander aufbauende Stufen sinnorientierenden Erzählens vor, sondern eine Form verstehenden Erzählens. Und er fordert dazu heraus, alle in seinem Evangelium notierten Erzählungen als Anstiftungen zum je neu sinnerschließenden Weitererzählen ernst zu nehmen.

Als verstehendes Erzählen hat die Emmaus-Erzählung über ihre religiöse Botschaft hinaus bzw. als hermeneutischer Schlüssel ihres Verstehens auch geschichtsphilosophischen Charakter: Mit der hier mehrschichtig erzählten Erzählung werden genau die oben skizzierten Ebenen einer existenzerschließenden und sinnorientierenden Erzählung berücksichtigt: (a) Die Referenz auf die Geschehnisse um Jesu Wirken und Auferweckung markiert als Fundament der Erzählung einen real festzumachenden Gegenstand, der in der Erzählung im Modus der Vergangenheit erinnert und dadurch auch vergegenwärtigt wird. (b) Die sinnorientierende Dimension von Erzählung zeigt sich im inneren Impuls des Weitererzählens des Geschehenen, das nun insofern auf die Zukunft ausgreift, als im Weitererzählen Auferstehung anagogisch als Aufstehen orientierend in unsere Lebensführung eingreift. (c) Die Einbindung von Vergangenheit und Zukunft ins gegenwärtige Leben, durch die sich die menschliche Kraft zur Geschichtlichkeit zeigt, wird Wirklichkeit bzw. vollzieht sich schließlich im Akt des Erzählens, freilich eines solchen, das sich der Vorstufen einschließlich des noch unverständigen Berichts ebenso bewusst ist wie der Einsicht in seine Geschichtlichkeit durch den Bezug auf Vergangenheit und Zukunft, wodurch ein solches Erzählen menschliche Existenz grundsätzlich wie auch die je persönliche Existenz erschließenden und verlebendigenden Charakter hat.

Mit dieser Deutung eignet sich dieser Text ideal für einen spezifisch philosophischen Beitrag im IRBL, da er jenseits seiner konfessorischen Zielsetzung, besser: als Möglichkeit des Verstehens dieser Botschaft auch transreligiös und intrareligiös die erzählende Erzählung als elementare Form zum Verstehen sowohl der religiösen Existenz wie auch menschlichen Lebens überhaupt verdeutlicht.

3 Formen narrativer Philosophie-Didaktik

Eine Anforderung an die Beiträge des vorliegenden Bandes ist es, auf Richtungen einer je fachspezifischen Didaktik des Erzählens einzugehen. Das soll nach meinen bereits implizit fachdidaktisch perspektivierten Auslegungen religiöser Erzähltexte hier durch zwei Punkte erweitert werden: Zunächst ist kurz auf narrative Positionen der neueren Fachdidaktik Philosophie zu

verweisen. Anschließend werde ich zur Abrundung der beiden anderen philosophischen Beiträge, des von Christian Wilhelm, der sich in seinen didaktischen Vorschlägen mit dem Ziel "narrativer Identitätsbildung" eher an Jugendliche ab 14 richtet, und des von Anne Kirschner, die in ihrem unterrichtserfahren Beitrag jüngere Schüler:innen der Sek I mit Sprachschwierigkeiten im Blick hat, einige Vorschläge unterbreiten zum narrativen Philosophieren mit Grundschul- und Vorschul-Kindern.

3.1 Traditionen einer narrativen Didaktik der Philosophie

In einem sehr weiten Sinn von Narration, nämlich als Vermittlung bestimmter Aussagen durch narrativ-dialogisches Erklären und Auslegen, gehört Erzählen nicht nur zum Philosophieren, sondern ist als explizites Reflexionsinstrument sogar ein spezifisches Merkmal von Philosophie: Jedenfalls für Hegel und bereits Sokrates, Platon und Aristoteles kann sich keine Philosophie Philosophie nennen, die nicht zumindest implizit auch auf ihr eigenes Philosophieren als Form bzw. Methode reflektiert. Didaktik ist daher für Philosophie nie ein bloßes Anhängsel oder eine ihr selbst als Wissenschaft gegenüber äußere Vermittlungsebene, vielmehr als Vermittlung dem philosophischen Inhalt wesentlich eingebaut.²⁸

Für das moderne Schulfach Philosophie und die entsprechende Lehrerausbildung ist Didaktik dagegen ein sehr junger Bereich. Und von narrativer Didaktik ist seit gerade einmal 20 Jahren die Rede. ²⁹ Drei Philosophiedidaktiker sind dabei vorrangig zu nennen: Der grundlegende Platz gebührt Johannes Rohbeck. Er hat nicht nur insgesamt die neuere Philosophiedidaktik entscheidend geprägt, sondern auch als erster, auf Grundlage seiner einschlägigen geschichtsphilosophischen Veröffentlichungen mit diversen literaturwissenschaftlichen Einlassungen, Narration im schulischen Philosophieren angemahnt, mit Verweisen auf literarische Formen des Philosophierens und explizit mit seinem Votum für ein "Philosophieren im Modus des Erzählens" (Rohbeck 2010: 206), ein Erzählen, für das er genau jene die Philosophie kennzeichnende "argumentative Funktion" beansprucht (ebd.).

Auch René Torkler hat in diversen Veröffentlichungen in Berufung auf Philosophen wie H. Arendt, M. Nussbaum, P. Ricoeur oder C. Taylor Narrativität als Weiterentwicklung des die Philosophie traditionell auszeichnenden Rationalitätskriteriums behauptet, vor allem in Fragen der Praktischen Philosophie, etwa zum Verstehen menschlicher Praxis und zur Ausbildung von

²⁸ Vgl. dazu bereits Aristoteles Met 981b und 982a, wenn er die Fähigkeit der Vermittlung (*didaskein*) als Kriterium höchster Wissenschaftlichkeit herausstellt; entsprechend Hegel z. B. in den Ausführungen zur Methode in der Vorrede seiner *Phänomenologie*.

 $^{^{29}\,}$ Die nachfolgenden Bemerkungen begnügen sich mit Andeutungen. Um Dopplungen zu vermeiden verweise ich auf die ausführlicheren Einlassungen von Wilhelm und Kirschner im gleichen Band.

Urteilsfähigkeit, und hat in diesem Zusammenhang für eine "narrativ fundierte Philosophiedidaktik" (Torkler 2017: 93) plädiert.³⁰

Schließlich ist Volker Haase hervorzuheben mit seiner wiederum aus diversen Vorarbeiten hervorgegangenen und einschlägig gelobten Studie "Philosophie und Autobiografie" (2018). Für unseren Kontext unterrichtlichen Erzählens ist diese Veröffentlichung besonders wichtig, weil Haase im Schlusskapitel mit ganz konkreten Beispielen zu unterrichtlichen Methoden inclusive konkreter, das Erzählen evozierender Arbeitsaufgaben aufwartet (171-226). Zudem glänzt die Arbeit über den thematischen Horizont "Autobiografie" hinaus greifend durch eine ausgezeichnete Einarbeitung der narratologischen Forschung (bes.89ff.), und, für ein problemorientiertes unterrichtliches Arbeiten mit Erzählungen und Erzählen unerlässlich, mit begrifflich differenzierten Zielsetzungen: Erzählen kann, so Haase im grundlegenden Kap. 2 (25-88), bezüglich der von uns gesuchten Existenzerschließung und Sinnorientierung ausgerichtet sein auf Selbst-Verantwortung, -Bestimmung, -Erkenntnis, -Findung, -Erfindung, -Liebe, -Verteidigung, -Behauptung, -Distanzierung, philosophisch zudem auf Selbst-Reduktion, -Projektion, -Transformation, -Transzendierung, -Versuch, in didaktischem, modellstiftenden oder theoriekritischem Selbstbezug.

3.2 Narration im Philosophieren mit jüngeren Kindern

In meiner eigenen langjährigen Arbeit im Bereich des sog. Philosophierens mit Kindern habe ich von Beginn an die These vertreten, auch gegen die vorschnelle Einstufung von Kindern als kleinen Philosophen, dass jedenfalls jüngere Kinder für sich (noch) keine Philosophen sind, dass es vielmehr die Aufgabe von uns Erwachsenen ist, insbesondere von gebildeten Philosophielehrenden, ihre vielen staunenden, fragenden, nachdenklichen Äußerungen, auch anfragende Bemerkungen ernst zu nehmen als philosophisch interessiert, so dass daraus philosophierendes Nachdenken sich entwickeln kann. Ein zentrales Element aber, über das ein solches Nachdenken gefördert werden kann, sind Erzählungen. Medial sind dafür besonders gut diejenigen geeignet, die im Erzählen innere Bilder (Vorstellungen) auslösen und Sinnorientierung bieten, wie auch umgekehrt solche Bilder, die so prägend sind, dass sie unmittelbar zum eigenen Erzählen herausfordern. Für Bilder empfehle ich entsprechend sprach- und lesefördernde Bilderbücher (a), für Erzählungen in unserem IRBL-Kontext für Kinder geeignete biblische Geschichten (b), aber auch Erzählungen der Kinder selbst aus dem je eigenen Lebensalltag (c). Zu allen drei Medien hier am Ende einige konkrete Anstöße:

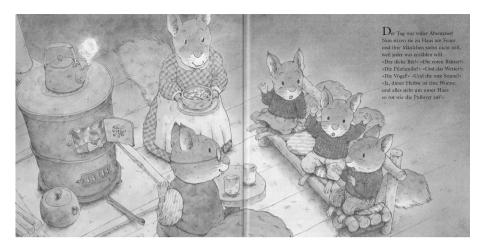
³⁰ Nach Verfassen des vorliegenden Beitrags liegt ein für die Philosophiedidaktik weiterer zentraler Beitrag zum Thema vor: Rene Torkler (2021). Der narrative Ansatz. In: Peters, Jörg und Martina (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik*. Hamburg: Meiner, 193–212.

