

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Gleichnisse, bibeldidaktisch

Peter Müller

erstellt: Februar 2016

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100143/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Gleichnisse, bibeldidaktisch

Peter Müller

Jesus sprach von Gott und seiner Herrschaft nicht definierend, sondern in kleinen Erzählungen, den Gleichnissen. Sie gehören zum Kernbestand dessen, was die synoptischen Evangelien von Jesus überliefern. In der langen Auslegungsgeschichte sind sie mit besonderer Intensität behandelt worden. Ein kurzer Überblick über die exegetische Diskussion ist deshalb auch für eine bibeldidaktische Betrachtung der Gleichnisse unverzichtbar.

Gleichnisse werden im Religionsunterricht vielfach behandelt. Das liegt nicht zuletzt an ihrer Eingängigkeit: Sie erzählen von alltäglichen, manchmal auch außergewöhnlichen Ereignissen, jedoch immer an Handlungen von Menschen oder an Erfahrungen mit den Dingen entlang. Zugleich behaupten sie, dass die geschilderten Erfahrungen und Handlungen auf das Reich Gottes verweisen. Dieser Gedankensprung ist ein grundlegendes Merkmal der Gleichnisse Jesu.

1. Exegetische Aspekte

1.1. Die allegorische Auslegung

Die allegorische Auslegung (Allegorese) bestimmte über viele Jahrhunderte das Verständnis der Gleichnisse. Sie wurde in der Antike entwickelt, um autoritative Schriften der Vergangenheit (z.B. Homer, Hesiod) für die Gegenwart zu aktualisieren. Im Juden- und Christentum hat man die Allegorese auf biblische Texte angewandt (Origenes, 1976, 8). Demnach ist im biblischen Text eine göttliche Wahrheit verborgen, die aber nicht ohne weiteres zugänglich ist. Um sie zu erkennen, braucht der Ausleger die Führung durch den Geist Gottes. Problematisch ist bei der allegorischen Auslegung, dass der „hinter“ dem Text erhobene, „eigentliche“ Sinn des Textes oft stark von theologischen Überzeugungen beeinflusst ist, die nur wenig mit dem Text zu tun haben. Auf der anderen Seite gelingt ihr mit Hilfe kreativer Interpretation eine Deutung der Gleichnisse für die eigene Gegenwart. Diese Frage nach der Gegenwartsbedeutung ist für die Gleichnisauslegung bleibend wichtig.

1.2. Adolf Jülicher

Mit seinem Werk „Die Gleichnisreden Jesu“ will Jülicher die allegorische Auslegung der Gleichnisse beenden. Das grundlegende Merkmal der Gleichnisse sieht er im Vergleich: Ein erweiterter Vergleich werde zum Gleichnis, eine

erweiterte Metapher zur Allegorie (Jülicher, 1976, 58). Erst nachträglich seien die Gleichnisse allegorisch (miss-)verstanden worden (z.B. in [Mk 4,13-20](#)). Tatsächlich dienten sie aber als wirkliche Gleichnisse der Unterweisung. Mit Hilfe eines Bildes (z.B. kleiner Senfsamen, der zum großen Strauch wird) werde eine Sache (Reich Gottes) veranschaulicht. Bild- und Sachhälfte stimmen nach Jülicher in einem Punkt überein, den er „tertium comparationis“ nennt. Mit diesem Vergleichspunkt komme eine allgemeine religiöse Wahrheit zum Ausdruck, und der Zweck der Gleichnisse liege in der didaktischen Absicht, diese Wahrheiten leicht verständlich zu vermitteln. Daraus ergebe sich die Aufgabe, nach den Grundwahrheiten der ursprünglichen Gleichnisse Jesu zurückzufragen. Einflussreich war auch Jülicher's Aufteilung der Gleichnisse in drei Untergattungen (Jülicher, 1976, 25-118): Das Gleichnis im engeren Sinn (typischer Regelfall, z.B. [Mk 4,30-32](#)); die Parabel (außergewöhnlicher Einzelfall, z.B. [Mt 20,1-16](#)); die Beispielerzählung (Parabel mit direkter Anwendung, z.B. [Lk 15,11-32](#)). Mit seiner Ablehnung von Metapher und Allegorie und der Betonung des einen Vergleichspunkts trug Jülicher zu einer Engführung im Verständnis der Texte bei. Mit der Betonung der didaktischen Funktion der Gleichnisse hat er aber einen Aspekt dieser Texte erkannt, der nicht unberücksichtigt bleiben darf.

1.3. Neuere Forschungsrichtungen

Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts kommen neue Forschungsrichtungen zum Zuge. Sie lassen sich in historische, theologisch-hermeneutische, sprachlich-literarische und rezeptionstheoretische Ansätze aufteilen.

1.3.1. Historische Ansätze

Historische Ansätze fragen nach den Gleichnissen im Rahmen der Verkündigung Jesu zurück. Nach Jeremias geht es in den Gleichnissen Jesu um die konkrete historische Situation, in der sie gesprochen wurden. Deshalb laute die Aufgabe „Von der Urkirche zurück zu Jesus“ und zu seiner eigenen Stimme (ipsissima vox), die in konkreten Situationen erklingen sei (Jeremias, 1969, 14.15f.18f.). Die Gleichnisse Jesu seien von keiner anderen literarischen Form ableitbar. In dieser Einzigartigkeit liege zugleich ihre theologische Bedeutung (Jeremias, 1969, 8.18). Die neuere Jesusforschung hat aber gezeigt, dass die Worte Jesu nicht gänzlich einzigartig sind (Theißen/Merz, 1996, 26-29). Auch ist es schwierig, ursprüngliche Jesusworte exakt zu rekonstruieren. Gleichwohl besteht nach wie vor große Übereinstimmung darin, dass die Gleichnisse zum „Urgestein der Überlieferung“ gehören (Theißen/Merz, 1996, 304).

