

# **impulse für die praxis**

Detlev Dormeyer

## **Textpragmatische Analyse und Unterrichtsplanung zum Gleichnis vom verlorenen Schaf Lk 15,1-7**

### **1. Theoretische Grundlegung**

#### *1.1 Bedingungen und Möglichkeiten des Einsatzes biblischer Texte in den RU*

Biblische Texte sind Gegenstand des RU. Darüber sind sich alle Religionspädagogen einig. Aber über Umfang, Zielsetzung und Wirkung des Einsatzes

biblischer Texte gehen die Vorstellungen weit auseinander<sup>1</sup>. An der gegenwärtigen Vielfalt von Typen des Bibelunterrichts läßt sich diese Diskussion am deutlichsten ablesen.

Dem Einsatz der biblischen Texte wird jeweils ein Bündel von Zielen zugeschrieben, wobei jeder Unterrichtstyp ein bestimmtes Ziel betont.

So konzentriert sich der hermeneutische Unterricht auf das Kerygma der biblischen Texte<sup>2</sup>, der problem- und kontextorientierte auf die Gemeinsamkeit von gegenwärtigen und biblischen Problemen<sup>3</sup>, der propädeutische Unterricht auf die Zugänglichkeit einer fremden, historischen Welt<sup>4</sup> und der sprachorientierte Unterricht auf die strukturelle Gemeinsamkeit zwischen biblischer und gegenwärtiger Sprache<sup>5</sup>. Ohne auf die einzelnen Typen näher einzugehen, läßt sich aus den angeführten unterschiedlichen Akzentsetzungen bereits erkennen, daß die Vielfalt der didaktischen Ziele von der Gestalt der biblischen Texte selbst mitverursacht wird. Eine andere Ursache ist die pädagogische Situation mit ihren unterschiedlichen Wert- und Zielsetzungen. Die Vielfalt der Typen konnte aber nicht die „Bibelmüdigkeit“ der Schüler verhindern, und zwar deshalb nicht, weil in den einzelnen Typen die Mehrdimensionalität der Einzeltexte nicht genügend zur Geltung kam.

Es ist daher nicht notwendig, mit der neuen Wissenschaft und mit den neuen Methoden der Textpragmatik neue Dimensionen an der Bibel zu entdecken, vielmehr soll mit der Textpragmatik der Zusammenhang zwischen Sprache, Geschichte und Theologie im Text durchschaubarer gemacht werden. Denn dann können auch die Wirkungen des Textes genauer didaktisch vorbereitet und entfaltet werden.

## 1.2 Das strukturelle Lesen

Das von der Textpragmatik entwickelte Verfahren des strukturalen Lesens betrifft zunächst die Dimension der Sprache. Es wird im RU für biblische Erzählungen deshalb erforderlich, weil biblische Sprache in ihrem situativen Kontext uns heute fremd geworden ist. Der allgemein in der Gegenwart

<sup>1</sup> Vgl. D. Dormeyer: Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht, Düsseldorf 1975, 7 ff. 65 ff.

<sup>2</sup> I. Baldermann: Biblische Didaktik, Hamburg 3/1963; ders.: Der biblische Unterricht, Braunschweig 1969; A. Barth: Die Bibel im Religionsunterricht, Donauwörth 1973; W. Langer: Schriftauslegung im Unterricht (UV 1), Einsiedeln 1968; G. Otto: Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1964; G. Stachel: Der Bibelunterricht, Einsiedeln 1967; M. Stallmann: Die biblische Geschichte im Unterricht, Göttingen 1963.

<sup>3</sup> S. Berg: Kurze literarische Texte für den Religionsunterricht, Bd. I (RPP A 3), Stuttgart 1971; H. Halbfas: Fundamentalkatechetik, Düsseldorf 1968; I. Hiller-Ketterer: Kind. Gesellschaft. Evangelium, Stuttgart 1971; H. B. Kaufmann (Hrsg.): Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt 1973; K. E. Nipkow: Schule und Religionsunterricht im Wandel, Düsseldorf 1971; H. Schröer: Moderne deutsche Literatur in Predigt und Religionsunterricht, Heidelberg 1972.

<sup>4</sup> H. K. Berg: Plädoyer für den biblischen Unterricht, ru 2 (1972), 6-13; U. Jaeschke/J. F. Konrad: Biblischer Unterricht, in H. Grosch (Hrsg.): Religion in der Grundschule, Düsseldorf 1971, 57-81.

