

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

Gleichnisse

Datum der Zweitveröffentlichung: 05.09.2024

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-979057

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie (2023): „Gleichnisse“. In: Martin Rothgangel, Henrik Simojoki, Christine Gerber, Andreas Michel (Hrsg.), Elementare Bibeltex te : Subjektorientiert - biblisch-theologisch - didaktisch, Neuausgabe, 8., komplett neu erarbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 340–359, doi: 10.13109/9783666614279.340.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

1 Subjektorientierte Perspektiven

1.1 Was leisten Gleichnisse für die Subjektwerdung?

Ein bekanntes Zitat aus Alasdair MacIntyres ethischer Programmschrift »After Virtue« bindet die Frage nach dem richtigen Handeln an wirkmächtige »Stories«, die die Identität der Rezipient:innen und daher auch die Orientierung ihres Handelns mitbestimmen: »I can only answer the question ›What am I to do?‹ if I can answer the prior question ›Of what story or stories do I find myself a part?‹« (MacIntyre, 2007, S. 250).

Geht es bei der Subjektorientierung in der Religionspädagogik um die Förderung von Subjektwerdung im Sinne eines »Inbegriff[s] selbstbewusster Handlungsfähigkeit, Integrität und Daseinsgewissheit« (Schröder, 2021, S. 174), dann sollten die von MacIntyre erwähnten handlungsbestimmenden Stories hierbei eine wichtige Rolle spielen. Es müsste sich um Geschichten handeln, die freiheitliches, gelegentlich unkonventionelles Handeln in der Hoffnung auf das Gute motivieren und gleichzeitig die konstitutive Begrenztheit des Menschen aufrufen, seine Fehlbarkeit und Schwachheit (S. 172–176). Es müssten Stories sein, deren Symbolsprache dazu einlädt, existenzielle Erfahrungen zu spiegeln, um auf diese Weise zum Symbolisieren im Sinne einer »Religiositätsbildung« anzuregen (Kunstmann, 2021, S. 91–94).

Bereits auf den ersten Blick liegt nahe, dass biblische Gleichnisse zum Repertoire solcher Stories gehören können: Einige von ihnen erzählen von Begebenheiten, in denen herkömmliche Verhaltensweisen zugunsten überraschender Wendungen infrage gestellt werden; andere zeigen, wie sich eine gerechtere und damit auch freiere Welt entgegen allem Augenschein durchsetzen wird. Sie alle bieten einen Schatz an sprachlichen Bildern, der auch heute noch das Potenzial besitzt, kreativ angeeignet und als Teil der eigenen Story weiterentwickelt zu werden.

1.2 Entwicklungspsychologische und rezeptionsästhetische Aspekte

Ein Ansatzpunkt der Subjektorientierung in Bezug auf Gleichnisse besteht darin, Lernenden eine Art des Verstehens zu ermöglichen, die ihren jeweiligen Voraussetzungen entspricht und diese stetig erweitert. Da Gleichnisse mit komplexen Verstehensprozessen verbunden sind, die nicht in jeder Altersspanne vorausgesetzt werden können, gehören entwicklungspsychologische Überlegungen zum Gleichnisverstehen zum festen Repertoire der Gleichnisdidaktik. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wann Kinder in der Lage sind, Gleichnisse *als* Gleichnisse, also in ihrer übertragenen Bedeutung, zu erfassen. Zumindest *konzeptionell* bilden die Arbeiten James Fowlers – und damit indirekt: Jean Piagets – immer noch einen möglichen Referenzpunkt. Demnach lässt sich das eindimensionale Symbolverständnis des mythisch-wörtlichen Glaubens (Fowler, 1991, S. 166) vom Symbolverständnis des synthetisch-konventionellen Glaubens unterscheiden (S. 180 f., 191 f.). Auf dieser dritten Stufe wird dem Symbol eine bestimmte übertragene Bedeutung zugeordnet, bevor Menschen auf der vierten Stufe des individuierend-reflektierenden Glaubens in der Lage sind, Symbol und Symbolisiertes zu trennen und kritisch zu reflektieren (S. 200 f.).

Für Gleichnisse heißt das: Während für Kinder im Grundschulalter »Bedeutungen in ›stories‹ aufbewahrt und ausgedrückt« sind, ohne dass »Schlüsse auf eine allgemeine Sinnordnung des Lebens« gezogen werden (Fowler, 1991, S. 153), können Teenager Gleichnisse als Texte verstehen, die nicht nur eine, sondern zwei Verstehensebenen besitzen und dabei auf einen allgemeineren Horizont bezogen sind. In der Tradition Piagets wird angenommen, dass dies mit der Fähigkeit zum formal-operationalen Denken im Alter von ca. 12 Jahren zusammenhängt (Loose, 2014, S. 151): Menschen sind dann in der Lage, gewissermaßen aus der Erzählung herauszutreten und sie im Hinblick auf mögliche abstrakte Bedeutungen zu reflektieren.

Allerdings hat die neuere Forschung zu kritischen Anfragen und differenzierteren Einschätzungen geführt, u. a. hinsichtlich der *Domänenspezifik* der kognitiven Entwicklung. Damit ist gemeint, dass das Wissen über einen Themenbereich Auswirkungen auf das Denken hat (Büttner/Dieterich, 2016, S. 25–36). Wer also schon viel Erfahrungen mit biblischen Texten und dem christlichen Glauben gesammelt hat, tut sich meist leichter und ist früher in der Lage, Gleichnisse zu interpretieren.

Dieses Nebeneinander einer grundsätzlichen Orientierung an der Piaget'schen Matrix einerseits, ihrer kritischen Relativierung andererseits zeigt sich auch, wenn man die *empirische* Forschungslage zum Gleichnisverstehen von Kindern betrachtet. *Zusätzlich* muss dabei im Auge behalten werden, was in

den jeweiligen Studien als adäquate Gleichnisinterpretation angesehen wird. Die entwicklungspsychologische Perspektive ist daher nicht von der exegetisch-hermeneutischen zu trennen. Abhängig davon, wie komplex und/oder eindeutig die Zielhorizonte eines »richtigen« Gleichnisverstehens formuliert sind, werden sie für bestimmte Entwicklungsstufen als erreichbar oder überfordernd angesehen.

So kommt beispielsweise die namhafte Studie Anton Buchers auf der Grundlage einer rezeptionsästhetisch fundierten, dabei aber an der Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte festhaltenden Gleichnishermeneutik (Bucher, 1990, S. 31–34) zu dem Schluss, dass Kinder im konkret-operationalen Stadium, also in der Grund- bzw. Primarstufe, in der Regel nicht in der Lage seien, die übertragene Bedeutung von Gleichnissen zu erfassen. Bucher folgert daher: »*In den ersten Primarschulklassen bzw. in der Grundschule sollten Gleichnisse noch nicht als Gleichnisse thematisiert werden*« (Bucher, 1990, S. 66, Hervorh. i. O.). Vielmehr sollte dort die vertiefte Erarbeitung der Bildhälfte im Vordergrund stehen (S. 66–68). *Entwicklungspsychologisch* differenziert und bestätigt Bucher damit Piagets Stufenmodell (S. 42'f.). *Pädagogisch* heißt das für ihn, das Gleichnisverstehen der Kinder in seiner Eigenart zu akzeptieren, auch wenn es den theologisch vorgestellten Deutungen zuwiderläuft. Das bedeutet allerdings nicht, dass dieses Verstehen nicht pädagogisch beeinflusst werden sollte. Bucher setzt dabei aber auf die Aushandlung im Diskurs und insgesamt auf langfristige Transformation statt auf kurzfristige Belehrung (S. 165–167).