Wichtig ist die historische Rückfrage auch im Rahmen der sozialgeschichtlichen Exegese. Die Gleichnisse lassen die Lebensbedingungen der Menschen erkennen, von denen sie erzählen. Neuere Untersuchungen präzisieren die hier gewonnenen Erkenntnisse. So verdeutlicht z.B. das „Gleichnis vom Sauerteig“ ([Mt 13,33/Lk 13,20f.](#)) keineswegs bruchlos den Hausfrauenalltag zur Zeit Jesu (z.B.

geht die Mengenangabe weit über das im Haushalt übliche Maß hinaus; Ostmeyer, 2008, 137). Der Quellenwert der Gleichnisse für die Erforschung der Alltagswelt muss deshalb von Fall zu Fall überprüft werden.

Die historische Rückfrage ist für die Gleichnisinterpretation von bleibender Bedeutung. Die Texte lassen Erkenntnisse zur Kommunikation und Rezeption zu, und die Erforschung der Lebensbedingungen und Realien hilft zum besseren Verständnis des Erfahrungshintergrunds der Texte. Der Blick auf die Alltagserfahrungen der Gleichnisse kann dabei auch verstörende Elemente beinhalten, die aber für das Verständnis fruchtbar gemacht werden können.

1.3.2. Theologisch-hermeneutische Ansätze

Theologisch-hermeneutische Ansätze heben den Sprach- und Ereignischarakter der Gleichnisse hervor. Nach Fuchs (1958, 222f.) ist die Sprache nicht lediglich Verständigungsmittel, sondern schafft Wirklichkeit und bringt sie zu ihrer Wahrheit. Wahr ist nach Fuchs ein Gleichnis dann, wenn sich in ihm das ereignet, was es ansagt. Sprachwirksamkeit zeichnet die Gleichnisse auch nach Via aus. Seiner Auffassung nach sind sie „genuine Kunstwerke, reale ästhetische Objekte“ (Via, 1970, 9). Als literarische Texte seien sie unabhängig vom Autor, weil sie im literarischen Werk in einen neuen Zusammenhang eingegangen sind (Via, 1970, 78). Inhaltlich gehe es um das Existenzverständnis des Menschen, das sich im Gewinnen oder Verlieren der Existenz verdichte. Die vordringlichste Aufgabe der Gleichnisexegese liege deshalb darin, die existentialen Implikationen der Texte herauszuarbeiten.

Die Rede vom „Sprachereignis“ spielt in der gegenwärtigen Forschung keine zentrale Rolle mehr. Zum einen beziehen sich nicht alle Gleichnisse auf die Gottesherrschaft. Auch lassen sich nicht alle Gleichnisse auf ein bestimmtes Existenzverständnis reduzieren, und dass die Gottesherrschaft in den Gleichnissen sprachlich präsent sei, kann zu einer theologischen Überhöhung der Sprache führen (so Theißen/Merz, 1996, 309f.). Gleichwohl haben die kleinen Erzählungen eine poetische Dimension, die eine neue Sicht der Dinge aufscheinen lässt; sie fordern zu einer Verstehensbemühung auf, die zu einem neuen Verständnis von Gott und Welt führen soll. Ihre theologische Interpretation ist eine bleibende Aufgabe.

1.3.3. Sprachlich-literarische Ansätze

Bei den sprachlich-literarischen Ansätzen der Gleichnisexegese ist an erster Stelle die Neubewertung der Metapher zu nennen. Weders Gleichnisbuch macht die Gegenposition zu Jülicher deutlich: „Die Gleichnisse Jesu als Metaphern“. Im Rückgriff auf Ricœur arbeitet er zwei Aspekte von Metaphern heraus: Sie können eine „Sache“ umschreiben, selbst aber durch Umschreibungen nicht ersetzt werden; und sie sind mehr als bloße Ausschmückung der Rede (Ricœur, 1974,

49). Ricœur hebt die „Eigentlichkeit“ der Metapher hervor. Sie stellt verschiedene Sinnbereiche nebeneinander (z.B. Senf und Gott) und erreicht damit eine semantische Innovation (Ricœur, 1974, 49f.). Gerade die vermeintliche Inkompatibilität der Sinnbereiche hat kreatives und „poetisches“ Potenzial. Die Neubewertung der Metapher ist notwendige Korrektur an deren einseitiger Abwertung bei Jülicher.

Daneben rücken sprachliche Analyse (Syntaktik, Semantik und Pragmatik) und Narrativität der Gleichnisse in den Vordergrund. Diese werden mit ihrem Handlungsablauf, den auftretenden Personen und mit den räumlich-zeitlichen Strukturen analysiert. Selbst ein kurzes Gleichnis wie das vom „Schatz im Acker“ ([Mt 13,44](#)) beschreibt einen Prozess: Die Aktion dieses Menschen rückt in den Mittelpunkt, die als Folge von Ereignissen dargestellt wird.

Zimmermann hat die Klassifikation von Gleichnis, Parabel und Beispielerzählung bei Jülicher kritisiert (Zimmermann, 2008b, 383-419). Da sich die Unterscheidung zwischen Gleichnissen und Parabeln nicht durchhalten lasse und die synoptischen Gleichnisse überwiegend als *parabolai* (Parabeln, Gleichnisse) bezeichnet werden, formuliert er das Motto „Parabeln – sonst nichts!“ Seine Bestimmung der Parabel gibt den derzeitigen Stand der Gattungsdiskussion wieder: „Eine Parabel ist ein kurzer narrativer (1) fiktionaler (2) Text, der in der erzählten Welt auf die bekannte Realität (3) bezogen ist, aber durch implizite oder explizite Transfersignale zu erkennen gibt, dass die Bedeutung des Erzählten vom Wortlaut des Textes zu unterscheiden ist (4). In seiner Appellstruktur (5) fordert er einen Leser bzw. eine Leserin auf, einen metaphorischen Bedeutungstransfer zu vollziehen, der durch Ko- und Kontextinformationen (6) gelenkt wird“ (Zimmermann, 2007, 25).

