


[zur Startseite](#)

Agora

Acta diurna

Tabularium

Impressum

Subsidia

[Pegasus 1/2001, 1](#)
Katharina Börner, Regensburg

Parabolische Formen der Vulgata im Lateinunterricht

Der vorliegende Beitrag beschreibt eine Lektüresequenz, die im L2-Unterricht einer 10. Klasse an einem bayerischen Gymnasium durchgeführt wurde. Er enthält theoretische Ausführungen einerseits und Stundenskizzen der Sequenz andererseits, die die praktische Erprobung dokumentieren und erläutern.

Ermutigt von einer sehr positiven Resonanz auf die Lektüre der alttestamentlichen Josephsgeschichte¹ in einer 9. Klasse, legitimiert durch den Fachlehrplan und schließlich gedrängt von dem Wunsch, mindestens einmal im Schuljahr auch abseits des traditionellen Kanons Lektüre zu betreiben, entstand die Idee zu diesem Projekt. Ausgewählt wurde eine Reihe von gleichnishaften Erzählungen, die sich in der Vulgata in ganz unterschiedlichen Formen finden. Es handelt sich um kleine Formen wie Gleichnis, Parabel, Beispielerzählung und Fabel. Da ein Großteil der Vulgatatexte als relativ leicht lesbar gilt, sollte das Augenmerk von Beginn an vor allem auf Inhalt und literarische Form gerichtet werden.

Das Kriterium der Textauswahl

Im Gegensatz zu Bariés Anregungen und Vorschlägen zur Auswahl von Vulgatatexten nach dem Kriterium der Gattung² bezieht die erprobte Sequenz auch alttestamentliche Texte mit ein, sofern deren Erzählstruktur als parabolische Rede bezeichnet werden kann. Darunter sind Texte zu verstehen, in denen der Erzähler mit sprachlichen Bildern³ arbeitet, um auf einen bestimmten Sachverhalt hinzuweisen bzw. diesen verständlich zu machen. Was der Begriff Parabel, der in der Rhetorik zum Terminus technicus für eine bestimmte Redeform geworden ist, meint, wird klar, wenn man auf das zugrunde liegende griechische Wort zurückgeht. Das griechische *Parabole* bedeutet unter anderem "das Nebeneinanderstellen, die Vergleichung" und impliziert damit die Existenz zweier Bereiche in einem Text. Quintilian spricht in diesem Zusammenhang von *res* und *similitudo*⁴. Eine Sache (*res*) soll durch ein Bild (*similitudo*) veranschaulicht werden. Mit dem Analogieschluss überträgt der Hörer oder Leser das, was im Bild, d.h. in der erzählten Geschichte, deutlich wurde, auf die Sache, also auf das eigentlich Gemeinte⁵. Wenn die gleichnishaften Texte in der lateinischen Fassung der Bibel als Textform benannt werden, ist dafür an den meisten Stellen der Begriff *parabola* verwendet worden⁶. Da sich der in den deutschen Bibelübersetzungen gewählte Begriff "Gleichnis" vom literaturwissenschaftlichen und formengeschichtlichen Aspekt als zu wenig differenziert erweist, wurde das lateinische Wort im Unterricht stets mit "bildhafte Rede" ins Deutsche übertragen.

Die strukturelle Verwandtschaft dieser Texte bedingt deren Ähnlichkeit bezüglich ihres lehrhaften Charakters. Barié spricht von "didaktischer Poesie"⁷. Unabhängig vom konkreten Textaufbau, d.h. von der Positionierung der beiden Bereiche *res* und *similitudo*, und unabhängig von der Art des gewählten Bildes soll der Hörer oder Leser durch dessen Inhalt als Medium zu einer bestimmten Erkenntnis gelangen. Mit "*Ideo in parabolis loquor eis, quia ... neque intellegunt*"⁸ schreibt Jesus selbst im ersten Textabschnitt der Sequenz der von ihm gewählten Erzählform diese Funktion zu. *Parabola* also als Verständnishilfe für alle diejenigen, die nicht in der Lage sind, die Sache (*res*) auf dem direkten Weg der Erkenntnis zu begreifen. Ihnen sollen Bilder, die ihrer eigenen Vorstellungswelt entnommen sind, helfen, höhere Wahrheiten religiösen oder ethischen Charakters zu verstehen. In Anlehnung an die oft zitierte Spruchweisheit gilt also auch *parabola docet*.

Pegasus 1/2001, 2

Die Gattungsproblematik

Das griechische Wort *Parabole*, das in den alttestamentlichen Texten stets Äquivalent für das hebräische *Maschal* ist⁹, das für alle Arten bildlicher Rede stehen kann, kann auch in der neutestamentlichen Terminologie den weiten Sinn dieses Begriffs haben¹⁰. Eine Abgrenzung der parabolischen Redeformen nach der Vorgehensweise der Literaturwissenschaft kann im Sinne einer Klärung aller terminologischen Widersprüche, die sich in der Literatur zu dieser Thematik finden¹¹, nicht Ziel einer Lektüresequenz im Unterricht sein. Vielmehr sollen eingängige Unterscheidungskriterien geschaffen werden, die auch dem Schüler eine Klassifizierung ermöglichen. Dies waren in Anlehnung an die quintilianische Definition die Frage nach der Existenz von Bild- und Sachbereich, darüber hinaus die Frage nach der Art des sprachlichen Bildes und das mit dem Text verbundene Erzählziel. Die Definitionen der verschiedenen Redeformen der Sequenz wurden aus den Texten selbst gewonnen. Folgende (vereinfachende) Unterscheidung wurde getroffen:

