

# Neutestamentliche Streitgespräche

Religionspädagogische Überlegungen zur biblischen Gattung *Streitgespräch* in der markinischen Überlieferung



## der autor

Thomas Weiß lehrt als Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

### Abstract

Gelingende Kommunikation zwischen Text und LeserIn lebt von der Spannung, dass im Leseprozess durch die RezipientIn der Text eine Veränderung erfährt. Am Beispiel der Gattung Streitgespräche in der markinischen Überlieferung wird dieser Spannung nachgegangen. Überlegungen zu den Streitgesprächen bei Markus und zur Rezeptionsästhetik werden im Beitrag verknüpft mit argumentationstheoretischen, bildungstheoretischen und methodischen Bedingungen für Lernaufgaben, welche neutestamentliche Streitgespräche zum Gegenstand des Religionsunterrichts machen.

**Schlagworte:** Neutestamentliche Streitgespräche – Rezeptionsästhetik – Argumentieren – Lernaufgaben

### **New Testament Disputations.**

#### **Reflections in religious education on the biblical genre dispute in the Gospel of Mark**

A successful communication between the reader and a text lives from the tension which generates change to the latter due to the recipient during reading processes. This tension is examined through the example of the dispute stories in the Marcan tradition. This contribution establishes a link between reflections on the dispute stories in the Marcan tradition and the aesthetics of reception on the one hand and education-theoretical as well as methodical conditions and argumentation for learning tasks on the other hand which is to qualify dispute stories as a part of religious education.

**Keywords:** dispute stories in the new testament – aesthetics of reception – argumentation – learning tasks

### Problematisierung

Gestritten wird immer dann, wenn eine Aussage zur Disposition steht. *Sich streiten* setzt voraus, dass eine Position bezogen wird, und dass es eine/n *GegnerIn* mit einer anderen Position gibt. Ein Streit kann durch eine *außen stehende Position* geschlichtet werden. Er kann prinzipiell auch unentschieden ausgehen oder wird bewusst *vertagt*. Kindern und Jugendlichen ist diese Form der Auseinandersetzung bekannt. Sie wissen – zumindest implizit –, dass ein Streit Ausdruck für einen Konflikt ist, der verbal, nonverbal und gelegentlich ganz physisch ausgetragen wird. Helmut Gruber macht darauf aufmerksam, dass schon „Piaget (1972/1923) [...] bei Auseinandersetzungen zwischen Kin-

dern die drei Stadien der *Auseinandersetzung*, der *primitiven Diskussion* und der *echten Diskussion*.“ unterschied.<sup>1</sup> In schulischen Lernprozessen soll, so lässt sich behaupten, die *echte Diskussion* gefördert werden. Die Auseinandersetzung und die primitive Diskussion können hierfür genutzt werden. So zielen beispielsweise Klassenregeln auf das kollegiale Verhalten im Unterricht oder auf dem Pausenhof ab.<sup>2</sup> Gesprächsregeln geben Hinweise, wie es zu einer echten Diskussion kommen kann, bei der der jeweilige Gegenstand im Mittelpunkt steht. *Sich streiten* um eine Sache bzw. Konflikte kommunikativ auszutragen, „sei es in Form von Streitgesprächen zwischen Einzelpersonen, sei es der Widerstreit unterschiedlicher Interessen sozialer und politischer Gruppen, gehört zu unseren Alltagserfahrungen.“<sup>3</sup>

*Sich streiten* ist keine Alltagserfahrung, die erst mit der Moderne auftritt. Sie gehört in jede Epoche der menschlichen Entwicklung. Auch in biblischen Geschichten – hier speziell in den Evangelien – lässt sich ein *sich streiten* ausmachen. Die dazugehörige literarische Gattung, die in erster Linie formgeschichtlich betrachtet wird, ist das *Streitgespräch*, also ein Diskurs, der bestimmten Regeln folgt. Schon Bultmann machte darauf aufmerksam, dass Streitgespräche „ideale Szenen [sind], die einen Grundsatz, den die Gemeinde auf Jesus zurückführt, in einem konkreten Fall veranschaulichen.“<sup>4</sup> Sie wollen „ihrer Bedeutung nach [...] keine historischen Berichte sein, sondern Illustrationen eines Satzes.“<sup>5</sup> Ein Streitgespräch gibt (nachösterlich) Antworten „in mehr oder weniger prinzipieller Form, besonders gern als Gegenfrage oder als Bildwort oder als beides zugleich. Sie kann jedoch auch – wie der Angriff – die Berufung auf ein Schriftwort sein. Diese Art zu disputieren ist die typisch rabbinische.“<sup>6</sup> Die Argumentation der sogenannten GegnerInnen wird dadurch ad absurdum geführt, dass z.B. eine Gegenfrage gestellt wird. In Streitgesprächen lässt sich nur im geringen Maß eine Narration ausmachen: Ausgangspunkt und Endpunkt sind, wie auch Zeit und Raum, nicht verändert, sondern bleiben gleich.

