

Ralf Koerrenz*

Exodus als pädagogisches Narrativ

<https://doi.org/10.1515/zpt-2021-0034>

Abstract: Against the background of the typological distinction between a historical and a systematic interest in knowledge, the Exodus tradition is examined as a pedagogical narrative. In it, the Exodus narrative is reconstructed in terms of an *implicit* pedagogy. In this pedagogy, the narrative is performed collectively as education (e. g. via the Passover festival) and individually as Bildung (e. g. via the Sh*ma Israel). The pedagogical impact of the Exodus tradition is unfolded primarily following Michael Walzer’s study “Exodus and Revolution”.

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der typologischen Unterscheidung eines historischen und eines systematischen Erkenntnisinteresses, wird die Exodus-Überlieferung als ein pädagogisches Narrativ in den Blick genommen. Darin wird die Exodus-Überlieferung auf eine implizite Pädagogik hin rekonstruiert. In dieser Pädagogik wird das Narrativ kollektiv als Erziehung (z. B. über das Pessach-Fest) und individuell als Bildung (z. B. über das Sh*ma Israel) inszeniert. Die pädagogische Wirkungsmacht der Exodus-Überlieferung wird vor allem im Anschluss an Michael Walzers Untersuchung „Exodus und Revolution“ entfaltet.

Keywords: Exodus, Passover-Festival, Sh*ma Israel, Michael Walzer, Structural Religious Education Studies

Schlagworte: Exodus, Pessach-Fest, Sh*ma Israel, Michael Walzer, Strukturelle Religionspädagogik

Es ist die eine Sache, die Exodus-Überlieferung als einen Inhalt, als einen Gegenstand, als ein zu vermittelndes Thema pädagogischen Denkens und Handelns zu betrachten. Davon zu unterscheiden ist die Frage, ob im Exodus als Narrativ selbst so etwas wie eine wirkmächtige Pädagogik beschrieben werden kann. Der Überlieferungszusammenhang Exodus würde dann selbst als Pädagoge¹ in den

¹ Vgl. Ralf Koerrenz, *Evangelium und Schule. Studien zur strukturellen Religionspädagogik*. Leipzig (EVA) 2003, 42 ff.

Fokus geraten. Diese zweite Perspektive soll nachfolgend ins Gedächtnis gerufen werden.

Wenn wir eine solche Unterscheidung treffen, dann sind damit unterschiedliche Verstehensmodi in einer je gegenwärtigen Rezeption verbunden. Denn wie zu allem Vergangenen können wir auch zu überlieferten Erzählungen wie dem Exodus-Narrativ ein unterschiedliches Verhältnis einnehmen. Mit einem *historischen Interesse* können wir danach fragen, was „wirklich“ gewesen ist. Wir können sowohl das Geschehen selbst als auch dessen Ursachen (Entstehung) und Folgen (Wirkung, Überlieferung) möglichst „exakt“ zu rekonstruieren versuchen. Mit Blick auf das Exodus-Narrativ läge sicher ein Schwerpunkt auf der Rekonstruktion der geschichtlichen Rezeption (Folgen). Dies ist eine wichtige Strategie zur Vergewisserung dessen, was war, so schwierig oftmals auch die Wahrscheinlichkeit abzuschätzen ist, der Sache „wirklich“ nahegekommen zu sein. Von dem historischen Interesse ist bekanntlich das systematische Interesse unterschieden, wenn auch beide nie in Reinform, sondern nur in Typen gedacht werden können. Das *systematische Interesse* zielt (individuell und sozial) auf eine zu verantwortende Ordnung des Denkens, Redens und Handelns, mit deren Hilfe insbesondere eine Prüfung der machtbasierten Normalitätsvorstellungen einer jeweiligen Gegenwart möglich wird. Der Unterschied gilt damit nicht nur für die *Logik des Interesses*, sondern auch für die *ethische Dimension des Verstehens*. Auf der Seite eines historischen Interesses steht (typologisch vereinfacht) eine *Verantwortung für die Faktizität* „der“ Sache. Auf der systematischen Seite steht das Interesse an einer Balance von Erfahrungen und Deutungsprämissen in der Ordnung einer Theorie, die letztlich auf einer *Verantwortung für die je meinige Positionalität*² basiert. Beide Verantwortungsstrukturen bedürfen einander: Positionalität ohne Faktizität ist hohl, Faktizität ohne Reflexion der Positionalität jedoch naiv. Dennoch sind Logik und Verantwortungsstrukturen deutlich zu unterscheiden. Dies kommt gerade in einem Verständnis von Exodus als pädagogischem Narrativ zur Geltung.

1. Exodus als pädagogisches Narrativ – eine Annäherung

Die Unterscheidung macht sich exemplarisch in dem Umgang mit der Exodus-Überlieferung bemerkbar: Es kann einerseits nach dem faktischen Geschehen (*Wie war sozialgeschichtlich die Lebenssituation in Ägypten? Gab es die Plagen und*

² Vgl. Ralf Koerrenz, *Innerweltliche Hermeneutik*. Leipzig (EVA) 2016, 32ff.

die Teilung des Meeres? Wer wanderte wann auf welchem Weg durch die Wüste? Auf wen trafen die Flüchtlinge aus Ägypten im „gelobten Land“ usw.) gefragt werden, andererseits jedoch die Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, den systematischen Bedeutungs- und vor allem Wirkungshorizont zu erfassen.