Auf der anderen Seite wird – ebenfalls auf empirischer Grundlage und unter Aufnahme der oben angedeuteten Piaget-Kritik – argumentiert, dass Kinder im Grundschulalter durchaus schon fähig seien, Gleichnisse als Gleichnisse zu erkennen und mindestens ansatzweise zu deuten. So kann Anita Müller-Friese zeigen, dass die von ihr befragten Schüler:innen der Primarstufe über ein breites Spektrum an Verstehensweisen verfügen, das auch übertragene Deutungen einschließt (Müller-Friese, 2002). Die entsprechenden Überblicke in den neueren religionspädagogischen Darstellungen machen daher auf der Grundlage weiterer empirischer Einzelstudien allesamt deutlich, dass das kindliche Gleichnisverstehen differenziert betrachtet werden muss und von mehreren Faktoren abhängig ist: Unter anderem spielt hierbei die sprachliche Entwicklung, entsprechendes Wissen im Sinne des domänenspezifischen Ansatzes oder auch die Zugänglichkeit der jeweils gedeuteten Gleichnisse eine Rolle. Zudem scheint es angebracht, für die Erhebung auch andere als kognitiv-verbalisierende Formen der Befragung miteinzubeziehen (Loose, 2014, S. 153–159; Müller, 2016, S. 6f.; Reuschlein, 2013, S. 23–33).

Auf dieser Grundlage gibt es derzeit keine überzeugenden Gründe mehr, die *gegen* eine Thematisierung von Gleichnissen in der Grundschule sprechen. Voraussetzung dafür ist allerdings die Offenheit für eine Vielfalt von Verste-

hensmöglichkeiten – und damit ein Verzicht auf eindeutige Interpretationen, die beispielsweise im Sinne *einer* bestimmten Erzählabsicht formuliert werden. Geht man nämlich im Sinne der Rezeptionsästhetik davon aus, dass der Sinn eines Textes von seinen Rezipient:innen mitkonstituiert wird, dann erhalten auch die Lesarten von Kindern eine ganz eigene Berechtigung. In diesem Sinne hat Michael Fricke angeregt, den Unterricht zu biblischen Texten stärker von den Fragen und damit zusammenhängenden Verstehensweisen der Kinder her zu entwickeln und kreative Auseinandersetzungen anzustoßen (Fricke, 2012). Heterogene Lesarten sorgen dafür, dass es zu Diskussionen um das Gleichnisverstehen kommt. Dies wiederum soll für die Schüler:innen einen Impuls darstellen, das eigene Gleichnisverstehen weiterzuentwickeln.

Normativer Bezugspunkt solcher Gespräche ist die intersubjektive Plausibilität der unterschiedlichen Interpretationen im Diskurs. Mit anderen Worten: Nicht jede Meinung zum Gleichnis »zählt« gleich viel. Stattdessen kommt es darauf an, welche am Text nachvollziehbaren Deutungen Klasse und Lehrperson überzeugen können. Dies gilt im Übrigen nicht nur für das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen, sondern für jegliche Lebensphasen.

Vom Einbezug solcher individueller Lesarten und der damit verbundenen Auseinandersetzung wird es auch abhängen, ob Lernende motiviert sind, sich selbst in diese Geschichten »einzuschreiben« und sie damit zu »ihren eigenen« Geschichten zu machen. Dabei sollten nicht nur Differenzen hinsichtlich des Alters und damit des Faktors Entwicklung, sondern auch der sozialen Hintergründe beachtet werden, um den Pool an möglichen Deutungen und damit das Potenzial der Gleichnisse produktiv zu erweitern.

2 Biblisch-theologische Perspektiven

Die aktuellen Überblicke zur Gleichnisforschung (Erlemann, 2020, S. 57–131; Zimmermann, 2015b; Müller Büttner/Heiligenthal/Thierfelder, 2008, S. 16–43; Theißen/Merz, 2011, S. 286–310) referieren die wichtigsten Positionen und Fragestellungen der Gleichnisexegese seit Adolf Jülicher. Insbesondere die didaktisch akzentuierten Darstellungen orientieren sich dabei an markanten hermeneutischen Programmatiken – beispielsweise dem Vergleich oder der Metapher als »Grundfiguren« der Gleichnisexegese –, um so die Konsequenzen der Auslegung für die Gleichnishermeneutik und -didaktik *systematisch* aufzeigen zu können. Daher werden auch in diesem Beitrag nur solche Positionen exemplarisch erläutert, an denen sich eine solche hermeneutische Programmatik mit samt ihren didaktischen Folgewirkungen gut festmachen lässt.

2.1 Gleichnisse im Spannungsfeld von Vergleich und Metapher

2.1.1 Das Gleichnis als »eigentliche« rhetorische Rede Jesu mit didaktischer Funktion:

Die hermeneutische Programmatik rund um den Vergleich

Hinter dem mit Adolf Jülicher verbundenen Ansatz, Gleichnisse auf die Grundform des Vergleichs zurückzuführen, steckt ein hermeneutisches Programm (Jülicher, 1888, S. 24–121): Jülicher möchte für die Klarheit und Einfachheit der neutestamentlichen Gleichnisse werben und grenzt sich damit als liberaler Theologe gegen eine kirchliche Tradition ab, in der die allegorische Deutung von Gleichnissen an Wissen und Geistbegabung geknüpft ist. Demgegenüber betont Jülicher, dass es Jesus mit seinen Gleichnissen darum gegangen sei, zentrale Gedanken seiner Verkündigung *leichter* verständlich zu machen und den Menschen auf diese Weise näher zu bringen. Gleichnisse müssten daher nicht erst auf kunstvolle Weise gedeutet werden, denn ihr rhetorischer Zweck sei es, Menschen zu überzeugen. Dies aber gelinge nicht durch allegorische Verschlüsselung, sondern durch allgemeine Plausibilität. Wenn Gleichnisse aber für alle verständlich formuliert seien, dann werde ihre Dechiffrierung kontraproduktiv: »Ein Gleichnis deuten – Welch ein Gedanke! Als ob man einen Bohrer holte, um einen Bohrer aus der Flasche herauszuziehen!« (S. 77).

Nun findet sich allerdings bereits in den Evangelien selbst die Auffassung, dass Jesu Gleichnisse nicht für alle Zuhörenden verständlich gewesen seien, aber auch nicht hätten verständlich sein *sollen* (z. B. Mk 4,10–12 parr). Für Jülicher handelt es sich hierbei um ein frühes Missverständnis seitens der Synoptiker, die bereits mit der allegorischen Rätselhaftigkeit der Gattung Gleichnis rechneten, ohne dass dies aber für den *historischen* Jesus Geltung beanspruchen könne (Jülicher, 1888, S. 42 f., 64, 70 f.). Für Jesus habe das didaktische Moment im Vordergrund gestanden – daher die Rückführung auf den Vergleich, der durch den Bezug auf einen Vergleichspunkt Klarheit anstrebe: »Ich definiere [sic!] das Gleichnis als diejenige Redefigur, in welcher die Wirkung eines Satzes (Gedankens) gesichert werden soll durch Nebenstellung eines ähnlichen, einem anderen Gebiet angehörigen, seiner Wirkung gewissen Satzes« (S. 84). Das Vergleichbare zwischen beiden Sätzen, also »das Dritte« im Vergleich, ist das *tertium comparationis* (S. 73) – im Falle der Gleichnisse meist ein allgemeiner Zusammenhang mit moralischem Gehalt. Mit diesem Verständnis der Gleichnisse wird auch ein bestimmtes Jesusbild transportiert: das eines Lehrers, der in einfachen und klaren Worten für jedermann verständliche, meist moralisch getönte Gedankenzusammenhänge anschaulich erklärte.

