

Freudenberger-Lötz, Petra [Hrsg.]; Wiemer, Axel [Hrsg.]; Korneck, Eva Jenny [Hrsg.]; Südland, Annegret [Hrsg.]; Wagensommer, Georg [Hrsg.]

Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr

Kassel : kassel university press 2021, 340 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 48)



Quellenangabe/ Reference:

Freudenberger-Lötz, Petra [Hrsg.]; Wiemer, Axel [Hrsg.]; Korneck, Eva Jenny [Hrsg.]; Südland, Annegret [Hrsg.]; Wagensommer, Georg [Hrsg.]: Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr. Kassel : kassel university press 2021, 340 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 48) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326247 - DOI: 10.25656/01:32624; 10.17170/kobra-202105253955

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326247>

<https://doi.org/10.25656/01:32624>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university
press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

BAND 48

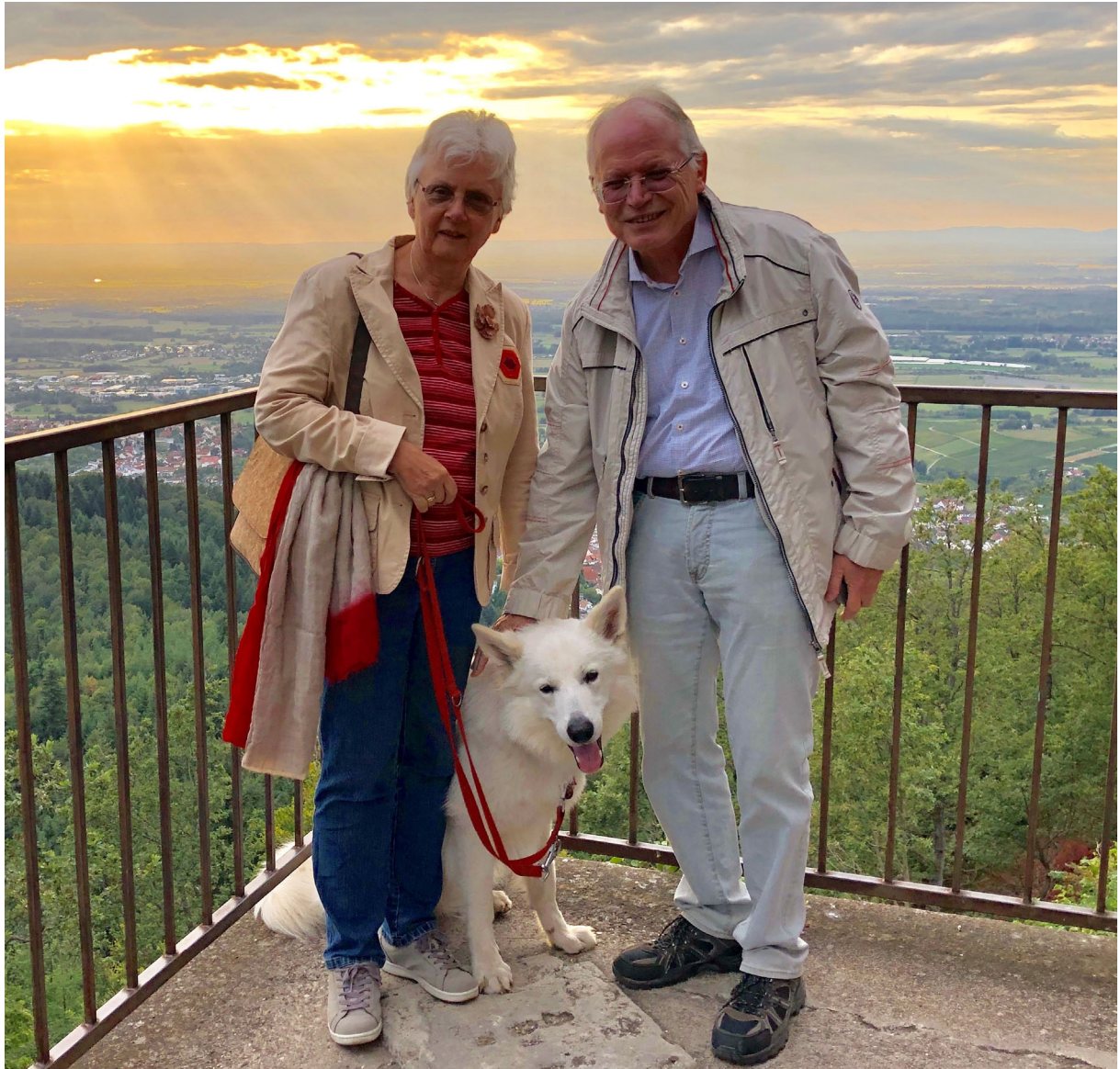
**Freudenberger-Lötz, Wiemer,
Korneck, Südland, Wagensommer (Hrsg.)**

BIBEL – DIDAKTIK – UNTERRICHT
Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven
Festschrift für Peter Müller und
Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 48

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel



Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer,
Eva Jenny Korneck, Annegret Südland,
Georg Wagensommer (Hrsg.)

Bibel – Didaktik – Unterricht

Exegetische und Religionspädagogische
Perspektiven

Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese
zum 70. Lebensjahr



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

ISBN 978-3-7376-0958-6
DOI: <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202105253955>

©2021, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel

Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	8

Exegetische Perspektiven

Demut im Bibelunterricht	12

Robert A. Bryant

Gemeinschaftsmähler im antiken Korinth und das christliche Herrenmahl	26

David Hellholm

Die Kartographie der Heilsgeschichte	36

Friedrich W. Horn

Didaktik im Bild: Das Jungfrauengleichnis (Mt 25,1-13) auf Wandmalereien kretischer Kirchen.....	47

Martina Horn

Hermeneutische Didaktik des Heiligen Geistes. Ein Essay zu Joh 14,26 ...	56

Takashi Onuki

Heilige Texte und Monotheismus	71

Tor Vegge

Die Bedeutung der Kinder für das christliche Ethos bei Paulus und seinen Schülern	83

Michael Wolter

Hermeneutische und bibeldidaktische Perspektiven

„Hauptsache gesund“?! Heilungswunder im Neuen Testament (und mittelalterlichen Quellen) aus der Perspektive der Dis/ability Studies	96

Heidrun Dierk

Das Kind in der Mitte. Exegetische und religionspädagogische Betrachtungen zur Kindersegnungsperikope	108
<i>Ursula Ulrike Kaiser</i>	
Mehr Vielfalt im Buch Hiob – Hiobs Frau im Spiegel der Auslegungen	120
<i>Eva Jenny Korneck</i>	
„Bartimäus“ in Religionsbüchern der Grundschule	134
<i>Anita Müller-Friese</i>	
Feministische Exegese in der Bibeldidaktik: Maria von Magdala.....	146
<i>Sabine Pemsel-Maier</i>	
Die Bibel: auf der Achterbahn der Humanität	159
<i>Martin Rose</i>	
„Verstehst du auch, was du liest?“ Zusammenhänge zur Bibel im RU der Sek I	173
<i>Annegret Südland</i>	
Arbeiten und Leben: Bibeldidaktische Erwägungen zu einem aktuellen Reflektieren über Arbeit in religiösen Bildungsprozessen	186
<i>Alexander Weihs</i>	
„Dein Wille geschehe“. Exegetische und rezeptionsästhetische Perspektiven auf die Vaterunserbitte.....	199
<i>Axel Wiemer</i>	
 Religionspädagogische Perspektiven	
Schöpfung im Religionsunterricht im 21. Jahrhundert.....	214
<i>Isa Breitmaier</i>	
Religion erleben im Religionsunterricht	225
<i>Gerhard Büttner</i>	
Metaphern statt Formeln. Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Rede von Gott.....	236
<i>Katharina Jäger</i>	

Fake News und Bibel. Religionsunterricht in Zeiten der Entwichtigung 248
Hartmut Rupp

Muss der Koran im Mittelpunkt des islamischen Religionsunterrichts
stehen? 260
Jörg Imran Schröter

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Entwicklungsimpulse aus der
aktuellen Diversitätsforschung..... 272
Wolfhard Schweiker

Empirische Zugänge zur Bibeldidaktik – noch immer ein Desiderat? 287
Friedrich Schweitzer

„Wo man singt, da lass dich ruhig nieder ...“ – Musikalische
Alltäglichkeiten in den Religionen 299
Regina Speck

Religionsunterricht wirkt. Über das Interesse Jugendlicher am RU 312
Georg Wagensommer

Zur Frage nach dem gelingenden Leben

In Kommunikation mit Gott zur Dankbarkeit erwachen 324
Petra Freudenberger-Lötz

Personen 336

Vorwort

Ein unverwechselbarer Charakterzug von Anita Müller-Friese und Peter Müller ist es, Menschen ins Gespräch zu bringen, Menschen einzuladen, sich auf die biblische Botschaft einzulassen und Menschen zu begleiten auf ihrem Weg. Wer länger mit den beiden in Kontakt steht, bleibt es auch und entwickelt darüber hinaus zu anderen Weggefährtinnen und Weggefährten eine freundschaftliche Beziehung. Wir als Herausgeberinnen und Herausgeber haben dies im Prozess der Entwicklung der Festschrift immer wieder gespürt.

Als der 70. Geburtstag der beiden nahte, hatte Corona unser Land allerdings fest im Griff. Die Feierlichkeiten mussten abgesagt werden und wir sahen uns nicht in der Lage, das Projekt Festschrift unter diesen Bedingungen auf den Weg zu bringen. Irgendetwas hielt uns zurück. Denn was wäre eine Festschrift für die beiden ohne die Chance des Zusammenseins?

Allerdings schmiedeten wir Pläne. Und vielleicht war der kleine Aufschub im Nachhinein gar nicht nur schlecht. Denn im Laufe der Zeit, als unsere erste Corona-Starre nachließ, entwickelten wir mehr und mehr Ideen.

Wir wollen ehrlich sein: Die Festschrift war zunächst für Peter geplant. Anita half uns dabei mit Namen und Adressen seiner wissenschaftlichen Weggefährtinnen und Weggefährten aus nah und fern. Auch wollte sie selbst einen Beitrag beisteuern als Geschenk für ihren Mann. Sehr schnell sagten viele der Angefragten hoch erfreut zu.

Und auf einmal stand die Frage im Raum: Ist es eigentlich richtig, ein Buch nur für Peter zu machen? Anita und Peter waren doch in vielfacher Hinsicht miteinander unterwegs, nicht zuletzt auch wissenschaftlich. Etliche der für Peter Angefragten hätten genauso auch für Anita schreiben können, denn viele Freundschaften verbinden die Autorinnen und Autoren des Buches mit beiden Jubilaren. Und Anita hat auch selbst eigene wissenschaftliche Weggefährtinnen und Weggefährten. Auch sie hat so viel Bahnbrechendes auf den Weg gebracht.

Da war uns klar: Eine Festschrift für die beiden sollte es werden. Sehr schnell waren weitere Autorinnen und Autoren angefragt, die sich in Anitas wissenschaftlicher Spur befinden.