Nur dann, wenn sich im Text ein "räumliches Nebeneinander"¹² von Bildhälfte und Sachhälfte findet, kann man von einem echten Gleichnis sprechen. Das Bild schildert einen typischen Vorgang oder Zustand aus dem alltäglichen Leben der Adressaten (z.B. Verlust einer Drachme in Lk 15, 8-10). Es gibt nur einen Vergleichspunkt (In Mt 13, 31-32 wird das Himmelreich mit einem Senfkorn verglichen.). Unabhängig vom Inhalt erkennt der Schüler solche Texte auch relativ leicht an den vorhandenen Vergleichspartikeln¹³. In den meisten Fällen grenzt sich das Gleichnis von den anderen Formen parabolischer Rede zudem dadurch ab, dass die Erzählung im Präsens abgefasst ist. Während also beim "echten" Gleichnis Grundbereich und Vergleichsbereich im Text selbst vorhanden sind, findet sich in der Beispielerzählung, in der Parabel und der Fabel nur das sprachliche Bild, also die erzählte Geschichte. In allen drei Fällen ist sie frei erfunden.

Die Beispielerzählung führt einen Musterfall, eine exemplarische Situation vor Augen, die vom Rezipienten verallgemeinert werden soll. Sie ruft bisweilen sogar im Wortlaut des Textes zur Nachahmung der vorgeführten Verhaltensweise auf, hat also appellativen Charakter.

In der Parabel liegt der Lehrgedanke wie beim Gleichnis auch auf einem anderen inhaltlichen Gebiet als die Handlung der bildhaften Rede. Im Gegensatz zum Gleichnis haben die Texte oft außergewöhnliche bzw. konstruierte Ereignisse zum Inhalt. Dithmar spricht auch von einem "interessanten Einzelfall"¹⁴. Außerdem stellt diese Erzählform an den Adressaten höhere Anforderungen, da die Übertragung auf den Grundbereich von diesem selbst geleistet werden muss.

Während sich die in Beispielerzählung und Parabel erfundenen Geschichten einmal so hätten ereignen können, gehört der Inhalt der Fabel meist nicht dem Wirklichkeitsbereich an. Oft wird die Botschaft an den Rezipienten in Form einer "Moral" konkretisiert. Bisweilen liegt auch nur das sprachliche Bild vor.

Mit Ausnahme des letzten Textes der Sequenz (Dan 2, 31-45) sind alle anderen Passagen diesen vier Formen parabolischer Rede zuzuordnen¹⁵. Die Schüler wurden mit diesen theoretischen Ausführungen schrittweise konfrontiert, und zwar erst dann, wenn Sprach- und Inhaltssicherung der einzelnen Texte jeweils gewährleistet waren, so dass zumindest teilweise ein selbstständiges Erarbeiten der wesentlichen Unterschiede möglich wurde.

Pegasus 1/2001, 3

Didaktische Überlegungen

Das Lektüreangebot des bayerischen Fachlehrplans für Latein zeigt, dass Texten aus dem Alten und Neuen Testament im Vergleich zu früher mehr als eine nur subsidiäre Funktion zuerkannt wird. Er sieht den Einsatz von Bibeltexten nicht nur in jedem Lektürejahr des L1- und L2-Unterrichts fakultativ vor, sondern bietet dem Lehrer die Möglichkeit, Vulgatatexte - beispielsweise in der zehnten Jahrgangsstufe des L2-Unterrichts - neben Caesar und Ovid als weitere Hauptlektüre einzusetzen. Zu diesem Zweck wurde das zugrunde liegende Lektüreprojekt erstellt und erprobt. Es lässt einige didaktische Vorteile für den Einsatz im Lektüreunterricht der zehnten Jahrgangsstufe erkennen:

Lexik, Syntax und Erzählstil der Vulgatatexte bieten gute Voraussetzungen für ein zumindest in erster Lesart leichteres Übersetzen der einzelnen Passagen als bei anderen in der zehnten Jahrgangsstufe zu lesenden Prosaschriftstellern. Bedingt wird dies hauptsächlich durch Unterschiede stilistischer Natur. Anzuführen ist hier der überwiegend parataktische Erzählstil. Lange komplexe Perioden treten selten auf. Häufig werden die Sätze durch Konjunktionen eng miteinander verbunden, wobei deren Bedeutung dabei meist abgeschwächt ist. Einen großen Beitrag zur leichteren Lesbarkeit des Textes leistet auch die reiche Verwendung von personalen, possessiven und demonstrativen Pronomina, wodurch die Beziehungen innerhalb der Sätze klarer werden. Auch deshalb gestatten die für die Erprobung des Lektüreprojekts ausgewählten Passagen zumindest phasenweise ein zügigeres Fortschreiten im Text. Im Gegensatz zu den reinen Erzähltexten der Bibel wird dies jedoch durch das

gesteigerte Bedürfnis nach Interpretation des vordergründig bildhaften Inhalts wieder relativiert. Im Gegensatz zur Lektüre traditioneller Prosaautoren liegen dem Schüler in der erprobten Vulgatasequenz viele relativ kurze Texteinheiten vor. Dies vermittelt ihm zusätzlich zur leichteren Lesbarkeit das Gefühl, die Texte von ihrem Umfang her gut überblicken und bewältigen zu können, auch wenn sie insgesamt in einen größeren Zusammenhang eingebunden sind. Neben sprachlichem Niveau und Textquantität kann schließlich auch der daraus resultierende abwechslungsreiche Inhalt der einzelnen Texte einen motivierenden Kontrast zu längeren Passagen darstellen.