Jülicher verbindet mit dieser hermeneutischen Prämisse das Anliegen, die Gleichnisse quasi aus dem Elfenbeinturm einer Exegese zu befreien, die das

Verstehen an hohe Voraussetzungen knüpft und es daher zu einer elitären Angelegenheit macht. Hier kann die Gleichnisdidaktik, trotz aller berechtigter Kritik (siehe unten), heute noch produktiv anknüpfen: Gleichnisse können auch Menschen ohne theologische Vorkenntnisse zugemutet werden (Zimmermann, 2015a, S. 11), weil ihnen gleichsam eine eigene Didaktik inhärent ist – dies ist die These Ingo Baldermanns, der sich ansonsten kritisch zur exegetischen Tradition im Stile Jülichers äußert (Baldermann, 1999, S. 209, 212). Daraus folgt auch, dass die Gleichnisdeutungen dieser Menschen gegenüber gelehrten Interpretationen nicht abgewertet werden dürfen. Hier schließen die bereits erwähnten Untersuchungen zum Gleichnisverständnis von Kindern an.

Überdies haben Jülichers eingängige Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte, der Begriff des *tertium comparationis* sowie seine bekannte Unterteilung der Gleichnisse – Gleichnisse im engeren Sinne, Parabeln und Beispielerzählungen – nicht nur exegetisch, sondern auch didaktisch lange Zeit fortgewirkt. Aktuelle Publikationen differenzieren zwar stärker, bleiben aber beispielsweise bei einer Unterscheidung zwischen Bild- bzw. Erzählebene und Deutungsebene und rechnen mit *verschiedenen tertia comparationis* (Erlemann, 2020, S. 131).

Kritisch ist nämlich zu vermerken, dass Jülichers Konzentration auf den *einen* Vergleichspunkt das Gleichnisverstehen zu stark verengt. Berücksichtigt man, dass die Bestimmung dieses »Punktes« meist solchen Personen überlassen wird, die in der Auslegungsgemeinschaft Autorität besitzen, kann daher gerade die vermeintliche Einfachheit der Gleichnisrede erneut zu einer elitären Interpretationspraxis, zu falscher Vereindeutigung und damit auch zu einer Banalisierung der Gleichnisdeutung führen (Baldermann, 1999, S. 213). Zimmermanns Hinweis, dass es insbesondere die bleibende Rätselhaftigkeit vieler Gleichnisse sei, die didaktisch produktiv genutzt werden könne, kann hier ein wichtiges Korrektiv sein (Zimmermann, 2013, S. 196 f.).

2.1.2 Das Gleichnis als »uneigentlich-eigentliche«¹ Sprachform: die hermeneutische Programmatik rund um die Metapher

Dass sich in Abgrenzung zu Jülicher eine Form der Gleichnisauslegung entwickelt hat, die sich um die Trope der Metapher gruppiert, erklärt sich auch

1 Erlemann, 2020, S. 54 f.: Die Unterscheidung von »eigentlicher« und »uneigentlicher« Rede geht auf Jülicher und seine Rezeption antiker Schriften zur Rhetorik zurück. Weil »claritas« demnach ein Qualitätsmerkmal guter Rede darstellt, ist Eigentlichkeit ein positiv bewerteter Aspekt, während Uneigentlichkeit Assoziationen von Künstlichkeit und Bedeutungsleere transportiert. Diese Auffassung dreht sich mit der metaphorischen Wende: Hier wird gerade in der uneigentlichen Redeweise das Potenzial gesehen, zum Eigentlichen durchzudringen.

durch den Einfluss der hermeneutischen Theologie nach dem Zweiten Weltkrieg: Dieser theologischen Richtung ging es u.a. darum, in biblischer Sprache zu entdecken, wie sich der Mensch als von Gott Angesprochener in seinen Beziehungen neu verstehen kann (Dalferth, 2013, S. 10). Inspiriert durch die Schriften Paul Ricœurs, wurde der Metapher hierbei eine Schlüsselrolle zugesprochen (Weder, 1993). Gerade dadurch, dass in der Metapher zwei Bereiche gekoppelt sind, die normalerweise nicht miteinander in Verbindung gebracht werden, ergibt sich ihre schöpferische Kraft. Die semantische Spannung lässt Aspekte der inneren und äußeren Wirklichkeit entdecken, die ohne sie verborgen blieben: »Gegenüber der eigentlichen Sprache erfolgt also ein Sprachgewinn. Es kann eine Wahrheit ausgesagt werden, die in eigentlicher Sprache nicht sagbar ist. Solche Wahrheiten bedeuten zugleich einen Seinsgewinn, sofern sie der Wirklichkeit der Erfahrung neue Möglichkeiten einstiften« (Weder, 1993, S. 387).

Eben diese Qualität wird auch für die neutestamentlichen Gleichnisse in Anspruch genommen: Sie werden gelesen als erweiterte Metaphern, in denen zwei an und für sich unvereinbare Wirklichkeitsbereiche so verbunden werden, dass sich unerwartete Einsichten ergeben. Entscheidend, gerade im Vergleich mit Jülicher, ist hierbei, dass sich Metaphern nicht übersetzen lassen, sondern poetische Qualität besitzen. Diese Eigenschaft verbietet eine eindeutige begriffliche Übertragung, weil Poesie grundsätzlich mehrdimensional angelegt ist (Weder, 1993, S. 386 f., 390).

Theologisch ist insbesondere Eberhard Jüngels Ansatz hervorzuheben: Demnach verweisen die Reich-Gottes-Gleichnisse Jesu nicht, wie die Rede vom *tertium comparationis* suggeriert, auf eine *außerhalb* liegende »Botschaft«; stattdessen wird das Reich Gottes in der Begegnung mit dem Gleichnis als »Sprachereignis« erfahren: »Die Basileia kommt im Gleichnis als Gleichnis zur Sprache. Die Gleichnisse Jesu bringen die Gottesherrschaft als Gleichnis zur Sprache« (Jüngel, 1982, S. 338, Hervorh. i. O.). Damit ist auch eine christologische Zuspitzung impliziert: In den Gleichnissen bringt Jesus demnach auch sich selbst als Christus zur Sprache, sodass Gleichnisse in diesem Sinne beziehungsstiftend auf die Rezipient:innen wirken können (S. 342, mit Bezug auf die christologische Auslegung von Ernst Fuchs).

Didaktisch zeitigen die metaphortheoretisch unterlegten Ansätze vielerlei produktive Konsequenzen: Unterrichtliche Erschließung kann die Bedeutung eines Gleichnisses nicht auf *einen allgemeinen* Gedanken (*tertium comparationis*) reduzieren, sondern sollte der ästhetischen Qualität von Gleichnissen derart Rechnung tragen, dass sie innovative Einsichten und »Aha-Erlebnisse« aufnimmt, die sich für Rezipient:innen aus der Begegnung mit dem durch die

Metapher gestifteten Spannungsfeld eröffnen. Im Prozess der Erschließung wird keine eindeutige »Übersetzung« anvisiert, vielmehr soll dem Ineinanderübergehen und Verschwimmen von bildspendendem und bildempfangendem Bereich Rechnung getragen werden.