Nur ein kleines Problem hatten wir mit unserem schönen neuen Plan: Da war der bereits zugesagte Aufsatz von Anita – und wir konnten Peter nicht auch um einen Beitrag für sie bitten, sonst wäre unser Projekt keine Überraschung mehr gewesen. So starteten wir Versuche, Anita von ihrem Aufsatz abzubringen, doch wir scheiterten kläglich. Anita blieb standhaft und konnte unsere fadenscheinigen Argumente (zu Recht) nur mit Kopfschütteln quittieren. So erklärt also schlicht die Geschichte dieses Bandes, warum sie auch zum Kreis seiner Autorinnen gehört, er aber nicht.

Natürlich war es im gesamten Prozess sehr praktisch, Anita als Kontaktperson zu haben. Wie hätten wir sonst wissen können, wann die beiden Zeit für den Festakt haben? Wie hätten wir Peters (und Anitas) Kalender belegen können, ohne dass er (und sie) etwas von dem Vorhaben ahnt? Dass das entstehende Buch nun eine Festschrift für beide werden sollte, erfuhr Anita jedenfalls auch erst gemeinsam mit Peter zwei Tage vor der feierlichen Übergabe des Buches. Welch eine Überraschung!

Wir hatten den Autorinnen und Autoren viel Freiheit bei der Gestaltung des eigenen Beitrags eingeräumt. Aus dieser Freiheit wuchs ein wunderbarer bunter Blumenstrauß heran. Man merkt allen Beiträgen ein besonderes Engagement an, das ein Dankeschön an die Jubilare sein sollte.

Es war vor dem Hintergrund dieser Freiheit der Gestaltung nicht einfach, die innere Gliederung und Reihenfolge der Beiträge festzulegen. Wir hatten auch eine rein alphabetische Anordnung nach den Autorinnen und Autoren erwogen, entschieden uns aber schließlich für eine dreifache Untergliederung: Exegese – Hermeneutik und Bibeldidaktik – Religionspädagogik. Dadurch möchten wir aufnehmen, dass auch Anita und Peter nicht zuletzt die Überschneidungsbereiche der fachtheologischen Disziplinen Exegese und Religionspädagogik gründlich ausgelotet haben. So mancher Beitrag passt auch in diese Struktur nicht trennscharf herein; wir hoffen aber, dass die Autorinnen und Autoren sich in allen Fällen mit unseren Zuordnungen einverstanden zeigen können. Der letzte Aufsatz steht aus inhaltlichen Gründen unter einer eigenen Überschrift am Ende.

Nicht ganz am Ende soll unser Dank an unsere Mitarbeiterinnen an verschiedenen Hochschulen stehen, die uns beim Formatieren und Gegenlesen der Beiträge unterstützt haben: Julia Drube, Katharina Amendt, Karin Hank Leonie Herborth und Charlotte Piekenbrock haben an verschiedenen Stellen dieses Werks ihre Spuren hinterlassen.

Die Evangelische Landeskirche in Baden hat die Entstehung dieses Bandes durch einen Druckkostenzuschuss unterstützt, dafür danken wir dem Evangelischen Oberkirchenrat Karlsruhe / RPI.

Uns Herausgeberinnen und Herausgebern war es eine große Freude, manche Abende digitaler Treffen zu verbringen und alles für den Festakt zu planen. Wir hoffen, diese Freude wird spürbar, wenn wir diesen schönen Anlass erleben werden. Und wir hoffen, diese Freude wird ebenso – und immer wieder – beim Lesen dieser Festschrift erlebbar.

Kassel / Karlsruhe / Freiburg, im Juli 2021

Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck,
Annegret Südland und Georg Wagensommer

Exegetische Perspektiven

Demut im Bibelunterricht

Robert A. Bryant

Was hat Demut damit zu tun, die Bibel zu unterrichten? Sehr viel. Die Bibel ist ein hochgradig intertextuelles Werk, dessen Umfang, Tiefendimension und Betrachtungsweisen im literarischen, historischen und theologischen Sinn ohnegleichen sind. Außerdem ist das Hauptinteresse der Bibel die Frage nach Gott, die sich wie ein roter Faden durch alle biblischen Schriften zieht.¹ Doch sagt die Bibel weder über die Geschichte und die Kulturen, die sie umfasst, noch über Gott und das menschliche Dasein alles aus. Schon solche Einsichten sollten Demut einflößen und davon abhalten, über die Grenzen und Geheimnisse des Textes hinaus Behauptungen über den Text und Gott zu machen. Demut charakterisiert in der Bibel überdies Gott und sein Volk, vor allem seine Selbstoffenbarung in Jesus Christus. Auch jenseits der Schriften steht die Demut im Mittelpunkt der Theologie der Kirche und ist lebendig im christlichen Glauben. Also sollte die Demut jedem wichtig sein, der sich mit Bibelunterricht befasst. Aber was lehrt die Bibel über Demut, was bedeutet sie für den Glauben und wie wirkt sie auf das Unterrichten der Bibel ein?

Zunächst ist die Demut ein durchgängig vorkommendes Thema der Bibel, so dass eine Untersuchung ihrer Bedeutung im Alten und Neuen Testament für unsere Betrachtung der Rolle der Demut im christlichen Leben und im Unterricht hilfreich ist. Die Betonung der Demut im christlichen Glauben hat ihre Wurzeln im Leben des alten Israel. Auf dem Hintergrund der hierarchischen Kultur des alten Ägyptens führte Israels lang andauernde Stellung als Sklaven am untersten Rand dieser in Schichten aufgeteilten Gesellschaft zur dauerhaften Ablehnung überheblicher, hochmütiger, dominierender Mächte (Ex 1:11; Dtn 26:6). Obendrein spricht Israels Glaube, dass Gott sein Volk aus den Qualen unter seinen grausamen Unterdrückern rettete, von der Güte Gottes: Gott selbst lehnt gesellschaftliche Ordnungen ab, die auf Macht, Reichtum und gesellschaftlichen Unterscheidungen beruhen, die entfremden und unterdrücken (Jes 2:12; Jer 50:31; Am 6:8). Der Gott Israels erniedrigt die Hochmütigen und erlöst die Demütigen (vgl. 1 Sam 2:7; 2 Sam 22:28).

¹ Peter Müller, *Gott und die Bibel* (Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2015), 11.

Im Alten Testament bezeichnet Demut (עָנִי, עֲנוּה, צָנֹעַ) fast durchgängig einen Zustand von Niedrigkeit, Armut oder Not. In einem solchen Zustand erkennen die Demütigen ihre Beschränkungen und setzen ihr Vertrauen auf Gott. Eben diese Zuversicht auf Gott ist bei der Demut entscheidend. Freilich demütigt Gott manchmal einen Menschen (Ex 10:3) oder ein Volk (Dtn 8:2, 16), damit man weiß, dass man nicht von Brot allein lebt, sondern durch die Gnade Gottes. Im Deuteronomium sehen wir auch, dass Gottes Wahl von Israel einen Grund zur Demut darstellt: Dass er in Abraham und seinen Nachkommen alle Familien der Erde segnen will (Gen 12:3), beruht auf keinen menschlichen Fähigkeiten oder Leistungen von Israel, sondern allein auf Gottes Liebe, seinem Bund und dem Wunsch, dass das Leben gedeihe (Dtn 7:7-8).

Hochmut und Überheblichkeit haben keinen Platz bei Gottes Gläubigen, wie die Propheten zeigen (vgl. Jer 9:22-23; Jes 3:14-15; Am 2:6-7; 5:21-24 usw.). Die Demut ist ein Kennzeichen des Sinns von Gläubigkeit im alten Israel, wobei vor allem Mose als Beispiel gilt (Num 12:3). Sie wird der Rechtchaffenheit gleichgestellt (Zef 2:3; 3:12-13) und als eine der drei wichtigsten Forderungen Gottes hervorgehoben (Mi 6:8). Die messianische Tradition Israels feiert die Demut auch als wesentliches Merkmal von Gottes Messias und seinem messianischen Volk (Jes 41:8-9; 42:1-7; 53:10-12). Die Weisheitstradition sieht die Demut als grundlegend für jegliche Erkenntnis (Spr 1:7), und die Psalmen verbinden die Demut mit einer frommen Ehrfurcht vor Gott und einer Hingabe an die Wege Gottes (Ps 22:26; 25:4-10; 147:6).

Auch im Neuen Testament kann die Demut mit niedriger Stellung oder niedrigem Zustand in Verbindung stehen, beschreibt aber überwiegend eine christliche Kerntugend, und zwar eine Christus-ähnliche Beziehung zu Gott und dem Nächsten, verbunden mit Milde, Geduld, Sanftmut und Fürsorge für andere (ταπεινός, πραῦς und verwandte Wörter). Sie wird als Tugend gepriesen in Beschreibungen kennzeichnender christlicher Eigenschaften, oft in Bezug auf Jesus. Wenn Paulus die Christen Korinths aufruft, Nachahmer der Wege Christi zu sein, ermahnt er sie „mit Liebe und sanftmütigem Geist“ zu leben (1 Kor 4:17-21), das sei der Weg Christi (2 Kor 10:1). Im berühmten Christushymnus im Philipperbrief betont er Christus als Vorbild für Gläubigkeit: „Tut nichts aus Eigennutz oder um eitler Ehre willen, sondern in Demut achte einer den andern höher als sich selbst“ (2:3, ταπεινοφροσύνη). Überdies zeigt sich Gottes eigene radikale Demut darin, dass Christus sich selbst

demütigt und Gottes Liebe für andere gehorsam folgt, selbst bis zum Tod am Kreuz (Phil 2:6-8).

Auch in den Evangelien ist die Demut Gottes offenbar. So listet die Bergpredigt unter den Kennzeichen des Volkes von Gottes Reich die Demut auf (Mt 5:5) und auch der Messias ist an seiner Demut zu erkennen (Mt 21:5; vgl. Jes 62:11; Sach 9:9). Besonders bekannt ist das Jesus-Wort „Nehmt auf euch mein Joch und lernt von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig“ (Mt 11:28-29). Die Anhänger Jesu nahmen sich das Beispiel seiner Demut zu Herzen und meinten, dass Demut all ihre Beziehungen bestimmen sollte (1 Petr 3:8; 5:5-6; Kol 3:12). Überdies: „Gott widersteht den Hochmütigen, aber den Demütigen gibt er Gnade“ (Jak 4:6; 1 Petr 4:5; Jes 57:15; Spr 3:34).