Die didaktische Literatur plädiert nicht zuletzt deshalb für einen (relativ frühen) Einsatz von Vulgatatexten, weil "die Kinder den Inhalt zum Teil schon kennen"¹⁶ oder - so erlaube ich mir hinzuzufügen - kennen sollten. Handelt es sich doch bei den hier vorgelegten gleichnishaften Texten in den meisten Fällen um Literatur, die Teil der abendländischen Kultur geworden ist. Diese zu tradieren ist auch Aufgabe des Lateinunterrichts. Ohne die religiöse Dimension der Texte unberücksichtigt zu lassen, sollte Bibellektüre in Latein jedoch vor allem Literaturunterricht sein. "Dies bedeutet, daß wir vor der 'Heiligen Schrift' ... die Befangenheit ablegen und uns ihr nähern wie anderen Texten der Weltliteratur auch: neugierig, fragend, kritisch."¹⁷ Dies fällt bei der vorliegenden Textauswahl umso leichter, als ein Großteil der Stellen nicht nur im engeren Sinn religiös (*Quid ad Christianos?*) zu werten ist, sondern die modernen Menschen auch in ihrer anthropologischen Bedeutsamkeit (*Quid ad nos?*) berührt. Die

Pegasus 1/2001, 4

Erläuterungen zur Textform in den ersten Stunden der Sequenz zeigen den Schülern bereits, dass der hinter den Bildern stehende Sachbereich nicht nur religiöser, sondern auch ethischer Natur sein wird. Weitert sich die Interpretation nach dem Erfassen des Inhalts auf die in den Texten enthaltenen existentiellen Fragestellungen aus, wird den Schülern Einblick gewährt in exemplarische Situationen, Wertvorstellungen und Lebensmuster. Zu denken ist beispielsweise an Themen wie *richtiges Verhalten gegenüber den Mitmenschen* (Aufruf zu Mitleid, Hilfsbereitschaft und Versöhnungsbereitschaft), *Gerechtigkeit gegen andere, vernünftiger Umgang mit äußeren Regeln und Vorschriften* oder *Bedeutung des Reichtums für das eigene Leben*. Trotz allem muss im Rahmen der Interpretation bei den parabolischen Erzählformen expressis verbis mehr die Rede von Gott sein als bei reinen Erzähltexten. Dies stellt für die Schüler dann kein Problem dar, wenn ihnen einerseits die historische Gebundenheit der Texte vor Augen geführt wird und sie andererseits selbst als ein Teil der Adressaten solcher Texte betrachtet werden. Das Sprechen über den Text mit der Distanz des Interpreten darf für den Schüler nicht die Pflicht zur Übernahme der Textinhalte oder deren Aussagen bedeuten.

Nicht weniger bedeutsam als die Tradition der Inhalte ist diejenige der Textform. Die Verwendung bildhafter Rede im Alten Testament einerseits und die Komposition moderner Kafkascher Parabeln andererseits zeigen, dass es das Bedürfnis nach veranschaulichenden Bildern unabhängig von Zeit, Ort oder literarischem Bereich stets gegeben hat. Auch die antike Literatur steht in dieser Tradition¹⁸. Die Kenntnis der wesentlichen Strukturen dieser Gattungsform verschafft dem Schüler so Zugang zu einem weiten literarischen Feld.

Die Auswahl der Texte

Folgende zwölf Textabschnitte sind als Vertreter parabolischer Formen ausgewählt und folgendermaßen angeordnet worden: Der Parabel vom Sämann (Mt 13, 1-23), die quasi als Einführung in die Beschaffenheit der Texte und deren Eingebundensein in den Textzusammenhang dienen soll, folgen drei echte Gleichnistexte (Mt 13, 31-32; Lk 15, 3-7; Lk 15, 8-10), zwei Beispielgeschichten (Lk 18, 9-14; Lk 10, 29-37), drei Parabeln (Lk 14, 15-24; Lk 15, 11-32; 2 Sam 12, 1-14) und eine Fabel (Ri 9, 8-15), wobei die neutestamentlichen den alttestamentlichen Texten vorangehen. Die Ausführungen zur Gattungsproblematik zeigen, dass mit dem Fortschreiten der einzelnen Texte und Erzählformen eine erhöhte kognitive Anforderung bezüglich des Textverständnisses verbunden ist. Der letzte Text (Dan 2, 31-45) nimmt eine Ausnahmestellung ein, da es sich bei dem zu interpretierenden "Bild" nicht um eine erzählte Geschichte, sondern um einen Traum handelt.