<sup>5</sup> G. Baudler: Religionsunterricht im Primarbereich (RTP 24), Zürich 1973, 131-157; A. Grabner-Heider: Sprachanalyse und Religionspädagogik, Zürich 1973.

festgestellte Wirklichkeitsverlust biblischer Sprache<sup>6</sup> beruht auf dem geschichtlichen Wandel der die Kommunikation leitenden Normen<sup>7</sup>. Unvorbereitetes „einführendes“ oder „dialektisches“ Lesen führt daher nicht zu einem dialogischen Verstehensprozeß zwischen Leser und Text. Denn für eine einführende Identifikation sind die handelnden Personen zu wirklichkeitsfremd, für eine dialektische Interpretation fehlt die genaue Kenntnis von der damaligen Zeit, auf deren Hintergrund das Handeln der Personen erst in seiner Richtigkeit und Notwendigkeit einsehbar wird<sup>8</sup>. Durch das strukturelle Lesen wird aber die Motivation geweckt, die geschichtliche Situation zu erarbeiten, um die „erzählte Welt“ zu verstehen bzw. sich in sie einzufühlen. Der Zugang zur Dimension Geschichte wird erschlossen. Zugleich erzeugt das strukturelle Lesen ein bestimmtes Vorverständnis religiösen Texten gegenüber. Texte werden im RU nicht mehr sogleich in der Hermeneutik behandelt, sich in die Verkündigung einzufühlen und sich ihr zu unterstellen (RU als kirchliche Verkündigung) oder sich von der Verkündigung die Gegenwart verfremden zu lassen (RU als hermeneutisch-kerygmatischer Unterricht), sondern die Texte werden zunächst durch die struktural-mythologische Hermeneutik in eine solche Distanz zu den Schülern gesetzt, daß diese einerseits die Struktur und Wirkung vergangenen und gegenwärtigen religiösen Sprechens (Mythos) durchschauen, andererseits sich frei für den christlichen Glauben entscheiden und dann Bibel als Verkündigung bzw. als Verfremdung der Gegenwart annehmen können<sup>9</sup>.

### *1.3 Textproduktion und Textrezeption im RU*

Die linguistischen Methoden der Textpragmatik mögen zunächst zu kompliziert erscheinen, als daß sie in der Sekundarstufe I oder gar in der Primarstufe Anwendung finden könnten. Dieser Eindruck täuscht. Denn die Methoden analysieren die Regeln (Tiefenstruktur) des Erzählens, die das Kind wie jeder Sprecher anwendet, um konkrete Erzähltexte (Oberflächenstrukturen) zu produzieren. Die Kenntnis der Tiefenstruktur ist die „Kompetenz“, die im konkreten Erzählen zur „Performanz“ wird<sup>10</sup>. Allerdings muß eingeräumt

<sup>6</sup> Halbfas, 247–260; H. Zirker: Sprachprobleme im Religionsunterricht, Düsseldorf 1972, 17 ff; F. Weidmann: Religionsunterricht als Sprachgeschehen (RTP 23), Zürich 1973, 19 ff.

<sup>7</sup> Zum Wandel von Sprach-Verhaltensnormen vgl. D. Breuer: Einführung in die pragmatische Texttheorie (UTB 106), München 1974, 115 ff; K. Behr u. a.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation, Weinheim 1972, 85 ff.

<sup>8</sup> Dazu näher D. Dormeyer: Begegnung und Konfrontation. Analysen und Meditationen zu Texten der Evangelien, Stuttgart 1975, 15 ff; H. Kügler: Literatur und Kommunikation, Stuttgart 1971, 121 ff.

<sup>9</sup> Vgl. Dormeyer, Bibel 50 ff.

<sup>10</sup> Ob die Erzählkompetenz analog zur Kompetenz der generativen Satzgrammatik (Chomsky) ontologisch ist, wie Güttgemanns annimmt (E. Güttgemanns: Narrative Analyse synoptischer Texte, LingBibl 25/26, 1973, 50–73, 69 f), soll hier nicht entschieden werden. Chomsky gibt jedenfalls zu erkennen, daß auch die Ausbildung des angeborenen Regelsystems von der Spracherlernung im Sozialisationsprozeß abhängig ist (N. Chomsky: Aspekte der Syntax-Theorie (stw 42), Frankfurt 1973, 40.81). Insofern genügt es, festzustellen, daß konkretes Erzählen (Performanz) eine wie

werden, daß die Tiefenstruktur dem Erzähler nur „vorbewußt“ zugänglich ist<sup>11</sup> und ihm erst durch einen nachträglichen Reflexionsprozeß bewußt wird. Die Analyse der Tiefenstruktur erzeugt dann ein „Evidenz“-Erlebnis<sup>12</sup>. Die Bedingungen der Möglichkeit, erzählende Texte zu produzieren und zu rezipieren, auf ihre unmittelbare Einsichtigkeit zurückzuführen, ist aber eine Aufgabe, der sich die Schule nicht entziehen darf. Da diese Analyse zugleich die Rezeption und Produktion von Texten einer fremden Kultur erlaubt, wird sie für die Einübung in den Dialog mit fremden gegenwärtigen und vergangenen Sprachsystemen unumgänglich.