In der Lehre Jesu steht die Demut im Mittelpunkt. Die vierte große Rede Jesu im Matthäusevangelium (Mt 18:1-35) betont die Demut und beginnt mit einer bestürzenden Frage der Jünger: „Wer ist nun der Größte im Himmelreich?“ (18:1).² Im Licht der bisherigen Unterweisungen Jesu im Matthäusevangelium zeigt diese Frage ihre Verständnislosigkeit bezüglich Gottes Weg der demütigen Selbstaufopferung für andere (vgl. 5:5; 6:43-46; 7:1-5; 9:9-13; 10:17-23; 34-42). Sie ist dennoch durchaus verständlich. Ehre zu suchen war in der griechisch-römischen Gesellschaft des ersten Jahrhunderts nicht anders als heute auch durchaus üblich. Aber Jesus, der demütige Lehrer der Gerechtigkeit im Matthäusevangelium, markiert ihren Selbstbezug als Verirrung: Unter seinen Anhängern soll es keinen Platz geben für Erhöhung oder Erniedrigung im Rang. Vielmehr belehrt er die Jünger, dass die Angehörigen der Gemeinde Gottes den demütigen Dienerrang des Kindes verkörpern werden (18:2-5). Kinder mögen zwar wenig soziales Kapital besitzen, sind aber dem „Vater im Himmel“ höchst wertvoll (V. 10). Demut, im Gegensatz zu Hochmut oder Herrschaft, wird in der Gemeinde maßgebend sein. Das heißt, dass ihre Angehörigen in einer Beziehung der Demut zueinander stehen werden, die auf den Nächsten achtet. Das ist die Art von Herrschaft, die Gott ausübt und möchte. Daher lehrt Jesus über Demut, indem er Geschichten erzählt, die ihre wesentlichen Eigenschaften in Beziehung zu anderen sowie damit verbundene Führungsqualitäten hervorheben – für alle sorgen (18:10-14), einander zuhören (18:15-20) und einander vergeben (18:21-35). Die

² In den Evangelien kommt nur in Matthäus 16:18 und 18:7 das griechische Wort *ekklesia*, *Versammlung* vor, das durch die ganze Apostelgeschichte und die Apostelbriefe hindurch als „Kirche“ übersetzt wird. Hier geht es ausdrücklich um die Verbindung zwischen Demut und Kirche.

Anhänger Jesu – die Kirche – werden als gnadenerfüllte, nächstenliebende, gerechte Gemeinde zusammenleben, durch die Nähe Jesu selbst geprägt.³

Altes und Neues Testament verorten Demut in einer liebevollen (*agape*) Beziehung zu Gott und dem Nächsten. Keinen Platz bietet die biblische Auffassung der Demut für Selbstüberhebung oder Selbstgerechtigkeit, hingegen impliziert sie Befreiung von Überheblichkeit und Freisein für einen gelassenen Dienst an Gott und dem Nächsten (ἡσυχίος; 1 Petr 3:4 und Röm 12:16). Demut ist in der Bibel die Folge von Begegnungen mit einem liebevollen, gerechten und gnädigen Gott. Von den frühesten Bekenntnissen des Glaubens an den Gott, der Israel aus der Gefangenschaft rettete (Ex 15:11), über die prophetische Verherrlichung von Gottes Rat und Weisheit (Jes 28:29) und Gottes Menschwerdung in Jesus Christus (Hebr 1:2-3) bis zu der die Bibel abschließenden Erwartung der Wiederkunft Christi (Offb 1:17-18; 22:20-21) identifiziert die Bibel die Demut als charakteristische Eigenschaft von Gott und Gottes Volk. Überdies verkörpert Jesus Gottes Weg, demütig zu dienen, und der in den Gläubigen wirkende Geist Christi befähigt auch sie dazu (Gal 5:22-23; 1 Kor 13:4-6; Eph 4:2).⁴ Kurz gefasst betont die Bibel die Demut als wesentliche Eigenschaft von Gott und Gottes Volk. Für Christen bezeichnet das Kreuz Jesu Christi den Weg des liebevollen, demütigen Dienstes an anderen (vgl. Mk 10:45; Mt 23:12; 1 Kor 1:18-2:2; 2 Kor 11:7; 1 Petr 5:5).

Es überrascht also nicht, dass die in der Bibel betonte Verbindung von Glaube, Demut und Dienst an anderen durch die Geschichte und Theologie der Kirche hindurch widerhallt. Eine Übersicht darüber würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, doch können uns stellvertretend einige Theologen – Martin Luther, Johannes Calvin und Karl Barth – helfen, die Zentralstellung der Demut für den christlichen Glauben und ihre Bedeutung für den Unterricht weiter einzuschätzen.

Für Martin Luther kann die Demut nicht überbetont werden. Seine Theologie lässt sich als Theologie der Demut charakterisieren, vor allem insofern, als Bekenntnis der Sünde und völliges Vertrauen auf Gott die Grundlagen für Rechtfertigung und Heiligung bilden. Der Glaube beginnt und beharrt in Demut, und die beiden, Glaube und Demut, nehmen in dem Maße zu, als unser

³ Peter Müller, *Matthäus: Lesen und Deuten* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008), 62; Robert A. Bryant, *The Gospel of Matthew: God With Us* (Pittsburgh: Kerygma, 2006), 84-86.

⁴ Robert A. Bryant, *First Corinthians: One in Christ* (Pittsburgh: Kerygma, 2010), 31-44, 109-115; *The Risen Crucified Christ in Galatians* (Atlanta: Society of Biblical Literature, 2001), 143-189.

Selbstvertrauen abnimmt. Christen, wie Luther das sieht, „bleiben Knechte“, die ihren Platz kennen vor Gott, und erheben sich nicht.⁵ Doch für Diener des Herrn kann die Demut nie Selbsterniedrigung, Knechtschaft oder Selbstverletzung jeglicher Art sein, denn das Selbst ist auch ein Geschöpf Gottes und der Liebe würdig (Mk 12:31). Vielmehr ist für den Christen die gläubige Demut vor allem die Folge davon, in Christus zu sein, sie wird aus der Liebe Christi offenbart und spiegelt die liebevolle Demut von Christus selbst wider. Sie beruht auf dem völligen Vertrauen des Gläubigen auf Gott, nie auf irgendwelcher Leistung.⁶ Überdies kann die Bibel nur in gläubiger Demut durch den Heiligen Geist auf eine Weise gelesen werden, die lebenspendend wird. Es ist Glaube durch das Wirken des Heiligen Geistes im Gläubigen, der gute Werke bewirkt, aber keineswegs machen diese den Gläubigen rechtschaffen. Vielmehr sind die guten Werke des demütigen Dienstes an anderen die natürliche Folge des in Liebe wirksamen Glaubens (Gal 5:6).

Eine ähnliche Betonung finden wir in der Theologie Johannes Calvins, der – mit Luther und anderen vor ihnen, z.B. Augustin und Chrysostomus – die Demut als wesentliches Merkmal des christlichen Glaubens ansieht. Die Demut „gibt Gott allein die Ehre“⁷ und verlangt, „die Krankheit der Eigenliebe und des Ehrgeizes beiseitezulegen, durch die man verblendet wird und sich selbst höher einschätzt, als man sollte [vgl. Gal 6:3].“⁸ Für Calvin ist die Demut eine geistige Gabe, die an die Gabe der Liebe (*agape*) gebunden ist, und die es den Gläubigen ermöglicht, sich selbst, andere, die Welt und Gottes Selbstoffenbarung und Willen wahrhaftiger zu sehen. Calvin ist auch darüber erfreut, dass ein Christ immer Schüler ist in der Schule des Herrn, vom Heiligen Geist die Wege Gottes, Gottes Welt und Gottes Weg des demütigen liebevollen Dienstes an allen lernend.⁹

Karl Barth fasst die Bibel und die frühere Kirchengeschichte zusammen, indem er die Menschwerdung von Gott in Jesus Christus als die „Offenbarung jener göttlichen Demut“¹⁰ beschreibt. Das in der Menschwerdung offenbarte

⁵ Martin Luther, *Luthers Werke, Kritische Gesamtausgabe*, 33. Band, Reihenpredigten über Johannes Kap 6-8, 1530, 1532, Hrsg. von J. K. F. Knaake, et al. (Weimar: H. Böhlau, 1907), 471-472.

⁶ *Ibid.*, 526-527.

⁷ John Calvin, *Institutes of the Christian Religion*, John T. McNeill, ed., The Library of Christian Classics, Vols. XX and XXI (Philadelphia: The Westminster Press, 1960), II.ii.8, 265-266.

⁸ *Ibid.*, II.ii.11, 268-270.

⁹ *Ibid.*, I.ii.2, 41-42.

¹⁰ Karl Barth, „§ 64 Die Erhöhung Des Menschensohnes,“ in *Die Lehre Von Der Versöhnung*, 2 (Zürich: Theologischer Verlag, 1980), 49. https://search.alexanderstreet.com/view/work/bibliographic_entity%7Cdocument%7C5062985.

unfassbare Ausmaß von Gottes Demut fordert die Menschen auf, demütig Sünde zu beichten und Gottes Gnade durch Glauben anzunehmen. Demut ist ein Hauptweg, durch den Gott Glauben und Segen wirkt.¹¹ Im Blick auf die Erkenntnis Gottes ist es in der Tat Demut, die den Gläubigen „sich durch das Gericht vielmehr in die heilsame, in einer letzten Ruhe begründete Beunruhigung eines sich immer erneuernden Fragens nach Gott, nämlich nach Gott in seiner Offenbarung“ treibt.¹² Die Demut ist also auch eine ständige Eigenschaft eines jeden, der auf dem Glaubensweg ist. Außerdem sehen die Gläubigen durch Demut folgendes: „das Gelingen unseres Unternehmens steht und fällt damit, daß wir *auf dem Wege* sind, daß also jedes erreichte Ziel der Ausgangspunkt zu neuem Gehen auf diesem Wege wird, auf dem uns die Offenbarung Gottes mit ihrer Wahrhaftigkeit jederzeit zukünftig ist.“¹³ Wie andere vor und nach ihm ist Karl Barth von Gottes Selbstoffenbarung der göttlichen Demut in Jesus Christus eingenommen, der sich bereitwillig und völlig für die Rettung der Welt aufopferte und der Gottes Weg ist, Mensch zu sein.

Die Schlaglichter auf diese drei Theologen erfassen weder ihre Werke noch das theologische Erbe der Kirche vollständig, doch sie verdeutlichen die Bedeutung der Demut für den Glauben. Sie weisen dabei auch auf die Gefahren des Eigeninteresses und der Entartung der Demut. Der Egoismus ist derart heimtückisch, dass er betrügen, verleiten, sich als Demut ausgeben und jede andere gute Gabe Gottes entstellen kann (Kol 2:18-19, 23). Im Gegensatz dazu betrachten die Bibel und die Tradition der Kirche die gläubige Demut als schon an sich auf andere eingestellt – auf Gott und den Nächsten bedacht – und sie ist nach der Art Jesu Christi großmütig selbstaufopfernd in ihrer Hingabe daran, den Bedürfnissen anderer zu dienen.

Also sind, schon ehe wir uns an die Bedeutung dieses biblischen und theologischen Hintergrundes beim Bibelunterricht wenden, ein paar allgemeine Bemerkungen angebracht. Zunächst ist Jesus Gottes Offenbarung der Demut. Zweitens stammt gläubige Demut aus einer vertrauensvollen Zuversicht auf Gott, der uns liebt und der für uns das göttliche Selbst hingegeben hat und immer weiter hingibt. Drittens äußert sich die gläubige Demut als Liebe zu Gott und zum Nächsten. Viertens ist die Demut eine gefeierte Tugend und

¹¹ Ibid., 49-50.

¹² Karl Barth, „§ 27 Die Grenzen Der Erkenntnis Gottes,“ in *Die Lehre von Gott, 1* (Zürich: Theologischer Verlag, 1980), 241. https://search.alexanderstreet.com/view/work/bibliographic_entity%7Cdocument%7C5062849.