Die *Kritik* an der mit der existenzialen Interpretation verbundenen metapherntheoretischen Neuausrichtung ist didaktisch allerdings ebenfalls zu berücksichtigen: Neben der Vernachlässigung des *narrativen* Charakters der Gleichnisse, die durch die Ableitung aus der wortbezogenen Metapher entsteht, betrifft sie vor allem die Über-Stilisierung einer kerygmatischen Kommunikationssituation, in der die Präsentation eines Gleichnisses zu einem daseinsverändernden Erlebnis für die Hörenden werde. Deutlich an Jülicher heran rückt die Einsicht, dass durchaus *auch* von einer rhetorischen Funktion der Gleichnisse ausgegangen werden sollte (Erlemann, 2020, S. 85, 88). Das aber legt für einen Zweig der exegetischen Forschung nahe, wieder stärker auf die Rekonstruktion der historischen Kommunikationssituationen zu achten – nicht nur durch Einbezug der neutestamentlichen Redaktoren, sondern auch ihrer Adressat:innen (S. 73–75, 80–82).

»Klassische« Vorläufer dieser neueren exegetischen Entwicklungen versuchten, Gleichnisse durch Herausarbeiten ihrer konkreten Entstehungssituationen auf den historischen Jesus selbst zurückzuführen. Da sich auch mit ihnen eine wichtige hermeneutische Programmatik verbindet, sollen sie im Folgenden anhand eines prominenten Vertreters zur Sprache kommen.

2.2 Gleichnisse historisch kontextualisieren

Sowohl die mit Jülicher verbundene Auslegungstradition als auch die metapherntheoretisch inspirierte Gleichnishermeneutik zielen auf Deutungen, die sich vom historischen Entstehungskontext der Gleichnisse lösen lassen: seien es allgemeine Lehren im Sinne »wahre[r] religiöse[r] Humanität« (Jeremias, 1970, S. 15), seien es Infragestellung und Neuverstehen der eigenen Existenz. Gleichnisse bieten in beiden Fällen Impulse, die vor allem die Gegenwart betreffen; darin liegt ihre besondere, auch didaktisch fruchtbare Attraktivität. Andererseits wirft dieses Absehen vom historischen Entstehungszusammenhang Fragen auf: Können Gleichnisse ohne historische Rekonstruktion überhaupt richtig verstanden werden? Geraten dadurch nicht auch für heutiges Denken ungewohnte, gerade deswegen aber innovative Lesarten aus dem Blick, die schließlich auch didaktisch produktiv sein könnten?

Zwar basiert auch Jülicher's Gleichnisverständnis auf historischer Textarbeit, die konsequente Verortung der Gleichnisse und ihrer Bedeutung in einer his-

torisch *konkreten Situation* verbindet sich in Deutschland aber vor allem mit dem Exegeten Joachim Jeremias. Jeremias geht es um die Rekonstruktion der Anliegen Jesu, u. a. in den von ihm überlieferten Gleichnissen, die zum Teil Jesu originale Rede festhielten. In deutlicher Abgrenzung zu Jülicher geht Jeremias (1970, S. 15) davon aus, dass es Jesus mit seinen Gleichnissen nicht um die Verkündung allgemeiner Wahrheiten gegangen sei, sondern dass er sie in ganz konkreten Situationen seines Lebens als kommunikative Instrumente eingesetzt habe, um bestimmte Botschaften zu vermitteln: »Jesu Gleichnisse sind nicht – jedenfalls nicht primär – Kunstwerke, sie wollen auch nicht allgemeine Grundsätze einprägen [...], sondern jedes von ihnen ist in einer konkreten Situation des Lebens Jesu gesprochen, in einer einmaligen, oft unvorhergesehenen Lage. Weithin, ja überwiegend handelt es sich dabei [...] um Kampfsituationen, um Rechtfertigung, Verteidigung, Angriff: die Gleichnisse sind nicht ausschließlich, aber zum großen Teil Streitwaffe« (S. 17 f.).

Entscheidend sei dabei das eschatologische Bewusstsein Jesu sowie seine Auseinandersetzung mit den jüdischen Gruppierungen seiner Zeit. Bereits die Evangelisten bzw. das entstehende Christentum hätten die Gleichnisse dann auf ihre jeweiligen Gemeindesituationen hin umgedeutet. Um zur ursprünglichen Bedeutung und damit zur *ipsissima vox Jesu* zurückzugelangen, müsse man daher die jeweiligen Sprechsituationen rekonstruieren (Jeremias, 1970, S. 18). Dann aber werde deutlich, dass es in den Gleichnissen vor allem um eine Stellungnahme seitens der Hörer:innen gehe, die sowohl Jesus selbst als auch seine Botschaft betreffe und angesichts der nahenden Gottesherrschaft von höchster Dringlichkeit sei (S. 226 f.).

An diesem hermeneutischen Zugang lässt sich heute sicherlich viel aussetzen: Nicht mehr haltbar ist zum einen das tendenziös gefärbte Bild der jüdischen Gegner Jesu, zum anderen die Vorstellung, eine *ursprüngliche* Bedeutung der Gleichnisse sowie entsprechende biographische Situationen Jesu historisch rekonstruieren zu können. Inspirierend für eine auch didaktisch weiterführende Gleichnishermeneutik könnte aber die Art und Weise sein, wie Jeremias versucht, durch historische Forschung das Ungewöhnliche, Dringliche, Anstößige und Konflikthafte der Gleichnisse herauszuarbeiten. Diesen Ansatz haben sozialgeschichtlich akzentuierte Entwürfe in der Exegese weiterverfolgt (Zimmermann, 2015a, S. 14). Zimmermann empfiehlt daher auch didaktisch, den »»bildspendende[n] Bereich«« der Gleichnisse »mit Hilfe von Sozialgeschichte und Archäologie« zu untersuchen (Zimmermann, 2013, S. 197).

2.3 Aktuelle Zugänge der Gleichnisauslegung: Integration von Deutungsperspektiven

Basierend auf einer differenzierten Aufarbeitung dieser hier nur grob skizzierten exegetischen Perspektiven ist die aktuelle Forschung um Integration der damit verbundenen Deutungspotenziale bemüht. Hierfür stehen insbesondere das von Ruben Zimmermann herausgegebene »Kompodium der Gleichnisse Jesu« (2015b) sowie das Lehrbuch von Erlemann (2020). Beide werten die Forschungsgeschichte auf ihre Stärken und Schwächen hin aus und kommen so zu ausgewogenen Synthesen, die die zum Teil scharfen Abgrenzungen der vorhergehenden Diskussionen mildern.

Für Zimmermann haben historische, hermeneutisch-theologische, textanalytische und rezeptionsästhetische Herangehensweisen je nach Fragestellung ihre Berechtigung. Eine »vorschreibende Auslegung« wird abgelehnt, stattdessen die »Mehrdeutigkeit« und »Appellstruktur« der Parabeln betont (Zimmermann, 2015a, S. 14–16). Statt eines Entweder-Oder betont Erlemann das *Zusammenspiel* mehrerer Vergleichspunkte, rhetorischer und poetischer Funktionen, Autor- und Leserorientierung etc. (Erlemann, 2020, S. 86–92). Ein naives Verständnis historischer Rekonstruktion mit der Vorstellung einer *ipsissima vox* Jesu wird ebenso abgelehnt wie die damit verbundenen apologetischen Tendenzen, die die Exklusivität und Höherwertigkeit der durch Jesus verkündigten Gleichnisse im Vergleich mit Paralleltexten aus der jüdischen oder griechisch-römischen Umwelt betonen (S. 205). Divergenzen zeigen sich heute in der Frage, inwiefern eine genauere Differenzierung der Gattung Gleichnisse in Untergattungen bzw. Typen sinnvoll ist (Zimmermann, 2015a, S. 17–28; Erlemann, 2020, S. 107–123). Zimmermann subsumiert alle Erscheinungsformen unter der Bezeichnung »Parabel« und definiert diese folgendermaßen: »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 Kontextinformation (6) gelenkt wird.« (Zimmermann, 2015a, S. 25)