Gerade der machtvolle, weil alltagsprägende Wirkungshorizont der Exodus-Überlieferung dokumentiert in hermeneutischer Hinsicht: Die Be-Deutung eines Geschehens kann sich niemals nur aus einer historischen Fest-Stellung ergeben, sondern basiert immer auf einem Urteil, mit dessen Hilfe eine Einordnung des überlieferten Geschehens in Vorstellungen von vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Wirklichkeit vorgenommen wird. „Bedeutung ist keine Frage referenzieller Objektivität, sondern eine kognitive (epistemische und hermeneutische) Reflexion, die in besondere geopolitische Entwürfe eingeschmiedet und inkorporiert ist.“³ Mit dem systematischen Interesse ist somit eine anders akzentuierte Art der Epistemologie und Wahrheit verbunden. Diese Wahrheit operiert auch, aber nicht nur mit den (mehr oder weniger sicheren) Fakten. In den Mittelpunkt rückt vielmehr das Interesse an der Bedeutung und Wirkungsmacht von Narrativen für eine jeweilige Gegenwart. In der anthropologischen Ein-Verleibung von Erzählungen in eigene Selbst- und Welt-Deutung geht es gleichzeitig um die bewusste Entscheidung für eine bestimmte Deutung (Urteil) und um das Bewusstsein für die eigene Perspektivität aufgrund eigener Positionalität (Verantwortung).⁴ Kurz: Ein Verständnis von „Exodus als pädagogischem Narrativ“ bedarf einer besonderen Achtsamkeit mit Blick auf das systematische Urteilen und auf die systematische Verantwortung.

Auch wenn es sich bei der Exodus-Überlieferung um ein (nach historisch-kritischem Verständnis) nur schwer zu bestimmendes historisches Geschehen handelt, hat das Narrativ als ein systematisch verstandenes Kulturmuster⁵ jedoch eine kaum zu übertreffende Wirkungsmacht entfaltet. Michael Walzer hat die Grenzen einer primär historischen Bezugnahme auf den Exodus in seinem, in systematischer Hinsicht richtungsgebenden Werk „Exodus und Revolution“⁶ so

3 Walter D. Mignolo, *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien (Turia + Kant) 2012, bes. 137.

4 Vgl. zu dieser Unterscheidung Ralf Koerrenz, *Zeit und Sein. Die Grundlegung von Bildung im hebräischen Denken*. In: *Jahrbuch für Biblische Theologie* 35 (2020), 1–33, hier: 19 (5.5.).

5 Ralf Koerrenz, *Kulturmuster als fragmentarische Kontinuitäten*. In: Jena Brachmann u. a. (Hg.), *Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik*, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2013, 67–84.

6 Michael Walzer, *Exodus und Revolution*. Berlin (Rotbuch) 1988, 17. Vgl. zur kontroversen Rezeption Michael Walzers u. a. die Texte William Galston, Michael Walzer, *Exodus and Revolution*. In: Yehuda Kurtzer / Claire E. Sufrin (Ed.), *The New Jewish Canon. Ideas & Debates 1980–2015*. Boston (Academic Studies Press) 2020, 1–9; Edward W. Said, „Michael Walzer's 'Exodus and Revolution': A Canaanite Reading.“ In: *Grand Street* 5, no. 2 (1986), 86–106.

auf den Punkt gebracht: „Was wirklich geschah? Wir wissen es nicht. [...] Aber ihre erzählte Geschichte ist wichtiger als die Ereignisse; und die Geschichte ist immer wichtiger geworden, während man sie wiederholte, über sie nachdachte, sie in Diskussionen zitierte und in der Folklore ausmalte.“⁷ Wirkungsmacht entfaltet sich damit dauerhaft nur über Tradierung, über lehrende Vermittlung und lernende Aneignung. In letzter Konsequenz war die zunehmende Bedeutsamkeit auf eine „Übersetzung“ zentraler Motive der Exodus-Überlieferung in die kollektive und individuelle Existenz angewiesen. Im Sinne einer Art Arbeitsbegriff wird die Exodus-Überlieferung im vorliegenden Kontext vor allem über folgende fünf Motive verstanden:

- Eine Analyse von Wirklichkeits- und Normalitätskonstruktionen unter den Vorzeichen von Unterdrückung, Ausbeutung und Versklavung.
- Eine Erfahrung von *passiver Befreiung* durch den nicht namhaft zu machen den Anderen in Form von Geschehnissen, die sich ereignen und einen Möglichkeitshorizont entstehen lassen.
- Eine Erfahrung von *aktiver Befreiung* in Form menschlichen Handelns, diese oder jene Entscheidung zu treffen und dafür Verantwortung⁸ zu übernehmen (zwischen dem visionären Aufbruch in die Wüste und den symbolischen Selbstverleugnungen durch ein Goldenes Kalb).
- Eine Konfrontation mit einer in die Exodus-Überlieferung eingerahmten Regelmäßigkeit für ein sozial auszugestaltendes Gemeinwesen in Form von Weisungen, zu denen sich das Kollektiv des Volkes ebenso wie jede*r Einzelne*r zu verhalten hat.
- Eine Konfrontation mit der alltäglichen Erinnerung an das Exodus-Geschehen in Form der pädagogischen Appell-Struktur des Sh*ma Israels.

Alle fünf Motive können sowohl kollektiv als auch individuell bedeutsam sein. In der hebräischen Grundlegung von Bildung war und ist die Figur der „Kollektiv-individualität“⁹ der Referenzrahmen dafür, die Exodus-Thematik für pädagogisches Denken und Handeln im umfassenden Sinne anschlussfähig zu machen. Die Exodus-Überlieferung ist in diesem Rahmen dann eben nicht nur ein Etwas,

⁷ Walzer, *Exodus*, 17.