¹³ Ibid., 242.

eine kennzeichnende Eigenschaft der Anhänger Jesu, einzeln und gemeinsam als Kirche. Christen („kleine Christusse“) sollen an ihrer unterschiedslosen Fürsorge und immer reichen Gnade erkennbar sein. Fünftens sind Überheblichkeit und all ihre Erscheinungsformen keine christlichen Tugenden. Der Weg Jesu ist der „Kreuzweg“ für andere. Schließlich ist die Demut für den demütigen Diener befreiend und für den Empfänger von Gnade ermächtigend. Auf diesem Hintergrunde wenden wir uns nun der Bedeutung der Demut im Unterrichten der Bibel zu.

Es dürfte nicht überraschen, dass Demut von lebendiger Bedeutung ist für Christen, die unterrichten, zumal für diejenigen, die die Bibel unterrichten. Wie ein im Garten gepflanzter und zum Fruchten gedüngter Samen kann die Pflege der Demut die Erfahrungen des Unterrichts und Lernens bereichern und die Entwicklung des Lehrers sowie des Schülers befördern.

Zunächst sollten wir uns über den Begriff „Unterrichten“ Klarheit verschaffen. Eine Weise, das Unterrichten zu beurteilen, ist die einfache Regel: Unterricht geschieht, wenn Schüler lernen. Unterrichten geschieht nicht unbedingt, wenn wir Lehrer uns pro forma mit dem Unterrichtsstoff befassen, indem wir Vorlesungen halten, Fragen stellen, erforschen, aufklären, verknüpfen, Beziehungen herstellen oder den Stoff selbst anwenden. Wenn aber unsere Schüler durch diese und ähnliche Verfahren lernen, dann unterrichten wir. Wieviel sie erwerben mögen und wie viele unserer Schüler wir unterrichten, ist schwer zu bemessen. Aber klar ist: Wo nicht gelernt wird, wird nicht unterrichtet. Beim Unterrichten kann es nicht nur um den Lehrer gehen.

Auch über die Beschaffenheit des Unterrichts selbst sollten wir uns im Klaren sein. Unterrichten und Lernen sind ein dynamisches wechselseitiges Geschehen. Überdies wird, wie bei jeder Mitteilung, nicht immer das empfangen, was geäußert wird. Anders gesagt, das Unterrichten und das Lernen können unvollständig sein, und das, was gelernt wird, mag nicht das sein, was beabsichtigt wurde – es kann weniger sein oder mehr. Es kann rückwirkend im dynamischen wechselseitigen Verfahren des Unterrichts und Lernens etwas anderes zum Vorschein kommen. Für Lehrer sowie für Schüler stehen Lernen und Unterrichten in einem ständig wechselseitigen Verhältnis.¹⁴ Angesichts dieser Feststellungen befassen wir uns mit einigen besonderen Rollen der Demut beim Unterrichten (Mk 6:34).

¹⁴ Kenneth E. Eble, *The Craft of Teaching: A Guide to Mastering the Professor's Art*, 2d. (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988), 9.

Der Unterricht, wie die Demut, ist schon an sich eine beziehungsabhängige und den Nächsten berücksichtigende Äußerung der Fürsorge für andere. Obschon weder Demut noch Unterrichten zwangsläufig christlich sind, wird der demütige christliche Lehrer selbstverständlich in jedem Aspekt des Lehrunterfangens Demut zeigen. Die Demut wird das Selbstbewusstsein des Lehrers inspirieren, sowohl persönlich als auch beruflich. Die Demut wird auch die Ansichten des Lehrers bezüglich der Schüler, des Stoffes, pädagogischer Ansätze und gewünschter Lernergebnisse gestalten. Außerdem wird die Demut das Betragen des Lehrers den Schülern wie auch den Kollegen gegenüber beeinflussen. In der Tat wird ungeachtet der angewendeten Unterrichtsmethoden die Demut dem Lehrenden helfen, die Schüler miteinzubeziehen, und zwar als ein Betreuer, der seine eigenen Fachkenntnisse erweitert, die Kenntnisse der Schüler bereichert, die Unterrichtsfähigkeiten verbessert, Entwicklung in der christlichen Praxis fördert und Bewunderung wie auch Ehrfurcht vor dem Leben erhöht.

Bei der Ausbildung eines gläubigen erfolgreichen Lehrers spielt die Demut eine entscheidende Rolle. Hier werden die Samen der Demut gesät für die Frucht, die die Demut hervorbringt. Wiederum beginnt die Demut mit der Frage nach Gott und bleibt dort leitend in Ehrfurcht und Bewunderung (1 Kor 13:12; Phil 2:12; Röm 11:33). Sie wächst durch die Nahrung der Gnade (Röm 3:24; 5:1-8; Gal 5:23). Aus dem Glauben heraus ermöglicht die Demut dem Lehrenden, das Leben als Weg im Zusammenhang von Gott, dem Nächsten und der Schöpfung zu betrachten. Daher werden sowohl Lehrer als auch Schüler als Kinder Gottes auf den Wegen des Lebens und in ihrer Beziehung zu Gott betrachtet. Beide müssen immer noch mehr erkennen über die Welt und darüber, wie das Leben die Beziehungen und das gemeine Wohl fördert. Beide haben noch mehr zu lernen über Gott und Gottes Wege. Der demütige Glaube ist verbunden mit Zuversicht auf die fürsorgliche Gegenwart Gottes und Hoffnung auf die erlösende Macht Gottes, auch bei den schwierigsten Unterrichtserfahrungen. So lässt sich Unterrichten auch als christliche Berufung verstehen, durch die Gottes Gaben mit Dankbarkeit an Gott zum Nutzen von anderen angewendet werden. Ferner veranlasst die Demut den Lehrenden anzuerkennen, dass weder Alter, Kenntnisse noch Erfahrung Vorbedingungen sind, Gott zu erkennen oder glaubensvoll darzustellen (Jer 1:6-7; Mt 18:3). Und da die Demut mit der Wahrhaftigkeit verwandt ist, bewirkt sie eine anhaltende Orientierung zur Aufrichtigkeit hin in den Beziehungen des Leh-

renden zu Gott, dem Selbst, dem Stoff, den Schülern und unter Kollegen. Der demütige Lehrer erkennt zum Beispiel die Grenzen seines Begriffsvermögens an – vor allem was Gott, unbequeme Tatsachen und das Unbekannte betrifft. Also ist man auch frei, sich zu fragen und Fragen zu stellen, und man ist auch frei davon, den Stoff und die Kenntnis davon zu vergöttern. Erkennen und Unterrichten dürfen kein Endzweck an sich sein. Überdies hilft die Demut den Lehrenden, ihre Kenntnisse nicht aufzublähen, anderen ihre Meinungen nicht aufzudrängen, ihre Autorität nicht zu missbrauchen, ihre Schüler weder zu über- noch unterschätzen, die Schwierigkeiten ihrer Schüler nicht unbeachtet und die besten Praktiken nicht außer Acht zu lassen. Die Demut kann Lehrer auch dazu befreien, ohne Rücksicht auf den Aufwand zu dienen. Auf vielerlei Weise wirkt die Demut unmittelbar auf das Leben und den Unterricht eines Lehrenden.

Auch für den Umgang des Lehrers mit dem Stoff spielt die Demut eine wesentliche Rolle. Wie der Autor der Sprüche Salomos wusste, ist die Demut vor Gott eine Vorbedingung für Erkenntnis und Weisheit (1:7). In jedem Fach gibt es immer mehr zu lernen und zu bewundern, und die Demut treibt den Lehrer an, sich mit dem Bekannten sowie mit dem Unbekannten zu beschäftigen. Die Bibel ist beispielsweise eine Ansammlung von Büchern (*biblia*), die zu verschiedenen Zwecken von verschiedenen Autoren für verschiedene Gemeinden verschiedener Kulturen, Sprachen, Orte und Zeiten geschrieben wurden. Die Geschichte ihrer Entstehung erstreckt sich auf einen Zeitraum von über tausend Jahren. Es sollte nicht verwundern, dass die Bibel verschiedene Perspektiven auf viele Sachen bietet, auch innerhalb einzelner Bücher, sie stimmt nicht durchweg mit sich selbst überein. Ihre linguistischen, literarischen, historischen und theologischen Dimensionen sind komplex und ausgedehnt. Und wie steht es mit den anderen Schriften des alten Israel und der frühen Kirche, die nicht in der Bibel enthalten sind, aber doch beeinflussen können, wie man die Bibel versteht? Dann gibt es die stets herausfordernde Frage, auf welche Weise biblische Schriften das Wort Gottes sind. Selbst wo Christen die Bibel inspiriert nennen, ist nicht alles davon gleich inspirierend. Für viele gilt die Bibel nur als das Wort von Menschen. Es gibt auch das Problem der ethischen Widersprüche, etwa „bibeltreue Christen“, die „nach der Bibel wählen“, um Rassismus, Vorurteile, Gier, Faschismus und viele andere lieblose und eigennützige Verhaltensweisen zu verteidigen. Doch anhand der

gleichen Bibel zeigen andere Christen, dass eigenwillige Wege nicht der Weg Jesu Christi sind, von dem er an Stellen wie Matthäus 25:31-46 spricht.

Die Demut spielt eine bedeutende Rolle nicht nur im Lernen eines Lehrers, sondern auch in Fragen der biblischen Interpretation. Betrachten wir beispielsweise 2 Tim 3:16. Von welcher Schrift spricht der Autor, da es noch kein Neues Testament gibt? Und sind die „heiligen Schriften“ von V. 15 die gleichen wie die in V. 16 zitierte „Schrift“? Wie ist zu verstehen, was jede zuverlässige Übersetzung des griechischen Textes von V. 16 zeigen sollte, dass „jede von Gott inspirierte (wörtlich „Gott-behauchte“) Schrift auch“ nützlich ist? Was ist hier noch zu erkennen, was Glauben fördert? Wie soll man Texte wie die folgenden einordnen: zwei verschiedene Schöpfungsgeschichten; göttliche Gebote, ganze Völker zu vernichten; Jesus, der ganze Städte verflucht; Aussagen wie das Psalmwort „Wohl dem, der seine jungen Kinder nimmt und sie am Felsen zerschmettert“ (Ps 137:8-9); Widersprüche zwischen einem Besessenen oder zweien (Mt 8:28 oder Lk 8:27); das Abendmahl an einem Mittwochabend (Joh 13:1f; 18-28) oder einem Donnerstag (Mk 14:12f; usw.) und so weiter? Offensichtlich gehört mehr dazu, die Bibel zu kennen, als nur ihre Worte allein zu gebrauchen oder Teile davon, um das zu unterstützen, was man will. Die Geschichte der Interpretation der biblischen Texte ist lang und etliche dogmatischen Positionen der Kirche basieren auf biblischen Texten. Es ist die Demut, die es dem Ausleger ermöglicht, sich mit der Bibel zu befassen, die wir haben, und zwar in ihrer ganzen Komplexität und ihren ganzen Schwierigkeiten und unter Beachtung der vielfältigen Kontexte eines Textes. Die Demut versetzt den Lehrenden in die Lage, sich Fragen zu stellen und immer weiter die verwickelten Bezüge zwischen Literatur, Geschichte und Theologie der Bibel sowie ihren Auswirkungen auf menschliche Beziehungen zu erforschen.