Der lateinische Bibeltext wurde den Schülern in Form von neun Textblättern (bildhafte Reden) und acht Zusatzblättern (ergänzende Texte, Arbeitsblätter) an die Hand gegeben. Er entstammt der Nova Vulgata Bibliorum Sacrorum Editio (Libreria Editrice Vaticana 1979). Die Kommentierung der einzelnen Texte orientierte sich sinnvollerweise an der von den Schülern dieses Gymnasiums geforderten Kenntnis eines Basis-Wortschatzes. In Anlehnung an den üblichen Modus vieler Textausgaben wurde für alle Wörter, die öfter als zweimal auftreten, ein sogenannter Ergänzungswortschatz erstellt, der zu Beginn der Sequenz zu lernen war. Alle anderen, als unbekannt geltenden Wörter sind im Sublinea-Kommentar angegeben worden. Für die schriftliche Fixierung zentraler Tafelbilder wurde auf den einzelnen Text- bzw. Zusatzblättern, sofern deren Gesamtgestaltung dies zuließ, ein Rahmen markiert. Diese Kombination von Text- und Arbeitsblatt sollte

Textarbeit und Interpretationsarbeit auch optisch harmonisieren. Die Blätter wurden den Schülern einzeln an die Hand gegeben. Ein solches Vorgehen ermöglichte auch nach Lektürebeginn eine flexiblere Gestaltung der Sequenz.

Pegasus 1/2001, 5

Mittels der eben erwähnten Zusatzblätter konnte auch der lektürebegleitenden Grammatikarbeit Rechnung getragen werden, wenngleich die ausgewählten Vulgatatexte insgesamt für die Wiederholung grammatischer Phänomene im Bereich Formen- und Satzlehre relativ wenig Ansatzpunkte bieten. Dazu kommt, dass eine immanente Grammatikwiederholung vor allem dann Sinn macht, wenn die entsprechenden grammatischen Phänomene gehäuft auftreten oder in einer Form, die nicht dem Lehrbuchwissen der Schüler entspricht. Ersteres ist selten der Fall. So rekurrierte die besondere Aufmerksamkeit auf die im Vergleich zum Latein der Schulgrammatik zu beobachtenden sprachlichen Abweichungen. Dies betrifft die Verwendung von Pronomina, den Objektgebrauch bei den Verben des Sagens, die Verwendung der Partizipien und Auffälligkeiten im Erzählstil.

Stundenübersichten

Es folgen nun summarische Stundenübersichten, die den inhaltlichen oder sprachlichen Schwerpunkt der jeweiligen Unterrichtseinheit kurz skizzieren.

1. Stunde: Die erste Stunde führt die Schüler in die Thematik der Sequenz ein und macht sie mit der Übersetzungstradition des Vulgata-Textes bekannt. An Hand zweier Textpassagen (Hier. ep. 48, 4; ein Ausschnitt aus dem Dekret "*De usu et editione sacrorum librorum*"¹⁹) bekommen sie einen Einblick in die Schwierigkeiten, die sich bei der Übersetzung der Urtexte und der Revidierung vorhandener Übersetzungen für den Kirchenlehrer Hieronymus ergaben.

2. Stunde (Mt 13, 10-17: Parabel vom Sämann): Der aus der Parabel vom Sämann (siehe 3./4. Stunde) ausgekoppelte Text ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Zum einen weist er die im Mittelpunkt des Projekts stehende Erzählform ihrem Funktionsbereich zu (*parabola* als Erkenntnishilfe). Zum anderen handelt es sich hier um die ausführlichste Äußerung zur Intention der parabolischen Rede in der Bibel. Jesus antwortet in ihr den Jüngern auf die Frage "Quare in parabolis loqueris eis?" (Mt 13, 10).

3./4. Stunde (Mt 13, 1-9/18-23: Parabel vom Sämann): Die Bedeutung des Matthäus-Textes für die Sequenz liegt darin begründet, dass sich der bildhaften Rede eine Deutung anschließt, die der Evangelist Jesus in den Mund legt. Die Interpretation ist daher größtenteils aus dem Text zu erarbeiten. Vorausgeht die Besprechung der oben erwähnten Quintilianstelle (Quint. inst. 8, 3, 77), die Informationen über die innere Struktur der bildhaften Rede liefert. Ihre beiden Komponenten werden erläutert (*similitudo* als Bezeichnung für das Erzählte selbst, *res* als das eigentlich Gemeinte, das in bildhafte Worte gekleidet ist) und am ersten Sequenztext erarbeitet.