Die literarischen Zugänge ermöglichen einen genaueren Blick auf die Texte. Einige Engführungen im Gefolge der Interpretationen Jülichers können dadurch aufgehoben werden. Metaphorizität und Narration erweisen sich als Grundelemente gleichnishafter Rede.

1.3.4. Rezeptionsästhetische Ansätze

Wer erzählt, stellt etwas dar und fordert die Rezipientinnen und Rezipienten auf, das Dargestellte nachzuvollziehen. Insofern öffnet sich das Gleichnis mit seinem appellativen Charakter der rezeptionsästhetischen Untersuchung. Dieser Aspekt ist u.a. durch Aurelio (1977) und Arens (1982) aufgegriffen worden. Ihrer Auffassung nach wird in den Gleichnissen Sprache zum Handeln. Als Sprechakte Jesu seien Gleichnisse handlungsorientiert. Aurelio geht in seiner Untersuchung vom evokativen Charakter der religiösen Sprache aus. Sie erschließe etwas und führe zu einem „Aha-Erlebnis“, zu Einsicht und Engagement. Dies fasst er mit dem Begriff „disclosure“ zusammen. Gleichnisse werden in dieser Perspektive als Sprechakte verstanden, in denen der Sprecher zu zeigen versucht, „was er

gesehen hat, damit der Hörer dasselbe sieht“ (Aurelio, 1977, 71). Sie wollen die Zuhörer zu der Einsicht bringen: So verhält es sich mit Gott und den Menschen. Die rezeptionstheoretischen Zugänge erarbeiten die in den Texten selbst gesetzten Verstehenssignale.

1.3.5. Integrative Ansätze

Gegenwärtig setzt sich die Einsicht durch, dass zum Verstehen der Gleichnisse verschiedene Fragestellungen und methodische Zugänge mit ihren jeweiligen Stärken miteinander zu verbinden sind (Erlemann, 1999, 14-16; Müller/Büttner/Heiligenthal/Thierfelder, 2008, 78-81; Zimmermann, 2007). Integrative Auslegungsmodelle können die Mehrdimensionalität der Gleichnisse erfassen: Sie sind Lehre, ohne im Sinne einer endgültigen Lösung das Nachdenken zu begrenzen; sie verwenden Bilder und Erzählungen aus dem Alltag, bleiben aber nicht beim Alltäglichen stehen; sie gehören in historische und soziale Kontexte hinein, ohne darin aufzugehen; sie appellieren an die eigene Verstehensbemühung und ermöglichen kreative Auseinandersetzung, ohne der Beliebigkeit anheimzufallen.

2. Gleichnisse in religionspädagogischen Kontexten

Gleichnisse kommen in den Lehrplänen (→ [Lehrplan](#)) für den Evangelischen Religionsunterricht in großer Breite vor, quer durch alle religionspädagogischen Konzeptionen der letzten Jahrzehnte. Sie werden allerdings auf verschiedene Weise aufgenommen und aktualisiert.

2.1. Von der Evangelischen Unterweisung bis zur Symboldidaktik

In der → [Evangelischen Unterweisung](#) stehen der biblische Text und damit auch die Gleichnisse im Mittelpunkt des Unterrichts. Wichtig ist ihre Einordnung in den Gesamtrahmen der Konzeption, die sich in erster Linie als Verkündigung versteht. Die → [Schülerinnen und Schüler](#) sollen im Unterricht mit der frohen Botschaft des Evangeliums konfrontiert werden. Was sie als Getaufte bereits sind, sollen sie für sich ergreifen. Die Schülerinnen und Schüler werden an „die biblische Geschichte“ herangeführt mit dem Ziel, dass sie in den Text einstimmen (Müller/Büttner/Heiligenthal/Thierfelder, 2008, 48-50).

Im *Hermeneutischen Unterricht* (→ [Hermeneutischer Religionsunterricht](#)) geht es um die Gleichnisse unter dem leitenden Aspekt des Verstehens, wobei es um „ein Vertrautmachen mit den Bedingungen des menschlichen Lebens als eines auf Verstehen angewiesenen Daseins“ geht (Stallmann, 1963, 127). Exegetisch leitend ist die Gleichnisauslegung von Jülicher und Jeremias; um die Texte zu verstehen, werden exegetische Methoden in einer vereinfachten Form im Unterricht

dargelegt. Das Verstehen der Texte zielt auf ein „Sich-Verstehen“ angesichts der Texte: Beim Lesen und Verstehen der Gleichnisse sollen sich die Schülerinnen und Schüler selbst neu verstehen.

Der *Thematisch*-→[problemorientierte Unterricht](#) setzt dagegen bei der Situation, den Fragen und Problemen der Lernenden an: Gleichnisse werden im Unterricht behandelt, sofern sie für deren Situation relevant sind. Die Möglichkeit zur Konkretion im Blick auf die gegenwärtige Situation bestimmt ihre Verwendung im Unterricht. Auch wenn die biblischen Texte in dieser Konzeption bisweilen als „Lösungspotenzial“ funktionalisiert werden (Wegenast, 1973, 272), ist hier eine religionspädagogische Erkenntnis formuliert, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann.