Die Demut spielt auch eine Schlüsselrolle beim Kennenlernen seiner Schüler. Zunächst ermöglicht sie dem Lehrenden, den Schüler als vollständigen Menschen anzusehen, als ein Kind Gottes. Sie fördert Interesse daran, die Schüler und die Eigenarten ihrer Lebensstadien zu kennen. Wie sind sie, wie denken sie? Was sind ihre Ängste, Hoffnungen, Fragen, Annahmen, Vorurteile, Freuden, Leiden, was sind ihre kognitiven Stärken und Schwächen, mit welchen Absichten nehmen sie am Unterricht teil? Was fördert oder hindert ihre Begeisterung für die Inhalte, ihr Engagement im Unterricht, ihre Beziehungen zu anderen und ihr Verständnis der Inhalte in ihrer Bedeutung für ihr

jeweiliges Leben? Je mehr ein Lehrer jeden Schüler als einzelnen und alle Schüler insgesamt als Klasse versteht, desto wirkungsvoller kann er in der Kunst des Unterrichtens werden, so dass Lernen entsteht.

Die Demut ernährt Beziehungen zu Schülern. Demütiges Unterrichten bemüht sich darum, Ehrfurcht zu wecken, Vorannahmen in Frage zu stellen, Anschauungsweisen zu erweitern, auch den Willen auf wohlthätige Gedanken und Handlungen hin zu bewegen, ebenso beeinflusst die Demut die Art der Beziehung zwischen Lehrer und Schülern. Die Wesensart der Demut, den anderen zu berücksichtigen, hilft Lehrern, auf ihre Schüler bedacht zu sein, und zwar so, dass Aufmerksamkeit, Aufrichtigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Gerechtigkeit mitgeteilt werden. Freilich müssen die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern innerhalb passender Grenzen bleiben, aber die Demut nährt gute Beziehungen, was dem Lernen förderlich ist. In der Tat zeigt pädagogische Forschung eine starke Korrelation zwischen positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen und dem Lernerfolg der Schüler. Eine positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist auch ein Indikator für Freude am Unterrichten und am Lernen beim Lehrer wie beim Schüler.¹⁵ Es gibt kaum etwas, was uns so sehr beim Lernen und Wachsen hilft, wie das Bewusstsein, dass man sich um uns kümmert und für uns Verständnis hat.

Die Demut hilft Lehrern auch, weiterhin daran zu arbeiten, ihren Unterricht zu verbessern. In Demut sehen Lehrer, dass es in ihrer Kunst immer Spielraum zur Verbesserung gibt. Das ist wichtig, denn das Lernen eines Schülers hängt nicht nur von den Fachkenntnissen des Lehrers ab, sondern auch von seinen pädagogischen Fähigkeiten. Es gilt, viele Unterrichtsmethoden zu kennen und anzuwenden, wie zum Beispiel die Vorlesung, die Diskussion, Frage und Antwort, individuelles Lernen und Gruppenprojekte, Aufgaben und Aufsätze, Forschungsprojekte, Referate, visuelle und hörbare Erlebnisse, künstlerisches, dramatisches, poetisches Lesertheater, meditative, handwerkliche Formen und anderes mehr. Es ist unwahrscheinlich, dass ein Lehrer in jeder Unterrichtsmethode gleich geschickt ist. Ein Lehrer, der im Gebrauch einer einzelnen Methode begabt ist, kann sie mit sehr guter Wirkung einsetzen. Doch wird die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsmethoden anzuwenden, die Reichweite des Lehrers auf mehr Schüler und mehr Situationen ausdehnen, denn nicht alle Schüler lernen auf die gleiche Weise.

¹⁵ Sarah D. Sparks, „Why Teacher-Student Relationships Matter: New Findings Shed Light on Best Approaches,“ in *Education Week*, Vol. 38, Issue 25, March 12, 2019.

Die Demut unterstützt die Pädagogik auch auf andere Weise. Beispielsweise kann sie den Lehrer davon befreien, an der geplanten Unterrichtsorganisation festzuhalten statt sich flexibel auf die sich entfaltende Unterrichtssituation einzulassen. Die Fähigkeit, sich klug anzupassen, sowohl in der Vorbereitung wie auch im Unterricht, erfordert ein gutes Einschätzungsvermögen des Lehrers, hängt aber auch von seiner Aufmerksamkeit anderen gegenüber ab. Außerdem sind die Bedürfnisse und die Fähigkeiten der Schüler voneinander verschieden und verändern sich. Der Stoff, die Unterrichtsumgebung und die erwünschten Lernergebnisse beeinflussen auch, welche Unterrichtsfähigkeiten und Methoden am wirkungsvollsten sind. Das Ziel ist natürlich, Schülern zu einem Wachstum zu helfen an Kenntnissen, kritischem Denken, moralischer Sensibilität und Großherzigkeit, so dass sie im Glauben ihren Beitrag zur Weltgemeinschaft erbringen.¹⁶ Kurz gesagt, ein glaubender und andere beachtender Lehrer, der Erkenntnis sucht und sich um seine Schüler kümmert, wird auch auf die Pädagogik bedacht sein.

Die Demut dient dem Bibelunterricht weiter durch ihr Vermögen, Glaubenserfahrungen bei Schülern und Lehrern zu verstärken. Lehrer spielen eine prägende Rolle für die Gemeinschaft (*koinonia*) der Schüler, denen sie dienen. Die Frage ist nur, wie? Zweifellos kann die Beziehung des Lehrers zu den Inhalten (Bibel, Gott usw.) nicht statisch sein, wenn der Unterricht dynamisch sein soll. Wenn beim Lehrenden die eigene Entwicklung aufhört, leidet bald darauf die Wirksamkeit des Unterrichts. Positiv ausgedrückt, Lehrer, die ihren Stoff persönlich relevant und Schüler interessant finden, sind eher dazu geneigt, weiter zu lernen und bei der Entwicklung ihrer Schüler zu helfen, und zwar nicht nur, was den Stoff betrifft und die Art und Weise, wie überhaupt etwas gelernt wird, sondern auch, was sie selbst, andere, die Welt, und Gott betrifft. Außerdem sollten Schüler christliche Charaktereigenschaften bei ihrem Lehrer sehen können. Eigenschaften wie Liebe (*agape*), Gnade, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Demut, Höflichkeit und weitere sollten eindeutig zu erkennen sein. Das Vorhandensein oder Fehlen eines guten Charakters wirkt sich nicht nur auf das Verständnis der Schüler für den christ-

¹⁶ Richard R. Osmer, *Teaching for Faith: A Guide for Teachers of Adult Classes* (Louisville: Westminster/John Knox Press, 1992). Vgl. auch Peter Müller, *Schlüssel zur Bibel: Eine Einführung in die Bibeldidaktik* (Stuttgart: Calwer, 2009); *Gott und die Bibel* (Stuttgart: W. Kohlhammer, 2015); „Versteht Du Auch, Was Du liest?“, *Lesen und Verstehen im Neuen Testament* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994).

lichen Glauben und das christliche Leben aus, sondern auch auf ihre eigenen Erfahrungen mit diesem Glauben und Leben.

Das Unterrichten und Lernen der Bibel fordert Lehrer wie Schüler dazu heraus, an Verstehen und Glaube zu reifen. Der Bibelunterricht bietet Gelegenheit, kritisch darüber nachzudenken, was die Bibel über Gott und menschliche Beziehungen aussagt, ebenso über die Geschichte, die Bedeutung und die Erfahrung des christlichen Glaubens und Lebens. Solche Arbeit ist ein wesentlicher Teilaspekt des Bibelunterrichts. Hier müssen Lehrer aber in demütiger Sorgfalt bedenken, wie sie an solche Fragen herangehen (Jak 3:1). Wird der Lehrer den Schülern seine Ansichten über Glauben und Gläubigkeit aufdrängen? Oder wird er anerkennen, dass auch er auf dem Weg ist und nicht alles über Gott und dessen Wege weiß? Wie sieht der Lehrer die kirchliche Interpretationsgeschichte der biblischen Schriften und der wesentlichen Lehren des Glaubens? Wie geht er Missverständnisse, Verdrehungen und Verfälschungen an? Wird er sie so behandeln, dass Erkenntnis und Ehrfurcht entstehen? Das biblische Beispiel des übermäßig frommen Saulus, der zum Apostel der Gnade wurde, ist ein starkes Beispiel dafür, dass Menschen, die überzeugt sind, Recht zu haben, großes Unrecht anrichten können (vgl. Gal 1:12-16; Apg 7:58; Phil 3:4-7; 1 Kor 12:3). Das ist beim Bibelunterricht besonders wichtig, wenn der Lehrer – wie Paulus – beansprucht, Gottes Wege zu fördern, in Wirklichkeit aber Gott verzeichnet und dessen Weg widersteht. Der Glaube beeinflusst Handlungen, die Gutes oder Böses bewirken. Wer die Bibel unterrichtet und christliche Erfahrung fördern will, für den ist das Üben von Demut, um liebevolles Verhalten zu fördern, mindestens so wichtig wie das Studium der biblischen Aussagen über Gott (vgl. Mt 22:37-40).

Schließlich dient die Demut dem Bibelunterricht, indem sie eine zunehmende Empfänglichkeit für heilige Ehrfurcht vor Gott, Gottes Wort und Gottes Welt weckt. Auf vielerlei Weise haben Unterrichten und Lernen in einer Lehrveranstaltung feste Grenzen, aber wirkungsvoller Unterricht fördert das Lernen weiter, weit über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus. Die Demut ist deshalb hier wichtig, weil das Herz der Demut, wie auch bei wirkungsvollem Unterricht, ein Sinn für Ehrfurcht ist, und Ehrfurcht treibt das Lernen vorwärts. Ein Sinn für Ehrfurcht veranlasst Lehrer und Schüler, andere Gesichtspunkte und das Unbekannte in Betracht zu ziehen. Für die Gemeinschaft des Glaubens sollte das Hauptziel der christlichen Erziehung darin bestehen, einen Sinn für Ehrfurcht vor Gott, uns selbst, anderen und der von Gott geschaffe-

nen Welt auszubilden.¹⁷ In der Tat, wie es bei William Brown heißt, „if there is one central testimony about God throughout the Bible, it is this: *God is encountered in wonder*.“¹⁸ In der ganzen Bibel begegnen wir Äußerungen von gläubiger Bewunderung und Ehrfurcht vor Gottes Offenbarungen, von den frühesten Zeugnissen der alten Israeliten über Gottes errettende Hand (Ex 15,11), Darstellungen der Wunder Gottes durch Psalmisten (77,14) und Erklärungen von Gottes Rat und Weisheit (Jes 28,29) an die Menge, die über die Wundertaten Jesu und das absolute Wunder der neuen Schöpfungskraft Gottes staunt, die durch den auferstandenen Gekreuzigten Jesus Christus gezeigt wird. Das Beispiel und Vorbild eines Lehrers, der in demütiger Ehrfurcht Gott, die Welt und was es heißt, Gott und den Nächsten zu lieben, bedenkt, zielt direkt auf den Kern der Bibel selbst.