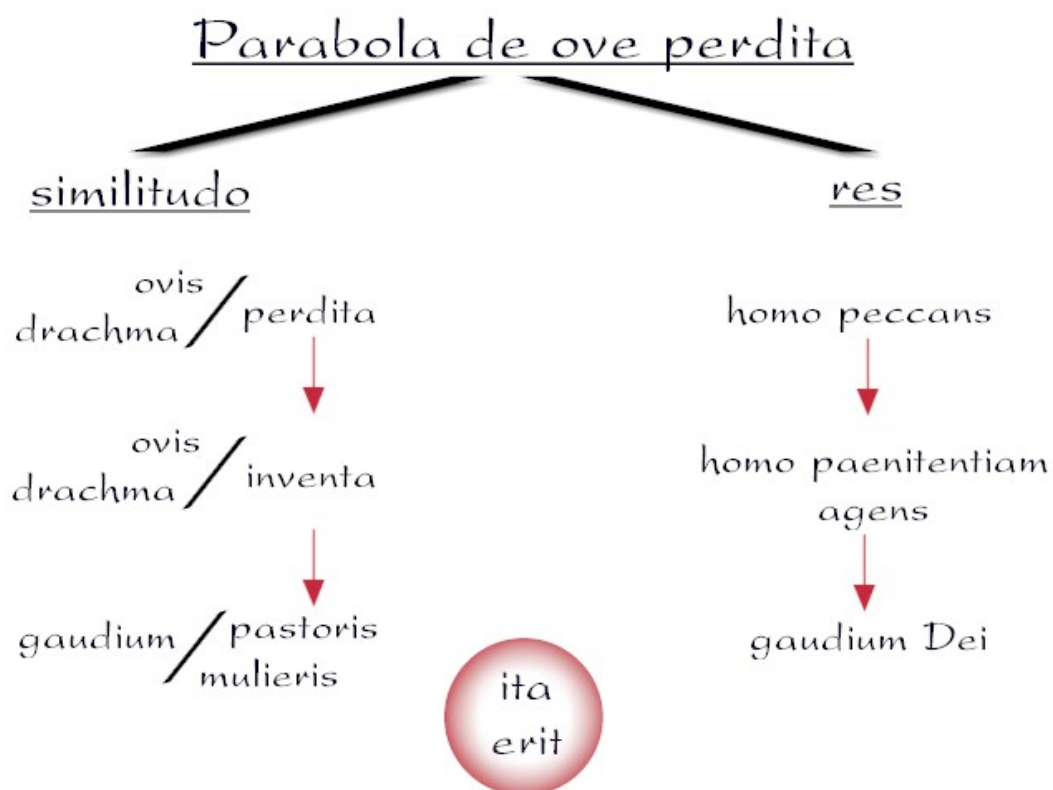
Pegasus 1/2001, 6

5. Stunde (Mt 13, 31-32: Gleichnis vom Himmelreich): Im Mittelpunkt steht das Gleichnis vom Himmelreich und dessen Formanalyse nach einem ebenfalls von Quintilian vorgegebenen Kriterium: "... *Sed interim libera et separata (similitudo) est, interim, quod longe optimum est, cum re cuius est imago, conectitur ...*" (Quint. inst. 8, 3, 77). Die Schüler lernen so zwei verschiedene Erscheinungsformen der parabolischen Rede unterscheiden (Das Bild steht ohne Erläuterung, statt der gemeinten Sache. / Das Bild steht neben der Sache.) und können die gelesene Passage einer der beiden Alternativen zuordnen.

6. Stunde (Lk 15, 3-7: Gleichnis vom verlorenen Schaf; Lk 15, 8-10: Gleichnis von der verlorenen Drachme): Inhaltliche und formale Analyse weisen beide Textabschnitte als echte Gleichnisse aus. Die in jedem Text vorhandenen Vergleichspartikel (Lk 15,7: "*Ita ... erit*"; Lk 15, 10: "*Ita dico ...*") ermöglichen für die Gegenüberstellung von *comparandum* und *comparatum* eine strukturelle Gleichheit im Tafelbild. Dabei schärft die "Austauschbarkeit" des im Bildbereich gewählten Objekts den Blick für das eigentlich Gemeinte.

3 Et ait ad illos parabolam istam dicens: 4 "Quis ex vobis homo, qui habet centum oves, si perdidit unam ex illis, nonne dimittit nonaginta novem in deserto et vadit ad illam, quae perierat, donec inveniat illam? 5 Et cum invenerit eam, imponit in umeros suos gaudens 6 et veniens domum convocat amicos et vicinos dicens illis: 'Congratulamini mihi, quia inveni ovem meam, quae perierat.' 7 Dico vobis: Ita gaudium erit in caelo super uno peccatore paenitentiam agente quam super nonaginta novem iustis, qui non indigent paenitentia.

⁸ *Aut quae mulier habens drachmas decem, si perdidit drachmam unam, nonne accendit lucernam et everrit domum et quaerit diligenter, donec inveniat?* ⁹ *Et cum invenerit, convocat amicas et vicinas dicens: 'Congratulamini mihi, quia inveni drachmam, quam perdideram.'* ¹⁰ *Ita dico vobis: Gaudium fit coram angelis Dei super uno peccatore paenitentiam agente" (Lk 15, 3-10)*



7. Stunde (Lk 15, 3-7: Gleichnis vom verlorenen Schaf; Lk 15, 8-10: Gleichnis von der verlorenen Drachme; Lk 18, 9-14: Beispielerzählung vom Pharisäer und Zöllner): Die zur Bearbeitung stehenden Texte bieten die Möglichkeit, an Hand einer sprachlichen Besonderheit grammatisches Basiswissen (Bedeutung und Verwendung der Pronomina) zu wiederholen. Besonders in den schon bekannten Gleichnistexten, aber auch im neu zu präparierenden Abschnitt kommt im Rahmen von Wiederholung und Inhaltssicherung die ungewöhnlich zahlreiche Verwendung personaler, possessiver und demonstrativer Pronomina und deren stellenweise zu beobachtende semantische Verschiebung zur Sprache (z.B. *parabolam istam* für *parabolam hanc/eam* in Lk 15, 3). Auch auf den auffälligen Konstruktionswechsel bei den Verben des Sagens (z.B. Lk 18, 9: "*Dixit ... ad quosdam*") wird hingewiesen.