Der *Symboldidaktische Ansatz* (→ [Symboldidaktik](#)) der Gleichnisdidaktik ist exegetisch von der metaphortheoretischen Auslegung der Gleichnisse beeinflusst (Ricoeur, Weder, Via). Es geht darum, auf den Bedeutungsüberschuss der Gleichnisse, ihren Symbolsinn und ihre Tiefendimension aufmerksam zu werden. Halbfas will die metaphorische Qualität der Gleichnisse zur Wirkung kommen lassen. Pointiert geht er mit den Bemühungen der Evangelischen Unterweisung und des Hermeneutischen Religionsunterrichts ins Gericht (Halbfas, 1983, 49) und stellt auch die historische Rückfrage zur Disposition. Mit Hilfe der Gleichnisse soll ein neuer Blick auf die Wirklichkeit und das eigene Leben erreicht und damit die „spielerische Qualität der Metapher“ zurückgewonnen werden.

2.2. Die entwicklungspsychologische Problematik

Ab wann können Gleichnisse im Religionsunterricht behandelt werden? Diese Frage wurde vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse (→ [Entwicklungspsychologie](#)) kontrovers diskutiert. Die eine Seite warnt vor einer zu frühen Behandlung der Gleichnisse (so schon Goldman, 1964, 51-67;220-227). Nach Bucher wird das Stadium eines reflektierten Verständnisses der Gleichnisse frühestens mit dem Beginn der Sekundarstufe I erreicht. In der Grundschule könne man deshalb nur die Bildhälfte von Gleichnissen mit den Kindern erschließen (Bucher, 1990, 66f.). Pfeifer kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Das Verstehen von Metaphern sei durch „die strukturelle Komplexität des bildspendenden Metapherterms“, „dessen habitualisierte(n) Bedeutungsumfang“ und „syntagmatische Vernetzung“ sowie „die Anschaulichkeit des bildempfangenden Referenzbereichs“ bestimmt. Kinder seien erst ab Jahrgangsstufe vier fähig, Gleichnisse als solche zu verstehen (Pfeifer, 2002, 205.197).

Andere Untersuchungen zeigen ein differenzierteres Bild. Ohne Entwicklungsstufen generell in Frage zu stellen, wird hervorgehoben, dass der Übergang vom konkret- zum formal-operatorischen Denken in ein und derselben

Altersgruppe verschieden ausgeprägt sein kann. Dornes zeigt, dass bereits Fünfjährige zu symbolischem Verstehen in der Lage sind (Dornes, 2000, 182), auch wenn dies natürlich nicht bei allen Fünfjährigen der Fall ist. Nach Murphy können achtjährige Kinder zu 80% das Gleichnis vom Samariter in übertragenem Sinn verstehen (Murphy, 1977, 168-172). Auch andere Studien belegen, dass das Verstehen von Metaphern als kontinuierlicher Entwicklungsprozess zu verstehen ist (Hyde, 1990; Reuschlein, 2013). Einübung und Sozialisation spielen dabei eine Rolle. Die didaktische Frage muss deshalb lauten, ab wann man mit der Förderung solcher Verstehensmöglichkeiten beginnen kann. Dies kann ohne Zweifel bereits in der Grundschulzeit geschehen. Außerdem zeigen bereichsspezifische Untersuchungen, dass die kindliche Entwicklung in verschiedenen Wissensbereichen unterschiedlich weit fortgeschritten sein kann (Sodian, 1998; Mähler, 1999). Fricke betont vor allem die Fragen von Kindern, an denen sich ihre Relevanzsysteme in besonderer Weise zeigen (Fricke, 2005, 440-444). Ich stimme seiner Schlussfolgerung zu: „Die neuen Ansätze und Erfahrungen nötigen also dazu, 1. die entwicklungspsychologischen Modelle in ihrem Universalanspruch kritisch zu hinterfragen, 2. Die Äußerungen von Schülern [...] in ihrem Eigensinn wahrzunehmen, und 3. Schüler auf ihren Verstehenswegen zu fördern, damit eine wörtliche und symbolische Auslegung möglich wird“ (Fricke, 2012, 216).

2.3. Aktuelle Entwürfe

Seit den 1980er Jahren stehen verschiedene Konzepte der Gleichnisdidaktik einander ergänzend oder in Abgrenzung nebeneinander. Gemeinsam ist allen die Beachtung der Schülerperspektive.

Müller/Büttner/Heiligenthal/Thierfelder verbinden in ihrer integrativen Gleichnisdidaktik ein exegetisches Auslegungsmodell mit dem von Nipkow und Schweitzer entwickelten Konzept der → [Elementarisierung](#). In exegetischer Perspektive werden Textsignale, die Bildsprache der Gleichnisse, ihr Erfahrungsbereich, ihre Kontexte und Wirkungsgeschichte miteinander verknüpft (Müller/Büttner/Heiligenthal/Thierfelder, 2008, 46); in religionspädagogischer Perspektive werden die Dimensionen der Elementarisierung (elementare Struktur, Erfahrung und Zugänge sowie elementare Wahrheit) hierzu in Beziehung gesetzt. „Elementarisierung ist in der Gleichnisdidaktik als Schnittmenge exegetischer und religionspädagogischer Verstehensbemühungen“ und als Prozess zu beschreiben, „der die textbezogenen und auf die Schülerinnen und Schüler bezogenen Elementarisierungsbereiche zueinander in Beziehung setzt und ... für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen versucht“ (Müller/Büttner/Heiligenthal/Thierfelder, 2008, 78f.).

In der mimetischen Gleichnisdidaktik von Zimmermann geht es darum, die Bedeutungselemente des Gleichnisses als religionspädagogische Anregungen zu verstehen (Zimmermann, R., 2013, 200f.). Die von den Texten vorgegebenen

Elemente Narrativität, Fiktionalität und Metaphorizität, der Kontextbezug und die Appellstruktur sollen sich im Religionsunterricht widerspiegeln.