Für die pädagogisch-didaktische Arbeit mit Gleichnissen erscheinen folgende Aspekte dieser Definition besonders relevant: Kern der mit Gleichnissen verbundenen Deutungsprozesse sind Bedeutungsübertragungen zwischen verschiedenen Bereichen. Ein Bereich besteht aus einer kurzen Erzählung; der andere Bereich, der manchmal durch einen Begriff markiert wird (z. B. Reich Gottes), wegen der mit ihm verbundenen transzendenten Wirklichkeit aber

unscharf bleibt, soll durch die semantische Verschiebung der Erzählung und die daraus entstehenden hermeneutischen Impulse veranschaulicht werden. Dies bewirkt »ein ahnendes Verstehen«, das darauf verweist, dass die Rede von Gott »immer nur andeutend und mit offenem Horizont« möglich ist (Müller, 2014, S. 216). Dieser offene Horizont ist also auch die theologische Bedingung, um mit Lernenden aller Altersstufen in einen kreativen hermeneutischen Prozess einzutreten, der unterschiedliche Möglichkeiten der Aneignung bietet.

2.4 Interreligiöse Perspektiven: religionsgeschichtliche, jüdische und muslimische Gleichnisforschung

Die exegetische Beschäftigung mit nicht-biblischen Vergleichstexten vollzieht sich herkömmlich im Rahmen der Religionsgeschichte bzw. des religionsgeschichtlichen Vergleichs und dient dazu, Abhängigkeit, aber auch Eigenart der biblischen Texte herauszuarbeiten. Die neutestamentliche Gleichnisforschung hat hier immer wieder in apologetischer Manier die besondere Originalität der jesuanischen im Vergleich mit den rabbinischen Gleichnissen betont und diese dadurch implizit und explizit abgewertet (Krupp, 2017, S. 11–32). Diese Art des religionsgeschichtlichen Vergleichs sollte daher heute obsolet sein.

Ein stärker *interreligiös* akzentuierter Ansatz liefe darauf hinaus, Gleichnisse oder gleichnisartige Texte aus anderen Kontexten nicht »nur« als historisches Vergleichsmaterial zu nutzen, sondern sie auch im Rahmen ihrer *gegenwärtigen* religiösen Bedeutung für die jeweilige Religionsgemeinschaft zu untersuchen. In einem zweiten Schritt ginge es dann um die Frage, welche Aspekte der *eigenen* Tradition sich durch diese Beschäftigung neu erschließen lassen. Eine solche interreligiös orientierte Gleichnisforschung ist derzeit aber noch nicht erkennbar und kann daher in diesem Beitrag auch nicht referiert werden.

2.4.1 Gleichnisse in der jüdischen Forschung

In der rabbinischen Literatur wird für diejenigen Texte, die mit den neutestamentlichen Gleichnissen hinsichtlich ihrer Gattungsmerkmale vergleichbar sind, der Ausdruck *meshalim* verwendet. Sie begegnen u. a. als Teil der Schriftauslegung, des *Midrasch* (Langer, 2016, S. 154–161).

Zwischen Gleichnissen und *meshalim* lassen sich funktionale Gemeinsamkeiten feststellen: Eine wichtige Aufgabe der *meshalim* besteht beispielsweise darin, einzelne Schriftverse durch Parallelisierung mit lebensweltlich verankerten Geschichten verständlich zu machen – sie fungieren als »*exegetisches Narrativ*« (Langer S. 156, Hervorh. i. O.), ihre implizierte Leserschaft als »›Übersetzer‹ zwischen Schrift und Leben« (S. 158). Ebenso wie die Gleichnisse sind

die *meshalim* dabei selbst ein Spiegel der sie umgebenden Religionskultur, prägen das Textverständnis, das sie erleichtern sollen, also in einer ganz bestimmten Art und Weise, indem sie einen »Auslegungscode« vorgeben (S. 159). Überdies werden über die *meshalim* auch intertextuelle Bezüge hergestellt: Sie erlauben es, über den bildspendenden Bereich verschiedene biblische Textstellen zu verknüpfen, was zu neuartigen, vernetzenden Interpretationen führt (S. 159–161).

Dieser kurze Seitenblick auf die Fragestellungen, die in der Judaistik zu den *meshalim* diskutiert werden, macht deutlich, dass der Mehrwert interdisziplinärer Vernetzung vor allem darin bestehen könnte, die unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, unter denen diese Texte untersucht werden, um dies als Impuls für die eigene Forschung zu nutzen.

2.4.2 Gleichnisse in der islamwissenschaftlichen Forschung

Im Koran finden sich unter dem Begriff *maṭal* zahlreiche Bildworte, aber nur wenige narrative Entfaltungen. Schöller (2009) nennt die Gleichniserzählungen von den zwei Männern (Q 18,32–44), der sündhaften Stadt (Q 36,13–32) und den Gartenbesitzern (Q 68,17–34). Letztere lässt mindestens Reminiszenzen an das Gleichnis vom reichen Kornbauern (Lk 12,16–21) aufkommen, auch wenn vermutlich keine Abhängigkeiten vorliegen (Sinai, o. J.). Ähnlich der Thematisierung des Gleichnisverstehens im Neuen Testament wird auch im Koran über das mögliche Missverstehen dieser mehrdeutigen Gattung reflektiert (Schöller, 2009).

Es ist zu erwarten, dass sich die Zugänglichkeit zu möglichen Vergleichstexten der islamischen Tradition durch das Projekt Corpus Coranicum (<https://corpuscoranicum.de/de>) deutlich verbessern wird, sodass sich ein stärkerer Einbezug der islamischen Tradition auch im Blick auf die christliche Gleichnisforschung anbietet.

3 Didaktische Perspektiven

3.1 Didaktische Orientierungen: Was geben Gleichnisse zu lernen?

Mit dem Gedanken einer »mimetischen« Gleichnisdidaktik verfolgt Zimmermann (2013, S. 198–210) die Absicht, die »Sprachform« bzw. »Medialität« der Gleichnisse als Anregung für die didaktische Erschließung zu nutzen. Konkret nennt er die Narrativität, Fiktionalität, Metaphorizität, den Realitäts- und Kontextbezug sowie die Appellstruktur als Anhaltspunkte, auf die didaktisch-methodisch reagiert werden kann, insbesondere durch kreative Lernwege. Ausgehend von einem ähnlichen Grundgedanken soll auch im Folgenden nach dem

didaktischen Potenzial gefragt werden, das Gleichnisse besitzen. Dass Gleichnisse – wie alle religionsdidaktisch relevanten Inhalte – über das Modell der Elementarisierung auf methodisch kontrollierte Weise subjekt- und schüler:innenorientiert erschlossen werden können, sei an dieser Stelle nur erwähnt. Konkrete Entfaltungen für viele bekannte Gleichnisse finden sich in dem wichtigen Band von Müller et al. (2008).