(a) Sprach- und lesefördernd im intensiven Sinn sind leider die wenigsten Bilderbücher. Ich empfehle nur diejenigen, die unabhängig von thematischen oder künstlerischen Geschmacksurteilen verlässlichen Kriterien der Sprachförderung gehorchen. Als wichtigste nenne ich hier, dass sie (a) lesbar, d. h. auch für Kinder in ihrer Bildsprache erkennbar sein müssen, (b) dabei trotzdem wirklichkeitskritisch, also nicht schlicht abbildlich, sondern zum Warum-Nachfragen herausfordernd, (c) in sich bewegt, d.h. bereits durch die Bilder "sprechend", (d) nach Möglichkeit schließlich mit einem nachhaltig prägenden Ausdruck, der auch ohne, dass wir es formulieren können, in der Erinnerung haften bleibt.³¹ – Exemplarisch verweise ich hier auf das Schlussbild aus dem Herbstbuch von K. Iwamura mit den gezielt zum Miterzählen animierenden Versen von R. Pflock: "Und ihre Mäulchen steh'n nicht still, weil jeder was erzählen will ... "32: In den drei Eichhörnchen erkennen alle Kinder auch ohne den Text sofort, dass sie alle am Abendtisch erzählen wollen, (1) was sie real (= die erste Ebene von Erzählung als Bezug auf Geschehenes) am Tag erlebt haben; (2) scheint dieses Erzählen einen sie wirklich existentiell prägenden Eindruck zu haben, so sehr, dass das Abendessen beim wärmenden Ofen eine Weile warten muss, weil jetzt die Zeit des Erzählens ist (= die dritte Ebene von Erzählung als die Gegenwart auskostender Akt des Erzählens), und (3) teilen sie dies einander den Eltern und auch uns Bilderlesenden mit, damit wir aufmerksam zuhören und selber ins Erzählen geraten, natürlich über Dinge, die wir in ähnlicher Weise als prägend und darum erzählenswert halten (= die zweite, auf Zukunft ausgerichtete Dialog- und Rezeptions-Ebene). Die letztgenannte Ebene halte ich in diesem Zusammenhang für besonders wichtig, weil sie schon jüngere Kinder implizit anhält zu jenem von uns gesuchten lebendigen und verstehenden Erzählen.

(b) Das Themenfeld Religion wird im gegenwärtigen Philosophie- und Ethik-Unterricht eher stiefmütterlich verhandelt, religionsphilosophisch allenfalls in der Sek II, ansonsten fast ausschließlich religions-, besser religionen-kundlich. Dabei enthalten die vielen in den *Religionen tradierten Erzählungen* nicht nur wichtige Anstöße zur Artikulation und Diskussion elementarer anthropologischer Fragen; sie geben zudem einen inhaltlich tieferen

³¹ Vgl. dazu theoretisch genauer mein Schema zu Kriterien lesefördernder Bilder: https://hb-petermann.de/wp-content/uploads/2021/06/2016_Bild-Kriterien.pdf, zuletzt auch: Im Interview mit ... Hans-Bernhard Petermann. *ZDPE* 03/2020: 107ff. – Praktische Konkretionen bieten die vielen Buchempfehlungen des Vereins LeseLeben (www.leseleben.de); sie berücksichtigen die These der Gründerin Gabriele Hoffmann, dass statt eindimensionalen Vorlesens von Bilderbüchern es jedenfalls für jüngere Kinder sinnvoller, da leseförderlicher ist, Kinder im gemeinsamen Betrachten der Bücher zum je eigenen Erzählen des Gesehenen zu animieren.

³² K. Iwamura / R. Pflock: *So schön sind die Jahreszeiten. Mit Mats, Fratz und Lisettchen.* Zürich: NordSüd 2010.



Einblick in das Religiöse der betreffenden Religionen. Die oben in P. 2 philosophisch gedeuteten habe ich wegen eben dieser ihrer inhaltlichen Tiefe gewählt. Für jüngere Kinder, gerade auch nicht konfessionell aufwachsende sind, etwa im Philosophie-Unterricht, andere Erzählungen vorzuziehen, z. B. die biblische Geschichte von der Arche Noah; sie kann, empathisch nacherzählt, schon für Jüngere prägend sein, insofern sie das Bedürfnis nach Gerechtigkeit und Ordnung implizit auf einer emotionalen wie sinnlich vorstellbaren Ebene fördert.³³ Vergleichbares gilt für das kleine Jona-Buch oder die Geschichte vom kleinwüchsigen Zachäus (Lk 19), die auch ohne ihren spezifisch religiösen Hintersinn bereits auf der (scheinbar) oberflächlichen Ebene eine Identifikation mit alltäglichen kindlichen Befindlichkeiten enthalten. Entsprechend sollten sie jedenfalls jüngeren Kindern so präsentiert werden und idealiter von ihnen nachgestellt werden, dass die Kinder den Eindruck bekommen, selbst in der Geschichte vorzukommen und sich davon persönlich herausgefordert zu sehen, wie es die oben erwähnte jüdische Tradition zur Pessachfeier überliefert.34

(c) Im Grundschulbereich, für kleine Kinder auch schon in guten KiTas ist es inzwischen ein festes Ritual, sich vor der eigentlichen pädagogischen Arbeit im *Erzählkreis* zusammenzufinden, in dem die Kinder von wichtigen Erlebnissen erzählen dürfen. Der tiefere Sinn ist darin zu sehen, dass das, was sie ohnehin über den Tag begleitet, doch oft unbewusst und unverarbeitet, durch das Erzählen in der gemeinschaftlichen Runde auch in einem ersten Schritt verarbeitet wird. In philosophischer Perspektive ist aber darauf

³³ Vgl. dazu mit Kritik unterschiedlicher Bilderbücher zum Thema Petermann (2003) Ordnen des Guten – Bannen des Bösen. Möglichkeiten moralischer Sensibilisierung bei jüngeren Kindern. ZDPE 3/2003: 219ff, und Petermann (2003) Ein Zeichen geben. Skizzen zur Erschließung religiöser Bilderbücher am Beispiel der Noah-Geschichte. Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart: Calwer 2003: 129ff.

³⁴ S. o. Anm. 17.

hinzuweisen, es nicht einfach beim je individuellen Erzählen zu belassen, sondern durch bewusste, den dialogischen Charakter verdeutlichende Aufmerksamkeit wie durch gezieltes, das Erzählen wie das Verstehen förderndes Nachfragen das Erzählen als eben jene Form lebendigen, reflexiven und verlebendigenden Verstehens zu kultivieren.³⁵ Eine solche Aufmerksamkeit und ein entsprechendes Nachfragen sind wichtig auch bei scheinbar ganz nebensächlichen kindlichen Bemerkungen, die oft viel elementarer als eine fertige Geschichte Anlass zum Philosophieren im Sinne einer ausformulierbaren Nachdenklichkeit bieten können.³⁶

Nachbemerkung: Meinen Beitrag habe ich redigiert am 23. Juni 2021, dem 75. Geburtstag des großen Erzählers Rafik Schami. Mit dem damit verbunden Glückwunsch will ich den ggf. zu ernsten Eindruck meines Beitrags am Ende relativieren: Die von mir in den Blick genommenen religiösen Erzählungen zielen in der Tat auf eine ernste, da uns in die Verantwortung nehmende Vergegenwärtigung. Erzählungen, wie sie uns Rafik Schami schenkt, haben ebenfalls eine Tiefe der Ernsthaftigkeit, beanspruchen aber damit nicht in gleicher Intensität, uns selbst ernst zu nehmen, sondern bieten in ihrer erzählenden Form und ihrem Humor eine wunderbare Möglichkeit, in der Auszeit des Sich-Einlassens auf die Erzählung zugleich ein wenig von uns selbst zu lassen. Ihre Gelassenheit fördert eine notwendige Komplementärtugend zur Beanspruchung, um mit der uns möglichen Freiheit und Verantwortung unser Leben zu verstehen und zu leben.