Fricke vertritt eine rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik. Besondere Aufmerksamkeit widmet er den Fragen der Kinder, denn sie „sind bereits Ausdruck von Wissen und stellen die alten Antworten möglicherweise in Frage“ (Fricke, 2012, 219). „Freilich bedeutet das keinen Abschied von der präzisen fachwissenschaftlichen Vorbereitung, sondern erfordert gerade höhere Kenntnisse und pädagogisches Problembewusstsein“ (Fricke, 2012, 218). Konkret schlägt Fricke drei Schritte für die Praxis vor: Zunächst sollen die Texte angemessen zur Geltung kommen; danach sollen die Kinder Fragen an den Text stellen, die Aspekte hervorbringen können, „die für Erwachsene unsichtbar sind“; sie leiten über zu einem kreativen Umgang mit den Texten, insbesondere zum Verfassen eigener Texte „im Stil der Bibel“.

Andere Entwürfe gehen von Erfahrungen der Lernenden oder der aktuellen Wirksamkeit der Gleichnisse aus. Dementsprechend treten exegetische Positionen eher in den Hintergrund. Rupp (1998) versteht die Gleichnisse als „bewegende Geschichten“, die Menschen in Bewegung setzen und Veränderung bewirken. „Ein Unterricht, dem daran gelegen ist, etwas vom Reich Gottes zur Erfahrung zu bringen, tut deshalb gut daran, den Weg zu entdecken, den das Gleichnis geht, und den Unterrichtsgang daran zu orientieren“ (Rupp, 1998, 167).

Schulte geht bei ihrer wirkungsästhetischen Gleichnisdidaktik von der Interaktion zwischen Text und Leser aus (Schulte, 2008, 195). Die Uneinigkeit in der Exegese lasse es geraten erscheinen, „eine Betrachtung des sprachlichen Inventars und der Semantik der Geschichten im Religionsunterricht“ auszublenden (Schulte, 2008, 201). Notwendig sei ein erfahrungsorientierter Ansatz, der bei der Appellfunktion der Gleichnisse einsetze. Das Unterrichtsarrangement müsse die Schülerinnen und Schüler so in den Verlauf der Geschichte hineinzuziehen versuchen, „dass sie sich darin wiederfinden und sie durch die Beteiligung am Geschehen neu erleben“ (Schulte, 2008, 198). Hierzu seien vor allem kreative Methoden hilfreich (Schulte, 2008, 202f.).

3. Gleichnisse in bibeldidaktischer Perspektive

Jede Gleichnisinterpretation muss von den zugrunde liegenden Texten ausgehen. Die Art und Weise des Textbezugs ist allerdings verschieden. Manche sehen die exegetische Rückfrage für den Unterrichtsprozess als eher nebensächlich an. Im Gegensatz dazu gehe ich davon aus, dass bei einer Behandlung biblischer Texte im Unterricht sowohl die Texte als auch die Rezipientinnen und Rezipienten gleichermaßen beachtet werden müssen (Müller, 2009, 54-106). Die Texte stammen aus einer fernen Zeit; auch wenn sie nicht an ihre Zeit gebunden bleiben, erschließen sie sich umfassender unter Berücksichtigung ihres eigenen

Verständnishorizontes. Dass die Exegese im Wandel begriffen ist, kann kein Argument sein, sich in der Bibeldidaktik von ihr zu verabschieden. Umgekehrt kann allein von der Exegese her keine Gleichnisdidaktik entwickelt werden. Die (ebenfalls wandelbaren) entwicklungspsychologischen und religionspädagogischen Erkenntnisse sind mit gleichem Recht zu berücksichtigen, wenn es denn um eine Bibeldidaktik (→ [Bibeldidaktik, Grundfragen](#)) in wechselseitiger Wahrnehmung gehen soll. Im Folgenden lege ich die Verschränkung exegetischer und religionspädagogischer Zugänge zu den Gleichnissen anhand dreier Aspekte dar: Bilder und Metaphern, Erzählen und Weitererzählen, Kommunikation des Evangeliums und theologisches Gespräch.

3.1. Bilder und Metaphern

Wie können wir von Gott und der Gottesherrschaft reden? Definierend sicher nicht, denn „niemand hat Gott je gesehen“ ([Joh 1,18](#)). Mit den Mitteln der Sprache etwas zum Ausdruck bringen zu wollen, das menschliche Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten übersteigt, kann allenfalls andeutend gelingen.

Sprachlich kommt dies in der Verwendung von Metaphern und Bildern zum Ausdruck. Sie stellen Irdisch-Menschliches und die Gottesherrschaft nebeneinander und fordern dazu auf, sich auf dieses Gedankenexperiment denkend und handelnd einzulassen. Die Gefahr, ein Gleichnis als Rätsel zu verstehen, das man lösen kann, hat die Gleichnisauslegung allerdings immer begleitet. Doch Gleichnisse lassen sich nicht „zu Ende interpretieren“. Sie halten einen Spielraum zwischen dem Irdisch-Menschlichen und dem Göttlichen offen. Exegetisch betrachtet kommt dies in denjenigen Entwürfen der Gleichnisauslegung zur Sprache, die die Metaphorizität, den Charakter der Gleichnisse als „disclosure“ oder ihre Nähe zum Spiel hervorheben.