⁸ Es ist dieser Aspekt menschlicher Aktivität und An-Teilnahme im Bundesgeschehen, die Walzer als kulturelle Eigenheit der Überlieferung hervorhebt und die einer pädagogischen Lektüre mit Blick auf Aneignung und Bildung einen breiteren Raum eröffnet. In einer primär oder rein theo-zentrischen, theo-„logischen“ Lesart verflüchtigt sich diese pädagogische Seite, die jedoch sowohl in der Appellstruktur der Gebote als auch komprimiert im Sh*ma Israel als entscheidender Rezeptionsanker sichtbar ist.

⁹ Vgl. hierzu ausführlich Koerrenz, *Zeit*, 18 ff.

ein Gegen-Stand, den zu kennen wissenswert und nützlich ist. Die inhaltliche Substanz der Erzählung wird vielmehr – über alle Generationen hinweg – zu einer Frage an uns, *was wir wie anderen Menschen, vor allem Kindern und Jugendlichen, erzählen, vor allem aber wie wir uns zu den in der Überlieferung tradierten Motiven selbst verhalten*. Die von Walzer beschriebene zunehmende Bedeutsamkeit der Überlieferung für alltägliches Denken und Handeln basierte auf Lehr-Lern-Prozessen, die mit einer kollektiven und individuellen Bedeutsamkeit verknüpft wurden. In pädagogischer Hinsicht kann man insofern davon sprechen, dass Bedeutsamkeit und Wirkungsmacht auf einer kollektiven und individuellen Existentialisierung des Exodus basieren.

Exemplarisch steht für diese Existentialisierung, dass Moses als Leitfigur dieser Überlieferung auch in pädagogischer Hinsicht Bedeutung erlangte. Es ging darum, Moses selbst als Lehrer wahrzunehmen.¹⁰ „Für die Juden im allgemeinen ist er ein Prophet und Lehrer, Mosche rabenu, Moses unser Rabbi. Er ist ein erfolgreicher Lehrer, was bedeuten muss, dass er fähige Schüler findet; und er macht seine Schüler ihrerseits zu Lehrern: ‚und diese Wörter, die ich dir heute gebiete, sollst du zu Herzen nehmen und sollst sie deinen Kindern einschärfen ...‘ (Deut. 6,6–7)“¹¹

Das Sh*ma Israel fungiert wie eine Art existentielles Brennglas der Exodus-Überlieferung. Die im Sh*ma Israel formulierte Dopplung von „zu Herzen nehmen“ und „deinen Kindern einschärfen“ ist vernehmbarer Ausdruck für die existentielle Einfärbung sowohl der lernenden Aneignung als auch der lehrenden Vermittlung. Nicht zuletzt kann – auch im Unterschied zur griechischen παιδεία (paideia) – im Sh*ma Israel eine spezifisch hebräische Grundlegung von Bildung gesehen werden, sofern Bildung über Strukturelemente wie Selbstwahrnehmung unter Vorzeichen von Freiheit, Geschichtlichkeit und Verantwortung identifiziert wird.¹² Die „zu Herzen nehmende“ Aneignung ist der erste Appell des Textes an die Leser*innen und Hörer*innen, das Exodus-Geschehen in den alltäglichen Orientierungskompass zu existentialisieren. Der Text wirkt als zu Ohren oder vor Augen gebrachter Text pädagogisch. Mit diesem Appell verbunden wird zweitens –

¹⁰ Vgl. umfassend Jacob Neusner, *Rabbi Moses: A Documentary Catalogue*. Lanham (University Press of America) 2013.

¹¹ Walzer, *Exodus*, 77.

¹² Vgl. hierzu ausführlich Koerrenz, *Zeit*. Das Sh*ma Israel ist deswegen auch keineswegs „nur“ ein Medium oder Katalysator von individueller Bildung. Das Sh*ma Israel begründet als strukturelle Form eine bestimmte, geschichtsbasierte Operation des Menschen und beschreibt eine spezifische Umgangsform des Menschen mit sich selbst, in die die Inhalte als Orientierungsmarkierungen hineinwirken. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Sh*ma Israel performativ auch von anderen Gebeten und rituellen Texten, in denen sich Menschen – durchaus reflexiv und kritisch – unter eine Deutungsperspektive ihrer Wirklichkeit stellen.

quasi im gleichen Atemzug – der Auftrag, ja die Nötigung zu einer einschärfenden Vermittlung. Die operativ-pädagogische Kopplung von Aneignungsappell und Vermittlungsauftrag als Kern der Tradierungsdidaktik über Generationen hinweg ist damit in die Erinnerungsspur an den Exodus eingeschrieben. Systematisch kann die Exodus-Überlieferung nicht ohne die in ihr angelegte Pädagogik angemessen verstanden werden. Diese pädagogische Bedeutungsdimension der Überlieferung ist in der hebräischen Rezeption des Exodus – bewusst oder unbewusst, ausgesprochen oder implizit mitgedacht – eine Selbstverständlichkeit.