Der garstige Graben (Lessing) zwischen biblischen Texten und heutigen SchülerInnen besteht im Fall des Streitens nicht der Alltagserfahrung nach, denn um Gegenstände, Haltungen und Überzeugungen wurde damals wie heute gestritten. Es sind vielmehr die nicht mehr verfügbaren Kontexte, Bedeutungen, Inhalte, Formen sowie das nicht (mehr) geteilte gemeinsame Wissen, welche biblische Texte so fremdartig und uninteressant erscheinen lassen. Treffen nämlich schriftlich fixierte Texte auf „zeitlich, räumlich und kulturell weit entfernte Leserinnen und Leser“ so ist davon auszugehen, dass die „Verstehenshintergründe [...] nur noch eingeschränkt zur Verfügung“ stehen und „aus eigenen Verstehenshintergründen ergänzt“ werden müssen.<sup>7</sup> Die Folge dieser notwendigen Ergänzungen ist, dass biblische Texte einen anderen Sinn erhalten, umso weiter die RezipientInnen vom Produktionskontext entfernt sind.<sup>8</sup> Sollen biblische Texte ein Bildungspotential entfalten, dann geht es um gelingende Kommunikation zwischen Text und LeserIn, die sich nur so gestalten kann, dass die LeserIn als RezipientIn den Text verändert.

Im Folgenden möchte ich diese Spannung diskutieren. Im Zentrum stehen dabei Streitgespräche in der markinischen Überlieferung. Dazu werde ich in Form von kurzen Exkursen einige Anmerkungen zu den Streitgesprächen im Markusevangelium (1) vortragen und mich auf das Feld der Rezeptionsästhetik (2) begeben. Nach einem Zwischenfazit (3) trage ich Überlegungen und Bedingungen für Lernaufgaben (4) vor, die Streitgespräche zum Gegenstand des Reli-

gionsunterrichts machen. Abschließend (5) werden die Ergebnisse zusammengefasst.

## 1. Exkurs zu Streitgesprächen im Markusevangelium

Notiert ist, dass Bultmann Streitgespräche als idealtypische Szenen verstanden hatte. Neuere neutestamentliche Forschung nimmt den Bultmannschen Gedanken auf, erweitert ihn aber um den Aspekt der Polemik.<sup>9</sup> Streitgespräche werden als narrativ gerahmte dialogische Szenen begriffen, die einen Grundsatz veranschaulichen wollen und die eingebettet sind in einen größeren „Prosa-Text, nämlich in die Makro-Gattung ‚Evangelium‘.“<sup>10</sup> – so zumindest im Markusevangelium. Für dieses werden insgesamt 16 Perikopen ausgemacht, die sich zur Gattung *Streitgespräche* rechnen lassen. Exemplarisch seien hier genannt:

- Speise- und Reinheitsgebote (Mk 2, 15-17; 7, 1-23)
- Sabbatgebot (Mk 2, 23-28; 3, 1-6)
- Fragen der Schriftauslegung (Ehescheidung: Mk 10, 2-12; Auferstehung: Mk 12, 18-27).<sup>11</sup>

Streitgespräche bei Markus lassen auf einen „komplexen Kompositionsprozeß schließen, der tendenziell mit Logienüberlieferung beginnt, die durch Gemeindebildung konzipiert und überformt wird und dann durch redaktionelle Bearbeitung und Deutung [...] zum vorläufigen Abschluß kommt.“<sup>12</sup> Neutestamentliche Streitgespräche werden in der Forschung ob ihres Kontextes, ihrer Herkunft aber auch ihrer Authentizität (echtes Jesus-Wort?) befragt. Streitgespräche im Markusevangelium können somit nur als ein Beitrag zur Streitkultur im antiken Kontext gelesen werden und sind als eine aktive Auseinandersetzung zwischen Jesus bzw. der Urgemeinde mit dem entsprechenden Umfeld zu verstehen.<sup>13</sup> Sie wollen „den Leser auf die Position Jesu einschwören. Ihr Anliegen ist nicht, die Gegner Jesu zu überzeugen.“<sup>14</sup>

Durch den historischen Abstand scheint mir dieser – hier nur ganz grob skizzierte – völlig andere Kontext eine Ursache zu sein, die es schwierig machen dürfte, *biblische Streitgespräche* zu verwenden, um mit SchülerInnen das *sich Streiten* im Sinne einer echten Diskussion einzuüben bzw. eine solche zu fördern. Hinzu kommt, dass das Verstehen von Geschichten und das Verständnis von Geschichte schon selbst je eine Konstruktion<sup>15</sup> ist. Schon ein Blick auf die Inhalte der Streitgespräche belehrt, dass hier Themen verhandelt werden, die in dieser Form heute nicht zwingend (alltags-) relevant sein dürften. Es käme also darauf an, die Inhalte vor dem eigenen (SchülerInnen-) Erfahrungshorizont zu reflektieren. Andererseits haben Streitgespräche gerade im Markusevangelium einen für die unterrichtliche Bearbeitung nicht zu unterschätzenden Vorteil: sie enden

zumeist offen, so dass „gerade der offene erzählerische Schluss die Vermutung zu[lässt], dass die Streitgespräche auf der textpragmatischen Ebene die Leser als Schiedsrichter im Blick haben.“<sup>16</sup>