→ [Bilder](#) spielen in der Religionspädagogik eine wichtige Rolle. In ihrer Mehrdeutigkeit verlangen sie von den Betrachtenden eine grundsätzliche Haltung der Offenheit. Die Kunst setzt als „Sprache des Unsagbaren“ (Kandinsky) den Betrachtenden Widerstände entgegen und fordert sie zur Auseinandersetzung auf, die zu einer neuen Sicht auf Menschen und Dinge führen kann. In unserer Zeit des Überangebots von Bildern versteht sich im Unterricht die Arbeit mit Bildern, die allerdings auch eine kritische Annäherung einschließt, nahezu von selbst.

Viele Künstler haben Meisterwerke zu den Gleichnissen geschaffen, wie z.B. die Erzählung vom „verlorenen Sohn“ zeigt (etwa die Werke von Dürer, Rembrandt oder Slevogt). Schon die Auswahl der Szenen ist aufschlussreich: Das ausschweifende Leben des jüngeren Sohnes, seine erbärmliche Existenz in der Not oder die Rückkehr, die wiederum verschieden ausgestaltet sein kann. Auch bei der Verwendung von Bildern geht es darum, wieviel Abstraktion und Symbolisierung vor allem im Grundschulalter möglich sind. Nach Kalloch können

Kunstbilder mit einem hohen Komplexitätsgrad Kinder leicht überfordern; sie bevorzugt deshalb in der konkret-operationalen Phase gegenständliche Bilder, die zum Entdecken einladen (Kalloch, 2014, 81f.). Aus meiner Sicht ist aber auch hier damit zu rechnen, dass Bildverstehen eine eigene ästhetische Domäne darstellt, deren Entwicklung sich nicht in ein festes Entwicklungsschema pressen lässt. Goecke-Seischab spricht von „Schlüsselqualifikationen“ (2010, 137), die für das Betrachten von Bildern und von Texten gleichermaßen gelten: neugieriges und staunendes Betrachten, genaues Hinsehen, spielerische und fantasievolle Mutmaßungen über die Bedeutung des Dargestellten, Bezüge zur eigenen Lebenssituation herstellen, verschiedene Sinnschichten entdecken. Ich füge hinzu: für Hintergründiges und Verqueres aufmerksam werden, sich der Frage aussetzen, ob das mit Wort oder Bild zum Ausdruck Gebrachte etwas mit Gott zu tun hat (die Anregungen bei Zürn, 2012).

Das Medium (→ [Medien](#)) Bild sollte auch die Produktion eigener Bilder einschließen. Bei der Darstellung eines Gleichnisses mit Formen und Farben zu experimentieren oder Szenen für die Darstellung auszuwählen hat hohe interpretatorische Qualität, die mit der Metaphorik der Gleichnisse korreliert. Die „produktive Reproduktion“, die die Bibel mit ihren verschiedenen Schichten selbst vormacht, ist gerade für die Gleichnisdidaktik wichtig. Gerade weil Gleichnisse „mit Worten gemalte Bilder“ sind, ermöglicht das bildnerische Gestalten Zugänge auf verschiedenen Altersstufen. Auch das Übermalen von Kunstbildern kann neue Möglichkeiten zum Verstehen öffnen, indem abgedeckt wird, was weniger wichtig erscheint, und Wichtiges hervorgehoben wird. Auf diese Weise wird das überarbeitete Bild zugleich zu „meinem Bild“.

3.2. Erzählen und Weitererzählen

Gleichnisse sind kleine Erzählungen (→ [Erzählen](#)) mit ausgeführtem oder angedeutetem Handlungsverlauf. Das „Gleichnis vom Senf“ ([Mk 4,30-32](#)) beschreibt die Gottesherrschaft als Vorgang, der das Wachstum des Senfkorns bis zur großen Pflanze umfasst und selbst das Wohnen der Vögel im Senfstrauch einschließt. Um die Narrativität der Gleichnisse zu erfassen, sind folgende Fragen hilfreich: „Welche Zeit- und Raumangaben werden gemacht? Welche Personen oder Gegenstände kommen innerhalb der Parabel vor, und wie werden sie zueinander in Beziehung gesetzt ...? Wie gestaltet sich der Handlungsverlauf ...? Worin besteht die (Mini-)Sequenz der Handlung oder Zustandsveränderung?“ (Zimmermann, 2007, 35).

Gleichnisse als Geschichten zu lesen ist kein defizitärer Zugang. Faktisch handelt es sich um kleine Geschichten mit alltäglichen, manchmal auch ungewöhnlichen Handlungsabläufen. Bisweilen zielen sie auf das Einverständnis der Zuhörer ([Lk 15,4](#)), manchmal provozieren sie mit außergewöhnlichen Wendungen (vgl. [Lk 16,1-9](#)). Und auch alltägliche Geschichten enthalten auffällige Einzelheiten (z.B. übernatürlich große Ernte in [Mt 4,3-9](#)). Bereits auf der Erzählebene sind sie nicht

nur „bloße Geschichten“. Die Mini-Erzählung vom Kaufmann und der Perle ([Mt 13,45f.](#)) stellt die Frage, wofür es sich einzusetzen lohnt; die Geschichte vom Vater und den beiden Söhnen ([Lk 15,11-32](#)) bietet vielfältige Identifikationsmöglichkeiten, beschreibt das außergewöhnliche Entgegenkommen des Vaters und öffnet mit der Schlussfrage den Raum für eigenes Nachdenken. Ricœur beschreibt das Leben eines Menschen als „Gewebe erzählter Geschichten“, die identitätsstiftende Bedeutung (→ [Identität, religiöse](#)) haben (Ricœur, 1991, 396). Dies sind neben selbst erlebten Geschichten auch Erzählungen, die unser Welt- und Menschenbild konturieren. Zu ihm gehören im christlichen Deutungshorizont die Gleichnisse Jesu. Indem sie Alltägliches aufgreifen, stellen sie eine gemeinsame Welt von Sprecher, Hörerinnen und Hörer her. Zugleich rücken sie den Alltag in den Horizont des Handelns Gottes und öffnen ihn für den gedanklichen Sprung: Ob die Erfahrung beim Säen in [Mk 4,3-9](#) oder das Verhalten des Hirten in [Lk 15](#) ein Bild für die Gottesherrschaft sein kann? Die Vorstellung, dass Gleichnisse in der Grundschule „nur“ mit ihrer Bildhälfte vermittelt werden könnten, traut den Bildern und Geschichten jedenfalls zu wenig zu.