Zitierte und direkt als Hintergrund verwendete Literatur

Aristoteles: *Poetik. Peri Poiêtikês*. [Hier zit. mit der üblichen griech. Seitenzählung n. d. Ausg. hg. M. Fuhrmann, Stuttgart: Reclam 1982].

Benjamin, Walter (1936). *Der Erzähler*. In: Ges. Schr. II/2, 438ff. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977.

Erbele-Küster, Dorothea (2009). Narrativität. In: WiBiLex. Deutsche Bibelgesellschaft. Fludernik, Monika (2010). Erzählung aus narratologischer Sicht. In: B. Engler (Hg.) (2010). Erzählen in den Wissenschaften. Positionen, Probleme, Perspektiven. Fribourg: Academic Press, 5ff.

Fludernik, Monika (2010). Erzähltheorie. Eine Einführung. Darmstadt: WBG (12006)

³⁵ Eine solche lebensweltlich-erfahrungsorientierte Konzeption ist m. E. für Philosophieunterricht insgesamt elementar.

³⁶ Dazu vgl. grundsätzlich mit ausführlichen theoretischen Begründungen wie auch konkreten didaktischen Hinweisen zur Kultivierung unserer Fragehaltung Petermann (2011). Der Mensch als Fragewesen. In: Lindner & Zimmermann (Hg.): *Schülerfragen im (Religions-)Unterricht*. Neukirchen: 239ff. – Grundlegend zur Didaktik des Philosophierens mit Kindern verweise ich auf mein Schema: https://hb-petermann.de/wpcontent/uploads/2020/04/Petermann_2018_PhimiKi_Did.Hinweise.pdf.

Haase, Volker (2018). Philosophie und Autobiografie. Dresden: Thelem.

Homer. *Odyssee*. [Hier zit. mit der Gesangs- u. Vers-Nummer n. d. Ausg. Homer: *Ilias und Odyssee*. Altgriechisch und Deutsch. Übers. von J. H. Voß (1781), Frankfurt a. M.: Zweitausendeins 2008.

Irsigler, Hubert (2015). Erzählen in biblischer Literatur: konfessorisch – faktual und fiktional. In: Fludernik et al. (2015). *Faktuales und fiktionales Erzählen*. Würzburg: Ergon, 23ff.

Martínez, Matías (Hg.) (2011). *Handbuch Erzähltheorie. Theorie, Analyse, Geschichte.* Stuttgart: J. B. Metzler,

Martínez, Matías & Scheffel, Michael (112019). Einführung in die Erzähltheorie. München: C. H. Beck.

Nietzsche, Friedrich (1874). Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Hier zit. aus: Werke. Bd. 1. München: Hanser 1980.

Platon. Politeia. (Zit. n. d. übl. griech. "Stephanos"-Seitenzählung).

Platon. Protagoras. (Zit. n. d. übl. griech. "Stephanos"-Seitenzählung).

Rohbeck, Johannes (2004). Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht. In: *ZDPE 2/2004*, hier zit. nach Rohbeck (2010). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem, 189ff.

Rohbeck, Johannes (2015). Erzählung und Geschichte. In: Fludernik et al. *Faktuales und fiktionales Erzählen*. Würzburg: Ergon, 95ff.

Sandkühler, Thomas (2010). Narration. In: Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Meiner, 1696ff.

Theunissen, Michael (1976). Negative Theologie der Zeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Torkler, Rene. (2017). Kernkonzept Narrativität ... In: Kminek u.a. (Hgg.). Zwischen Präskription und Deskription – Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik. Opladen: Budrich. 77ff.

Torkler, Rene (2021). Der narrative Ansatz. In: Peters, Jörg und Martina (Hgg.): *Moderne Philosophiedidaktik*. Hamburg: Meiner, 193–212.

Zimmermann, Ruben (2019). Narratologische Analyse; Erzähltextanalyse. In: *WiRe-Lex*. Deutsche Bibelgesellschaft.

Texte der *Bibel* sind nach jeweils vor Ort angegebenen Übersetzungen zitiert; auf sie verwiesen wird gemäß den üblichen Abkürzungen für die einzelnen Bücher. – Zwei kleine Koran-Verweise sind mit den üblichen Abkürzung Q mit Suren-Nummer und Vers angegeben.

Narrative der "Beheimatung in religiöser Vielfalt" aus dem Nahen Osten und Nordafrika

Einleitung

Die meisten Menschen halten sich selber für religiös tolerant und haben dazu auch die passenden Selbsterzählungen parat. Paul Ricoeur¹ hat darauf hingewiesen, dass dies nicht nur für Einzelpersonen gilt, sondern dass auch Gemeinschaften und ganze Nationen eine eigene narrative Identität über solche Selbsterzählungen ausformen können. Dies gilt gleichermaßen auch für Menschen, die aus den Krisenlandschaften des Nahen Orients und Nordostafrikas zu uns migriert sind. Wenn diese über ihre eigenen Wünsche für das Leben im Ankunftsland Deutschland erzählen, dann steht das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser und kultureller Prägung meist ganz weit oben auf der Agenda; und alle - ob nun Christ, Muslim, Jeside etc. - fühlen sich durch ihre eigene Religion und durch ihre eigene Kulturgeschichte dazu befähigt und motiviert. Zu ihrer Selbstsicht gehört auch, dass sie aus einer Gegend der Welt kommen, die über 2000 Jahre hinweg neben problematischen Zeiten immer wieder auch lange Phasen eines gedeihlichen gesellschaftlichen Zusammenlebens in religiöser Diversität erlebt hat. In diesen sind zahlreiche Narrative zum Thema religiöse Toleranz entstanden, die in der kulturellen Matrix ihrer Herkunftsländer und Herkunftsreligionen fest verankert sind.

Können solche Narrative zu einer Ressource für das friedliche Zusammenleben der Menschen in den Migrationsgesellschaften der Ankunftsländer werden? Auf den ersten Blick scheinen sich hier mehr Infragestellungen als aussichtsreiche Forschungsperspektiven zu ergeben. Denn viele Menschen aus den Krisenlandschaften des Nahen Orients und Nordostafrikas sind zu uns vor religiös aufgeladenen Konflikten geflohen. In diesen Konflikten sind auch Narrative der Ablehnung religiöser Vielfalt und diskriminierende Verschwörungserzählungen gediehen, von denen vor allem die antisemitischen Narrative sowie die Selbsterzählungen autoritärer Gruppen mit einem exklusivistischen islamischen Selbstverständnis mittlerweile recht gut dokumen-

¹ Zur Konstruktion der narrativen Identität bei Paul Ricoeur s. Bläser (2015).

246 Frank van der Velden

tiert sind.² Es liegt in der Natur der geschilderten Konflikte und Krisenzeiten, dass alternative Narrative einer positiv bewerteten religiösen Diversität in der Gruppe der Migrierten weniger erinnert und im Ankunftsland nicht aktiv bekannt gemacht werden. Hiermit geht uns allerdings eine Ressource verloren.

Eine weitere Infragestellung: Narrative stehen nicht unberechtigt im Verdacht, dass sie eine ideologische Konstruktion von Geschichte befördern und dadurch der Verdrängung einer bestehenden Problematik Vorschub leisten können. Es wäre daher unklug, solche Selbsterzählungen der eigenen religiösen Toleranz unkritisch zu rezipieren. Nicht selten führt dies in ein utopisches Wünschen oder in eine fatalistische Lamoryanz. Die Dokumentation solcher Narrative erfordert somit ihre historisch-kritische Betrachtung und ihre zeit- und kulturgeschichtliche Kontextualisierung. Weiterhin ist kritisch zu erforschen, inwieweit sie essentialisierende Deutungen kultureller und religiöser Identitäten voraussetzen oder diskriminierende Ansichten gegenüber (un)beteiligten Dritten wiedergeben. Diese Vorbehalte gelten allerdings für die Arbeit mit Narrativen insgesamt.

Warum dann überhaupt Narrative erforschen? Sie bieten die Chance, im Erzählen in die 'Geschichte' – im Sinne der <code>story</code>, aber auch im Sinne der <code>history</code> – hineinzuschlüpfen, die eigene Rolle in der Gesellschaft und gegenüber den 'anderen' zu diskutieren und dabei neue emotionale, soziale und kulturelle Verhaltensmuster zu erproben. Jedes neue Narrativ kann den gesellschaftlichen Fundus unserer Verhaltensmuster erweitern. Es wäre also unklug, solche Narrative, die einen positiven Blick auf das Zusammenleben in religiöser Vielfalt in den Herkunftsländern migrierter Menschen werfen, vorschnell zurückzuweisen, entweder weil man sie nicht kennt und einzuschätzen weiß, oder weil man sie kennt – und schonungslos angesichts der aktuellen Krise verwirft.