Für die Rezeption ntl. erzählender Texte in der Schule ergeben sich daraus folgende Bedingungen:

1. Der Text muß den Schülern einen repräsentativen Einblick in den urchristlichen Kommunikationsprozeß gewähren<sup>13</sup>.
2. Der Text muß in Sprache, geschichtlicher Aussage und theologischem Anspruch von den Schülern analysiert werden können.
3. Der Text muß die Fähigkeit der Schüler zu sprachlicher, sozialer<sup>14</sup> und religiöser Kommunikation weiterentwickeln.

Alle drei Bedingungen sind einerseits vom Text selbst, andererseits von der pädagogischen Situation abhängig. An der folgenden Unterrichtsplanung zum Gleichnis vom verlorenen Schaf Lk 15,1–7 sollen diese Bedingungen und Möglichkeiten der Textpragmatik konkretisiert werden.

## 2. Textpragmatische Analyse zum Gleichnis vom verlorenen Schaf Lk 15,1-7

### 2.1 Strukturelle Analyse

#### 2.1.1 Struktur der Handlung

Sequenz 1	V 1	Zustand	real-historisch <sup>15</sup>
	V 2	Gegenaktion	real-historisch + real kommunikativ
	V 3–7	Neuer Zustand	real-kommunikativ
Sequenz 1.1	V 4ab	Veränderung des Zustands	real-historisch
	V 4cd	Gegenaktion	real-historisch
	V 4e	Neuer Zustand	real-historisch
Sequenz 1.2	V 5a	Zustand	real-historisch
	V 5b	Gegenaktion	real-historisch
	V 5c	Neuer Zustand	real-historisch
Sequenz 1.3	V 6a	Veränderung des Zustands	real-historisch
	V 6b	Gegenaktion	real-historisch
	V 6c	Neuer Zustand	real-kommunikativ

auch immer entstandene Kompetenz voraussetzt. Ansonsten ist vom Hörer das „Sprechen“ als „Erzählen“ nicht identifizierbar. Welches Schulkind „erzählt“ aber nicht?

<sup>11</sup> Analog zur Satzgrammatik, vgl. Chomsky 19 f.

<sup>12</sup> Ebenda 81

<sup>13</sup> S. o. 349; vgl. W. Nastainczyk: Lernziele biblischer Unterweisung und Arbeit, KatBl 97 (1972) 432–442.

<sup>14</sup> Geschichtliches Verstehen wird als Teilbereich der sozialen Kommunikation angesehen.

<sup>15</sup> Die Differenzierung zwischen real-historisch und real-kommunikativ bezieht sich

## 2.1.2 Struktur der Motive und Handlungsträger

Grund-Motivpaare <sup>16</sup>	Handlungsbereiche <sup>17</sup>
V 1–2 Erkundung–Auskunft / Übertretung –	Held, gesuchte Person, Gegner
V 3 Haupttest –	Held, Gegner
V 4 Schaden – Aufhebung des Schadens / qualifizierender Test-Reaktion	Held, Helfer, gesuchte Person, Gegner
V 5 Haupttest–Sieg	Held, gesuchte Person
V 6 glorifizierender Test –	Held, Helfer, gesuchte Person
V 7 Gelingen / Nicht-Verbot / Nicht-Sieg	Held, gesuchte Person, Helfer, Sender, (Gegner)

## 2.1.3 Erläuterung der Strukturen

In Sequenz 1 geschieht auf der historisch-realen Ebene eine Übertretung. Die Gruppe der gesuchten Personen (Zöllner und Sünder) hält sich zur Erkundung bei dem Helden (Jesus) auf und erhält von ihm Auskunft. Die Gegner (Pharisäer und Schriftgelehrte) entrüsten sich darüber, weil sie darin ein Fehlverhalten des Helden sehen; das Verbot, auf das sie sich berufen, wird allerdings erst von V 7 indirekt genannt; es wird als Nicht-Verbot angeführt: Der Sender (Himmel als Metonymie für Gott) hat dem Helden keine Personen-Grenzen für Erkundung-Auskunft gesetzt, also erweist sich rückwirkend der Vorwurf der Übertretung (Gemeinschaft mit Sündern) als gegenstandslos. Der Haupttest „Gleichniserzählung“ bewirkt in den Gegnern allerdings nicht die Zurücknahme des Übertretungs-Vorwurfs, so daß sie den Test nicht bestehen. Der Problemfall auf der historischen Ebene (V 1) wird auf der Ebene des kommunikativen Diskurses (V 2b–7) noch einmal durchgespielt und entschieden.