Methodisch steht hinter der existenzialisierenden Umgangsweise mit dem geschichtlich Überlieferten eine tief in der talmudischen Literatur verwurzelte Kontroverse, wie nach der gegenwärtigen Bedeutsamkeit, nach der Über-Setzung des Überlieferten in eine jeweilige Gegenwart angesichts durchaus heterogener Positionen und Perspektiven gefragt werden kann.¹³ Die jeweiligen Entscheidungen haben für das Verständnis der Exodus-Überlieferung als pädagogischem Narrativ didaktische Folgen. Im post-aufklärerischen Judentum haben sich vor allem mit Blick auf die Auslegung der Gebote als materiale Grundschicht der Exodus-Überlieferung scheinbar unversöhnlichen Alternativen ergeben. In orthodoxer Lesart gibt es – verkürzt formuliert – eine unmittelbare Übertragung von historisch überlieferten Wort-Lauten in eine kontextunabhängige Verhaltens- und Handlungspraxis, auch wenn diese Form des Traditionalismus in sich durchaus kontrovers über die Reichweite einzelner Regelungen (Gesetze) diskutiert. Anders funktioniert eine Existenzialisierung (auch des Exodus) im liberal-progressiven Judentum. In dieser liberal-progressiven Lesart kommt dem Exodus eine wichtige Funktion in einer vergegenwärtigenden Bestimmung des Wesentlichen, des Wesens des Judentums zu. Es geht in dieser, oftmals den Aufklärungsmotiven der Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung verpflichteten Lesart um eine existentielle Bedeutung des Exodus *in den* und *für die* jeweiligen Lebenskontexte von Menschen in der (Post-)Moderne.

Pädagogisch kommt in der liberal-progressiven Lesart auch in den Blick, ob es im Sinne der Lebens- und Existenzphilosophie jenseits aller historisch-bedingter Entstehungskontexte der überlieferten Fülle an Weisungsmotiven eine gegenwartsbedeutsame Grundrelation „Gott – Mensch“ gibt, die in der Exodus-Überlieferung zum Ausdruck gekommen ist. Anthropologisch zugespitzt: Was sagt die Exodus-Überlieferung nicht nur über Gott in der Geschichte, sondern auch über

¹³ Vgl. exemplarisch zur rabbinischen Existenzialisierung der biblischen Überlieferung: Neuser, *Rabbi Moses*, VII („Yet Judaism sees itself as a continuum and overcomes difference. The late-comers portray the ancients like themselves. „In our image, after our likeness‘ captures the current aspiration. The sages accommodated the later documents in their canon by finding the traits of their own time in the record of the remote in past.“)

die menschliche Existenz in der Geschichte aus. In diesem Sinne geht es um die Re-Formulierung des Exodus als kulturelles Muster, das menschlichen Gemeinschaften ebenso wie Individuen eine Orientierung im Alltag zu geben vermag. „Kulturelle Muster gestalten auch die Fähigkeit zur Wahrnehmung und formen unsere theoretischen Analysen.“¹⁴ In der liberal-progressiven Lesart wird der Exodus somit nicht (nur) als ein historistisch Gegebenes mit einer festgeschriebenen Gesetzmäßigkeit, sondern als ein kulturelles Muster mit bestimmten Deutungsangeboten von Mensch-Sein in Geschichte re-formuliert.

Wenn wir nachfolgend den Exodus als pädagogisches Narrativ mit Blick auf Erziehung und Bildung beschreiben, dann können wir diese unterschiedlichen Lesarten im Gedächtnis behalten. Gemeinsam ist den Lesarten, dass der Exodus eine Grunddimension der Beschreibung von Wirklichkeit und der näheren Bestimmung von geschichtlicher Normalität bildet. Diese Wirklichkeitsbeschreibung und diese Normalitätsbestimmung resultieren aus einer Existentialisierung des Exodus in eine alltagsrelevante Erinnerungsspur, mit der zugleich eine Orientierung für ein verantwortliches Reden und Handeln des Menschen in der Welt verbunden ist. Dabei lassen sich eine kollektive und eine individuelle Existentialisierung unterscheiden. Für beide Formen der Existentialisierung ist dabei das Verständnis von Exodus als ein anthropologisch wirkungsmächtiges Kulturmuster leitend. Dieses Kulturmuster kann pädagogisch auf unterschiedliche Weise wirksam werden. Pädagogisch betrachtet kann die kollektive Existentialisierung operativ¹⁵ eher über ein Verständnis von Erziehung beschrieben werden, während eine individuelle Existentialisierung eher über ein Verständnis von Bildung naheliegt.¹⁶

14 Walzer, *Exodus*, 142.

15 Eine Grundlage bietet die Konzeption der operativen Pädagogik von Klaus Prange, die dieser unter anderem in dem Buch: *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn (Schöningh) 2005 oder zusammenfassend in dem Band: *Zeigen – Lernen – Erziehen*. Jena (IKS) 2011 entfaltet hat.

16 In der kritisch-operativen Pädagogik wird zunächst von dem schlichten Sachverhalt ausgegangen, dass der Mensch ein lernendes Wesen ist, dessen Lernen durch Außenbezüge und Selbstbezüge gesteuert wird. Dabei wird Erziehung verstanden als eine von *außen* erfolgende Steuerung von Lernprozessen. Als Erziehende werden nicht nur unmittelbare Personen, sondern auch mittelbar gestaltete bzw. gewählte Strukturen in den Blick genommen. Im Unterschied hierzu wird Bildung als selbstreflexiv-*interne* Steuerung des Lernens verstanden. In beiden Hinsichten kommt es neben der Analyse der jeweiligen Handlungsstrukturen auf die Identifizierung von Macht- und Verantwortungsstrukturen an. Vgl. hierzu Ralf Koerrenz, *Bildung als ethisches Modell. Vorsätze zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung*. In: Ders. (Hg.), *Globales lehren, Postkoloniales Lehren*. Weinheim (Beltz) 2020, 14–43.