Die Leitfrage des Beitrags lautet daher: Unter welchen Bedingungen sind solche Narrative als Ressource zu nutzen? Im Folgenden werden dazu sechs der bekanntesten Narrative aus den Herkunftsregionen des Nahen Ostens und Nordostafrikas kurz vorgestellt und andiskutiert. Als Beispielland wird Ägypten³ genommen, doch sind die einzelnen Narrative in abgewandelter Form typisch für die Region insgesamt. Da es in diesem begrenzten Rahmen nicht möglich ist, den vieldeutigen und schwierigen Begriff der 'Toleranz' in seinen regionalen kulturspezifischen Parametern zu bestimmen, verzichte

 $^{^2}$ Z.B. Ranan (2018) 117–160 und Blume (2019a) 33–98; vgl. Koopmans (2020) 138–154; Blume (2017) 93–122; ders. 2019b. Weniger gut dokumentiert sind z.B. die Narrative intrareligiöser Konflikte.

³ Durch meine Tätigkeit in Ägypten 1997–2014 habe ich die diskursive Verwendung der geschilderten Narrative häufig persönlich erlebt, z. B. während der arabischen Revolution 2011.

ich bewusst auf ihn und rede in der Folge etwas neutraler von Narrativen der "Beheimatung in religiöser Vielfalt".

Religiöse Diversität im ägyptischen Nationalstaat (1882–1960)

Gudrun Krämer⁴ hat in zahlreichen Forschungen dargestellt, wie in der Zeit von 1882 bis 1920 das Zusammenleben ethnischer und religiöser Bevölkerungsgruppen in Ägypten unter den Bedingungen einer intensiven Fluchtmigration neu zu ordnen war. Aus dem 500 Jahre währenden Millet-System des osmanischen Reiches sollte nach dessen Niedergang ein gemeinsames ägyptisches Staatsvolk entstehen. Von der Orabi-Revolte 1882, die noch von anti-westlichen und anti-koptischen Slogans begleitet war, bis zur Delegationsreise (wafd) ägyptischer bürgerlicher Demokraten zur Pariser Konferenz der Siegermächte des Ersten Weltkriegs, war es auch konzeptionell ein weiter Weg. Doch sah die 1919 gegründete Nation schließlich eine Beteiligung von Juden, Kopten und Muslimen als Bürger des einen watan (ar. Vaterland) vor. Der säkulare Begriff des watan wurde dabei dem Begriff der umma (ar. Nation, vorwiegend islamische) vorgezogen und sollte Muslime, Kopten und Juden als Bürger des einen Vaterland vereinen. Hier trat die Vorstellung einer alternativen nationalen Identität in den Vordergrund, die allegorisch als "ägyptische Persönlichkeit" (al-shakhsiyya al-misriyya)⁵ beschrieben wird. Gemäß dieser Idee habe Ägypten seit pharaonischer Zeit den Angehörigen der drei großen monotheistischen Religionen Zuflucht gewährt. Unter den Bedingungen des modernen Nationalstaats werde dies nun in einer säkular begründeten religiösen Toleranz (ar. tasāmuh) umgesetzt. Deren Wahlspruch: "Die Religion ist für Gott da (oder: steht bei Gott), und das Vaterland ist für alle da" (Al-dīn li'llah wa'l- watan li'l- ğami') wurde regional so bedeutend, dass ihm wechselweise eine syrische (Sultan al-Atrash) oder eine ägyptische (Saad Zaghloul) Entstehung zugeschrieben wurde.⁶

Im Panarabismus des Gamal Abd el-Nasr trat nach der ägyptischen Revolution von 1952 die Idee einer Arabisierung der Nationalität hervor, die sprachlich durch den Begriff qawm (ar. Nation) ausgedrückt wird. Die Idee der religiösen Diversität des waṭan / qawm blieb dabei zwar bestehen, aber gleichzeitig bildeten die politischen Auseinandersetzungen um die Gründung des modernen Staates Israel, die Suez-Krise 1956 und die Anti-Israel-Politik der 1960er Jahre die Bühne für den Beginn vom Niedergang der religiösen Diversität des modernen Ägyptens. Es folgte eine Auswanderung fast aller Juden und vieler nicht-koptischer Christen – insbesondere der

⁴ Zum Folgenden s. Krämer (2018).

⁵ Vgl. Krämer (2018) 297f.

⁶ Vgl. Krämer (2018) 299, Schumann (2013) 317, Zubaida (2009) 69.

248 Frank van der Velden

großen griechischen und armenischen Kommunitäten. Ägypten wurde zunehmend weniger divers (religiös wie kulturell) – und damit zunehmend 'islamischer'.

Seit den 1980er Jahren rückte auch in Ägypten die Bedrohung durch einen Extremismus in den Vordergrund, der sich selbst als religiös und 'islamisch' definiert. Im gesellschaftlichen Diskurs Ägyptens löste dies heftige Debatten um die religiöse Deutungshoheit aus. Der muslimische Mainstream weist bis heute diese religiöse Selbstlegitimierung extremistischer Gruppen mit Nachdruck zurück. Dazu gehört die fast rituelle Beschwörung des gesellschaftlichen Konsenses und des interreligiösen Proporzes der gesellschaftlichen Teilhabe aller ethnischer und religiöser Gruppierungen der Nation, um das Staatsvolk auf eine gemeinsame Haltung gegen den extremistischen Terror einzuschwören.⁷ Terroristische Anschläge nehmen deswegen neben der politischen Führung des Landes vor allem die christliche Bevölkerungsgruppe ins Visier, um diesen traditionellen Kitt des Nationalstaates aufzuweichen.

Narrative religiöser Diversität und nationales Sebstverständnis

Durch welche Narrative bildet sich die beschriebene "Beheimatung in religiöser Diversität" im nationalen Selbstverständnis Ägyptens ab?

1. *īd waḥda*: Einheit von Kopten und Muslimen in den ägyptischen Revolutionen von 1952 und 2011

Speziell die Beziehung von Muslimen und koptischen Christen, deren Bevölkerungsanteil aktuell mit etwa 10% angegeben wird, ist Gegenstand gesellschaftlicher Selbsterzählungen. Ein ikonische Geste dafür ist die erhobene "eine Hand' (*īd waḥda*), welche bereits auf die bürgerliche demokratische Bewegung des entstehenden Nationalstaates zurückgeht und die sowohl während der 1952er Revolution als auch während der ägyptischen Revolution des Jahres 2011 als Identifikationssymbol der nationalen Gesellschaft gezeigt wurde. Auf dem *Taḥrīr*-Platz schützten Muslime und Kopten sich gegenseitig während ihrer Gebetszeiten, Kreuz und Koran wurden gemeinsam symbolisch erhoben, Geistliche von beiden Seiten unterstützen die Revolutionäre. Zu den bekannten Todesopfern auf dem *Taḥrīr*-Platz gehört mit Emad Effat ein solcher muslimischer Seelsorger, der an der al-Azhar Universität in Kairo ausgebildet wurde.⁸

Yā el-Medan, die inoffizielle Hymne der ägyptischen Revolution von 2011, redet den Tahrīr-Platz als Allegorie der nationalen Einheit an und bedient

⁷ Vgl. van der Velden (2018).

⁸ Vgl. van der Velden (2014).

sich dabei bereits in der ersten Strophe dieses zentralen Symbols der *īd* wahda:

"Oh' Platz, wo warst Du die ganze lange Zeit? / Mit Dir unser Singen, mit Dir unser Zaudern / wir flohen vor unserer Furcht, und sind dann doch standhaft geblieben. / Eine Hand ($\bar{\imath}d$ wahda), Tag und Nacht / mit Dir ist nichts unmöglich / Die Stimme der Freiheit bringt uns zusammen: "Es reicht!' / Unser Leben machte durch sie Sinn / Es gibt kein rückwärts … uns're Stimme wurde hörbar, und der Traum: "Es reicht!' blieb nicht mehr verboten. / Oh' Platz, wo warst Du die ganze lange Zeit?"

Das Narrativ der *īd waḥda* gehört zur Gründungserzählung der ägyptischen Nation. Es ruft das Einstehen füreinander von Angehörigen aller Religionsgemeinschaften in Erinnerung, die gemeinsam seit 1919 gegen die britische Kolonialherrschaft die Selbständigkeit erkämpften, die in der 1952er Revolution gegen die eigene Monarchie die Demokratie erstritten und die in der 2011er Revolution die Abdankung des Langzeitherrschers Mubarak erzwangen.

2. bilād al-Andalus: Andalusien als interreligiöses Utopia

Weitere Narrative erzählen von der friedensstiftenden Wirkung der eigenen Religion (meist des Islam) und von der Kompetenz islamisch geführter Gesellschaften, eine gerechte politische Ordnung zu garantieren. Auch wenn dies im Rückgriff auf längst vergangene Zeiten geschieht, wurden diese Narrative meist erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts im arabischen Bildungsbürgertum neu erinnert und aktualisiert – und stehen somit im direkten Bezug zur nationalstaatlichen Epoche.