## 2. Exkurs zur Rezeptionsästhetik

Der Gedanke, dass biblische Streitgespräche durch den zumeist vorhandenen offenen Schluss einen nicht zu unterschätzenden Vorteil für Unterrichtsplanung und -gestaltung bieten, soll in diesem Exkurs weiter ausgebaut werden. Dazu sind kurz und ebenfalls grob skizziert Überlegungen zur Rezeptionsästhetik zu notieren. Diese fand Eingang in die Religionspädagogik, nachdem erkannt wurde, dass kein hermeneutischer Zugang zu biblischen Texten von einem objektiven Textsinn ausgehen kann. M.a.W. LeserInnen und damit auch SchülerInnen konzipieren im Lesen von Texten ein je eigenes Verständnis bzw. einen je eigenen Sinn. Religionspädagogisch verknüpft wurde diese Grundannahme bei Bucher / Oser mit strukturgegenetischen Modellen zu den Stufen religiöser Entwicklung.<sup>17</sup> Sinn entsteht entsprechend der kognitiven Fähigkeiten durch das Lesen und kann weder dogmatisch noch kirchlich vorgegeben werden. Auch Michael Fricke sieht in der Rezeptionsästhetik einen wichtigen Zugang, um, mit Zenger, „leserorientierte [...] Fragen mitzubedenken: ‚Wie wirkt der Text auf heutige Leser? In welcher Situation, mit welchen Erwartungen oder Widerständen hören heutige Leser den Text?‘<sup>18</sup> Kritisch versucht sich Fricke von einer Rezeptionsästhetik abzusetzen. Biblische Texte seien – zumindest nicht alle – keine *literarische[n]* bzw. *fiktionale[n]* Texte.“<sup>19</sup> Biblische Hermeneutik bezieht sich nämlich „auf die *Bibel* als Norm und Ur-Kunde einer Glaubens-, Auslegungs- und Lerngemeinschaft.“<sup>20</sup> Dieser Absetzungsversuch ist deswegen irritierend, weil auch Normen mündlich oder schriftlich weitergegeben und konkretisiert werden und deshalb literarische Texte sind bzw. werden, die eben je eigen ausgelegt werden. Die *Norm*, von der Fricke spricht, gibt es nicht, denn Theologie und deren Auslegungen der Bibel als Urkunde sind pluralistisch zu verstehen, so dass eine Norm nur als eine Art ‚Maker‘ der Orientierung fungieren kann. Damit aber wird die Kritik von Fricke an der Rezeptionsästhetik hinfällig, weil sie auf kein klares, wirklich abgrenzendes Kriterium zurückgreifen kann. Friedrich Schweitzer zeichnet unter der Fragestellung, wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren<sup>21</sup> Strömungen der Rezeptionsforschung und deren Aufnahme in die Religionspädagogik nach, indem er betont, dass „in der Folgezeit allgemein-rezeptionstheoretische Ansätze [...] den Subjektbezug aller Verstehensprozesse weiter unterstreichen.“<sup>22</sup> Zugleich macht auch er auf die in Bildungsprozessen allgemein und damit auch in religionspäda-

gogischen Zusammenhängen stehende Normativität aufmerksam. Bei aller Betonung des Subjekt-Seins von SchülerInnen dürfen nicht „alle normativen Ansprüche“<sup>23</sup> preisgegeben werden. D.h. das Korrektiv bei der Erfassung des je eigenen Verständnisses von (Text)-Sinn ist nicht die Alternative ‚wahr – falsch‘ bzw. ‚richtig – nicht richtig‘ sondern *intersubjektiv nachvollziehbar*, also *plausibel*. Plausibilität – so wird an dieser Stelle behauptet – ist eine mögliche Brücke zu einem Diskussionsverständnis, welches SchülerInnen als Subjekte ernst nimmt, aber den orientierenden normativen Rahmen nicht aufzugeben braucht, solange er plausibel erscheint. Diese Behauptung lässt sich durch Ansätze zur biblischen Zeichendidaktik<sup>24</sup> erhärten, denn diese verpflichtet die „Lesartproduktion auf Plausibilitätsregeln“, wobei die „Lesartproduktionen abduktiv erfolgen“<sup>25</sup>, also durch das Schließen vom Ergebnis und der entsprechenden Regel auf den Fall.