Im Bibelunterricht spielt die Demut eine bedeutende Rolle, und Lehrer der Bibel würden gut daran tun, in jedem Aspekt ihres Unterrichtens gläubige Demut zu üben. Sei es in ihrer eigenen persönlichen Entwicklung, in ihren fortwährenden Studien der Bibel, in ihren Beziehungen zu Schülern und Kollegen, in ihren pädagogischen Künsten, in ihrer Beteiligung an christlicher Praxis oder in ihrer fortdauernden Ehrfurcht vor Gott. Die Demut nährt Entwicklung und Beziehungen, denn sie ist auf andere bedacht. Sie hilft zum kritischen Denken und zum Erwerb von Wissen. Sie stärkt ehrliches Engagement für die Texte und Kontexte der Bibel. Sie hilft dem Ausleger, Texte zu hören, anstatt ihnen einen Sinn aufzudrängen und die vorhandenen Schwierigkeiten, Herausforderungen und Widersprüche zu ignorieren. Demut ermöglicht es dem Lehrer auch, auf die Interpretationstraditionen der Kirche durch die Jahrhunderte hindurch zu achten und Glauben und Vernunft miteinander im Dialog zu halten, so dass jede Interpretation der Bibel von einem Geist der Demut geprägt ist. Am wichtigsten ist vielleicht, dass Demut es dem Bibellehrer ermöglicht, die Schüler so zu engagieren, wie sie sind, ihre Neugier zu wecken und ihnen zu helfen, ihr eigenes Verständnis von Gott zu entwickeln.¹⁹

¹⁷ William P. Brown, *Sacred Sense: Discovering the Wonder of God's Word and World* (Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2015), 2.

¹⁸ Ibid. Vgl. auch Peter Müller, *Gott und die Bibel*, 11-12; 222-225.

¹⁹ Dieser Aufsatz wird mit Dank und zu Ehren von Prof. Dr. Peter Müller und Prof. Dr. Anita Müller-Friese dargeboten, die die Kunst von glaubensvollem Unterricht in aller Demut verkörpern, für ihren tiefgründigen Dienst an der Hochschule sowohl als auch in der Kirche. Ihre Freundschaft und Kollegialität durch die Jahre hindurch haben mein Leben und meine Arbeit zutiefst bereichert. Auch Dr. Connie Colwell bin ich für ihre Freundschaft und Kollegialität zum Dank verpflichtet, und zwar vor allem jetzt für ihre unschätzbare Übersetzungshilfe bei diesem Aufsatz.

Gemeinschaftsmähler im antiken Korinth und das christliche Herrenmahl¹

David Hellholm

1. Die Christliche Gemeinde in Korinth

Eine der ältesten nachhaltigen (*sustainable*) Mahlzeiten – abgesehen von der jüdischen *Pesach/Pascha*-Mahlzeit – ist die Christliche Eucharistiefeier. Seit knapp 2000 Jahren wird sie überall, wo sich Christen zum Gottesdienst versammeln, zelebriert. Die älteste Darstellung findet sich im 1. Korintherbrief. Zur Zeit des Gründungsaufenthalts des Paulus in Korinth im Jahre 51/52 hat die Gemeinde dort ca. 35 Personen gezählt, aber als er gut anderthalb Jahre später den 1Kor von Ephesus aus schreibt, umfasste sie annähernd 100 Personen. Diese Größenordnung erforderte nun ganz andere Maßnahmen.²

2. Der Aufbau des Textes

Der Aufbau des Abendmahlsabschnitts in 1Kor 11,17–34 besteht aus folgenden Teilen, die alle miteinander interagieren:

- (1) Überschrift mit Themaangabe (V. 17).
- (2) Beschreibung von Schismen (σχίσματα) und Fraktionsbildungen (αἰρέσεις) (VV. 18–19).
- (3) Direkte Kritik: bei den Zusammenkünften ist aufgrund des Verhaltens der Teilnehmer bei der gottesdienstlichen Mahlzeit ein »Herrenmahl« (κυριακὸν δεῖπνον) nicht möglich (VV. 20–22).
- (4) Paulus' *Zitatformel*: Die vom Herrn empfangene (παρέλαβον) Tradition und deren vorherige Vermittlung (παρέδωκα) an die Korinther (V. 23a).
- (5) *Zitat der empfangenen und vordem vermittelten Tradition* (VV. 23b–25).

¹ In seinem schönen Beitrag »Streitet nicht über Meinungen« hat PETER MÜLLER darauf hingewiesen, dass »[d]ie christologische Begründung in [Röm 14,6–9] für Paulus das Leitmotiv sowohl für die Mahnungen zur wechselseitigen Akzeptanz als auch für den Umgang mit den Dingen und hier besonders der Speisen und Getränke [ist]«, in: DAVID HELLHOLM/DIETER SÄNGER (HG.), *The Eucharist — Its Origins and Contexts, Vol. I* (WUNT 376), Tübingen 2017, 537–554: 553.

² Siehe KONRAD VÖSSING, »Das »Herrenmahl« und 1Cor. 11 im Kontext antiker Gemeinschaftsmähler«, in: Jahrbuch für Antike und Christentum, Jahrgang 54, Münster 2011, 52 Anm. 56 mit Referenzen.

- (6) Explikation: Paulus' Hinweis auf die Funktion des Abendmahls als Verkündigung (καταγγέλλειν) des Todes des Herrn (*verbum visibile*; V. 26).
- (7) Logische Schlussfolgerung durch einen ›sakralen Rechtssatz‹ (ἔννοχος³): Tabubruch gegenüber der herrschenden Tradition (V. 27).⁴
- (8) Paulus' Ermahnung zur Selbstprüfung der Gemeindemitglieder im Blick auf die eigenen Umgangsformen, bevor sie vom Brot essen und vom Kelch trinken (V. 28).
- (9) Grund dafür: wer keinen Unterschied zwischen Sakrament und gewöhnlicher Speise macht, der zieht sich ein ›Gericht‹ (κρίμα) zu (V. 29).
- (10) In der Erfahrung von Krankheit und Tod unter den korinthischen Christen konkretisiert sich das göttliche Gericht, dabei geht es um eine Erziehung durch Gott, damit sie der endgültigen Verurteilung (κατάκριμα) entgehen (VV. 30–32).
- (11) Resümee mit Korrelation zwischen προλαμβάνειν (V. 21) und ἐκδέχεσθαι (V. 33) – Inklusio mittels Rekapitulation von συνέρχεσθαι (in VV. 17, 18, 20 und in V. 33).
- (12) Der Text endet mit Paulus' Ermahnung an die Korinther, bei ihren Zusammenkünften aufeinander zu warten (VV. 33–34).

3. Die Streitigkeiten in Bezug auf das Herrenmahl

War in den frühen Christengemeinden das ›Herrenmahl‹ die nachhaltige (*sustainable*) Mahlzeit, die wir uns gewöhnlich vorstellen? In 1Kor 11 schreibt Paulus davon, wie in der dortigen Gemeinde kein ›Herrenmahl‹ (κυριακὸν δεῖπνον) gefeiert werden konnte. Warum? Deshalb, weil sich Streitigkeiten (σχίσματα) in der Gemeinde entwickelt hatten, nachdem Paulus Korinth in Richtung Ephesus verlassen hatte, von wo aus er diesen Brief schreibt (16,8). Von solchen Streitigkeiten schreibt Paulus schon in Kap. 1 Vers 10 im Zusammenhang mit der Taufe,⁵ wobei darum gerungen wurde, wer der bedeutendste Täufer war. Im Zusammenhang mit dem ›Herrenmahl‹ in 11,18–19

³ WALTER BAUER/KURT ALAND/BARBARA ALAND, *Griechisch-deutsches Wörterbuch*, Berlin 1988, s.v.: »Ausdruck der Gerichtssprache«.

⁴ Vgl. DIETER ZELLER, *Der erste Brief an die Korinther* (KEK 5), Göttingen 2010, 168; 376; WOLFGANG SCHRAGE, *Der erste Brief an die Korinther* (1Kor 11,17–14,40) (EKK VII/3), Zürich/Neukirchen-Vluyn 1999, 48; ANDREAS LINDEMANN, *Der erste Korintherbrief* (HNT 9/1), Tübingen 2000, 259.

⁵ Hierzu MARGARET MITCHELL, *Paul and the Rhetoric of Reconciliation* (HUTh 28), Tübingen 1991, 70–72, 151–157 et passim. Siehe auch DAVID HELLHOLM, »Vorgeformte Tauftraditionen und deren Benutzung in den Paulusbriefen«, in: DAVID HELLHOLM ET AL. (HG.), *Ablution, Initiation, and Baptism. Late Antiquity, Early Judaism, and Early Christianity, Vol. I*, (BZNW 176|I), Berlin 2011, 415–495: 417–422, 462–463.

nennt er ebenfalls Streitigkeiten (σχίσματα) und Gruppenbildungen (αἰρέσεις). Diese Gruppenbildungen sind das Ergebnis der Streitigkeiten, wie Hans Lietzmann zutreffend aufgewiesen hat.⁶ Paulus stellt fest, dass hierdurch kein »Herrenmahl« (κυριακὸν δεῖπνον) zustande kommen kann (V. 20), denn »Gott ist kein Gott des Aufruhrs (ἀκαταστασία), sondern des Friedens (εἰρήνη)«. ⁷ Dies ist eine kraftvolle Verurteilung! Die Situation ist während seiner Abwesenheit unhaltbar geworden.⁸ Gegenstand der Kritik des Paulus ist also das Benehmen der Teilnehmer bei den Zusammenkünften (συνέρχεσθαι).

4. Die Gottesdienstordnung

Das Verhältnis zwischen der Verkündigung des Wortes (*verbum audibile*) und der Verkündigung der Eucharistie (*verbum visibile*) ist von entscheidender Bedeutung für die Interpretation des ganzen Textabschnitts 11,17–34.⁹ In welcher Ordnung sind die Verkündigung des Wortes und die Herrenmahlsverkündigung bei den Zusammenkünften in der Gemeinde (συνερχομένων ὑμῶν ἐν ἐκκλησίᾳ; V. 18) miteinander verbunden? Erstaunlicherweise wird in der Kommentarliteratur diese Frage kaum diskutiert, sondern offenbar stillschweigend vorausgesetzt, dass die Mahlgemeinschaft Endpunkt der Zusammenkünfte ist. Paulus macht jedoch deutlich, »dass bei eueren Zusammenkünften kein κυριακὸν δεῖπνον gefeiert werden kann, weil ihr nicht aufeinander wartet« (ἐκδέχεσθαι V. 33).

⁶ HANS LIETZMANN, *An die Korinther I/II* (HNT 9), Tübingen ⁵1969, 56: »αἰρέσεις sind Ergebnisse der σχίσματα«; es handelt sich um ein logisches Verhältnis! Ähnlich W. Schrage, *Der erste Brief an die Korinther*, 21: »gewisse Steigerung«. Anders HANS CONZELMANN, *Der erste Brief an die Korinther* (KEK 5), Göttingen ²1981, 235 Anm. 13: »Man wird sachlich kaum differenzieren dürfen«.