Eine bekannte muslimische Selbsterzählung der "Beheimatung in religiöser Vielfalt" ist das meist friedliche Zusammenleben von Juden, Christen und Muslimen unter islamischer Herrschaft in Andalusien. Die arabische Bezeichnung bilād al-Andalus ist zu einem festen Topos geworden, der bis heute als historischer Nachweis für das Friedenspotenzial islamisch geprägter Gesellschaften herangezogen wird. Wenig bekannt ist, dass auch dieser Topos letztlich einer europäischen Geschichtskonstruktion des ausgehenden 19. Jahrhunderts entstammt:

"The idea stemmed in the first instance from disappointment felt by central European Jewish historians as Emancipation-era promises of political and cultural equality remained unfulfilled. They exploited the tolerance they ascribed to Islam to chastise their Christian neighbors for failing to rise to the standards set by non-Christian society hundreds of years earlier. The interfaith utopia was to a certain extent a myth; it ignored, or left unmentioned, the legal inferiority of the Jews and periodic outbursts of violence. Yet, when compared to the gloo-

⁹ Amir Aid / Aida el-Ayoubi 2011 CairoKee, Aida El Ayoubi-Ya El Medan الأيوبي يا الميدان – YouTube (eigene Übersetzung aus dem arabischen Original).

250 Frank van der Velden

mier history of Jews in the medieval Ashkenazic world of Northern Europe and late medieval Spain, and the far more frequent and severe persecution in those regions, it contained a very large kernel of truth."¹⁰

Die friedliche Konvivenz im mittelalterlichen Andalusien hat also durchaus einen gewissen Rückhalt und Nachweis in der Geschichte. 11 Richtig ist aber auch, dass die Erinnerung daran die Gelehrten muslimischer Länder bis ins 19. Jh. sehr wenig interessierte. Erst im 20. Jh. und mit Beginn der Staatsgründung Israels kommt es unter Rezeption der oben genannten Studien jüdischer Forscher zu einer Rückbesinnung. Denn die Idee einer gerechten islamischen Herrschaftsgeschichte über eine religiös diverse Gesellschaft malte das perfekte Gegenbild einer von willkürlichen kolonialen Grenzziehungen und Staatsgründungen traumatisierten Gegenwart. Es wird dadurch eine goldene arabische Epoche in der vorosmanischen Zeit imaginiert, aus der sich ein Anspruch und ein Vorbildcharakter für das heute ergeben. Die konsequente Umsetzung dieser Vision unter den veränderten Bedingungen und Erfordernissen einer modernen nationalstaatlichen Gesellschaft des 20. Jhs. hätte das Narrativ allerdings in eine gleichberechtigte politische Teilhabe aller ethnischen und religiösen Gemeinschaften transformiert werden müssen. Dazu kam es aufgrund der fehlenden demokratischen Stabilität der arabischen Nationalstaaten aber nur selten. Das Narrativ des bilād al-Andalus wurde vielmehr zum Teil der ideologischen Geschichtsschreibung autoritär geführter Präsidialsysteme, in denen gesellschaftliche Teilhabe als Privilegien vergeben wurde.

3. Der 'Vertrag von Medina': ein Narrativ aus der frühesten islamischen Tradition

Noch weiter in die Geschichte zurück geht der so genannte 'Vertrag von Medina'. ¹² Dieser bezeichnet ein Dokument, das die einvernehmliche Umformung der religiös diversen Stadtgesellschaft von *Yathrib* (Medina) nach der Hidschra im Jahr 622 festschreibt. Der Prophet Muhammad erscheint in die-

¹⁰ Mark R. Cohen (2013) 28.

¹¹ Auch hier empfiehlt es sich aber, auf stereotype Zuordnungen zu verzichten und den Einzelfall zu sehen. So wurde der berühmte jüdische Gelehrte Maimonides im 12. Jh. nicht durch Christen, sondern durch die muslimischen Almohaden aus Spanien vertrieben. Und auch das berühmte internationale Kollegium von jüdischen, christlichen und muslimischen Übersetzern in Toledo (vulgo die "Übersetzerschule des Johannes von Toledo") wurde zur gleichen Zeit unter christlicher Herrschaft aufgebaut, weil die Könige Alfons VI. bis Alfons X. nach der *Reconquista* Toledos die von den muslimischen Herrschern eingeführte religiöse Proporzgesellschaft für eine gewisse Zeit fortführten.
¹² Eine englische Übersetzung und Kommentierung von Michael Lecker findet sich unter folgendem Link: (PDF) "The Constitution of Medina", Encyclopaedia of Islam, THREE « Michael Lecker – Academia.edu

sem Dokument als Schlichter und Mediator der unterschiedlichen Interessen von jüdischen, heidnischen und muslimischen Clans. Er löst mit diesem Vertrag einen bestehenden Konflikt auf der Grundlage von Sachkompetenz, Angemessenheit und gemeinsamer gesellschaftlicher Teilhabe – und wird durch den Erfolg der Maßnahme selber zum Herrscher der Stadt Medina. Wie viele Forscher hält auch Glen W. Bowersock¹³ den Vertrag für eine historische Urkunde aus der Zeit Muhammads, obwohl die Überlieferung erst mit *Ibn Ishāq* im 8. Jh. einsetzt.

Speziell in der vergangenen Dekade ist dieser 'Vertrag von Medina' ein wichtiges Narrativ islamisch geprägter Nationalstaaten in der Auseinandersetzung mit dem so genannten Islamischen Staat (IS) geworden. Der IS versuchte ein exklusivistisches autoritäres 'Kalifat' zu errichten, in dem intraund interreligiöse Diversität unerwünscht waren und durch massive Verfolgungsszenarien zerstört und verhindert wurden. In der Gegenargumentation muslimischer Gelehrter und Politiker in den arabischen Nationalstaaten wurde der 'Vertrag von Medina' zur Vision eines muslimisch dominierten Gemeinwesens erklärt, das im direkten Rückgriff auf die politischen Aktivitäten des Propheten Muhammad die religiöse Diversität einer islamisch geführten Gesellschaft achtet und stärkt. In dieser Funktion findet sich der 'Vertrag von Medina' im Jahr 2016 in der Marrakesch-Deklaration¹⁴ und im Jahr 2017 in der Al-Azhar-Erklärung zum muslimisch-christlichen Zusammenleben¹⁵

Säkulare Stimmen auch aus der arabischen Welt monierten, dass die Vision eines solchen Gemeinwesens im 21. Jahrhundert besser auf Grundlage eines freiheitlichen demokratischen Rechtsstaates und der allgemeinen Menschrechte verwirklicht werden solle. Der "Vertrag von Medina" ist ein wirkmächtiges Narrativ, in dem sich Angehörige diverser Religionsgemeinschaften gegenseitig umfassende Rechte und Verpflichtungen im gemeinsamen Staatswesen zusagen. Sein Wert liegt in der über den Propheten Muhammad autorisierten Erzählung, dass dies auch in einer mehrheitlich islamisch geprägten Gesellschaft ein notwendiges Erfordernis von *statemanship* ist. Als Blaupause eines Rechtsstaates taugt jedoch kein Narrativ.

¹³ Vgl. Bowersock (2019) 89–99. Allerdings liebäugelt er mit *Michael Leckers* Theorie, der eine Verbindung der *Hidschra* von 622 mit der Expansionspolitik des byzantinischen Kaisers Heraclius annimmt.

Die Marrakesch-Deklaration (2016). Quelle: http://www.marrakeshdeclaration.org/.
 Al-Azhar-Erklärung (Cairo 2017). Quelle: www.azhar.eg/observer-en/al-azhar-decla

ration-on-citizenship-and-coexistence-issued-by-his-eminence-the-grand-imam-of-alazhar.

252 Frank van der Velden

4. *al-ḥubbu dīnī*: Die "Religion der Liebe" als Narrativ des modernen sufischen Islam

Noch einmal nach Andalusien führt ein weiteres Narrativ, das ebenfalls im 19./20. Jahrhundert durch die Wiederentdeckung alter sufischer Traditionen an Bedeutung gewinnt. Sufitum, wie es im Reformislam des 19./20. Jahrhundert verstanden wurde, hat in Ägypten zwei Wurzeln: die volkstümlichen Bruder- und Schwesterschaften, die meist in der sozialen Unter- und Mittelschicht angesiedelt sind und mit einer ausgeprägten religiösen Fest-Kultur (moulid) einher gehen. Und die intelektuelle sufische Tradition, aus der sich bis heute ein wichtiger Teil des spirituellen Selbstverständnisses der islamischen Bildungsbürgerschicht speist. Interessanterweise kam gerade diese intelektuelle sufische Tradition in einen politischen Konflikt mit dem Panarabismus des Gamal Abd el-Nasr, der in den 1950er Jahren zahlreiche Tekken, speziell der Bektashi-Tariqa schließen ließ. Die sufische Intelligenzia zog sich daraufhin weitgehend ins Private zurück. Cum grano salis lässt sich so bis heute ein islamisches Biedermeier zeichnen, aus dessen friedvollen Nabelspiegelungen eine weltbürgerliche Offenheit gegenüber der Umwelt und ihren unterschiedlichen religiösen Deutungen entspringt.