Anleitungen für das → [Erzählen](#) im Religionsunterricht lassen sich auf das Erzählen der Gleichnisse übertragen (Zimmermann, M., 2013, 477-482). Die Erzählkonzeptionen von Steinwede (1965) und Neidhart/Eggenberger (1990) bieten immer noch wertvolle Hinweise. Wichtig ist die aktive Mitgestaltung der Erzählung bei denen, die sie hören; die Erzählung gibt der Phantasie Raum und leitet zum aktiven eigenen (Nach-)Vollzug an.

Erzählen drängt zum Weitererzählen. Ich verweise auf drei Beispiele: Rilkes Gedicht „Der Auszug des verlorenen Sohnes“, Kafkas Parabel „Heimkehr“ und Martis „gleichnis in progression“. Sie gehen alle auf Lukas 15 zurück, setzen aber eigene Akzente. Rilke konzentriert sich auf das Fortgehen, Kafka auf eine in sich widersprüchliche Heimkehr und Marti geht der Frage nach, wie verloren man sein und wo man sich verlieren kann. Im Sinne einer Abfolge von Prätext und Folgetexten wird man danach fragen, wie diese Autoren die Parabel akzentuieren und dabei verändern. Hilfreich ist aber auch die umgekehrte Sicht: Welche Anstöße geben die Gedichte zur Interpretation der lukanischen Parabel? Lassen sie Sinnhorizonte erkennen, die wir als Theologen und Religionspädagoginnen üblicherweise nicht sehen? Und wie würden wir selbst dieses Gleichnis oder andere weiterschreiben? Was könnte helfen bei dem Gedankensprung vom Alltag zur Gottesherrschaft? Saat und Ernte sind vielen heute fremd; Beispiele aus der Ökonomie sind dagegen geläufig und „ungerechte Haushalter“ ([Lk 16,1-9](#)) hat es zu allen Zeiten gegeben. Anderes, was heute Aufmerksamkeit beansprucht (z.B. Fußball, Handy, Reklame), lag außerhalb des Denkhorizontes zur Zeit Jesu. Die Erzählungen wandeln sich, wenn sich die Menschen wandeln. Deshalb ist es angemessen, die Gleichnisse für Gott und den Menschen neu und weiter zu erzählen.

3.3. Kommunikation des Evangeliums und theologisches Gespräch

„Womit wollen wir das Reich Gottes vergleichen, und durch welches Gleichnis wollen wir es abbilden?“ Im „wir“ von [Mk 4,30](#) sind die ersten Hörer und Leser des Gleichnisses mit eingeschlossen in die Bemühung, ein Bild für die Gottesherrschaft zu finden. Gleichnisse sind auf Kommunikation aus und fordern zu eigener Deutung und eigenem Weiterdenken heraus. Sie geben demgemäß weniger Antworten, sondern stellen Fragen und bringen ins Gespräch. Was Lange als Kommunikation des Evangeliums bezeichnete (1965, 201), hat in den Gleichnissen einen Bezugspunkt.

In der Religionspädagogik ist die Bedeutung des Gesprächs in jüngster Zeit vor allem in der → [Kindertheologie](#) aufgenommen worden. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Kinder eigenständig und auf manchmal überraschende Weise theologische Erkenntnisse formulieren können. Sie sind „Subjekte von Fragen, die dem Menschen mitgegeben zu sein scheinen und ihn so belästigen, dass der Mensch eine Antwort auf sie finden muss“ (Striet, 2007, 12). Das experimentelle theologische Gespräch ist besonders gut dafür geeignet, das Verstehen metaphorischer Sprache anzubahnen. „Theologische Gespräche sind ... durch eine prinzipielle Offenheit gekennzeichnet. Das Ergebnis des Gesprächs ist nicht vorgezeichnet, gerade weil die ‚großen‘ Fragen des Lebens keine für alle Beteiligten eindeutige Antwort zulassen“ (Kraft, 2014, 27f.). Indem die Gleichnisse Alltagserfahrungen aufgreifen, sprechen sie undogmatisch von Gott. Dies macht sie für das theologische Gespräch mit Kindern zu einem ergiebigen Ausgangspunkt (Müller, 2014, 216).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Müller, Peter, Art. Gleichnisse, bibeldidaktisch , in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2016