## 3. Zwischenfazit

Was lässt sich an dieser Stelle festhalten? Das Verständnis von Streitgesprächen in den Evangelien ist stark abhängig von einer kontextuellen Verortung. Sprachlich wie auch inhaltlich ist diese Literaturgattung nicht einfach in den Religionsunterricht integrierbar. Dies dürfte auf viele biblische Texte zutreffen. Dass biblische Texte Zeugnis darüber ablegen, dass über Haltungen, Einstellungen, Überzeugungen gestritten wurde, ist freilich auch als Chance zu begreifen. Gerade das jeweils offene Ende eines Streitgespräches könnte anregend sein, den Streit zu entscheiden, zu schlichten, zu vertagen oder daraus eine neue Fragestellung zu entwickeln. Dazu ist es sinnvoll, Erkenntnisse aus der Rezeptionsforschung aufzugreifen. Allerdings ist hier nicht einer Beliebigkeit der Platz einzuräumen; unterrichtlich gefördert werden müsste eine Plausibilisierung von Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen, die auf der je eigenen Reflexion aufbaut. Eine solche Reflexion muss ebenso auf Wissens- und Deutungskontexte zurückgreifen können, wie sie am Sachverhalt partizipieren können muss. Dies kann durchaus auch gegen einen Text geschehen, wenn das *gegen* intersubjektiv nachvollziehbar kommuniziert, d.h. wenn argumentiert wird.

## 4. Überlegungen zu Lernaufgaben

Horst Klaus Berg vermerkt, dass es zu „den Defiziten des biblischen Unterrichts gehört [...], daß die Schüler wohl manche Einzeltex-te kennen, aber keinen Zusammenhang erkennen, keine klaren Grundmuster wahrnehmen, die den Texten erst Sinn und Bedeutung geben.“<sup>26</sup> Er fordert deshalb, über bestimmte Inhalte sogenannte „Grundbescheide“ zu erstellen, welche „vielfältige biblische Texte“ für Schü-

rInnen zusammenbinden, wie beispielsweise „der Grundbescheid ‚Gott schafft Leben‘.“<sup>27</sup> Für den vorliegenden Zusammenhang könnte, gerade mit dem Markusevangelium, ein *formaler* Grundbescheid aufgestellt werden: Streitgespräche. Diese sind nicht nur „ein Erzählelement, das [...] für die markinische Evangelien-Überlieferung typisch ist“<sup>28</sup> sondern sie bilden auch eine Klammer für das gesamte Evangelium. In der redaktionellen Bearbeitung eines scheinbar vorhandenen vormarkinischen Überlieferungszyklus’ zu Streitgesprächen verknüpft der Evangelist „die Überlieferung der ‚Streitgespräche‘ narrativ mit der Passionsgeschichte und deutet wiederum die ‚Streitgespräche‘ als ereignisgeschichtliche Szenen: Markus erzählt gleichsam über das Streiten Jesu als Voraussetzung seines Sterbens in Jerusalem.“<sup>29</sup> Die Klammer einer Lerneinheit könnte also das Thema *Die Streitgespräche Jesu in der markinischen Überlieferung sein*. Formal betrachtet müsste eine solche Lerneinheit bezwecken, dass SchülerInnen erfassen können, aus welchen Elementen biblische Streitgespräche bestehen wie beispielweise:

- Jesus und ‚seine Gegner‘.
- Verwendung von Schriftziten aus dem Alten Testament, um die eigenen Aussagen stützen zu können.
- Die Streitgespräche finden im jüdischen Umfeld statt, d.h. sie beschäftigen sich mit Themen, die damals alltagsrelevant waren und deshalb diskutiert wurden.
- Welche Aussagen überzeugen, welche nicht?
- Kommt es im Fortgang des Evangeliums zu einer Verschärfung / Annäherung der verschiedenen Positionen?

Inhaltlich hätte eine solche Lerneinheit gemeinsam mit SchülerInnen beispielsweise zu prüfen:

- Weshalb sind die angesprochenen Themen heute nicht mehr alltagsrelevant bzw. sind sie heute noch alltagsrelevant?
- Welche Erfahrungen könnten hinter den damaligen Streitigkeiten stehen und welche Erfahrungen haben die SchülerInnen heute mit dem *sich Streiten*?
- Wie könnten Themen heute diskutiert werden, die scheinbar keine oder eine andere Alltagsrelevanz besitzen (am Beispiel Ehescheidung, Mk 10, 2–12 oder Auferstehung, Mk 12, 18–27)?
- Wie wird heute mit Normen umgegangen (am Beispiel Sabbatgebot, Mk 2, 23–28; 3, 1–6)?
- Der ‚Staat‘ treibt Steuern ein – damals, wie heute (am Beispiel Steuerzahlung, Mk 12, 13–17; unterschiedliche Perspektiven wie ökonomisch, sozial, politisch).

Vom schulischen Unterricht ist allgemein gefordert, ein komplexes Wissensnetz aufzubauen und durch Anwendungen in den verschiedenen Zusammenhängen – am besten fächerübergreifend – zu konzeptualisieren.<sup>30</sup> Werden die einzelnen Streitgespräche in Beziehung zueinander gesetzt,

könnte für SchülerInnen eine Art *Landkarte* in Bezug auf das Markusevangelium entstehen z.B. unter der Hypothese der zunehmenden Bedeutung (und deshalb Verschärfung der Streitgespräche?) des ‚Wanderpredigers‘ auf seiner Reise von Galiläa nach Jerusalem oder unter der Hypothese des innerjüdischen Diskurses um das Reich Gottes zwischen Jesus und anderen Rabbinern. Eine solche Unterrichtsplanung ist sehr voraussetzungsreich, denn sie beansprucht, gemeinsam mit SchülerInnen auf Spurensuche zu gehen und damit unterschiedliche Lesarten zuzulassen. D.h. in einen solchen Unterricht gehört immer auch die Ebene der Metareflexion.