2. Erziehung – Exodus als kollektive Existentialisierung

Eine kollektive Existentialisierung basiert ganz wesentlich darauf, dass in sozialen Aushandlungsprozessen bestimmt wird, welche Ereignisse im Gedächtnis einer sozialen Gruppe bewahrt und mit welcher (positiv oder negativ verknüpften) Bedeutsamkeit verbunden werden sollen. Diese Bestimmung enthält dann, wenn sie über die Generationen weitergegeben werden soll, notwendig ein Konzept der Tradierung. Von „außen“ soll vermittelt werden, was Menschen einer sozialen Gruppe in Aneignungsprozessen als bedeutsam verinnerlichen sollen. Es geht um die soziale Steuerung individuellen Lernens. In diese Steuerung des Lernens von außen fließt neben die Fokussierung auf den Inhalt des Kulturmusters eine Variabilität der Form ein, die zusammengenommen erst ein realistisches Verständnis von Erziehung ergibt. Im Miteinander (und teilweise auch Gegeneinander) von direkten und indirekten Steuerungsimpulsen wird der wirkungsmächtige Möglichkeitshorizont des „Exodus“ im Erziehungsgeschehen abgesteckt. Es geht um Lernsteuerung durch Vermittlung äußerer Lernimpulse. Diese Vermittlung wird zwar von Menschen getragen (d. h. bewahrt, aktualisiert und gestaltet), muss sich aber nicht auf unmittelbares personales Handeln beschränken. Vielmehr kann diese Vermittlung auch mittelbar durch gestaltete Strukturen zum Ausdruck gebracht werden.¹⁷

Ein markantes Beispiel für diese Verflechtung von Person und Struktur im Erziehungsprozess ist in der jüdischen Tradition der Umgang mit der Exodus-Überlieferung. Insbesondere das Pessach-Fest (חַמְצָה) gehört zu den wichtigsten Erziehungsarrangements in der jüdischen Kultur. Es ist ein, es ist *das* Exodus-Fest. Es geht um die kollektive Erinnerung an den Auszug aus Ägypten. Dieser Auszug aus Ägypten wird rituell als Befreiungserfahrung erinnert und inszeniert. In dieser Erinnerung wird eine Erfahrungshorizont inszeniert, in dem Rationalität und Emotionalität in der Vision von Hoffnung sowohl für das „ganze Volk“ als auch für das Individuum zusammenfließen sollen. Im Mittelpunkt steht die Idee, über Erinnerung eine bestimmte Grunderfahrung, ein existentielles Gefühl reaktualisieren zu können: die Befreiung aus einer Situation der Unterdrückung und Versklavung, in der inmitten oder trotz aller ausweglos erscheinenden Umstände so etwas wie das mögliche Andere, wie Veränderung zu denken und zu fühlen ist.

Über diese gefeierte Erzählung wird zugleich eine Form gefunden, wie die Dopplung von Aneignungsappell und Vermittlungsauftrag des Sh*ma Israel in

¹⁷ Vgl. zur Erziehungstheorie einer kritisch-operativen Pädagogik Ralf Koerrenz, *Stufentheorie der Erziehung*. Tübingen (Habilitationsschrift) 1996.

einer herausgehobenen Phase des Jahres in eine ritualisierte Erinnerung transformiert werden kann. Das alltägliche und eher individuelle Sh*ma Israel als Grundfigur hebräischer Bildung wird in der Pessach-Feier in Gestalt eines herausgehobenen Jahreszeiten-Festes als Erziehungsgeschehen kollektiviert und darin zugleich vergegenständlicht. Wenn wir Erziehung als Steuerung von Lernen durch äußere Impulse verstehen, verbinden sich im Pessach-Geschehen die Generationen über die Inszenierung des Exodus als *Etwas*, als einen mit Atem, נפש (Näfash), und Herz, לב (Lev), existentiell zu erinnernden Informationszusammenhang. Die Thematisierung des Exodus-Geschehens als eine strukturelle Inszenierung vom Sederabend bis zum Jiskor-Gebet am Wochenabschluss ist eine Art performative Transformationsdidaktik von Vergangenheit über Zukunftshoffnung in eine Gegenwartserfahrung. Die Nahrungsumstellung hin auf ungesäuerte Nahrungsmittel unterstreicht die Differenz zum sonstigen Alltag. Diese performativen Aspekte sind Teil einer Kollektiverziehung, die die Grunderfahrung der Befreiung aus der Sklaverei vor alle Sinne führen soll.

Die erzieherische Dimension der Exodus-Erinnerung richtet sich nicht zuletzt darauf, die Auseinandersetzung mit der im Rahmen der Exodus-Erzählung überlieferten Gebotsstruktur als einen lebenslangen und über die Generationen hinweg nicht abschließbaren Lernprozess zu suchen. Diese Auseinandersetzung, dieser Auftrag zur Prüfung des Bedeutungsgehalts und Geltungsbereichs der Gebote ist in der Pädagogik der Exodus-Erzählung als offener Lernprozess angelegt. Ohne Eigenaktivität des Menschen ist der Exodus und dessen implizite Pädagogik nicht denkbar. „Gott führt die Israeliten aus Ägypten hinaus, aber sie selbst müssen durch die Wüste ziehen, Kanaan erobern und das Land bestellen. Und Gott gibt den Israeliten Gesetze, nach denen zu leben sie lernen müssen. Da die Gesetze nie völlig befolgt werden, wird das Land nie völlig in Besitz genommen. Kanaan wird Israel und bleibt trotzdem das Land der Verheißung.“¹⁸ Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass der Erziehungsappell sich kollektiv an alle Menschen des Volkes und in diesem Sinne auf Teilhabe an und Verantwortung aller Menschen für Geschichte richtet.¹⁹