3.1.1 Inhaltliche Aspekte

Gleichnisse geben die Chance, sich selbst probeweise und indirekt in die im Gleichnis veranschaulichte Story »hineinzumaginieren«. Durch die Identifikationsprozesse sind die Rezipient:innen Teil der Gleichniserzählung und damit auch – fiktiv – Teil der im Gleichnis erzählten Gott-Mensch-Mitmensch-Relation. Die Besonderheit besteht darin, dass der bildspendende Bereich der Erzählung nicht durch theologische Begrifflichkeiten geprägt ist, sondern Situationen aus einer zwar vergangenen, in manchen Aspekten aber immer noch vergleichbaren Lebenswelt präsentiert. Gerade diese *verborgene* Theologizität erleichtert ein vorbehaltloses »Einsteigen« in die Erzählung, die freilich durch das mit der Gattung verbundene Neben- und Ineinander der konkreten und übertragenen Erzählebene eine weitere Besonderheit erhält, die auch didaktisch sichtbar gemacht werden sollte. Gleichnisse können also nicht nur dabei helfen, Teilperspektiven einer christlichen Selbst- und Weltsicht nachzuvollziehen und auf diese Weise zu verstehen. Sie geben darüber hinaus Gelegenheit, sich selbst – auf indirekte und deshalb offene Art und Weise – als Teil dieses perspektivischen Beziehungsgeflechts sehen zu lernen.

Je nach Gleichnis können Schüler:innen also die *Kompetenz entwickeln*, spezifisch christliche Perspektiven auf die Beziehung zwischen Gott, Mensch und Mitmensch nachzuvollziehen, dabei jeweils passende (!) theologische, christologische, pneumatologische, anthropologische, ekklesiologische, ethische, soteriologische oder eschatologische Aspekte herauszuarbeiten (Erlemann, 2020, S. 139–148) und sich selbst in diesem Beziehungsgefüge auf verschiedene Arten und Weisen zu positionieren.

Im Blick auf eine *subjektorientierte* Gleichnisdidaktik ist diese Bestimmung aber immer noch zu allgemein: Hierbei geht es darum, in rechtfertigungstheologischer Perspektive vor allem *solche* Deutungsoptionen in den Blick zu nehmen, die ein von Zwängen befreiendes Selbst-, Gottes- und Weltverständnis ermöglichen und dadurch zu verantwortungsvollem, mutigem Handeln motivieren.

3.1.2 Formale Aspekte

Gleichnisse bieten eine besonders gute Möglichkeit, dem metaphorischen Charakter religiöser Sprache auf die Spur zu kommen. Bernhard Dressler hat immer wieder auf die Herausforderung aufmerksam gemacht, mit der Sprache des christlichen Glaubens so umzugehen, dass diese nicht als Medium einer »lehrmäßigen Doktrin« wahrgenommen werde, sondern in ihrem Zusammenspiel von »Vorstellunggehalten und Vollzugsgestalten« (Dressler, 2020, S. 283). Damit ist nicht nur gemeint, dass die ästhetische Form auf mögliche Bedeutungen zu beziehen ist, sondern vor allem, dass das Augenmerk auf das *Ineinander von Form, Semantik und Wirkung im Sinne eines Sprechakts* und damit auch auf die damit einhergehende *Veränderung* der Kommunikationssituation gelegt werden sollte.

Ein metapherntheoretisch inspirierter Zugang zu Gleichnissen weist ebenfalls darauf hin, dass religiöse bzw. biblische Sprache die Augen öffnen will für Neues und Ungewohntes, das sich begrifflicher Fixierung grundsätzlich entzieht, also ambige Qualität besitzt (Dressler, 2020, S. 283). Gleichnisse könnten also als besonders geeignete Gattung angesehen werden, um über Sprache bzw. Sprachgebrauch in einen Modus der Weltwahrnehmung einzuführen, der zweigleisig angelegt ist: auf der einen Seite (vormalig) lebensnahe Geschichten, in denen »*vorreligiöse Grunderfahrungen*« (Erlemann, 2020, S. 106, Hervorh. i. O.; S. 140) thematisiert werden, auf der anderen Seite damit verbundene, aber darüber hinausgehende *christliche Glaubenserfahrungen*.

Es liegt von daher nahe, Gleichnisse auch im Rahmen einer sprachsensiblen Religionsdidaktik zu propagieren, der es um »Übersetzungsarbeit« angesichts zunehmender Fremdheit religiöser Sprache geht (Altmeyer, 2021). Gerade die Anschaulichkeit und (zumindest historische) Alltagsnähe der Gleichniserzählungen zeigen ja, dass und wie es gelingen kann, religiöse und theologische Sprache lebensweltlich zu »übersetzen«, ohne dass es dabei allein um alltags-sprachlich verständliche Definitionen von theologischen Begriffen ginge. Gegenüber einem unreflektierten Übersetzungsbegriff kann hier geltend gemacht werden, dass sich religiös-metaphorische Sprache gerade *nicht eindeutig* übersetzen, sondern eben nur *anders ausdrücken* lässt.

Kompetenzorientiert formuliert: Die Schüler:innen setzen sich mithilfe von Gleichnissen mit der metaphorischen Qualität religiöser bzw. biblisch-christlicher Sprache auseinander und lernen, sie zu gebrauchen. Sie reflektieren darüber, welche Metaphern und Erzählungen sie für ihre eigene Religiosität als stimmig erachten und werden sensibilisiert für eine christliche Deutung von (Alltags-)Erfahrung.

3.1.3 Interreligiöse Aspekte

Wie oben bereits dargelegt, gibt es vergleichbare Gleichnisformen auch in der jüdischen und muslimischen Tradition; religionsdidaktisch werden sie hier allerdings unterschiedlich aufgenommen. Während in Materialien und Lehrplänen zum jüdischen Religionsunterricht keine explizite Behandlung von rabbinischen *meschalim* zu finden ist, gibt es auf der Webseite von QUA-LiS Nordrhein-Westfalen (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, <https://www.qua-lis.nrw.de/>) einen Unterrichtsvorschlag für den Islamischen Religionsunterricht der Gesamtschule. Überdies wurde 2019 ein Beitrag zur Gleichnisdidaktik im Islamischen Religionsunterricht der Grundschule veröffentlicht (Qasir, 2019).

Beide Vorschläge rekurrieren exemplarisch auf das Gleichnis vom guten Wort (Q 14) – ein Text, in dem das gute Wort, das als Wort Gottes verstanden werden kann, mit Wurzel, Krone und Frucht eines Baums verglichen wird. Das Bild erfährt allerdings keine narrative Ausgestaltung, wie dies für das Neue Testament als typisch ausgewiesen wurde. Die referierten exegetischen Hintergründe scheinen auf eine allegorische Auslegungstradition hinzuweisen (Qasir, 2019, S. 80–82), die u. a. die Natur des Glaubens und die »Wahrhaftigkeit der koranischen Lehren« (S. 84) betont. Bemerkenswert ist vor diesem Hintergrund, dass beide Entwürfe für den Unterricht eine ethisch akzentuierte Interpretationsdimension in den Vordergrund rücken, bei der es um Situationen gehen soll, in denen das »gute Wort« für die Schüler:innen Bedeutung gewonnen hat. Im Materialbaustein werden vergleichende Bezüge zu Ps 1,3 hergestellt, einem Text, der formal zwar kein Gleichnis ist, aber motivische Vergleichspunkte aufweist.

Eine mögliche *interreligiöse Kompetenz* im Blick auf jüdische, christliche und muslimische Gleichnistraditionen wäre es, die Existenz dieser bildhaften Gattung in den anderen Religionen wahrzunehmen, sie exemplarisch in ihren jeweils eigenen hermeneutischen Kontexten zu erschließen und davon ausgehend Gemeinsamkeiten sowie prägnante Unterschiede zu entdecken. Das Vorhaben erweist sich allerdings als hermeneutisch anspruchsvoll und wird zusätzlich dadurch erschwert, dass es derzeit noch kein entsprechendes Material gibt. Begrüßenswert ist es daher in jedem Fall, wenn Unterrichtsvorschläge zu christlichen Gleichnissen auch auf Beispiele aus anderen Traditionen, z. B. auf rabbinische Gleichnisse, rekurrieren (Grill-Ahollinger/Görnitz-Rückert/Gojny/Rückert 2018, S. 78).