Damit einher geht die Wiederentdeckung mittelalterlicher Mystiker oder Sufis wie Ibn Arabi, der im Andalusien des 13. Jhs. den literarischen Stoff solcher Betrachtungen wob. Seine *Qaside* "Die Karawane der Liebe", ist ein Klassiker, der heute in Ägypten auch von populären Sängern wie Muhammad Mounir interpretiert wird.

لقد صار قلبى قابلاً كلّ صورةٍ فمرعى لغز لانٍ وديرٌ لرهبان, وبيتٌ لأوثان وكعبة طائفٍ وألواحُ توراةٍ ومصحفُ قرآن أدين بدين الحب أنى توجه ت ركائبة فالحبديني وإيماني

Aus dem "Deuter der Sehnsüchte", Teil einer *Qaside* von Ibn Arabi (Andalusien, 13. Jh.)

"Und so öffnet sich mein Herz für jedes Bild, das ihm begegnet.

Es wird zur sich'ren Weide für Gazellen, zu einem Kloster für (christliche) Mönche;

Zu einem Tempel für die Götterbilder und zur Kaaba für manchen, der sie umschreiten mag;

Und zu den Tafeln der Torah und zur Abschrift des Koran;

Ich folge achtsam der Glaubensminne, wohin immer ihre Reittiere sich wenden. Denn die *Liebe* ist meine Religion und mein Glaube."¹⁶

Solche Narrative, wie die "Religion der Liebe", sind deswegen gesellschaftlich bedeutend, weil sie sich nicht auf isolierte sufische Zirkel beschränken, sondern tief in das Selbstverständnis weiter Kreise der Gesellschaft eindrangen. So ist z.B. auch das Bild, das der schulische und außerschulische Bildungskanon vom Propheten Muhammad zeichnet, in vielen islamisch dominierten Staaten bis heute stark von solchen sufischen Elementen durchsetzt.¹⁷

5. Die 'erste Hidschra' der Muslime nach Äthiopien (615)

Das Pendant zum ,Vertrag von Medina' bildet die Erzählung von der – historisch äußerst unsicheren - Flucht der ersten Muslime ins christliche Königreich Äthiopien, die so genannte "erste Hidschra" von 615, also noch vor der Auswanderung nach Medina (622). Die Überlieferung lässt sich jedoch auch hier bis zu *Ibn Ishāq* ins 8. Jh. AD zurückverfolgen. ¹⁸ Erzählt wird von der guten Aufnahme, welche die ersten Muslime in ihrer Bedrängung beim christlichen Herrscher von Axum und in einer christlich-dominierten Gesellschaft fanden. Sure 19 (Maryam) soll in diesem Kontext als vertrauensfördernde Maßnahme offenbart worden sein, als ein Text für die Christen in Äthiopien, die dadurch die islamische Form der Verehrung Jesu und Mariens kennenlernen sollten. Auch hier - wie im ,Vertrag von Medina' - erzählt das Narrativ davon, wie die einen bei den anderen gut aufgehoben sein sollen, und gibt diese Erwartungshaltung an die heutige Gesellschaft weiter. Bis heute dient es als Basis-Narrativ für das Zusammenleben von Christen und Muslimen in den Vielvölkerstaaten Äthiopien und Eritrea. Ich habe an anderer Stelle¹⁹ darauf hingewiesen, welche komplexe Bedeutung dieses Narrativ in der muslimischen Diaspora europäischer Staaten besitzt.

6. Die Flucht der 'Heiligen Familie' nach Ägypten

Historisch unsicher ist auch der mehrjährige Aufenthalt der "Heiligen Familie" – Jesus, Maria und Josef – in Ägypten, den die koptische Kirche aus einem Vers des Matthäus-Ev. ableitet (Mt 2,18). Diese Tradition ist bereits altchristlich nachweisbar. In diesem an touristischen Attraktionen ja nicht gerade ar-

¹⁶ Ibn Arabi, turgumān al-Ashwāq (eigene Übersetzung aus dem arabischen Original).

 $^{^{17}\,}$ Zur Beitrag sufischer Narrative, und speziell Ibn Arabis, zum heutigen Muhammad-Bild, s. Khalidi, (2009), hier besonders Kap. VI "The Model Mystic. Muhammad in Sufi Literature", S. 151–174.

¹⁸ Vgl. Rotter (1999) 65–71. Ich selber ([2020] 296) sehe in dieser Erzählung eine Rückprojektion des 8. Jhs. in die Zeit der ersten Muslime.

¹⁹ Vgl. van der Velden (2020) 300ff.

254 Frank van der Velden

men Land wird auf der Seite des *Egyptian Ministry of Tourism* seit 1999 der Weg der Hl. Familie als touristisches Reiseziel beworben. Die im Folgenden zitierte Aktualisierung stammt aus dem Jahr 2019 und gibt die offizielle staatliche Sicht einer modernen Selbsterzählung wieder:

"Because the Egyptian people are the essential product of this 'harmony in diversity', 'otherness' has become an integral component of their awareness. A basic constituent of their national and cultural identity. This characteristic has yielded one important result: Egypt was, and still is, the land of refuge in the widest sense of the word. A place of tolerance and dialogue for peoples, races, cultures and religions. On this land of Egypt, the first voice of proclaiming the oneness of god rang out in the 14th century B.C. through Akhnaton's Monotheistic creed. Moses and Jesus lived in the same land. Later, Islam entered without conflict. The advent of the Holy Family to Egypt, seeking refuge, is an event of the utmost significance in our dear country's long, long history. Moved by the spirit of prophecy, Hosea foresaw the flight from Bethlehem where there was no safe return of the holy refugees from their sanctuary in Egypt, where Jesus had found a place in the hearts of the Gentiles, when he uttered God's words: 'Out of Egypt have I called my son'. (Hosea 11:1)"²⁰

Der Stolz, den noch heute ägyptische Christen wie Muslime darüber empfinden, Asyl-Ort für die Heilige Familie gewesen zu sein, ist immerhin bemerkenswert. Auch hier ist es so, dass die Erinnerung daran erst in den 1880er Jahren neu erwachte. Einerseits steht dies im Kontext der biblischen Archäologie und der damals einsetzenden "Heilig-Land-Reisen" europäischer Pilger. Andererseits beginnt in dieser Zeit eine stetig anwachsende Fluchtmigration christlicher und jüdischer Bevölkerungsteile aus dem sich auflösenden osmanischen Reich nach Ägypten. Die Integration dieser christlichen armenischen, syrischen und griechischen Migranten in den entstehenden modernen Nationalstaat ließ speziell in den Großstädten Kairo und Alexandrien bis in die 1960er Jahre eine neue religiöse und kulturelle Diversität entstehen, deren Lebenserfahrung sich im Narrativ der 'Flucht der Heiligen Familie nach Ägypten' spiegelte.

Narrative als Teil eines arabischen chronotope

Die aus dem osmanischen Reich sich herauslösenden arabischen Nationalstaaten entwickelten über die dargestellten Narrative eine eigene Geschichtsschreibung und Geschichtssicht: Im Rückgriff auf eine Reihe von 'goldenen Zeiten' wurde eine moderne Arabizität konstruiert, die als Identifikationsfolie für alle Bürger und Bürgerinnen der jungen Nationen dienen sollte. Dazu gehörte die Absicht, über den gesellschaftlichen Proporz der Bevölkerungsanteile eine als fair empfundene gesellschaftliche Teilhabe von religiösen

²⁰ Webside (2019) About – Holy Family in Egypt

und kulturellen Minderheiten festzuschreiben. Wo und solange dies funktionierte, darf dies als eine beachtliche Kulturleistung gelten. In der Darstellung der Narrative wurden aber auch bereits viele Probleme dieser Konstruktion sichtbar.

- Alle beschriebenen Narrative gehen von der Vorstellung 'erlaubter' (monotheistischer) Religionsgemeinschaften aus, die untereinander den moralischen Konsens und die emotionalen und sozialen Verhaltensmuster der Gesellschaft aushandeln. Welchen Platz erhalten diejenigen, die anders oder gar nicht glauben?
- Der friedensstiftenden Wirkung der Religionen wird normative Bedeutung zugeschrieben. Wie geht man mit dem Missbrauchspotenzial von Religionen auch der eigenen um, wenn Extremisten durch Diskriminierungen oder gar durch Anschläge das Zusammenleben gefährden?
- Die Narrative aus alter Zeit erzählen gewöhnlich von gegenseitiger Wertschätzung und von gesellschaftlicher Teilhabe im Sinne einer Erlaubnistoleranz durch die jeweils stärkere religiöse Partei. Das hat mit formaler Gleichberechtigung wenig zu tun.