Ein weiterer Aspekt, der über die Inszenierung im Pessach-Fest, aber auch allgemein in der Thematisierung des Exodus in Lehr-Lern-Zusammenhängen mitschwingt, sind Fragen der Selbstvergewisserung von Menschen. Es geht um eine Selbstvergewisserung, die durch die Teilhabe an einer bestimmten Deutung von Geschichte ermöglicht werden soll. Dabei ist es für die hebräische Didaktik

¹⁸ Walzer, *Exodus*, 109.

¹⁹ „Der Sinai-Bund ist infolge der Tradition nachempfunderer Erfahrung [...] ein Modell für die Einbeziehung des Volkes.“ (Walzer, *Exodus*, 99)

bezeichnend, dass es drei parallele, miteinander durchaus in Spannung stehende Identifikationserzählungen gibt. Während im Exodus-Narrativ das Volk als aktives Kollektiv in den Fokus rückt, bietet das Buch Genesis andere Deutungen der hebräischen Identität an. Diese Deutungen des Kollektivs in der Genesis konkurrieren miteinander und sind letztlich nur lose verbunden. Einerseits wird dort der Ursprung der hebräischen Identität in der Teilhabe an einem universalen Menschheitsgeschehen (Urgeschichte) und andererseits über partikulare Familienkonstellationen (Erzelter) skizziert. Das Exodus-Narrativ bietet ein Deutungsmuster kulturell-kollektiver Identität,²⁰ das zwischen der universalistisch entgrenzten Urgeschichte (mit deren Modell des Noah-Bundes) und den Erzelter-Geschichten mit deren verschiedenen partikularen Bundeszusagen steht.²¹ Es sind somit aus anthropologischer Sicht drei konkurrierende Ursprungstraditionen, die von dem normativ dominanten Geschichtsgestus des Exodus-Narrativs mit seiner lebensorientierenden Gesetzmäßigkeit zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Der vom Exodus-Narrativ nahegelegte Impuls lautet, von der Auseinandersetzung mit Versklavung, Befreiung und lebenserhaltender wie lebensorientierender Regelmäßigkeit aus die anderen Deutungsmuster (universale Menschheitsgeschichte, partikulare Bundeszusagen an die Erzelter) zu interpretieren.

Diese inhaltliche Dimension der erzieherischen Lernsteuerung über die Exodus-Überlieferung konkretisiert sich in Vorstellungen der Identifikation von und Rebellion gegen irdische Unrechtsstrukturen.²² Die Vision einer „Verheißung

20 „Das Buch Genesis ist eine Sammlung von Geschichten über individuelle Männer und Frauen. Es sind zumeist Angehörige einer einzigen Familie, einer Familie zumal, die ein einzigartiges Schicksal hat. Aber Im Zentrum der Erzählung stehen Individuen. Das Buch Exodus ist im Gegensatz dazu die Geschichte eines Volkes, also nicht nur eine Erzählung, sondern Geschichte.“ (Walzer, *Exodus*, 21)

21 „Als Ursprungslegenden für Israel besitzen die Erzelter- und die Exoduserzählung eine funktionale Äquivalenz: Sowohl die Erzelter-, als auch die Exoduserzählung begründen die nachstaatliche Existenz ‚Israels‘ als nach dem Untergang des Nordreichs 722 v. Chr. trotz fehlender staatlicher Strukturen zusammengehöriges Gottesvolk. Der Pentateuch selber hat keine Präferenz für eine eher inklusive oder eher exklusiv akzentuierte Gottesvorstellung expliziert. Beide Perspektiven stehen nebeneinander und verlangen von den Leserinnen und Lesern eine „Kultur der Ambiguität“, die inhaltliche Widersprüche nicht sogleich zu vereindeutigen sucht.“ (Konrad Schmid, *Exodus: Die biblische Überlieferung und ihre historischen Hintergründe in der neueren Forschungsdiskussion*. In: ZPT 73 (2021), 267), vgl. hierzu ausführlich Konrad Schmid, *Erzväter und Exodus. Untersuchungen zur doppelten Begründung der Ursprünge Israels innerhalb der Geschichtsbücher des Alten Testaments* (WMANT 81), Neukirchen (Neukirchener Verlag) 1999.

22 „Was der Exodus uns zuerst über Sinn und Möglichkeit von Politik und über ihre angemessene Gestalt lehrte [...]: erstens, daß wo immer man lebt, wahrscheinlich Ägypten ist; zweitens, daß es einen besseren Ort, eine reizvollere Welt, ein Gelobtes Land gibt; und drittens, daß der Weg zu dem Land durch die Wüste führt.“ (Walzer, *Exodus*, 157)

von Milch und Honig zieht so etwas wie eine negative Gleichheitslehre nach sich: sie richtet sich gegen die maßlose Ungleichheit von Tyrann und Untertan, Fronvogt und Sklave. Die zweite Verheißung zielt auf positive Gleichheit ab: In Gottes Königreich werden alle Hebräer Priester und das Volk als Ganzes wird heilig sein.²³ Dies zielt notwendig auf eine aktive Partizipation an und Verantwortung aller Menschen für Geschichte.