Aber kann heute noch mit den Überzeugungen von damals argumentiert werden?<sup>31</sup> Und was wären grundlegende Voraussetzungen für einen Unterricht, der sich auf *biblische Streitgespräche* einlässt? Ein solcher Unterricht verlangt zumindest basale Kenntnisse zum Argumentieren, eine Verknüpfung von Wissen, Deutung und Partizipation, die Kenntnisse formaler Gesprächsregeln und methodisch aufbereiteter Gesprächsformen. Solche Voraussetzungen werden jetzt – unter dem Stichwort *Argumentieren* – kurz vorgestellt.

#### 4.1 Argumentationstheoretische Überlegungen

An anderer Stelle<sup>32</sup> habe ich ausführlich gezeigt, dass die kommunikative Tätigkeit *Argumentieren* als *Aushandlungsprozess mit relativen Urteilen, intersubjektiv Gültigem, etwas, was einsichtig wird*, beschrieben werden kann. Die Beweiskraft einer Argumentation ist auch vom sozialen Kontext abhängig.<sup>33</sup> In der sprachlichen Handlung *Argumentieren* geht es allgemein um Behaupten, Begründen und Kritisieren.<sup>34</sup> Eine These soll in ein Urteil überführt werden. Argumentieren ist somit nicht auf ein deduktives Schließen zu reduzieren. Um etwas als einsichtig vermitteln zu können, muss die vertretene These „darauf angelegt [sein], den vernünftig denkenden Menschen zu überzeugen“<sup>35</sup> Ein solcher Überzeugungsprozess muss „an ein gemeinsames Bezugssystem, gemeinsame Wertvorstellungen“<sup>36</sup> anknüpfen können. Um an gemeinsame Vorstellungen anknüpfen zu können, bedarf es nicht ausgesprochener Sinnvoraussetzungen (Präsuppositionen). Nichtausgesprochene Sinnvoraussetzung ermöglicht erst den Übergang von einer Prämisse zu einer Konklusion. Um die Bedeutung einer Sprachform zu erfassen, muss eine Person *inferieren*, d.h. dasjenige, was an Bedeutungen in einem sprachlichen Ausdruck nicht durch die Wortsemantik enthalten ist, aus dem eigenen Wissen / den eigenen Erfahrungen ergänzen. Daraus ergeben sich zwei Voraussetzungen:

1. *Voraussetzung*: Wenn über etwas gesprochen wird, dann muss vorausgesetzt werden, dass der *Gegenstand* einer Sprachgemeinschaft zugänglich ist (dass darunter etwas

Gemeinsames verstanden wird oder in Zukunft verstanden werden kann).

2. *Voraussetzung*: Wenn über etwas gesprochen wird, dann muss vorausgesetzt werden, dass alle TeilnehmerInnen über eine Schnittmenge an einem gemeinsamen Wissen verfügen.<sup>37</sup>

Wird *eine* dieser beiden Voraussetzungen nicht erfüllt, dann muss argumentiert werden. Damit durch Argumentationen Verknüpfungen zwischen Aussagen hergestellt werden können, muss es nun mindestens eine unausgesprochene Voraussetzung geben, die außer Frage steht, da es sich beim Argumentieren um ein Verfahren handelt „mit dem einer etwas, was strittig ist, mit Hilfe von Unstrittigem unstrittig machen will oder kann.“<sup>38</sup> Dies setzt voraus, dass es Aussagen gibt, die allgemein anerkannt sind, also unstrittig.<sup>39</sup>

#### 4. 2 Bildungstheoretische Überlegungen

Ein Unterricht, der sich mit Streitgesprächen beschäftigt, müsste sich aus der Trias *Wissen, Deuten und Partizipieren* speisen. Dieses dreigliedrige Modell ist im Rahmen einer empirischen Erhebung einer religiösen Kompetenz in Berlin und Brandenburg theoretisch ausgeführt, empirisch überprüft<sup>40</sup>, aber nicht in didaktische Konzepte zurückgeführt. Thetisch ist deshalb festzuhalten: Als kommunikative Handlung hat *Argumentieren* partizipatorischen Charakter. Unter *partizipatorisch* verstehe ich eine *Teilhabe*, die auch eine begründete *Nichtteilnahme* einschließt. Voraussetzung von Partizipation ist eine „Selbstdentifikation“, die darauf abzielt, dass für „alle existentiellen Situationen [eine] grundlegende Nichtdelegierbarkeit und Unvertretbarkeit“<sup>41</sup> gilt. Das Berliner Modell in unterrichtspraktischer Hinsicht modifiziert: Die Fähigkeit zu partizipieren basiert auf Wissens- und Deutungshorizonten, sodass die kommunikative Tätigkeit *Argumentieren* ein möglicher verbalsprachlicher Ausdruck dieser Fähigkeit als begründete *Teilhabe* ist.