Wie bei den meisten Narrativen stehen wir also auch hier vor einem Doppelbild. Einerseits zeigt sich in ihnen ein hoher selbstgewählter Anspruch an das eigene individuelle und kollektive Verhalten, der zu Teilen, und in bestimmten Epochen der Geschichte auch umgesetzt wurde. Auf der anderen Seite sind diese Narrative natürlich auch Elemente einer ideologischen Geschichtssicht auf die Zeit der entstehenden Nationalstaaten zwischen 1918 und den 1960er Jahren – ein arabischer *chronotope*. ²¹ Sie sind daher nur sehr begrenzt zur Vermittlung einer 'historischen Wahrheit' geeignet. Andererseits eignen sie sich aufgrund ihres selbst gewählten Anspruchs an die eigene Geschichte hervorragend zur Rollendiskussion emotionaler und sozialer Verhaltensmuster.

Narrative und Rollendiskussion sozialer Verhaltensmuster

Für die Arbeit mit Narrativen im Unterricht insgesamt gilt, dass sie niemals eine kritiklose Identifikation mit der erzählten Geschichte oder die gar die Übernahme von Selbsterzählungen anderer beabsichtigt. Die Arbeit mit Nar-

²¹ Hayden White (1987) hat seinerzeit die *europäische* Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts als einen solchen *chronotope* bezeichnet, der durch nationale und imperiale Neudeutungen älterer Narrative – z. B. des "christlichen Abendlandes" – eine neue große Erzählung geschaffen habe, deren identitäre Muster uns bis heute prägen und gleichzeitig zur politischen Auseinandersetzung reizen. Zumal dieser *chronotope* zahlreiche exklusive und essentialistische Deutungen kultureller und religiöser Identitäten, sowie strukturelle Diskriminierungen enthielt.

256 Frank van der Velden

rativen muss vielmehr grundsätzlich als Einladung zur eigenen Rollendiskussion der Schülerinnen und Schüler verstanden werden, mit dem Ziel, dadurch neue emotionale und soziale Muster des Verhaltens zu erproben.²²

So waren auch die hier beschriebenen Narrative stets in aktuelle soziale Beziehungen eingebunden. Bereits die traditionelle Form ihrer Erzählung in Kaffeehäusern und Nachbarschaften lässt die Hörer nicht unberührt, sondern fordert sie dazu auf, in die Erzählung einzutreten, eine Rolle zu übernehmen und damit die Geschichte zu ihrer Geschichte zu machen. Zum Beispiel durch die alltäglichen Routinen der Nachbarschaften (tk./ar. mahalle / hāra), in denen eine interreligiöse Etikette geübt wurde und wird: das gegenseitige Gratulieren zu den religiösen Jahrfesten der anderen, die Teilnahme bei frohen und traurigen Familienangelegenheiten der anderen etc.²³ Wichtige literarische Verarbeitungen dieses narrativen Settings finden sich u.a. bei Naguib Mahfouz (Awlād hāretna²⁴ "Die Kinder unseres Viertels" 1959) oder Rafik Shami ("Sophia oder der Anfang aller Geschichten" 2015). Das Narrativ wird hier Teil des gesellschaftlichen Diskurses. Erzählen besitzt eine die Gesellschaft verändernde Kraft – bis dahin, dass große Erzähler wie der Syrer Rafik Schami ihre Kunst im Exil ausüben müssen. Auch Naguib Mahfouz stand 1959 nach der Veröffentlichung von Awlād hāretna massiv unter Druck konservativ religiöser Kreise.²⁵

Für das Erzählen im schulischen Handlungsfeld sind daher die gewohnten und vertrauten sozialen Routinen der Lerngruppen und der Schulgemeinschaft eine natürliche Umgebung, um über die Arbeit mit Narrativen Eigen- und Fremdwahrnehmungen zu diskutieren und neue emotionale und soziale Verhaltensmuster zu erproben. Methodisch bieten sich dazu fächerübergreifende Projekte²⁶ und Erzählwerkstätten²⁷ an.

Wichtig bleibt dabei auch hier, die ausgewählten Narrative in der besprochenen Form vorab kritisch zu dekonstruieren. Narrative sind aber auch wie Schätze: Sie *gehören* jemanden. Unter welchen Bedingungen können Menschen, die nicht zu einer bestimmten kulturellen Community gehören, in deren Narrative 'einsteigen', und gibt es hier eine Grenze, ab der dies als übergriffig empfunden wird? In diesem Artikel konnte nur ein kurzer Aufriss des Themas geschehen, und für die zahlreichen didaktischen Fragen, die

 $^{^{22}\,}$ Zur Revidierung individueller und kollektiver Selbsterzählungen s. Niehl (2006) 19–33.

²³ Vgl. hierzu: Sendung: Rafik Schami – Der Erzähler – Planet Schule – Schulfernsehen multimedial des SWR und des WDR (planet-schule.de)

²⁴ Wörtl. "Die Kinder unserer Gassennachbarschaft"; Mahfouz

²⁵ In Ägypten konnte sein Buch erst 2006 verlegt werden.

²⁶ Ein Unterrichtsentwurf zur *ersten Hidschra* nach Äthiopien findet sich bei Ritter / Yavuz (2013).

²⁷ Vgl. PDF_Ausarbeitung der Methode_Technik_Erzählen_erstellt am 14.11.08pdf_ (unikoeln.de)

sich an dieser Stelle eröffnen, muss auf spätere Untersuchungen verwiesen werden. ²⁸

Abschluss: Warum Narrative politisch notwendig sind

Notwendig sind die hier beschriebenen "Narrative der Beheimatung in religiöser Vielfalt" nicht zuletzt als Alternative zur identitären Weltsicht autoritärer Nationalradikaler, die regelmäßig über exklusive völkische Narrative formuliert wird. Dazu gehört die große Erzählung eines "aufgeklärten christlichen Europas' im kulturellen Abwehrkampf gegen einen "archaischen und christenfeindlichen islamischen Orient'. In diesem Kontext wird suggeriert, dass "Narrative der Beheimatung in religiöser Vielfalt" aus den Ländern des Nahen Orients und Nordostafrikas unter islamischer Beteiligung entweder nicht existieren – oder aber dass sie das Ergebnis mutwilliger Vortäuschungen seien. Der vorliegende Artikel bemühte sich um eine differenzierte kritische Darstellung und kommt an dieser Stelle zu einem anderen Schluss: Es lohnt die Mühe weiterer Forschung, inwieweit diese Narrative als Selbsterzählungen migrierter Menschen unseren kulturellen Fundus in Deutschland bereichern können.

Literatur

Bläser, Stefanie (2015). Erzählte Zeit – erzähltes Selbst. Zu Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität. Berlin: Pro Universitate Verlag.

Blume, Michael (2017). Islam in der Krise. Eine Weltreligion zwischen Radikalisierung und stillem Rückzug. Ostfildern: Patmos.

Blume, Michael (2019a). Warum der Antisemitismus uns alle bedroht. Wie neue Medien alte Verschwörungsmythen befeuern. Ostfildern: Patmos.

Blume, Michael (2019b). Antisemitismus und die Krise des politisierten Islams. In: Carsten Linnemann / Winfried Bausback (Hg.): *Der politische Islam gehört nicht zu Deutschland*. Freiburg i.Br.: Herder, 142–157.

Bowersock, Glen W. (2019). Die Wiege des Islam. Mohammed, der Koran und die antiken Kulturen. München: C.H. Beck.

Cohen, Mark R. (2013). The 'Golden Age' of Jewish-Muslim Relations: Myth and Reality. In: Abdelwahab Meddeb / Benjamin Stora (Hg.): A History of Jewish-Muslim Relations: From the Origins to the Present Day. Princeton University Press, 28–38.

"Interreligiöse Utopie". Zustände wie im alten Andalusien, (dt. Übersetzung eines Interviews mit Mark R. Cohen, eingestellt am 7.1.2010: https://de.qantara.de/node/7121).

Khalidi, Tarif (2009). Images of Muhammad. Narratives of the Prophet in Islam Across the Centuries. New York.

²⁸ Vgl. van der Velden (2022).

258 Frank van der Velden

Koopmans, Ruud (2020). Das verfallene Haus des Islam. Die religiösen Ursachen von Unfreiheit, Stagnation und Gewalt. München: C.H. Beck.