Die eingeschobene Erzählung besteht aus 3 Sequenzen, die sehr knapp gehalten sind. Der Verlust eines Schafes erzeugt einen Schaden. Seine Aufhebung stellt dem Helden einen qualifizierenden Test, auf den er durch seine Suche reagiert. Er läßt die anderen 99 Schafe im Herrschaftsbereich des Gegners (Einöde) ohne Schutz zurück, bis der neue Zustand der Aufhebung des Scha-

---

auf die unterschiedlichen Wirklichkeitsbezüge der *historischen* Erzählung, zu der die Gleichnisse zu rechnen sind. Während die faktischen Handlungsabläufe eine reale Möglichkeit der herrschenden Wirklichkeit darstellen und dadurch mit dem historischen Geschehen vergleichbar werden, entziehen sich die Gespräche dem Vergleich mit dem historischen Geschehen, weil sprachliche Kommunikation nicht so eindeutig wie das Faktum festgelegt werden kann; vgl. Dormeyer, *Begegnung* 25 ff; S. J. Schmidt: Ist „Fiktionalität“ eine linguistische oder eine texttheoretische Kategorie? in: *Textsorten*, hg. v. E. Gülich u. W. Raible, (ASL 5), Frankfurt 1972, 59–72.

<sup>16</sup> Zu den Grund-Motivpaaren (Motifem-Paar) vgl. E. Güttgemanns: *Einleitende Bemerkungen zur strukturalen Erzählforschung*, *LingBibl* 23/24, 1973, 2–47; Dormeyer, *Begegnung* 27 f.

<sup>17</sup> Zu den Handlungsbereichen (Aktanten) vgl. V. Propp: *Morphologie des Märchens*, München 1972 (russ. 1928), 79 ff; Güttgemanns, *Erzählforschung* 14 ff; Dormeyer, *Begegnung* 27; A. Stock: *Umgang mit theologischen Texten*, Zürich 1974, 32 f.

dens erreicht ist (Sequenz 1.1). Sequenz 1.2 gibt ein besinnliches Zwischen-spiel wieder. Sie beschreibt die Reaktion des Helden gegenüber der gesuchten Person beim Wiederfinden (Haupttest) und den neuen Zustand (Sieg). Sequenz 1.3 führt eine Helfer-Gruppe ein, für die ebenfalls die gesuchte Person zum Testfall wird (glorifizierender Test). Es sagt aber erst der Rahmen V 7 aus, daß sie bestanden haben, so daß sie in einen Kontrast zur Gegnergruppe gestellt werden.

Noch stärker als die Tiefenstruktur wird die Oberflächenstruktur von den Grund-Motivpaaren Test-Sieg geprägt. Erkundung-Auskunft, Übertretung-Verbot und Schaden-Aufhebung des Schadens, die an den entscheidenden Stellen Anfang, Mitte und Ende stehen, werden als Bedingungen der Tests nur kurz erwähnt. Dadurch, daß erst V 7 die Lösung eines Testes aus dem Gleichnis bringt, erweisen sich Rahmen und Gleichnis eng ineinander gearbeitet. Der Abbruch eines Grund-Motivpaares im Gleichnis erzeugt einen Kontrast zur Tiefenstruktur, der die Aufmerksamkeit auf die Verbindung zwischen Gleichnis und Rahmen lenken soll.

## 2.2 *Pragmatik*

### 2.2.1 Gattung

Sequenzen 1.1–1.3 bilden ein Gleichnis im engeren Sinne<sup>18</sup>. Eine typische Situation des Alltags wird vorgestellt. Im Unterschied zur Parabel und Beispielerzählung werden Tiere (Schaf) und unpersönliche Umstände (Einöde) zu Mitspielern; auch der Rollenwechsel zwischen Helfer und Gegner findet nicht statt.