Dieses Modell hat den Vorteil, Argumentationen als Aushandlungsprozesse zu begreifen, die auf Wissen und Deutungen angewiesen sind, ihre Ziele aber über die Herstellung eines Konsenses, die Eröffnung eines neuen Fragehorizontes z.B. durch Perspektivenwechsel, die Ermöglichung eines gemeinsamen Abwägens oder dem Stehen-Lassen-Können verschiedener Haltungen / Überzeugungen definiert werden.

#### 4. 3 Methodische Überlegungen

Nicht jede verbalsprachliche Handlung ist eine Argumentation. Es bedarf formaler und damit methodischer (Gesprächs-) Regeln. Formal eignet sich die Klassifikation von Argumentationsmustern nach Kienpointner<sup>42</sup>, die an der deutschen Alltagssprache überprüft wurde. Methodische

Zugänge zum Streitgespräch lassen sich beispielsweise bei Hilbert Meyer nachlesen. Für ihn sind in einem Streitgespräch „mindestens vier verschiedene Rollen zu besetzen:

- Der Gesprächsleiter oder Moderator leitet das Gespräch und achtet darauf, daß die Spielregeln und Zeiten eingehalten werden.
- Der Befürworter verteidigt seine Position.
- Der Gegner versucht, das Gegenteil als richtig hinzustellen bzw. die Argumentation des Befürworters als unsinnig zu entlarven.
- Eine vierte, häufig lieblos behandelte, aber sehr wichtige Rolle haben die Beobachter bzw. das Publikum. Sie können so etwas wie eine Schiedsrichter- oder Auswertfunktion einnehmen.“<sup>43</sup>

Gerade die zuletzt ausgeführte Rolle scheint mir für *biblische Streitgespräche* im Markusevangelium geeignet zu sein, den *garstigen Graben* zumindest zu verkleinern. Die Schiedsrichterposition ermöglicht nämlich – ganz im rezeptionsästhetischen Sinn – eine eigene Textproduktion vorzunehmen, indem die im Text artikulierte Norm mitbedacht und gegebenenfalls neu gedacht wird. Streitgespräche führen, methodisch betrachtet, zu dialogischen Unterrichtssequenzen. Dabei hat ein Dialog, so Lehmann / Schmidt-Kortbusch nicht das Ziel zu verfolgen „sich auf Glaubens- oder weltanschauliche Überzeugungen zu einigen.“<sup>44</sup> Viel eher geht es um das Wahrnehmen und das Aushalten von anderen Zugängen zu einem bestimmten Sachverhalt sowie um die „grundsätzliche Bereitschaft, eigene Vorstellungen in Frage zu stellen.“<sup>45</sup> Solche Regeln und Methoden helfen, die kommunikative Tätigkeit *Argumentieren* von anderen kommunikativen Tätigkeiten z.B. *Plaudern* oder *Berichten* abzugrenzen. Zum eigentlichen Ziel gelangt eine solche Form von Unterricht allerdings erst, wenn die Redebeiträge der Gruppen in einer umfassenden Auswertung reflektiert werden.<sup>46</sup> Auf der Ebene einer Metareflexion könnten die Äußerungen der SchülerInnen mit den formalen Mustern nach Kienpointner exemplarisch konfrontiert werden, sowie gemeinsam zu prüfen wäre, welchen Verstehens-Horizonten und Kontexten ihre eigenen Aussagen entspringen. Denkbar ist auch eine argumentativ angelegte Bewertung des Textes aus der Rolle des Publikums, die dem Gespräch eine ganz andere Wendung geben kann und es von da aus erneut beurteilt.

#### 5. Resümee

*Biblische Streitgespräche*, wie hier an der markinischen Überlieferung exemplarisch veranschaulicht, sind inhaltlich sperrige Texte, denn sie diskutieren Problemfälle in einem Kontext, der so heute nicht mehr gegeben ist (z.B. Sabbatgebot, Reinheitsgebot, Auferstehung). Der historische Abstand

ermöglicht (vorerst) keinen gemeinsamen (inhaltlichen) Verstehenshintergrund, kein gemeinsam geteiltes Wissen. Mit SchülerInnen müssten diese Kontexte erschlossen werden. Andererseits sind Streitgespräche sehr gut für den Unterricht geeignet. Ihr religionspädagogisches Potential liegt gerade darin, dass SchülerInnen im Unterricht erfahren könnten, dass theologische / religiöse Diskurse „den Regeln des freien Denkens“ folgen, dem „besseren Argument“ und der „besseren individuellen Evidenz“.<sup>47</sup> Deshalb wäre es sinnvoll, mit Streitgesprächen zu beginnen, die vordergründig anschlussfähig an die Lebenswelten der SchülerInnen sind, wie beispielsweise die Frage nach Ehescheidung oder die Frage nach den Steuern. Zudem ermöglichen die Streitgespräche bei Markus eine individuelle Lesartproduktion, weil sie in der Regel so angelegt sind, dass sie vom Publikum (hier: die SchülerInnen) bewertet aber auch weitergeführt werden können. Solche Diskurse sind dann auch ergebnisoffen und könnten einen Beitrag dazu liefern, gemeinsam mit SchülerInnen zu erfassen, dass religiöses und theologisches Reden kontextgebundenes Reden ist und deshalb auch der implizit oder explizit geäußerte normative Anspruch solchen Redens immer wieder zu überprüfen ist. Freilich müssten hierfür Lernmaterialien bereitgestellt und konkrete Lernaufgaben entwickelt werden, die argumentationstheoretisch, bildungstheoretisch und methodisch eine Vernetzung von Wissen ermöglichen. Es wäre aber auch schon ein Erkenntniszuwachs, wenn mit SchülerInnen in Erfahrung zu bringen ist, dass abduktiv und somit hypothesengeleitet Texte erschlossen werden können, die auf den ersten Blick gar nichts mit meiner Lebenswelt gemeinsam haben. Dazu gehört auch die zu machende Erfahrung, dass die dem Neuen Testament inhärente Polemik<sup>48</sup>, also eine Argumentation, die nicht auf dem *argumentum ad rem* sondern auf dem *argumentum ad hominem* aufgebaut ist, ganz emotionale Bezüge zwischen damals und heute herstellen könnte.