Diese inhaltliche Dimension der Erziehung durch das Exodus-Narrativ verweist auf die letztlich existentielle Grundstruktur des Exodus, in der Kollektiv und Individuum in der Figur der Kollektivindividualität zusammentreffen. Der Form nach wird die Kollektiverinnerung nicht zuletzt über das Sh*ma Israel zur individuellen Alltagsorientierung. Inhaltlich steht die Erinnerung an Versklavung als Symbol für die äußerste Form der Entfremdung, Unfreiheit und nicht zuletzt für materielle Not. Neben der Entfremdung im ökonomisch-materialistischen Sinne repräsentiert der Exodus auch das Aufbegehren gegen Entfremdung im kulturellen Sinn der Nicht-Anerkennung. Symbolisch koppelt das Entfremdungsmotiv der Sklaverei den Exodus an die radikale, urgründige Entfremdung des Mensch-Seins in der Urgeschichte. Menschliche Existenz ist geschichtliche Existenz. Und geschichtliche Existenz ist nur postparadiesisch zu denken. Auch die Möglichkeiten der politischen Teilhabe stehen unter dem Vorzeichen des Postparadiesischen.²⁴ In der Kollektivindividualität des Exodus kommt gleichzeitig die Perspektive der Befreiung im Sinne der Herausführung aus der Sklaverei und der Aufbruch in ein gelobtes Land zur Geltung. Passivität und Aktivität des Menschen im Bundesgeschehen werden dabei über eine qualifizierte Verantwortung für Geschichte in eine neue Balance gebracht. In der Vision eines neuen, nicht-entfremdeten Zusammenlebens bietet die Verflechtung von Recht, Erbarmen und Kult²⁵ eine gleichermaßen materialistisch-ökonomische und kulturell-aneuernde Orientierung. Diese Orientierung sieht das „gelobte Land“ gleichzeitig als Möglichkeit realen Lebens und als eine nie einzulösende U-Topie. Der symbolträchtige Ausspruch „Nächstes Jahr in Jerusalem“ muss – zumindest in liberaler Lesart – innergeschichtlich weiterhin ein uneingelöster, utopischer Wunsch bleiben, endlich das Gelobte Land zu erreichen.

23 Walzer, *Exodus*, 117.

24 Vgl. Ralf Koerrenz, *Es gibt ein richtiges Leben nur im Falschen. Hebräische Anthropologie und demokratisches Denken*. In: ZPT 71 (2019), 102–119.

25 Michael Welker, *Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes*. Neukirchen (Neukirchener Verlag) 1992, 113.

3. Bildung – Exodus als individuelle Existentialisierung

Ein wesentlicher Schritt in der Pädagogik des Exodus ist der Perspektivenwechsel von *Erziehung* als Vermittlung hin zu einer spezifischen Form der Aneignung in *Bildung*. Wenn unter Bildung operativ das steuernde Verhalten des Menschen gegenüber dem eigenen Lernen zu verstehen ist, dann rückt die Exodus-Überlieferung als Deutungsmuster von Wirklichkeit – anthropologisch betrachtet – in eine ganz bestimmte Position im Erkennen und Urteilen. Die Integration als Deutungsmuster in die eigene Existenz geschieht in der *Form* des bewusst gewählten Vor-Urteils. In diese Form fließen *inhaltlich* die kollektiven Dimensionen des Exodus von gemeinschaftsstiftender Erzählung bis zu den feierlichen Erinnerungsinszenierungen ein. Die entscheidende Instanz zum Umgang mit dem Exodus in bildungstheoretischer Hinsicht bleibt jedoch das Individuum in seiner Auseinandersetzung mit jenen Vor-Urteilen, mit denen Fühlen, Denken, Reden, Verhalten und Handeln begründet werden.

Der Exodus ist bildungstheoretisch formal und in der Folge auch inhaltlich nicht mehr und nicht weniger als ein prägnantes Vor-Urteil, mit dem Menschen ihrer selbst, ihrer Alltagsgestaltung, ihres Weltwahrnehmens und Urteilens ansichtig werden. Die bewusste Wahl eines Vor-Urteils setzt eine Bedeutsamkeits- und eine Achtsamkeitsentscheidung des Individuums voraus. Eine solche Entscheidung bedarf jedoch zuvor der Vermittlung im Sinne einer Bekanntmachung (Information) – dies geschieht über die zuvor geschilderten Operationen der Erziehung. Die Verflechtung des Kulturmusters „Exodus“ in das individuelle Selbstkonzept bleibt dem hörenden Herzen des Individuums, לֵב (Lev), überlassen. Kein Mensch kann für einen anderen Menschen diesen Prozess der Entscheidung für die Narrative der eigenen Vor-Urteilsstruktur übernehmen. Die Wirkmächtigkeit des Exodus-Narrativs zielt auf eine Integration in die eigene Vor-Urteilsstruktur und ist sowohl in der Alltagsrelevanz als auch in der intergenerationellen Tradierung auf Aneignungsprozesse in Form von Bildung angewiesen. Das ist der didaktische Sinn und das didaktische Ziel jener „Wörter, die ich dir heute gebiete, [Anm.: diese] sollst du zu Herzen nehmen und sollst sie deinen Kindern einschärfen ...“ (Deut. 6,6–7)