[Pegasus 1/2001, 7](#)

8. Stunde (Lk 18, 9-14: Beispielerzählung vom Pharisäer und Zöllner): Im Mittelpunkt steht die inhaltliche Analyse des Textes. Unter Miteinbeziehung eines Mosaiks aus dem 6. Jahrhundert und eines Zusatztextes über die Gesetzestreue der Pharisäer (Mk 7, 1-9) werden die Verhaltensweisen beider Betenden nachvollzogen, gegeneinander abgegrenzt und bewertet. Die abschließende Präsentation des Eugen Roth-Gedichtes "Der Salto" schlägt die Brücke zur Moderne und zeigt die Zeitlosigkeit der Problematik.



9. Stunde (Lk 10, 29-37: Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter): In Übersetzung und Besprechung des neuen Textes wird eine ausgedehnte sprachliche Analyse integriert (Verwendungs- und Übersetzungsmöglichkeiten lateinischer Partizipien). Besonderes Interesse gilt nach einer allgemeinen Wiederholung einigen Stellen, an denen die Verwendung der Partizipien mit Blick auf das vorliegende Zeitverhältnis von dem durch die Schulgrammatik vermittelten Wissen abweicht. Hinzuweisen ist auf Lk 10, 34 (*approprians* und *imponens* – PPA trotz inhaltlich gegebener Vorzeitigkeit) und auf Lk 10, 31/33 (*viso illo / videns eum* – PPP und PPA für den gleichen Sachverhalt). Diese Erkenntnisse schärfen das Bewusstsein von der Andersartigkeit solcher Texte und von der Dynamik der Sprache.

10. Stunde (Lk 10, 29-37: Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter): Ein Rückblick auf die bisher gelesenen Passagen wiederholt und erweitert das theoretische Wissen der Schüler über die vorliegenden Textformen. Anknüpfend an den im Lukas-Text explizit zur Sprache gebrachten appellativen Charakter (Lk 10, 37: "*Vade et tu fac similiter.*") wird neben dem Gleichnis die Beispielerzählung als weitere Form parabolischer Rede ausgewiesen.

11. Stunde (Lk 14, 16-24: Parabel vom großen Gastmahl): Ausgehend von einer Illustration zur Parabel vom großen Gastmahl wird der Text übersetzt und besprochen. Die Frage nach der Bedeutung von Reichtum und Armut vor Gott wird vertieft durch vier Zusatztexte, die den Themenkreis betreffen (Gen 26, 12-14; 1 Kön 10, 14-15/23-24; Jak 2, 5; Mt 5, 1-3). Vor allem soll bei Matthäus deutlich werden, dass die (selig zu preisende) Armut mehr in einer inneren Gesinnung als in einer materiellen Notlage besteht.



Pegasus 1/2001, 8


12. Stunde (Lk 15, 11-32: Parabel vom verlorenen Sohn): Der neue Text zeichnet sich durch einen relativ hohen Bekanntheitsgrad und einen leicht zugänglichen Inhalt aus. Hier kann mehr als beispielsweise bei den Gleichnistexten auch das Ziel der *Plurima lectio* verwirklicht werden. Die behandelte Thematik (Ambiguität des Begriffs Armut) schlägt die Brücke zu den Texten der Vorstunde.

13. Stunde (Lk 15, 11-32: Parabel vom verlorenen Sohn): Die Lukas-Stelle ist noch einmal Grundlage für die Analyse. Durch die relativ häufig verwendete direkte Rede und die auffällige Wiederholung von Sätzen und Satzteilen wird der Charakter des mündlichen Erzählens in den Vulgata-Texten für die Schüler hier besonders deutlich. Im Mittelpunkt der inhaltlichen Betrachtung steht die Problematik der rechten Liebeszuwendung eines Vaters gegenüber seinen Söhnen.

14. Stunde (2 Sam 12, 1-4: Parabel über das Unrecht des Königs David): Vor der Lektüre des dritten Parabel-Textes in Folge soll nach Gleichnis und Beispielerzählung nun die für die Textreihe namengebende Erzählform eingeführt werden. Die Kenntnisse über die Textart können so an Hand der zwei bereits gelesenen Beispiele (Lk 14, 16-24; Lk 15, 11-32) und in Abgrenzung zu den schon bekannten anderen Formen bildhafter Rede erarbeitet werden. Am ersten alttestamentlichen Text des Projekts sollen sie dann Anwendung finden.

15. Stunde (2 Sam 12, 1-4: Parabel über das Unrecht des Königs David): Vor der Analyse der Parabel wird als Zusatztext die im Alten Testament vorausgehende Passage in Ausschnitten gelesen (2 Sam 11, 1-4/14-17/26-27). So wird die Kommunikationssituation deutlich, in welche die Parabel eingebunden ist (Nicht Jesus spricht zu einer Allgemeinheit, sondern ein Prophet zu einem König); gleichzeitig liefert der Zusatztext die Vorgeschichte der bildhaften Rede und dient so als Hilfe für das Verständnis des Erzählten. Die Sicherung der Ergebnisse erfolgt hier mittels eines beim Begriff Parabel optisch evozierten Bildes der konkreten geometrischen Form.