Literaturverzeichnis

- Arens, Edmund, Kommunikative Handlungen, Düsseldorf 1982.
- Aurelio, Tullio, Disclosures in den Gleichnissen Jesu, Regensburg 1977.
- **Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990.**
- Dornes, Martin, Die emotionale Welt des Kindes, Frankfurt/ M. 2000.
- Erlemann, Kurt, Gleichnisauslegung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Tübingen/Basel 1999.
- Fowler, James, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000.
- Fricke, Michael, Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Religionspädagogik innovativ 1, Stuttgart 2012, 210-222.
- Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.
- Fuchs, Ernst, Hermeneutik, Bad Cannstatt 1958.
- Goecke-Seischab, Margarete/Harz, Frieder, Christliche Bilder verstehen. Themen – Symbole – Traditionen. Eine Einführung, Köln 2010.
- Goldman, Ronald, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London, 1964.
- Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht in der Grundschule, Bd. 3, Zürich/Köln 1985.
- Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch I, Köln/Düsseldorf 1983.
- Hyde, Kenneth E., Religion in Childhood and Adolescence: A Comprehensive Review of the Research, Birmingham/Alabama 1990.
- Jeremias, Joachim, Die Gleichnisse Jesu, Göttingen 3. Aufl. 1969.
- Jülicher, Adolf, Die Gleichnisreden Jesu, Bd. I, Darmstadt Neuaufl. 1976 (Erstauflage 1896/1898).
- Kafka, Franz, Die Erzählungen und andere ausgewählte Prosa, hg. von Roger Hermes, Frankfurt/ M. 2004.
- Kalloch, Christina, Mit Bildern theologisieren, in: Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart/München 2014, 79-84.
- Kraft, Friedhelm, Theologisieren mit Kindern und Kompetenzerwerb, in: Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart/München 2014, 26-31.
- Lange, Ernst, Chancen des Alltags. Überlegungen zur Funktion des christlichen Gottesdienstes in der Gegenwart, Stuttgart/Gelnhausen 1965.
- Mähler, Claudia, Naive Theorien im kindlichen Denken, in: Zeitschrift für

Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 31 (1999) 2, 53-66.

- Marti, Kurt, Geduld und Revolte. Die Gedichte am Rand, Stuttgart 2002.
- Müller, Eva, Bildnerisches Gestalten, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 211-236.
- **Müller, Peter, Gleichnisse Jesu, in: Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart/München 2014, 214-216.**
- Müller, Peter, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009.
- **Müller, Peter/Büttner, Gerhard/Heiligenthal, Roman/Thierfelder, Jörg, Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2. Aufl. 2008.**
- Murphy, Roger, Does Children's Understanding of Parables Develop in Stages?, in: Learning for Living 16 (1977) 4, 168-172.
- Neidhart, Walter/Eggenberger, Hans (Hg.), Erzählbuch zur Bibel, Bd. 1-3, Lahr/Zürich 6. Aufl. 1990.
- Niehl, Franz W., Erzählen, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 4. Aufl. 2011, 165-174.
- Origenes, Vier Bücher von den Prinzipien, hg. von Herwig Görgemanns und Heinrich Karpp, Darmstadt 1976.
- Ostmeyer, Karl-Heinrich, Gleichnisse – Quelle des Verständnisses der Umwelt Jesu? Umwelt – Quelle des Verständnisses der Gleichnisse Jesu?, in: Zimmermann, Ruben (Hg.), Hermeneutik der Gleichnisse Jesu. Methodische Neuansätze zum Verstehen urchristlicher Parabeltexte, Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 231, Tübingen 2008, 122-137.
- Pfeifer, Anke, Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule, Bibel – Schule – Leben 3, Münster 2002.
- Reuschlein, Nina, Biblische Metaphern und Grundschulkindern. Eine qualitativ empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern, Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 11, Bamberg 2013.
- Ricœur, Paul, Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: Metapher. Evangelische Theologie Sonderheft (1974), 45-70.
- Ricœur, Paul, Zeit und Erzählung, Bd. 3, München 1991.
- Rilke, Rainer M., Gedichte, Frankfurt/ M. 1986.
- Rupp, Hartmut, Erzählwege als Lernwege. Die Erzählstrategien der Gleichnisse Jesu als Hinweise für einen lebendigen Unterricht, in: Glaube und Lernen 13 (1998) 2, 165-180.
- **Schulte, Stefanie, Gleichnisse erleben. Entwurf einer wirkungsästhetischen Hermeneutik und Didaktik, Praktische Theologie heute 91, Stuttgart 2008.**
- Sodian, Beate, Entwicklung bereichsspezifischen Wissens, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim 4. Aufl. 1998, 622-653.
- Steinwede, Dietrich, Zu erzählen deine Herrlichkeit, Göttingen 1965.
- Striet, Magnus, Kindertheologie? Eine Verunsicherung, in: Bucher, Anton A. (Hg. u.a.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie 6, Stuttgart 2007, 9-17.
- Stallmann, Martin, Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge I, Göttingen 1963.
- Theißen, Gerd/Merz, Annette, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen 1996.

- Via, Dan O., Die Gleichnisse Jesu. Ihre literarische und existenziale Dimension, München 1970.
- Weder, Hans, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretationen, Forschungen zur Religion und Literatur des Alten und Neuen Testaments 120, Göttingen 1984.
- Wegenast, Klaus, Herkömmliche und gegenwärtige Grundtypen einer Theorie, in: Feifel, Erich (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik I. Religiöse Bildung und Erziehung: Theorie und Fakten, Gütersloh/Zürich 1973.
- Zimmermann, Mirjam, Erzählen, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 475-482.
- Zimmermann, Ruben, Gleichnisse/Parabeln Jesu, in: Zimmermann, Ruben/Zimmermann, Mirjam (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 196-201.
- Zimmermann, Ruben, Hermeneutik der Gleichnisse Jesu. Methodische Neuansätze zum Verstehen urchristlicher Parabeltexte, Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 231, Tübingen 2008a.
- Zimmermann, Ruben, Parabeln – sonst nichts! Gattungsbestimmung jenseits der Klassifikation in „Bildwort“, „Gleichnis“, „Parabel“ und „Beispiel Erzählung“, in Zimmermann, Ruben, Hermeneutik der Gleichnisse Jesu. Methodische Neuansätze zum Verstehen urchristlicher Parabeltexte, Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 231, Tübingen 2008b, 383-419.
- **Zimmermann, Ruben (Hg.), Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007.**
- Zürn, Peter (Hg.), Ich sehe was, was du nicht siehst: Die Gleichnisse Jesu neu entdeckt in Bildern der Kunst, Werkstatt Bibel, Stuttgart 2012.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de