3.1.4 Methodische Aspekte

Wie bereits oben angedeutet, ergeben sich aus der Medialität der Gleichnisse Anregungen für zahlreiche ästhetische bzw. kreative Zugänge (Zimmermann, 2013). Peter Müller führt insbesondere die Arbeit mit Bildern und das Erzählen an (Müller, 2016, S. 8–11). Da Gleichnisse aber auch kognitiv herausfordernd sind, laden sie zum Theologisieren über die in ihnen auftauchenden Fragestellungen ein (Müller, 2016, S. 12; Loose, 2019).

3.2 Didaktische Konkretisierungen

3.2.1 Das Gleichnis lebendig werden lassen

Die oben dargelegten exegetischen und didaktischen Perspektiven weisen alleamt darauf hin, dass es im Unterricht – egal, in welcher Altersstufe – erst einmal darum gehen wird, den bildspendenden Bereich des Gleichnisses näher zu erkunden. Wie genau hier vorgegangen werden kann, hängt von der Art des Gleichnisses ab: Viele der Wachstumsgleichnisse sind beispielsweise vordergründig wenig spektakulär, gewinnen aber an Eindrücklichkeit, wenn sie erfahrungsnah konkretisiert werden: z. B. als Körperübung (Groß/Hohmann/Nicht/Schweiker, 2019, S. 48) oder in Form eines »Pflanz-Projektes« (Büttner/Dieterich/Hermann/Marggraf/Roose, 2007, S. 164 f., 235).

Nicht wenige Gleichnisse können über ihren dramatischen Aufbau mit unerwarteter Pointe erschlossen werden, wofür sich zahlreiche methodische Möglichkeiten anbieten: von der Leseverzögerung über das Rollenspiel, Standbilder, kreatives Schreiben bis hin zum Bibliolog u.Ä. Oftmals wird auch mit erfahrungsnahen Aktualisierungen begonnen: Die Behandlung des Gleichnisses vom großen Gastmahl (Lk 14,16–24) wird z. B. mit Einladungen zu besonderen Festlichkeiten eingeleitet, die dann die Frage nach den Eingeladenen (Benz/Heller, 2018) oder den Umgang mit Absagen evozieren (Grill-Ahollinger et al., 2018, S. 80). Für alle Arten von Gleichnissen gilt, dass sich auch eine wirkungsgeschichtliche Auseinandersetzung mithilfe von Literatur oder Kunst anbietet (Büttner et al., 2007).

Nicht immer ist es notwendig, aber je nach Altersstufe oftmals sinnvoll, den sozialgeschichtlichen Kontext näher vor Augen zu führen. Der Wert einer Drachme, die für die Bedürfnisse eines Tages ausreichen musste, ist beispielsweise eine wichtige Information zum Verständnis der Gleichnisse von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) oder vom verlorenen Groschen (Lk 15,8–10) und wird daher in vielen Materialien eigens ausgewiesen (Rupp/Dieterich, 2014, S. 240; Grill-Ahollinger et al., 2018, S. 78).

3.2.2 *Das Gleichnis kontrovers werden lassen*

Nicht alle Gleichnisse fordern gleichermaßen zur Diskussion heraus. Einige der »klassischen« Geschichten bieten aber gute Anlässe, die in ihnen dargestellten Handlungen bzw. Pointen kontrovers zu diskutieren: Warum wird der ängstliche Knecht im Gleichnis von den anvertrauten Talenten (Mt 25,14–30 par) für das Eingraben des anvertrauten Geldes bestraft, während der »Kapitalist« davonkommt? Warum wird im Gegensatz der »ungerechte Verwalter« für sein opportunistisches Verhalten gelobt (Lk 16,11)? Eindeutige »Auflösungen« werden sich hier sicher nicht finden lassen, oftmals bleiben Gleichnisse auch theologisch »anstößig«.

Methodisch bietet es sich jedenfalls an, zunächst die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten einzuholen, um die Kontroversität sichtbar zu machen – so beispielsweise bei der Erzählung vom verlorenen Sohn (Büttner et al., 2007, S. 162 f., 235) – und verschiedene Sichtweisen gegeneinander abzuwägen.

Auch diejenigen Gleichnisse, die auf den ersten Blick weniger herausfordernde Pointen aufweisen, können für die tiefer liegenden »Ungewöhnlichkeiten« erschlossen werden, z. B. durch Verfremdungen: Kehrt man das Gleichnis von der selbstwachsenden Saat um (Mk 4,26–29), indem man das Wachsen und Gedeihen nicht mehr »automatisch« geschehen lässt, sondern gänzlich von den Mühen des Menschen abhängig macht, dann wird deutlich, wie staunenswert ein alltäglicher Vorgang wie das Pflanzenwachstum ist und wie sehr er immer noch von Faktoren abhängig ist, die nicht vollständig von Menschen beeinflussbar sind. Gleichzeitig tut sich hier aber auch ein aktuelles Diskursfeld auf: Wie stark kann und darf der Mensch in natürliche Prozesse eingreifen? Inwiefern kann er überhaupt die Komplexität ökologischer Zusammenhänge durchschauen? Die »ökologische Folie« bietet insbesondere für die Wachstumsgleichnisse unerwartete, herausfordernde Optionen des Verstehens: So kann bereits der bildspendende Bereich dieser Gleichnisse dazu einladen, Bilder einer ökologisch reichhaltigen Umwelt auszumalen, in der Pflanzen üppig wuchern und den Tieren als Schattenspende dienen (Mk 4,30–32). Angesichts der vielen Bilder und teilweise auch eigener Erfahrungen von Dürre, Hitze und Versteppung werden hier bereits auf der vordergründigen Ebene kontrafaktische Imaginationen wachgerufen, die dem Verständnis vom Reich Gottes vielleicht eine kritisch-ökologische Perspektive geben werden. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn gerade die Wachstumsgleichnisse im Bereich religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung Verwendung finden (Gärtner, 2021, S. 76 f., 80; Witten/Boumaaz/Lorenzen/Schröter, 2022).

3.2.3 Das Gleichnis zur existenziellen (An-)Frage werden lassen

Ausgehend von der Kontroversität geht es auch darum, die appellative Funktion der Gleichnisse unterrichtlich zu thematisieren – ganz im Sinne der elementaren Wahrheiten des Tübinger Modells der Elementarisierung: Welche Anregungen, welche existenziellen Impulse lassen sich aus der Auseinandersetzung mit den Gleichnissen für das eigene Leben gewinnen?

Diese »Wahrheiten« sollten allerdings im Unterricht nicht als triviale moralische Appelle, sondern eher als Fragen formuliert werden: Das Gleichnis vom barmherzigen Samaritaner fordert *nicht* dazu auf, den Eltern mehr im Haushalt zu helfen und dem kleinen Bruder vom Eis abzugeben. Aber es stellt die Frage, wann man sich vom Leid anderer schon einmal hat berühren oder eben: nicht berühren lassen, wann man selbst schon einmal in der Situation war, auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein, und welche Art von Hilfe hier wirklich hilfreich war.