Die Nathan-Parabel

<u>Bildbereich</u>		<u>Sachbereich</u>
<ul style="list-style-type: none"> • duo viri <math>\leftarrow</math> dives pauper • pauper: una ovis dives: plurima oves • dives: ovem pauperi fert 		<ul style="list-style-type: none"> • zwei Männer <math>\leftarrow</math> David Uria • Uria: eine Frau/ Krieger David: mehrere Frauen/ König • David verführt Urias Frau
<p><u>Transfer</u></p> <p>In Bild- und Sachbereich wird ungerechtes Verhalten vor Augen geführt. Dies zu kennzeichnen ist Ziel der Erzählung.</p>		

Pegasus 1/2001, 9

16. Stunde (Ri 9, 8-15: Die Fabel von der Wahl der Bäume): Der zu Beginn der Stunde dargebotene Prolog aus dem ersten Fabelbuch des Phädrus führt die Schüler zur letzten Art parabolischer Rede in diesem Projekt. Im Gegensatz zu den anderen Formen bildhafter Rede sind die zentralen Charakteristika der Fabel bei den Schülern als bekannt vorauszusetzen. Eine inhaltliche Analyse bringt die Formelemente parabolischen Erzählens zur Anwendung. Wie in der Beispielerzählung und in der Parabel auch liegt nur das sprachliche Bild vor. Die intendierte Botschaft wird durch den Kontext deutlich, in den die Fabel gestellt ist.

17. Stunde (Dan 2, 31-43: Traumbild des Königs Nebukadnezar): Der Kupferstich von Matthäus Merian führt den Schülern eine veränderte Erzählhaltung vor Augen: Die Reihe der bisher gelesenen bildhaften Reden, die stets an einen oder mehrere Adressaten gerichtet waren, schließen ein Traumbild (Dan 2, 31-35) und dessen Auslegung (Dan 2, 36-43) ab. Im Mittelpunkt der Stunde stehen sprachliche und inhaltliche Erschließung des letzten alttestamentlichen Textes.



18. Stunde (Dan 2, 31-43: Traumbild des Königs Nebukadnezar): Der Mythos von den Weltaltern soll das letzte Thema der Sequenz sein. Die dafür gewählten Texte (Hes., Werke und Tage 109ff; Ov. met. 1, 89-150)²⁰ spannen den Bogen hin zu den klassischen Schulautoren. Die vergleichende Betrachtung der ausgewählten Stellen macht die motivische Tradition deutlich, in welcher die alttestamentliche Prophezeiung steht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den jeweils in Ausschnitten präsentierten Hesiod- und Ovidtexten werden erarbeitet.

Pegasus 1/2001, 10

Fazit

Die zeitliche Planung des Lektüreprоекts, das sich auf sechs Wochen belief, trug dem Stellenwert der Texte als Hauptlektüre Rechnung. Die relative Kürze der Texte und ihre inhaltliche Abgeschlossenheit ermöglichen jedoch eine recht variable Gestaltung einer solchen Sequenz. Das Bedürfnis nach Deutung der gelesenen Inhalte war bei den Texten erwartungsgemäß mehr als bei den bisher gelesenen Autoren gegeben. Diese in der Textart begründete Notwendigkeit lief bisweilen dem Bestreben nach *Plurima lectio* entgegen. Ein Ausgleich dazu konnte bei längeren Abschnitten vorwiegend erzählenden Charakters geschaffen werden. Allerdings darf die Textmenge nicht alleiniges Ziel einer solchen Sequenz sein. Der Platz einer Vulgatalektüre ist also nicht nur "eher bei der Anfangslektüre" und ihr Zweck nicht unbedingt eher "die Steigerung der Lesefähigkeit durch kursorische Lektüre als die ins einzelne gehende Kompositionsanalyse"²¹. Dabei soll die Eignung von Vulgatatexten am Lektürebeginn nicht in Frage gestellt werden. Jedoch muss dann ihre Auswahl nach einem anderen (z.B. inhaltlichen) Kriterium erfolgen.

Die Vorteile der Projekttexte tragen dann besondere Frucht, wenn sie als Kontrast zu traditionellen Autoren im fortgeschrittenen ersten Lektürejahr eingesetzt werden können. Die anfängliche Skepsis bei der Ankündigung eines Unterrichtsprojekts, das sich nicht in die Reihe der bekannten Schulautoren eingliedert und deshalb einer eigenen Gestaltung auch im textlichen Bereich bedarf, wich bei den Schülern bald zunehmendem Interesse für die Analyse der einzelnen Inhalte. Gerade der zunächst misstrauisch beäugte Charakter des "Exotischen", der diesen Texten anhaftet, konnte bald viele für die Arbeit an dem Projekt gewinnen. Die aktive Beteiligung der Schüler am Entstehen der Arbeitsmappe machte sie zu Mitgestaltern des Projekts und seiner Ergebnisse und drängte sie aus der oft passiv-rezeptiven Rolle eines Lateinlernenden. Die positive Rückmeldung von Seiten der Schüler lässt als Fazit der Sequenz Schönbergers These²² in leicht veränderter Form als zutreffend erscheinen: Jeder, der Latein *lehrt*, sollte unbedingt einmal Stücke der Vulgata (mit seinen Schülern) lesen.