- Krämer, Gudrun (2018). Piety, Politics, and Identity: Configurations of Secularity in Egypt. In: Mirjam Künkler / John Madeley / Shylashri Shankar (Hg.): *A Secular Age Beyond the West: Religion, Law and the State in Asia, the Middle East and North Africa*. Cambridge: University Press, 295–315.
- Lecker, Michael (2017). Art. "Constitution of Medina", *The Encyclopaedia of Islam*. THREE. Brill Online, 100–104.
- Mahfouz, Naguib (1994). Die Kinder unseres Viertels, 8. Aufl. Unionsverlag.
- Niehl, Franz W. (2006). Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. München: Kösel. Omerika, Armina (2018). Migration und Flucht als existenzielle Erfahrungen des Islams. In: Ströbele, Chr. / Gharaibeh, M. / Middelbeck-Varwick, A. / Dziri, A. (Hg.): Migration, Flucht, Vertreibung. Orte islamischer und christlicher Theologie. Regensburg: Fr. Pustet, 77–95.
- Ranan, David (2018). Muslimischer Antisemitismus. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland? Bonn: J.H.W. Dietz.
- Ritter, Christiane / Yavuz, Mehmet S. (2013). Jesus interreligiöser Kompetenzerwerb in einem islamisch-christlichen Gespräch über die asbāb an-nuzūl von Sure 19 (Maryam). In: Van der Velden, F. / Behr, H.H. / Haußmann, W. (Hg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe. Göttingen: v&r-unipress, 133–149.
- Rotter, Gernot (1999). *Ibn Ishaq Das Leben des Propheten*. Kandern: Spohr-Verlag. Schami, Rafik (2015). *Sophia oder der Anfang aller Geschichten*. München: Hanser.
- Schumann, Christoph (2013). Das Revolutionsjahr 2011 und die Krise des arabischen Republikanismus. In: Klaus Brummer / Heinrich Pehle (Hg.): *Analysen nationaler und supranationaler Politik (FS Roland Sturm)*. Verlag Barbara Budrich, 315–326.
- Van der Velden, Frank (2014). Der Tahrir-Platz im Revolutionsjahr 2011. Vom Ort autonomen ethischen und religiösen Lernens. In: Behr, Harry H. / Ulfat, Fahimah (Hg.): Zwischen Himmel und Erde. Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist. Münster, 161–187.
- Van der Velden, Frank (2018). Die blutenden Grenzen der religiösen Vielfalt. Auf der Suche nach Ressourcen des Zusammenlebens im arabischen Nahen Orient. In: Bonacker, Marco / Geiger, Gunther (Hg.): *Grenzen. Der demokratische Rechtsstaat und die Herausforderung der Migration.* Paderborn, 55–73.
- Van der Velden, Frank (2020). Zwei intersektionale Narrative zu Religion und Migration. In: Kulacatan, Meltem / Behr, Harry H. (Hg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung: Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität.* transcript, 285–305.
- Van der Velden, Frank (2022): Narrative religiöser Diversität aus dem Nahen Osten und Nordafrika. Eine Arbeitshilfe für die pädagogische Praxis, v&r-unipress, Göttingen, 180 S. [open access publ.] (in Erscheinung)
- White, Hayden (1987). The "Nineteenth Century" as Chronotope. In: ders.: *The Fiction of the Narrative. Essays on History, Literature, and Theory* 1957–2007. Baltimore/USA, 237–245.
- Zubaida, Sami (2009). Political Modernity. In: Muhammad Khalid Masud / Armando Salvatore / Martin van Bruinessen (Hg.): *Islam and Modernity. Key Issues and Debate.* Edinburgh: University Press, 57–90

Autorinnen und Autoren

Dr. Ulrike Bechmann, Professorin i. R., 2007–2022 Leiterin des Instituts für Religionswissenschaft an der Kath.-theologischen Fakultät der Universität Graz, Arbeitsschwerpunkte zur Zeit: Bibel und Koran, Bibelarbeiten für den Weltgebetstag der Frauen.

ulrike.bechmann@uni-graz.at

Dr. Katja Boehme, Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Schwerpunkten Spirituelle Theologie, Sakralraumpädagogik, Interreligiöses Begegnungslernen. boehme@ph-heidelberg.de

Dr. Monika Fludernik, Professorin für Englische Literaturwissenschaft, Universität Freiburg. Schwerpunkte: Narratologie, postkolonialen Literaturtheorie, Recht und Literatur (Law and Literature Studies). 2012-21 Sprecherin des GRK 1767 ("Faktuales und Fiktionales Erzählen"), Vorstand des SFB 1015 ("Muße"), derzeit Leitung eines Reinhart-Koselleck-Projekt: "Narratologie diachron/Diachronic Narratology". monika.fludernik@anglistik.uni-freiburg.de

Dr. Ulvi Karagedik, seit 2019 akademischer Mitarbeiter am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik der PH Karlsruhe; Arbeitsschwerpunkte: Islamische Fachdidaktik, islamische Prophetologie und gesellschaftsrelevante Themen der islamischen Theologie im deutschsprachigen Kontext. ulvi.karagedik@ph-karlsruhe.de

Dr. Anne Kirschner, seit 2022 Juniorprofessorin für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; zuvor Lehrerin für die Sek I mit den Fächern Deutsch, Philosophie/Ethik und Politik; aktuelle Schwerpunkte: gesellschaftliche Aspekte von Erziehung und Bildung unter historisch-systematischen Gesichtspunkten und pädagogische Anthropologie. a.kirschner@ph-heidelberg.de

Bruno Landthaler, wissenschaftlicher Mitarbeiter für jüdische Religionspädagogik, Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg. – Schwerpunkte: wissenschaftliche Grundlegung der jüdischen Religionspädagogik, interreligiöse Religionspädagogik; Mit-Hg. der fünfbändigen Kinder- und Jugendtora *Erzähl es deinen Kindern*. bruno.landthaler@hfjs.eu

Lena Muhn, nach Studium Evang. Religion und Deutsch (Pädagogischen Hochschule Heidelberg), stud. Hilfskraft bei Gerhard Büttner, Heidrun Dierk, Inga Harren, Uta Schmidt, abgeschlossenem Referendariat, seit dem Schuljahr 2022/23 Lehrerin an der Konrad-von-Dürn-Realschule in Walldürn. Für ihre Masterarbeit erhielt sie vom Evangelischen Bund Hessen den Spezialpreis in der Kategorie Religionspädagogik. lmuhn@gmx.de

Dr. Frederek Musall, seit 2015 ordentlicher Professor für Jüdische Philosophie und Geistesgeschichte und stellvertretender Rektor an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg. Leiter der Graduiertenschule "Jüdische und muslimische Communities aus sozialwissenschaftlicher Perspektive". Schwerpunkte u. a.: jüdische Denktraditionen in Geschichte und Gegenwart; jüdisch-muslimische Beziehungen. frederek.musall@hfjs.eu

Dr. Hans-Bernhard Petermann, bis 2019 Akad. Oberrat für Philosophie/Ethik, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 1976–1997 Gymnasiallehrer Kath. Religion u. Philosophie; Schwerpunkte (mit umfangr. Veröff.): Philosophiedidaktik, Religionsphilosophie, Philosophieren mit Kindern, Leseförderung.

hbpetermann@web.de

https://hb-petermann.de/

Dr. Uta Schmidt war Dozentin im Fach evangelische Theologie an der PH Heidelberg. Seit 1.4.2022 Professorin für Feministische Theologie und Gender Studies an der Augustana Hochschule Neuendettelsau. Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Exegese, besonders des Alten Testaments, u. a. Anthropologie und Apokalyptik, Gender und Narratologie, und Bedeutung von Gegenwartskonzepten in der Exegese, wie z. B. Vulnerabilität oder Dis/ability.

uta.schmidt@augustana.de

Yasemin Soylu, Geschäftsführerin der Muslimischen Akademie Heidelberg. Seit 2013 tätig in der politischen Bildung, u. a. in den Schwerpunkten Islam und Muslimisches Leben in Deutschland, Demokratieförderung, Antidiskriminierung.

vasemin.sovlu@teilseiend.de

www.muslimische-akademie-heidelberg.de

Rumeysa Turna, seit 2017 tätig in der politischen Bildung u.a. als Projektleitung, "Und was glaubst Du?" oder als freie Mitarbeiterin der Landeszentrale für politische Bildung (lpb) in den Schwerpunkten Islam und Muslimisches Leben in Deutschland und Demokratieförderung, seit 2021 Lehrerin der Sekundarstufe I (Ethik, Physik, Politik).

rumeysa.turna@teilseiend.de www.muslimische-akademie-heidelberg.de

Dr. Frank van der Velden, Islambeauftragter des Bistums Limburg und Lehrbeauftragter für Interreligiöses Lernen an der Fakultät für kath. Theologie der Joh. Gutenberg-Universität Mainz sowie am FB Soz. Arbeit / Soz.wiss. der Kath. Hochschule Mainz. Forschungen zu religiöser Diversität und interreligiösem Lernen in der Migrationsgesellschaft sowie zum christlich-islamischen Dialog in Europa und im Nahen Osten.

f.vandervelden@bistumlimburg.de

Dr. Christian Wilhelm, Akademischer Rat für Philosophie und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2016–2019 Studienrat Gymnasium (Fächer: Philosophie/Ethik, Politik und Wirtschaft). – Arbeitsschwerpunkte: Philosophiedidaktik, Tugendethik, Politische Philosophie.

c.wilhelm@ph-heidelberg.de