## Anmerkungen

- 1 GRUBER, Helmut: Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform, Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, 27, (Hervorh. im Original).
- 2 Schule ist der Ort, an dem Kinder und Jugendliche streiten lernen können. Sie erwerben damit umfangreiche soziale Kompetenzen. Konkret bieten viele Schule Streitschlichter-Ausbildungen an. In diesen Programmen werden SchülerInnen für SchülerInnen zu Ansprechpersonen in Konfliktfällen, was u.a. auch zu einer Arbeits- sowie emotionalen Entlastung von LehrerInnen beitragen kann.
- 3 GRUBER 1996 [Anm.1], 9.
- 4 BULTMANN, Rudolf: Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht <sup>2</sup>1931, 41. Bultmann unterscheidet zwischen Streit- und Schulgesprächen. Schulgespräche sind ähnlicher Art wie Streitgespräche, allerdings unterscheiden sie sich von diesen dadurch, dass sie eine konkrete Antwort auf eine konkret gestellte Frage geben. Vgl. EBD.
- 5 BULTMANN <sup>2</sup>1931 [Anm. 4], 52.

- 6 BULTMANN <sup>2</sup>1931 [Anm. 4], 42.
- 7 BIEBERSTEIN, Klaus: Text und Kontext. Hermeneutische Reflexionen am Beispiel der biblischen Rede von einem Gott, in: FINSTERBUSCH, Karin / TILLY, Michael (Hg.): Verstehen, was man liest. Zur Notwendigkeit historisch-kritischer Bibellektüre, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2010, 36.
- 8 Vgl. BIEBERSTEIN 2010 [Anm. 7], 37.
- 9 Vgl. z.B. BECKER, Eve-Marie: Die markinischen Streitgespräche im Plan des Evangeliums, in: WISCHMEYER, Oda / SCORNAIENCHI, Lorenzo (Hg.): Polemik in der frühchristlichen Literatur. Texte und Kontexte, Berlin / New York: de Gruyter 2011 (= Beiheft zur Zeitschrift für neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche 170), 435. Dieses Beiheft widmet sich der Thematik *Polemik, Argumentation, Streitgespräche* in umfassender Form von den Grundlagen aus der israelitischen und antiken Literatur bis zu Augustinus. Für eine fachwissenschaftliche Aufbereitung von Religionsunterricht ist es mehr als empfehlenswert.
- 10 BECKER 2011 [Anm. 9], 436.
- 11 Vgl. BECKER 2011 [Anm. 9], 440. Zu Mk 12, 18–27 vgl. in religionspädagogischer Hinsicht: WEISS, Thomas: Die Frage nach Auferstehung. Theoretische Voraussetzungen und unterrichtspraktische Modellierungen zu Markus 12,18–27, in: JAHRBUCH FÜR JUGENDTHEOLOGIE 6 (2017).
- 12 BECKER 2011 [Anm. 9], 449.
- 13 Umfassend diskutiert in SCORNAIENCHI, Lorenzo: Der umstrittene Jesus und seine Apologie – Die Streitgespräche im Markusevangelium, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2016.
- 14 REPSCHNSKI, Boris: Die literarische Form der Streitgespräche, in: WISCHMEYER, Oda / SCORNAIENCHI, Lorenzo 2011 [Anm. 9], 429.
- 15 SCHRÖTER, Jens: Konstruktion von Geschichte und die Anfänge des Christentums, in: DERS. / EDELBUETTTEL, Antje (Hg.): Konstruktion und Wirklichkeit. Beiträge aus geschichtstheoretischer, philosophischer und theologischer Perspektive, Berlin / New York: de Gruyter 2004 (= Theologische Bibliothek Töpelmann 127), 201–219. Vgl. dazu auch THEISSEN, Gerd: Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2000, 47.
- 16 EBD.
- 17 Vgl. BUCHER, Anton A. / OSER, Fritz: „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören...“. Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1), in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 33/2 (1987) 167–183.
- 18 FRICKE, Michael: ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2005, 225 (Fricke zitiert hier ZENGER).
- 19 FRICKE 2005 [Anm. 18], 229 (Hervorh. im Original).
- 20 EBD.
- 21 SCHWEITZER, Friedrich: Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren. Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts, in: JAHRBUCH FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 23 (2007) 199–208.
- 22 SCHWEITZER 2007 [Anm. 21], 202, dies bescheinigt Schweitzer zu Recht auch dem Konstruktivismus. Vgl. EBD. 202.
- 23 SCHWEITZER 2007 [Anm. 21], 206.
- 24 Vgl. MEYER-BLANCK, Michael: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach: CMZ <sup>2</sup>2002.
- 25 DRESSLER, Bernhard: Semiotik und Bibeldidaktik, in: ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck 2013, 414.