Für alle Interessierten finden sich unter dem Titel "Gleichnisse aus der Vulgata" in einem kleinen Textband aus der Studio-Reihe des C.C. Buchners Verlag neben dem Textmaterial zu dieser Sequenz auch das gesamte Bildmaterial, Sachinformationen, Zusatztexte aus alter und moderner Literatur, Aufgaben zu Sprach- und Textarbeit und ausgewählte Tafelbilder (ISBN 3 7661 5725 6).

Verwendete Literatur (Auswahl)

Aland, K. u. B. (Hg.): Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur, Berlin/New York 1988⁶.

Barié, P.: Latein und die Bibel - Überlegungen zu einer Vulgatalektüre. In: W. Höhn/N. Zink (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht (Sekundarstufe I), Frankfurt am Main 1987, 351ff.

Coenen, L./Beyreuther, E./Bietenhard, H. (Hg.): Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament, Bd. II/1, Wuppertal 1969.

Dithmar, R. (Hg.): Texte zur Theorie der Fabeln, Parabeln und Gleichnisse, München 1982.

Dithmar, R.: Die Fabel, Paderborn 1988.

Elm, T.: Die moderne Parabel, München 1991.

Harnisch, W. (Hg.): Gleichnisse Jesu - Positionen der Auslegung von Adolf Jülicher bis zur Formgeschichte, Darmstadt 1982 (Wege der Forschung Bd. 366).

Harnisch, W. (Hg.): Die neutestamentliche Gleichnisforschung im Horizont von Hermeneutik und Literaturwissenschaft, Darmstadt 1982 (Wege der Forschung Bd. 575).

[Pegasus 1/2001, 11](#)

Harnisch, W. (Hg.): Die Gleichniserzählungen Jesu, Göttingen 1985.

Jülicher, A.: Die Gleichnisreden Jesu, Darmstadt 1976.

Olbrich, W. (Hg.): Die Geschichte von Joseph und seinen Brüdern (ratio, Bd. 23), Bamberg 1991.

Olbrich, W.: Biblische Brüder (Texte der Vulgata als Übergangs- und Anfangslektüre), in: C. Utz (Hg.): Vom Lehrbuch zur Lektüre - Vorschläge und Überlegungen zur Übergangsphase, Auxilia 36, Bamberg 1994, 26ff.

Schönberger, O.: Von Nepos bis zum Neuen Testament, Auxilia 14, Bamberg 1986, 80ff.

Stummer, F.: Einführung in die lateinische Bibel, Paderborn 1928.

Utz, C.: Übergang statt Dichotomie, in: C. Utz (Hg.): Vom Lehrbuch zur Lektüre - Vorschläge und Überlegungen zur Übergangsphase, Auxilia 36, Bamberg 1994, 5ff.

Anmerkungen

1. Olbrich (1994).
2. Barié (1987) 352f.
3. Dithmar setzt parabolische Rede mit Bildrede gleich (Dithmar (1988) 172).
4. Quint. inst. 8, 3, 77: "*In omni autem parabole aut praecedat similitudo, res sequitur, aut praecedat res et similitudo sequitur.*"; siehe auch Aland (1988), 1238f.
5. Dithmar spricht bei der gleichnishaften Rede von Grundbereich und Vergleichsbereich, comparatum und comparandum, Sachhälfte und Bildhälfte oder Sachteil bzw. -sphäre und Bildteil bzw. -sphäre (Dithmar (1988) 173f).
6. Z.B. Lk 18, 9: "*Dixit ... ad quosdam ... parabolam istam:*" (siehe auch Mt 13, 1; Mt 13, 31; Lk 15, 3) - Als Ausnahme gilt beispielsweise Lk 12, 16-21. Die Beispielerzählung wird mit folgenden Worten eingeleitet: "*Dixit autem similitudinem ad illos dicens:*".
7. Barié (1987) 353.
8. Mt 13, 13.
9. Vgl. zur Terminologie Coenen/Beyreuther./Bietenhard (1969) 584f.
10. Dithmar (1988), 181.
11. Dithmar (1988), 180. Vgl. zur Gleichnisforschung Harnisch (1982, 1985).
12. Dithmar (1988), 173.
13. Z.B. Lk 15, 7: "*Ita gaudium erit in caelo ...*".
14. Dithmar (1988), 183.
15. Die vorgenommene Klassifikation der neutestamentlichen Texte bestätigt Dithmar (Dithmar (1988), 181f).
16. Schönberger (1986), 80.
17. Olbrich (1994), 30.
18. Zu denken ist hier besonders an die frühen und berühmten Beispiele in den Epen Homers, aber auch an Livius oder die Repräsentanten der Fabeldichtungen usw. Vgl. dazu Dithmar (1988), 174ff.
19. Stummer zitiert den Wortlaut des am 8. April 1546 auf dem Konzil von Trient erlassenen Dekrets, das nach seinem Anfangswort auch Insuper-Dekret genannt wird (Stummer (1928), 166).
20. Die Texte entstammen der zu Ovid erstellten ratio-Ausgabe (K. Benedictner / F. Maier / E. Rieger: Ovid, Metamorphosen, Bd. 15, Bamberg 1993, 18ff).
21. Barié (1987), 351.
22. Schönberger (1986), 80.

Katharina Börner / Schmellerstraße 31 / D-93051 Regensburg