⁷ Siehe D. ZELLER, *Erster Korintherbrief*, 443: »Der Gott des Friedens« (vgl. 1Thess 5,23; 2Kor 13,11; Phil 4,9; Röm 15,33; 16,20; Hebr 13,20; 2Thess 3,16 »Der Herr des Friedens«). An diese feste Wendung erinnert Paulus, indem er gleichzeitig Gott vom Gegenteil, der ἀκαταστασία, scheidet. Dieses Wort kann passiv ertragene Unruhe (so im Peristasenkatalog 2Kor 6,5), aber auch aktiven Aufruhr (so neben Streit und Krieg in Aufzählungen wie 2Kor 12,20; Lk 21,9; Jak 3,16; 1Clem 3,2) bedeuten. Letzteres liegt hier als Gegensatz zu »Frieden« nahe.

⁸ Zur Frage der Gemeinschaftsmähler in der Antike inklusive des Christlichen Abendmahls siehe K. VÖSSING, »Das »Herrenmahl« und 1Cor. 11«, 41–73; IDEM, »Öffentliche Bankette und Bankette in der Öffentlichkeit«, in: D. HELLHOLM/D. SÄNGER (Hg.), *The Eucharist – Its Origins and Contexts*, Vol. III (WUNT 376), Tübingen 2017, 1537–1554.

⁹ Zu den Begriffen *verbum visibile* und *verbum audibile*, siehe Augustinus, *Contra Faustum* 19:16 (»*verbum visibile*«); Luther, WA 4:16: »Das Wesen des Wortes ist seine Hörbarkeit« (*Natura verbi est audire*), siehe DAVID HELLHOLM, »Luther och rättfärdiggörelsen«, in: DAVID HELLHOLM/ØYVIND NORDERVAL, *Creco. Vad trodde de första kristna?* (erscheint 2021). Weiter RUDOLF BULTMANN, »Kirche und Lehre im Neuen Testament«, in: IDEM, *Glauben und Verstehen, Band I*, Tübingen ⁵1964, 153–187: 181 »Die Sakramente stehen neben dem Wort als ein *verbum visibile*; denn sie tun ja nichts anderes als das Wort: ... So kann Paulus die Feier des Herrenmahls auch geradezu als ein Verkündigen (καταγγέλλειν) bezeichnen (1Kor 11,26)«; WOLFHART PANNENBERG, *Systematische Theologie, Band III*, Göttingen 1993, 382–389: spec. 383.

Wäre der verbale Teil des Gottesdienstes dem kultischen Teil vorangegangen, wäre Paulus' Ermahnung, bei der Mahlzeit aufeinander zu warten, unbegreiflich, weil in diesem Falle die später Gekommenen den ersten verbalen Teil verpasst hätten, indessen kaum den späteren sakramentalen Teil. Dieser aber ist ja der Anlass für die Kritik des Paulus und seine Regulierung von Missständen bezieht sich gerade auf die Mahlgemeinschaften (συνερχόμενοι εἰς τὸ φάγειν ἀλλήλους ἐκδέχεσθε V. 33). Deswegen müssen wir davon ausgehen, dass die Mahlzeit dem nachfolgenden verbalen Gottesdienst vorausgegangen war. Vgl. 14,26: »Wenn ihr zusammenkommt, hat jeder einen Lobgesang, hat eine Lehre, hat eine Offenbarung, hat ein glossolalisches Reden, hat eine Übersetzung; alles soll zur Erbauung geschehen«.¹⁰ Diese Ordnung wird auch in Did 10,6 vorausgesetzt: »[D]as relativ offene Ende der Mahlliturgie ... lässt unschwer eine Fortsetzung der Gemeindegemeinschaft mit Verkündigung, Unterweisung und Lobliedern als denkbar erscheinen«.¹¹ Im Zusammenhang mit der Gottesdienstordnung betont Konrad Vössing zu recht: Wenn Paulus in 1Kor 11 nur sitzende Teilnehmer im Sinn gehabt hätte, hätte er explizit darauf hinweisen müssen, weil die Korinther von ihrer Gewohnheit her sonst an eine andere Ordnung gedacht hätten. »14,30 ist gerade kein solcher Hinweis, da hier das Essen ja bereits beendet und die Versammlung in eine neue Phase getreten ist« (E-mail von 2. Mai 2017).¹² Hier geht es also um den sozialen Unterschied zwischen liegenden und sitzenden Teilnehmern bei der Mahlgemeinschaft, nicht aber beim nachfolgenden Wortgottesdienst, wo selbstverständlich gesessen wurde (καθήμενοι).¹³

5. Der Anlass der Streitigkeiten

Die Mahlgemeinschaft, die in Kap. 11 geschildert wird, umfasste als ganze sowohl ein Sättigungs- als auch ein kultisch-rituelles Element. Der Sättigungsaspekt bei Paulus und in Did 9–10 ermöglicht auch einen Rückschluss

¹⁰ So K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹«, 68: »Das Essen war nun vorbei, so daß wir, was die Integrationskraft von Mahl- versus Wortversammlung angeht, vor einer interessanten, fast paradoxen Gegenüberstellung stehen: weniger bei den Reden drohte die Spaltung als beim Essen«. Ähnlich auch D. ZELLER, *Der erste Brief an die Korinther*, 368: »Dass man in Korinth die rituellen Elemente bis zum Schluss aufgehoben hätte, ist wenig wahrscheinlich, wenn in V. 21 zu ›beim Essen‹ als Objekt aus V. 20 das ›Herrenmahl‹ zu ergänzen ist«.

¹¹ DIETRICH-ALEX KOCH, »Eucharistievollzug und Eucharistieverständnis in der Didache«, in: D. HELLHOLM/D. SÄNGER (HG.), *The Eucharist – Its Origins and Contexts, Vol. II*, 845–881: 861.

¹² So auch MIKAEL WINNINGE, »The Lord's Supper in 1Cor 11 and Luke 22: Traditions and Development«, in: D. HELLHOLM/D. SÄNGER (HG.), *The Eucharist – Its Origins and Contexts, Vol. I*, 579–602: 585 Anm. 25: »This seems to be indicated by 1Cor 14:30 with persons sitting during worship service after the meal« (Kursiv DH).

¹³ Siehe weiter unten Anm. 18.

auf den Zeitpunkt der Zusammenkunft: es handelt sich um ein ›Abendessen‹ in Übereinstimmung mit der Gepflogenheit der Mittelmeerkultur. Dies gilt also ebenso für den kultischen Teil.¹⁴ Die Streitigkeiten galten in erster Linie nicht der Frage, wie ›Brot und Wein‹ als Christi Leib (σῶμα) und Blut (αἷμα) zu verstehen seien, sondern das primäre Problem war die Platzierungsordnung und dies in zweierlei Hinsicht.

(a) Zum ersten: Der wohlsituierte Wirt der Zusammenkunft konnte zusammen mit anderen gutgestellten Personen beim Mahl luxuriös zu Tisch liegen (1Kor 8,10 κατακεῖσθαι¹⁵) in einem *triclinium* (größere Häuser waren manchmal mit mehreren *triclinia* versehen), wo etwas mehr als 12 Personen pro Zimmer untergebracht werden konnten. Weitere Personen mussten sich mit Sitzplätzen (καθῆσθαι) in einem *atrium*, in angrenzenden Räumen oder sogar im *paristylum* begnügen.¹⁶ Außerdem wurden die Tische nach Rangordnung platziert, selbst wenn man sich im Freien versammelte.¹⁷ Schon hierdurch kam eine Klassenspaltung zwischen Armen und Reichen, Freien und Sklaven zustande.¹⁸

¹⁴ D.-A. KOCH, *ibid.*, 858: »Nach der Sättigung (μετὰ δὲ τὸ ἐμπλησθῆναι) sollt ihr so Dank sagen«. Daraus ergibt sich auch ein Hinweis auf den Zeitpunkt des rituellen Mahls, insofern es zugleich ein Sättigungsmahl war. Für die mediterranen Kulturen ist allgemein vorauszusetzen, dass die Hauptmahlzeit abends stattfand – und sich auch durchaus in die Länge ziehen konnte. Gleiches gilt dann auch für das rituelle Gemeindemahl des Urchristentums«; PETER LAMPE, »Das korinthische Herrenmahl im Schnittpunkt hellenistisch-römischer Mahlpraxis und paulinischer Theologia Crucis (1Kor 11,17–34)«, in: ZNW 82 (1991), 183–213: 186ff. »Abendliche Hauptmahlzeit in der Umwelt«.

¹⁵ D.-A. KOCH, »Seid unanständig für Juden und für Griechen und für die Gemeinde Gottes« (1Kor 10,32). Christliche Identität im μάκελλον in Korinth und bei Privateinladungen«, in: IDEM *Hellenistisches Christentum. Schriftverständnis – Ekklesiologie – Geschichte* (NTOA 65), Göttingen 2008, 145–164: 147–150 »[zu Tisch liegen in einem] Tempelrestaurant«; so bereits H. CONZELMANN, *Erster Korintherbrief*, 184; W. SCHRAGE, *Der erste Brief an die Korinther (1Kor 6,12–11,16)* (EKK VII/2), Zürich/Neukirchen-Vluyn 1995, 262 mit Anm. 298; A. LINDEMANN, *Erster Korintherbrief*, 197.

¹⁶ W. SCHRAGE, *Der erste Brief an die Korinther, Band III*, 15, 19 mit Anm. 387.

¹⁷ K. VÖSSING, »Öffentliche Bankette und Bankette in der Öffentlichkeit«, speziell der Abschnitt »Hierarchien« mit der Unterscheidung zwischen ›sportulae‹ (Essenskörbchen) und ›cenae rectae‹ (regelmäßige Mahlzeiten) bei Banketten (1548–1552).

¹⁸ ANNETTE WEISSENRIEDER, »Contested Spaces in 1 Corinthians 11:17–33 and 14:30«, in: DAVID L. BALCH/ANNETTE WEISSENRIEDER (HG.), *Contested Spaces. Houses and Temples in Roman Antiquity and the New Testament* (WUNT 285), Tübingen 2012, 59–107: 88–90 hat v.a. von 1Kor 14,30 her behauptet, dass die Mahlzeiten bei der Eucharistie sitzend eingenommen wurden und also kein Unterschied zwischen ›liegenden‹ und ›sitzenden‹ Teilnehmern gemacht wurde. In einer E-mail an mich vom 2. Mai 2017 hat Konrad Vössing einerseits hervorgehoben, dass »dieser Artikel viele interessante Beobachtungen enthält«, aber, dass »[e]in bedeutender Unterschied in der Wertung von 1Kor 14,30 [besteht], wo vom Sitzen [καθήμενοι] der Beteiligten die Rede ist. Weissenrieder macht daraus ein Argument für ihre These, dass sich auch 11,17ff. auf ein Mahl im Sitzen beziehe«. Die These ist aus mehreren Gründen problematisch: Von 14,30 auf 11,17ff. Schlüsse zu ziehen ist nicht möglich, da die Prophetien im verbalen Gottesdienst stattfanden, wo man nach abgeschlossener Mahlgemeinschaft saß. (Siehe hierzu K. VÖSSING, »Das Herrenmahl und 1Kor 11«, 67–69). Weiterhin: Laut 1Kor 8,10 lag man (κατακείμενοι) in den Tempeln zu Tisch bei feierlichen Mahlbanketten. Im Zusammenhang mit dem Pfingstereignis (Apg 1,15; 2,1f.) saß man (καθήμενοι); ebenso auch in anderen Zusammenhängen (Jak 2,3), jedoch nicht in Verbindung mit einer Mahlzeit. Siehe ferner zu und in Anm. 15.