Der Rahmen Sequenz 1 trägt den Aufbau eines Streitgesprächs. Eine Situation des irdischen Jesus gibt den Gegnern Anlaß zu einem anklagenden Wort. Jesus antwortet wiederum mit einem Wort, das den Vorwurf widerlegt (V 7). Das eingeschobene Gleichnis sprengt allerdings die Form des Streitgesprächs, so daß eine Misch-Gattung entsteht: das Gleichnis innerhalb eines situativen Rahmens.

Während im lukanischen Reisebericht Lk 9,51–18,14 die Gleichnisse sonst Sondergut sind, haben Lk 15,1–7 und 14,16–24 eine Parallele im Matthäusevangelium, gehen also beide auf die Spruchquelle Q zurück. Für das Gleichnis vom verlorenen Schaf ergibt die Parallele Mt 18,12–14, daß in Q das Gleichnis nur aus Sequenzen 1.1 und 1.2 bestand, in denen die Grund-Motive Schaden – Aufhebung des Schadens, qualifizierender Test-Reaktion, Haupttest – Sieg auch jeweils zum Abschluß kamen<sup>19</sup>. In dieser Form wird es auf

<sup>18</sup> Dagegen: A. Jülicher: Die Gleichnisreden Jesu Bd. II, Tübingen 2/1910, 314–333; S. Schulz: Q. Die Spruchquelle der Evangelisten, Zürich 1972, 389;

dafür: R. Bultmann: Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen 7/1967, 184 f.; J. Jeremias: Die Gleichnisse Jesu (Siebenstern 43), München 1965, 90 ff.; E. Linne-mann: Gleichnisse Jesu, Göttingen 4/1966, 70–74.

<sup>19</sup> Ein näherer stilistischer Vergleich zwischen Mt 18,12–14 und den parallelen Versen Lk 15,4.5.7 zur Rekonstruktion der Q-Fassung soll hier unterbleiben; vgl. dazu den Vorschlag von Schulz: Q = Lk 15,4a–d + Mt 18,13 (Q, 387–391).

den historischen Jesus zurückgehen, während Lukas es eng mit dem Rahmen verklammert.

## 2.2.2 Hörerschaft

Die Identifikationsangebote laufen im Rahmen über 3 Rollen: Jesus als Held, Zöllner und Sünder als gesuchte Person, Pharisäer und Schriftgelehrte als Gegner. Die Rollen-Zuweisung ist von der Stellungnahme zur Kontaktaufnahme mit Sündern und deren Kontaktsuche abhängig. Die Ablehnung des Kontakts identifiziert mit den Pharisäern, die Annahme mit Jesus und die Übernahme der Kontaktsuche mit den Sündern. Die affektive (wertende) Anerkennung bzw. Ablehnung der im Frühjudentum geltenden Norm, als Gerechter den Verkehr mit Sündern und umgekehrt als Sünder den Verkehr mit Gerechten zu unterlassen (Berakh 43b Bar)<sup>20</sup>, differenziert die drei vorgestellten Rollen. Es fehlt noch als vierte Rolle der Sünder, der die Aufhebung der Trennung zwischen Sündern und Gerechten in dieser Gesellschaft nicht anstrebt (vgl. Lk 23,39). Sünder ist unspezifisch gelassen, um seinen Status für jede Art von Normverletzung offen zu halten. Die zusätzlich betonte Nennung der „Zöllner“ gibt aber zu erkennen, daß mit Sünder konkrete gesellschaftliche Gruppen gemeint sind.

Um die jeweilige Normfindung auf ihre Angemessenheit und Richtigkeit der herrschenden Wirklichkeit gegenüber zu überprüfen, wird im Gleichnis eine alltägliche Situation vorgestellt, die mit der herrschenden Wirklichkeit unmittelbar verglichen werden kann und so eine Überprüfung der Normfindung und des Wahrheitsbewußtseins erlaubt.

## 2.2.3 Theologie

Über die Rolle „Sünder“ kommt das Reich Gottes in die Auseinandersetzung hinein. Die Wahrheit und die Normen menschlicher Kontaktbildung und Abgrenzung leiten sich letztlich von Gottes Herrschaft ab. Revolutionär muß es für die jüdische Gesellschaft klingen, daß gerade der Sünder, der Norm und Wahrheit (= „Gerechtigkeit“) mißachtet, gesuchte Person des Kontakts sein soll, so daß Abgrenzung nicht mehr gelten darf.