Wird ein Gleichnis auf diese Weise mit eigenen Lebenserfahrungen verbunden, besteht die Chance, dass es zu einem Begleiter wird, der in zukünftigen Situationen auftaucht und dabei hilft, sie im Licht des Evangeliums anzusehen, ohne dass dabei bereits Handlungsentscheidungen vorweggenommen würden. Gleichnisse sensibilisieren vielmehr für mögliche Situationen und Erfahrungen, in denen das Evangelium verwandelnd wirken kann: als Hoffnung spendendes Vertrauen in scheinbar aussichtslosen Krisen, wie sie derzeit wieder stärker ins Bewusstsein rücken; als Sich-Berühren-Lassen von der Not anderer Menschen; als Widerstandskraft angesichts einengender gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen. Gelänge es, Gleichnisse in diesem Sinne zu eigenen, lebensbegleitenden Stories werden zu lassen, dann wäre damit ein wichtiger Beitrag zu einem subjektorientierten Religionsunterricht geleistet.

Literatur

- Altmeyer, S. (2021): Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen. Jahrbuch der Religionspädagogik, 37, S. 14–29.
- Baldermann, I. (1999): Auf der Suche nach der verlorenen Didaktik der Hoffnung. In: U. Mell (Hg.): Die Gleichnisreden Jesu 1899–1999. Beiträge zum Dialog mit Adolf Jülicher (S. 209–222). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Benz, S./Heller, T. (2018): »Wer da alles eingeladen ist!« Wie Jesus im Gleichnis vom großen Gastmahl (Lk 14,16–24) über Gott spricht. Entwurf (3/2018), S. 16–22.
- Bucher, A. A. (1990): Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln. Freiburg i. Br.: Universitätsverlag.
- Büttner, G./Dieterich, V. J. (Hg.) (2016): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/Stuttgart: UTB.

- Büttner, G./Dieterich, V. J./Hermann, H./Marggraf, E./Roose, H. (Hg.) (2007): SpurenLesen 1. Religionsbuch für die 5./6. Klasse. Stuttgart: Calwer.
- Dalferth, I. U. (2013): Einleitung. Hermeneutische Theologie – heute? In: I. U. Dalferth/P. Bühler/A. Hunziker (Hg.): Hermeneutische Theologie – heute? (S. 9–22). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dressler, B. (2020): Präsenz, Ambiguität, Grundlosigkeit – Anmerkungen zu den Grenzen religiösen Lernens. In: D. T. Bauer/T. Klie/M. Kumlehn/A. Obermann (Hg.): Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen (S. 281–294). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Erlemann, K. (2020): Gleichnisse. Theorie – Auslegung – Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fricke, M. (2012): Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen. In: B. Grümme/H. Lenhard/M. L. Pirner (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (S. 210–222). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Mohn.
- Gärtner, C. (2021): Alles vergeblich!? Religionsdidaktische Konkretionen einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Religionspädagogische Beiträge, 44 (2), 73–83.
- Grill-Ahollinger, I./Görnitz-Rückert, S./Gojny, T./Rückert, A. (Hg.) (2018): Ortswechsel PLUS 6 – Mittendrin: Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 6. München: Claudius.
- Groß, J./Hohmann, D./Nicht, A./Schweiker, W. (Hg.) (2019): Stark in Religion 5/6. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Westermann.
- Heszer, C. (2009): Gleichnis. IV. Judaistisch. In: O. Wischmeyer/E. Angehrn/E. M. Becker/M. Habermann/U. H. J. Körtner/J. A. Loader/C. Lubkoll/K. Pollmann/M. Schöller/G. Stemberger/W. Wischmeyer (Hg.): Lexikon der Bibelhermeneutik. Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/bibherm> (Zugriff: 29.08.2022).
- Jeremias, J. (1970): Die Gleichnisse Jesu (8. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jülicher, A. (1888): Die Gleichnisreden Jesu. Freiburg: Mohr.
- Jüngel, E. (1982): Die Problematik der Gleichnisrede Jesu. In: W. Harnisch (Hg.): Gleichnisse Jesu. Positionen der Auslegung von Adolf Jülicher bis zur Formgeschichte (S. 281–342). Darmstadt: WBG.
- Krupp, M. (2017): Die Gleichnisse Jesu und die Gleichnisse der Rabbinen. Tübingen: TVT.
- Kunstmann, J. (2021): Religionspädagogik: Einführung und Überblick (3. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Langer, G. (2016): Midrasch. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Loose, A. (2014): Teil III: Gleichnisse im schulischen Religionsunterricht. In: K. Erlemann/I. Nickel-Bacon/A. Loose (Hg.): Gleichnisse, Fabeln, Parabeln. Exegetische, literaturtheoretische und religionspädagogische Zugänge (S. 113–117). Tübingen: Francke.
- Loose, A. (2019): »Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...«. Grundschul-kinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze. Stuttgart: Kohlhammer.
- MacIntyre, A. (2007): After Virtue. A Study in Moral Theory (3. Aufl.). Notre Dame/IN: University of Notre Dame Press.
- Müller, P. (2014): Gleichnisse Jesu. In G. Büttner/P. Freudenberger-Lötz/C. Kalloch/M. Schreiner (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden (S. 214–216). München: Kösel.
- Müller, P. (2016): Art. Gleichnisse. In: www.wirelex.de (Zugriff: 24.8.2022).
- Müller, P./Büttner, G./Heiligenthal, R./Thierfelder, J. (2008): Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht (2. Aufl.). Stuttgart: Calwer.
- Müller-Friese, A. (2002): »Gott hält auch zu denen, die Mist bauen.« Grundschul-kinder verstehen das Gleichnis vom verlorenen Schaf. Schönberger Hefte, 32 (3), 10–20.

- Qasir, V. A. (2019): Der Einsatz von Gleichnissen im islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. In: Y. Sarıkaya/D. Ermert/E. Öger-Tunç (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Didaktische Ansätze für die Praxis (S. 71–87). Münster/New York: Waxmann.
- Reuschlein, N. E. (2013): Biblische Metaphern und Grundschulkindern. Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Rupp, H./Dieterich, V. J. (Hg.) (2014): Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Stuttgart: Calwer.
- Schröder, B. (2021): Religionspädagogik (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schöller, M. (2009): Gleichnis. V. Islamwissenschaftlich. In O. Wischmeyer/E. Angehrn/E. M. Becker/M. Habermann/U. H. J. Körtner/J. A. Loader/C. Lubkoll/K. Pollmann/M. Schöller/G. Stemberger/W. Wischmeyer (Hg.): Lexikon der Bibelhermeneutik. Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/bibherm> (Zugriff: 29.08.2022)
- Sinai, N. (o. J.): Verse 17–34. https://corpuscoranicum.de/de/verse-navigator/sura/68/verse/1/commentary#anmerkung_verse_17-34 (Zugriff: 24.8.2022).
- Theißen, G./Merz, A. (2011): Der historische Jesus. Ein Lehrbuch (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weder, H. (1993): Metapher und Gleichnis. Bemerkungen zur Reichweite des Bildes in religiöser Sprache. Zeitschrift für Theologie und Kirche, 90 (4), 382–408.
- Witten, U./Boumaaiz, A./Lorenzen, S./Schröter, I. (Hg.) (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Religion betrifft uns 5. Aachen: Bergmoser + Höller.
- Zimmermann, R. (2013): Gleichnisse/Parabeln Jesu. In: M. Zimmermann/R. Zimmermann/S. Luther/J. Enners (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik (S. 207–212). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zimmermann, R. (2015a): Die Gleichnisse Jesu. Eine Leseanleitung zum Kompendium. In: R. Zimmermann (Hg.) (2015b): Kompendium der Gleichnisse Jesu (S. 3–46). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zimmermann, R. (Hg.) (2015b) in Zusammenarbeit mit D. Dormeyer/G. Kern/A. Merz/C. Münch/E. E. Popkes: Kompendium der Gleichnisse Jesu (2. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.