- 26 BERG, Horst Klaus: Bibeldidaktische Leitlinien, in: ADAM, Gottfried u.a. (Hg.): Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch, Berlin: LIT 2009, 132.
- 27 EBD.
- 28 BECKER 2011 [Anm. 9], 444.
- 29 EBD., 457.
- 30 Vgl. das Kategoriensystem zu Lernaufgaben, entwickelt an der Universität Tübingen: <http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/erziehungswissenschaft/abteilungen/schulpaedagogik/aufgabenanalyse/das-kategoriensystem.html> [abgerufen am 03.08.2017].
- 31 Am Beispiel der Sadduzäerfrage (Mk 12, 18–27) habe ich an anderer Stelle eine konkrete Lernaufgabe zur Diskussion gestellt. Diese Aufgabe ist hier nicht zu wiederholen, da mit dem vorliegenden Beitrag prinzipielle Überlegungen zu Streitgesprächen im Unterricht ausgeführt werden. Wiederholt werden müssen hingegen – in gekürzter Form – die Überlegungen zu den Voraussetzungen (4.1–4.3). Zum Gesamten vgl. WEISS [wie Anm. 11].
- 32 Vgl. WEISS, Thomas: Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Überlegungen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2016 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63).
- 33 Vgl. LENKE, Nils / LUTZ, Hans-Dieter / SPRENGER, Michael: Grundlagen sprachlicher Kommunikation, Stuttgart: UTB 1995, 201.
- 34 Vgl. WOHLRAPP, Harald: Der Begriff des Arguments. Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft, Würzburg: Königshausen&Neumann 2009, 185.
- 35 PERELMANN, Chaim / OLBRECHT-TYTECA, Lucie: *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles: Université de Bruxelles 1958; Zitiert nach der deutschen Ausgabe von KOPPERSCHMIDT, Josef: *Die neue Rhetorik. Eine Abhandlung über das Argumentieren*, Stuttgart: Frommann-Holzboog 2004, 41.
- 36 EBD., 154.
- 37 Vgl. ERNST, Peter: *Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme*, Berlin / New York: de Gruyter 2002, 21.
- 38 NUSSBAUMER, Markus: *Argumentation und Argumentationstheorie*, Heidelberg: Groos/Julius 1995, 1.
- 39 Harald Wohlrapp spricht in Bezug auf Wissen vom *Sicheren* oder *Festen* [Anm. 34], 47.
- 40 Vgl. BENNER, Dietrich u.a. (Hg.): *Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn: Schöningh 2011.
- 41 BENNER 2011 [Anm. 40], 39.
- 42 Vgl. KIENPOINTNER, Manfred: *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*, Stuttgart: Frommann-Holzboog 1992. Ausführlich zur Kienpointnerschen Typologie vgl. WEISS 2016 [Anm. 32], 81.
- 43 MEYER, Hilbert: *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*, Berlin: Cornelsen 1987, 293, hier zitiert nach: [http://home.uni-leipzig.de/didakrom/Methoden/Methoden%20des%20Studienseminars%20Solingen%20Wuppertal%20Sekundarstufe%20I/Methodenkarten\\_Streitgespraech.pdf](http://home.uni-leipzig.de/didakrom/Methoden/Methoden%20des%20Studienseminars%20Solingen%20Wuppertal%20Sekundarstufe%20I/Methodenkarten_Streitgespraech.pdf) [abgerufen am 01.08.2017].
- 44 LEHMANN, Christine / SCHMIDT-KORTENBUSCH, Martin: *Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme*, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2016, 48.
- 45 EBD.
- 46 Vgl. MEYER 1987 [Anm. 43].
- 47 MEYER-BLANCK, Michael: *Umriss einer Jugendtheologie – Vorüberlegungen zu einer didaktischen Dogmatik*, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / KRAFT, Friedhelm / SCHLAG, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut.“, Stuttgart: Calwer 2013 (= *Jahrbuch für Jugendtheologie* 1), 27.
- 48 Vgl. BECKER 2011 [Anm. 9], 443.

## Autoreninformation

Prof. Dr. Thomas **Weiß**  
 Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
 Evang. Theologie und Religionspädagogik  
 Oberbettringer Straße 200  
 D-73525 Schwäbisch Gmünd  
 e-mail: thomas.weiss@ph-gmuend.de