Es geht gerade im Exodus-Motiv mit seiner unaufhebbaren Spannung zwischen Versklavungsanalyse und Befreiungsvision um die Grundlegung von Bildung als Aufklärung des Menschen über sich selbst und die je individuell-eigene Vor-Urteils-Struktur. Neben der individuellen Verantwortung für das je eigene Fühlen, Denken, Reden, Verhalten und Handeln steht mit dem Exodus-Motiv zugleich die Verständigung des Kollektivs über die es verbindenden

Grundlagen auf dem Prüfstand. Es geht um den Austausch vor allem über die Selbstverständlichkeiten des Wahrnehmens und Urteilens, die eine Vorstellung von sozialer „Normalität“ begründen. So sehr das Individuum auf sich selbst verwiesen und zurückgeworfen ist, so angewiesen und verbunden ist es mit Anderen in der Alltagsgestaltung sozialer Regelmäßigkeit des Sag- und Machbaren. Dies ist im Horizont postparadiesischer Geschichtlichkeit ein unab-schließbarer Prozess. In Anknüpfung an Kants Motiv des Ausgangs²⁶ aus selbstverschuldeter Unmündigkeit zielt das Exodus-Narrativ auf die unaufgebbare Hoffnung, dass der Auszug aus Ägypten erkenntnistheoretisch und ethisch ein Zeitalter der Aufklärung begründet, auch wenn wir nie in einem aufgeklärten Zeitalter ankommen werden.

Die in dieser Vorstellung von Bildung zur Geltung kommende Spannung ist auf der einen Seite von „Knechtschaft und Unterdrückung [... als] Schlüsselvorstellungen der Exodus Geschichte“²⁷ bestimmt. Auf der anderen Seite steht jedoch zugleich der, dem eigenen Urteilen die Kraft des aufbegehrenden Dennoch gebende Satz: „Gottes Verheißung schafft ein Gefühl für das Mögliche.“²⁸ Beide Motive repräsentieren eine Transformation der Bundesstruktur zwischen Gott und Volk im Exodus über das Sh*ma Israel in die hebräische Grundlegung von Bildung. Der Exodus und dessen Erzählung bzw. Inszenierung wird dann als eine spezifische Modalität des Umgangs des Menschen mit sich selbst in seinen Vor-Urteilen angesichts von einer unaufhebbaren und immer in der Gefahr der völligen Entgrenzung stehenden Entfremdung verstanden. In diese individuelle Existentialisierung der Exodus-Geschichte fließen als konkrete Motive für die nähere Bestimmung der Vor-Urteils-Struktur Aspekte ein wie

- eine kritische Wachsamkeit im Alltag vor allem mit Blick auf Unrechtsstrukturen,
- ein Leben in einem Dennoch, das die Anerkennung der Entfremdung und Nicht-Erlöstheit des Individuums und der Welt als Ausgangspunkt nimmt und die Alltagsgestaltung in einen Modus des Aushaltens von Absurdität und Unverständlichkeit von Welt überführt,
- ein Aufbegehren gegen das Gefährden der Grenzen, hinter denen Unmenschliches beginnt.

²⁶ Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784). In: Ehrhard Bahr (Hg.), *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Stuttgart (Reclam) 1974, 8.

²⁷ Walzer, *Exodus*, 43.

²⁸ Walzer, *Exodus*, 31.

4. Exodus als Entmythologisierung von Gegenwart und Zukunft

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Exodus-Narrativ die für das hebräische Verständnis von Bildung (und Erziehung) so grundlegende Figur der „Kollektivindividualität“ formiert wird. Während die Nutzung dieses Narrativs in Erziehungsoperationen eher kollektiv inszeniert wird und auf so etwas wie ein, vor allem auch sinnbildlich nach außen zu repräsentierendes Kollektivverständnis gerichtet ist, zielt die Grundspannung von Versklavung und Befreiung, von Verzweiflung und Hoffnung in Bildung auf eine individuelle Existentialisierung in die je eigene Vor-Urteils-Struktur des Lernens (als Grundlage für das Fühlen, Denken und Handeln). Beides, Erziehung und Bildung, kulminieren im Sh*ma Israel. Im Sh*ma Israel werden Aneignungsappell und Vermittlungsauftrag des Exodus als Kern einer die Generationen verbindenden Tradierungsdidaktik ineinander verkoppelt. Nicht zuletzt wird daran deutlich, dass im hebräischen Sinne Erkenntnistheorie und Ethik in eins fallen. In dem Umgang mit den je eigenen Vor-Urteilen sind Erkennen und Urteilen ebenso wenig zu trennen wie Fühlen und Denken. Dafür steht in der hebräischen Anthropologie nicht zuletzt die Figur des Herzens als Sitz eines empfindenden Denkens.

Pädagogik fragt nach Lehr-Lern-Prozessen, nach Erziehung und Bildung als Schlüssel auch für die Lektüre der biblischen Texte als kulturellen Deutungsmustern. Dies ist eine komplementäre Perspektive zu der Lektüre der biblischen Überlieferungen als Dokument von bzw. über „Gott“. In letztgenannter Perspektive kann die Exodus-Lektüre in dem Satz fokussiert werden: *„Der Gott der Exodus-erzählung ist dabei nicht nur ein befreiender und bewahrender, sondern auch ein fordernder Gott.“*²⁹ In einer anthropologischen Lesart wird jedoch mit Blick auf Erziehung und Bildung auch zu formulieren sein: *Der Mensch der Exoduserzählung ist nicht nur ein der Befreiung bedürftiger, sondern auch ein in einer neuen Qualität als frei, urteilsfähig und verantwortlich verstandener Mensch.*

²⁹ Schmid, *Exodus*, 263.