Der Alltagsfall der Suche nach einem verlorenen Schaf deckt einen unreflektierten Widerspruch zwischen Alltagshandeln und religiösem Handeln auf. Was für den Alltag selbstverständlich ist (Suche des Verlorenen), gilt für die Religion als widergöttlich. Hier rückt Jesus Alltag und Gott wieder stimmig zusammen und schafft damit gesellschaftliche Neuordnung. Die „verdinglichten“<sup>21</sup>, mythisierten Normen zwischenmenschlicher Kontaktbildung werden entmythologisiert. Gottes Herrschaft ist von einer einfachen Vernünftigkeit, wie sie sich in den alltäglichen Handlungen immer wieder empirisch beweist. Von einer solchen, sich im Alltag beweisenden Vernünftigkeit sollen daher

<sup>20</sup> H. L. Strack / P. Billerbeck: Kommentar zum Neuen Testament aus Talmud und Midrasch, Bde I–IV, München 6/1974, I 498.

<sup>21</sup> P. L. Berger / Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 3/1972, 94 ff.

die gesellschaftlichen Normen bestimmt sein, die sich auf Gott als höchste Legitimation berufen. Keiner aus der Gemeinschaft der Familie, des Volkes, der Menschheit darf als „verloren“ abgesondert oder aufgegeben werden. Denn jeder behält einen „(Nutz)-Wert“ für die Gemeinschaft.

Hinter der Alltags-Vernünftigkeit steht aber nicht nur das wirtschaftliche Denken, sondern weit mehr die Freude an der Vollständigkeit der Gemeinschaft. Denn der wirtschaftliche Verlust kann zur Not abgeschrieben werden. Die Einsicht in die Wahrheit aber, daß die Gemeinschaft auf Vollständigkeit hin angelegt ist, auf Fortdauer und Universalität<sup>22</sup>, bereitet die „Freude“ vor. Die Suche wird zur „Grenzerfahrung“ für den theologischen Sinn von Gemeinschaft. Das Finden des Verlorenen wird zur anfanghaften Erfahrung des Reiches Gottes und macht so das religiös begründete, jüdische Abgrenzungsdenken hinfällig.

### 2.3 Zugänge zum Verstehen

Die theologisch legitimierte Abgrenzung Sünder – Gerechter hat in der heutigen Gesellschaft keine Relevanz mehr. Nach christlichem Verständnis sind wir alle „Sünder“, so daß eine Abgrenzung nicht mehr begründbar sein sollte.

Dennoch sind in der Gesellschaft nach wie vor wertende Differenzierungen festzustellen. Die Abgrenzung zwischen gerecht und sündig hat sich zur Abgrenzung in der gesellschaftlichen Wertschätzung verschoben. Bestimmte gesellschaftliche Gruppen werden mit einem negativen Vorurteil versehen<sup>23</sup>: Asoziale, Süchtige, Dirnen, Kriminelle, Gastarbeiter.

Verletzungen von institutionalisierten Rollenerwartungen und -normen<sup>24</sup> führen ebenfalls zur Vorurteilsbildung und persönlichen Geringschätzung gegenüber dem: Versager, psychisch Gestörten, Hilflosen, Invaliden, alten Menschen. Nach dem Gleichnis hat aber eine Interaktion aufgebaut zu werden, in der diesen Randgruppen und Randgestalten wieder ein „Wert“ zuerkannt wird und ihre Integration in die Gemeinschaft „Freude“ bereitet, weil die „Ganzheit“ der Gemeinschaft des Reiches Gottes erfahrbar wird.

## 3. Unterrichtsplanung für die Primarstufe (2./3. Schuljahr)

### 3.1 Bedingungen und Möglichkeiten des Einsatzes des Textes in die Primarstufe

Es sollte zunächst der Gleichnis-Fall gelesen werden. Sein soziales Milieu bleibt auch in der Industriekultur den Schülern zugänglich. Denn sie erleben entweder in ihrer Umgebung, im Zoo oder aus Fernsehsendungen und aus Büchern, daß Schafe Weide- und Herdentiere sind. Die Funktion des Hirten, die Möglichkeit des Verlorengehens und die Gefahr der Einöde können aus dieser Erfahrung entwickelt werden. Die Sprache ist leicht verstehbar. Das

<sup>22</sup> Vgl. J. Ratzinger: Einführung in das Christentum, München 1968, 198 ff.

<sup>23</sup> U. Quasthoff: Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps (FAT 2025), Frankfurt 1973, 50 ff.

<sup>24</sup> R. Dahrendorf: Rolle und Rollentheorie, in Wörterbuch der Soziologie, hg. v. W. Bernsdorf, Bde 1 – 3 (Fischer 6131 – 3), Frankfurt 2/1973, 673 – 676.



Abbrechen der Motive in Sequenz 1.3 leitet von selbst auf den noch ausstehenden Rahmen über. Im Rahmen müssen die Gruppenbezeichnungen Zöllner, Sünder, Pharisäer, Schriftgelehrte und deren Beziehungen untereinander geklärt werden. Es kann eine eigene Stunde eingeschaltet werden, in der der Beruf Zöllner, seine gesellschaftlichen Bedingungen (aufgrund der römischen Besatzungsmacht) und sein Gegensatz zu den frommen Juden dargestellt werden<sup>25</sup>. Es wird aber der Hinweis ausreichen, daß Palästina von den heidnischen Römern besetzt war, die Zöllner die Steuern eintreiben mußten und sie wegen ihrer Zusammenarbeit mit den Heiden von den frommen Pharisäern und Schriftgelehrten als Sünder abgewertet wurden. Pharisäer und Schriftgelehrte sind im Zusammenhang mit anderen Gleichnissen wie Lk 10,25–37; 14,15–24; 18,9–14 eingehender zu besprechen. Die Bezeichnung „Sünder“ ist vom „Zöllner“ her als weitgefächerte Vorurteilsbildung zu erarbeiten.

### 3.2 Unterrichtsverlaufsplanung

#### 3.2.1 Ziel der Doppelstunde

Die Schüler sollen im Gleichnis die Motive der Suche bestimmen und werten, den Bezug des Gleichnisses zum Rahmen bestimmen und besprechen und seine theologische Aussage in ihrem Verhältnis zur herrschenden Wirklichkeit erarbeiten.

#### 3.2.2 Unterrichtsverlaufsplanung

Gliederung	U-Form	Kommunikations-Prozeß <sup>26</sup>	Medien
1. Phase:	U-Gespräch	Austausch der Erfahrung mit Schafen	
Einführung in die Situation	Still-Arbeit	Malen der Situation einer Schafherde	Arbeitsblatt 1
	U-Gespräch	Ordnen der in Bilder gesetzten Vorstellungen	Filz-Tafel
2. Phase:			
Verstehen-des Lesen;	U-Gespräch	Vorlesen V 4–6, spontane Äußerungen, Austeilen des Arbeitsblatts 2, lautes Lesen des Textes	Arbeitsblatt 2: Lk 15,4–6 <sup>27</sup>
	Partner-Arbeit	Gründe finden für die Suche des Hirten	Arbeitsblatt 2: Rückseite
	U-Gespräch	Vortragen der Gründe, Diskussion, Ordnen der Gründe, Wertung	Tafel
	L-Impuls	Frage nach der Reaktion der zusammengerufenen Freunde und Nachbarn	
	U-Gespräch	Erarbeitung der Unabgeschlossenheit der Erzählung	

<sup>25</sup> Vgl. J. F. Konrad: Jesus, in Grosch, 172–213; Dormeyer, Begegnung 167 ff.

<sup>26</sup> Zu der Planung des Unterrichts als Kommunikationsgeschehen, in dem Lernziele den Handlungs-Prozeß zwischen Lehrer–Schüler–Schüler und nicht abtestbare Endverhalten beschreiben, vgl. Dormeyer, Bibel 18 ff, 91 ff.

<sup>27</sup> Der Text ist genommen aus der: Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Das Neue Testament, Stuttgart 2/1972.

Gliederung	U-Form	Kommunikations-Prozeß <sup>26</sup>	Medien
3. Phase:			
Aus-einander- setzung mit der Thematik	L-Impuls	Vorlesen V 1–3	Text Lk 15,1-2
	U-Gespräch	Gleichsetzung (Identifikation) des Hirten mit Jesus und des verlorenen Schafs mit Zöllnern und Sündern	
	L-Information	Zöllnerberuf; gesellschaftliche Wertung des Zöllners als Sünder	Tafel
	U-Gespräch	Bestimmung der Sünder als gesellschaftliche Randgruppe; Rechtfertigung des Handelns Jesu gegenüber den Pharisäern und Schriftgelehrten mit dem „Wert“ des Verlorenen	Tafel
4. Phase			
Diskussion der theolo- gischen Aussage	L-Impuls	Vorlesen V 7	Text Lk 15,7 <sup>28</sup>
	U-Gespräch	Vermutung von Zusammenhängen	
	L-Impuls	Austeilen des Arbeitsblatts 3	Arbeitsblatt 3:
	U-Gespräch	lautes Lesen, Bestimmung des Verhaltens der zusammengerufenen Freunde und Nachbarn;	Lk 15,1–7
	L-Impuls	Konfrontation dieses Handelns mit dem der Pharisäer und Schriftgelehrten	
	U-Gespräch	Erarbeitung des Kontrastes zwischen der „Freude“ und der „Empörung“; Identifizierung der Freude mit der Freude im Reiche Gottes	
	L-Impuls	Verbindung der Wiederherstellung der ganzen Gemeinschaft mit der Erfahrung der Gemeinschaft Gottes	Tafel
	U-Gespräch	Diskussion über die Freude an der Ganzheit einer Gemeinschaft (eigene Beispiele) als Zugang zu Jesus und zu Gott	

### 3.2.3 Zusammenhang zwischen Textstruktur und unterrichtlichem Kommunikationsprozeß

Als besonders geeignete Methode, die Textrezeption in Gang zu setzen, läßt sich das antizipierende Lesen bezeichnen. Der Anfang einer Sequenz, eine vollständige Sequenz oder eine Sequenzenfolge werden vorgetragen, die Schüler entwickeln selbständig einen möglichen Abschluß der Erzähleinheit. Sie führen also die begonnene Sequenz zum Abschluß, entwickeln zu der vorgestellten Sequenz eine weiterführende Sequenz oder vollenden bei der Sequenzenfolge das übergreifende Argumentationsmuster der Gattung. Durch die Fortführung der Erzählung geben sie zu erkennen, daß sie sich mit den

<sup>28</sup> In 15,7 sollte statt „Himmel“ „Reich Gottes“ gebraucht werden, weil Himmel von den Schülern zu sehr als überirdischer, kosmischer Raum gedacht wird, während Reich Gottes das vom Text Gemeinte zum Ausdruck bringt: den Herrschaftsbereich Gottes in der Welt.

Handlungsträgern identifizieren und in deren Rolle die Handlung mit ihren Motiven sinnvoll weiterführen können.

Das vorliegende Gleichnis bildet dadurch noch eine zusätzliche Schwierigkeit, daß die Sequenzen ineinander verschachtelt sind und nicht linear aufeinander folgen. Um die einzelnen Sequenzen zu verstehen, muß deshalb zunächst diese Schachtelstruktur aufgelöst werden, so daß Rahmen und Gleichnis-Fall getrennt behandelt werden. Während der Fall vom Rahmen unabhängig existieren kann, erhält der Rahmen erst durch den Fall seine Bedeutung. Didaktisch empfiehlt es sich daher, zunächst die in sich unabhängige Sequenzenfolge des Falles mit dem offenen Schluß der Sequenz 1.3 zu behandeln (V 4–6), dann den Anfang der Rahmensequenz 1 einzusetzen (V 1–2) und durch die Herstellung der Beziehung zwischen Rahmen und Fall den Abschluß des Rahmens (V 7) vorzubereiten.

Der Text lenkt durch seine Struktur und Pragmatik den unterrichtlichen Kommunikationsprozeß. Kontrollinstanz für Weiterentwicklung und Kombination von Sequenzen ist daher nicht der Lehrer, sondern der Text selbst in seiner Einbettung in die urgemeindliche Kommunikation. Die vom Text nicht gewählten, wohl aber von den Schülern innerhalb der „Erzähl-Wirklichkeit“ (real-historisch + real-kommunikativ) schriftlich und mündlich produzierten Fortführungen der Sequenzen scheiden entsprechend nicht als „falsch“ aus, sondern bilden die Diskussionsgrundlage dafür, weshalb der Text aus mehreren erarbeiteten Möglichkeiten nur die eine „realisiert“ hat. Biblisches Erzählen wird dadurch in seiner Argumentationsstruktur durchschaubar, die den Hörer/Leser aktiv beteiligt<sup>29</sup>. Sind die Rollen wie im vorliegenden Text nach getrennten kurzen Einführungen (Ordnen der Vorstellungen über Schafe; Information über Zöllner und Ordnen der Vorstellungen über Pharisäer und Schriftgelehrte) identifikationsfähig, dann wird die Verdeutlichung des Handlungsablaufs durch „problemorientierte Kontexte“ überflüssig<sup>30</sup> und seine Verengung auf ahistorische existentielle Grundbefindlichkeiten zugleich vermieden.

<sup>29</sup> Vgl. G. Wienold: *Semiotik der Literatur*, Frankfurt 1972, 101 ff; 184.

<sup>30</sup> Bei stark divergierender Sprachstruktur können diese sogar das verstehende Lesen eher behindern als fördern (Dormeyer, *Bibel* 69 ff).