(b) Zum zweiten: In Übereinstimmung mit griechisch-römischer Sitte sammelte man sich in Gruppen (V. 18 σχίσματα; V. 19 αἰρέσεις) um die Tische.¹⁹ Das Essen bestand teils aus der eigens mitgebrachten Kost (ἴδια δαίτνα; V. 21),²⁰ welche die Wohlhabenden sich leisten konnten, während die Minderbemittelten zu ihrer Beschämung wenig oder gar nichts mitzubringen hatten,²¹ teils aus mehr oder minder guter und reichlicher, vom Hauswirt oder aus der gemeinsamen Kasse gespendeten Kost.²² Dabei konnten Unstimmigkeiten, ja sogar Streitigkeiten entstehen. Man kämpfte um einen möglichst vornehmen Platz, an den man sich am zugewiesenen Tisch setzen konnte.²³ Die spät kommenden Sklaven mussten sich mit den am wenigsten prestigeträchtigen Plätzen begnügen. Man wartete nicht aufeinander (ἐκδέχεσθαι V. 33), sondern bediente sich an den mitgebrachten (ἴδια δαίτνα) bzw. spendierten Getränken und Kost, ehe alle erschienen waren (προλαμβάνειν).²⁴ Man speiste zwar an den einzelnen Tischen gemeinsam, aber nicht synchron bei allen Tafelrunden in den verschiedenen Räumen.²⁵

¹⁹ GERD THEISSEN, »Soziale Integration und sakramentales Handeln«, in: IDEM, *Studien zur Soziologie des Urchristentums* (WUNT 19), Tübingen 1979, 290–317: 293–297; K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹ und 1Cor. 11«, 62–63.

²⁰ D. ZELLER, *Erster Korintherbrief*, 367; siehe hierzu auch P. LAMPE, »Das korinthische Herrenmahl«, 194–198.

²¹ So auch K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹ und 1Cor. 11«, 50; »... Beschämung der Armen durch die unterschiedliche ›Speisekarte‹«. Überdies auch MATTHIAS KONRADT, *Gericht und Gemeinde. Eine Studie zur Bedeutung und Funktion von Gerichtsaussagen im Rahmen der paulinischen Ekklesiologie und Ethik im 1Thess und 1Kor* (BZNW 117), Berlin 2003, 413: »Ferner waren Symposien in der Umwelt gewöhnlich nicht ein Ort, an dem die sozialen Differenzen zeichenhaft außer Kraft gesetzt waren«. G. THEISSEN, »Soziale Integration und sakramentales Handeln«, 308f. hat aufgezeigt, dass die Wohlhabenden durch ihre Freigebigkeit ihren sozialen Status aufgewiesen haben ohne die dadurch entstandenen Probleme wahrzunehmen und deshalb kein schlechtes Gewissen hatten, denn sie folgten ja nur den gängigen Konventionen in der korinthischen Gesellschaft. Paulus sieht die Sache ganz anders aufgrund des Christlichen Gemeinschaftsverständnisses, welches in der vom Herrn überlieferten Tradition (*paradosis*) gründet, die Paulus hier erneut vermittelt in den VV. 23b–25, ein Verständnis, das von damaligen sozialen Konventionen grundverschieden ist. M. KONRADT, *ibid.*, 414: »Paulus ... besteht auf einer ›vollständige(n) Integration‹« (Zitat aus THOMAS SCHMELLER, *Hierarchie und Egalität. Eine sozialgeschichtliche Untersuchung paulinischer Gemeinden und griechisch-römischer Vereine* (SBS 162), Stuttgart 1995, 73).

²² Siehe K. VÖSSING, *ibid.*, 56; G. THEISSEN, »Soziale Integration«, 302–311.

²³ Vgl. K. VÖSSING, »Platzordnung«, in: [RAC] 27 (2016) 955–971: 962–968f., IDEM, »Das Herrenmahl und 1Cor 11«, 61: Bei größeren gesellschaftlichen Zusammenkünften galt: »Man speiste nicht in eng zusammenhängenden Großgruppen, sondern in den auch für private Bankette üblichen kleinen Runden; dabei konnte es jedoch zwischen diesen Eßgruppen erhebliche Unterschiede in der Qualität der Bewirtung geben«.

²⁴ Siehe bes. K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹ und 1Cor. 11«, 43f., 50, 65; im Weiteren auch D. ZELLER, *Erster Korintherbrief* 367: »Die ärmeren Gemeindeglieder wären wegen ihrer Berufstätigkeit, z.B. als Sklaven, später zum Essen gekommen, während die reicheren ihr Essen schon vorwegnahmen«. A. LINDEMANN, *Erster Korintherbrief*, 252 verharmlost das Problem mit den spätkommenden Hungrigen (so mit Recht D. ZELLER, *ibid.*).

²⁵ K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹ und 1Cor. 11«, 53f. »... [e]s gibt keine Basis dafür, sich das korinthische Herrenmahl in einer einzigen großen Tafelgemeinschaft vorzustellen. ... man speiste und trank ... als Gemeinschaft. ... Diese Gleichheit bezog sich aber nur auf die jeweilige Runde«. Gegen

Es ist offenkundig, dass Paulus durch den Hinweis auf das ›Herrenmahl‹ (κυριακὸν δεῖπνον) und die Reihenfolge (μετὰ τὸ δεῖπνῆσαι) in den Versen 20 und 25 nicht darauf aus war, die Reihenfolge bei den Zusammenkünften zu verändern: zuerst das *Brot*, dann das *Sättigungsmahl* und danach der *Becher*.²⁶ Weil das Herrenmahl nach Paulus *diese Ganzheitsordnung* umfasst, sollten vielmehr alle Tischrunden mit dem Essen der mitgebrachten Kost (ἴδια δεῖπνα) warten, bis alle eingetroffen waren, sonst würde der von Paulus inhaltlich geprägte Begriff κυριακὸν δεῖπνον zunichte gemacht; handelt es sich doch um das »Mahl des κύριος«!²⁷

6. Die Konkurrenz zwischen Individuen, vorwiegend jedoch zwischen ungleichen Gruppen

Damals fand eine Konkurrenz zwischen Individuen innerhalb der Gruppen, vor allem aber eine Konkurrenz zwischen den verschiedenen Gruppen statt.²⁸ Dies geschah in Übereinstimmung mit der vorherrschenden patriarchalen und patronalen Gesellschaftsordnung in der Antike und damit auch im griechisch-römischen Korinth (wieder aufgebaut von dem römischen Kaiser Caesar im Jahre 44 n.Chr.). Ein *egalitäres* System kannte man damals nicht! Es ist dieses sozio-kulturelle System, wogegen Paulus sich wendet,²⁹ – auch wenn es

MATTHIAS KLINGHARDT, *Gemeinschaftsmahl und Mahlgemeinschaft: Soziologie und Liturgie frühchristlicher Mahlfeiern* (TANZ 13), Tübingen 1996, 291–295.

²⁶ Siehe weiter unten zu und in Anm. 29.

²⁷ Vgl. K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹ und 1Cor. 11«, 49–50: »Wer das »Herrenmahl« als Privatmahl hielt, macht es zunichte. Paulus hat den Begriff κυριακὸν δεῖπνον offenbar geradezu für den Zweck geschaffen, ihn dem Privatmahl entgegensetzen«; *ibid.*, Anm. 43: mit Hinweis auf Plutarch (*mor.* 644C) »Wo das Eigene ist, wird das Gemeinsame zerstört« (ὅπου τὸ ἴδιον ἔστιν ἀπόλλυται τὸ κοινόν)«.

²⁸ Es handelt sich nicht nur um übertriebenen Individualismus, sondern in erster Linie um Gruppenbildung; dies geht aus der paulinischen Betonung von *Schismen* (σχίσματα) und *Gruppenbildungen* (αἰρέσεις) deutlich hervor. So zurecht G. THEIßEN, »Soziale Integration und sakramentales Handeln«, 290–317: 293; gegen u. a. H. CONZELMANN, *Erster Korintherbrief*, 236: »Individualistischer Pneumatismus«, A. LINDEMANN, *Erster Korintherbrief*, 252f.: »rein individualistisch«; DENNIS E. SMITH, *From Symposium to Eucharist. The Banquet in the Early Christian World*, Minneapolis, Minn, 2003, 196; PAUL DUFF, »Alone Together. Celebrating the Lord's Supper in Corinth (1Cor 11:17–34)«, in: D. HELLHOLM/D. SÄNGER (Hg.), *The Eucharist – Its Origins and Contexts, Vol. I*, 555–578: 565.

²⁹ »Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht Mann und Frau, denn ihr alle seid einer in Christus Jesus« (Gal 3,26–28; vgl. 1Kor 12,13). Solche parteilichen Verhältnisse existierten nicht nur in den paulinischen Gemeinden, sondern auch in anderen frühchristlichen Gemeinden wie z.B. aus Jak 2,2–6 ersichtlich wird: Im Gottesdienst dürfen die Reichen und Vornehmen die Ehrenplätze einnehmen, während die Armen und Bettler nicht einmal eigene Stühle zum Sitzen angeboten bekamen. CHRISTOPH BURCHARD, *Der Jakobusbrief* (HNT 15/I), Tübingen 2000, 98–102: 99: »Die 2. Person Plural besagt, daß Jak Verhalten der Adressaten als *Gruppe* tadelt« (Kursiv DH); WIARD POPKES, *Der Brief des Jakobus* (ThHK 14), Leipzig 2001, 161: »Eine theologische Qualifizierung bringt dann V. 5[-6a]«: »Hört, meine geliebten Brüder, hat Gott nicht die in der Welt Armen erwählt als Reiche im Glauben und Erben seines Reiches, das er denen verhieß, die ihn lieben? Ihr

ganz und gar in Übereinstimmung stand mit der herrschenden patriarchalen und patronalen Gesellschaftsordnung.

Diese *hierarchische* Ordnung kann und darf aber nicht in der Christlichen Gemeinde gelten: *Christus ist ja für alle (!) gestorben*, nicht nur für die *Elite*. Dass in Korinth Angehörige der *Elite* zur Gemeinde zählten, geht daraus hervor, dass sie *Hausbesitzer* sind (V. 22: οἰκία; 16,15: Haus des Stephanas; 16,19: Priska und Aquila: »die *Gemeinde in ihrem Haus*«; Röm 16,23 / 1Kor 1,14: »Gaius, *mein Gastgeber und der der ganzen Gemeinde*«).³⁰ Gegen diese und andere Begüterte richtet Paulus seine Kritik! Dies bedeutet auch, dass er mit seiner Forderung nach einer Praxis, die die Bezeichnung »Herrenmahl« (κυριακὸν δεῖπνον) verdient, nicht nur auf eine korrekte Interpretation der Deuteworte der paulinischen *Paradosis* (VV. 23b–25) abzielt, sondern die *ganze Gemeindemahlzeit mit Brot und Wein als umrahmendes Andenken / Anamnese (ἀνάμνησις) an den Tod des Herrn* umfasst: zuerst das *Brot*, dann das *Sättigungsmahl* und danach der *Becher*.³¹ »Die zentrale Frage ist nun die nach der Funktion von V. 23–32, insbesondere von V. 23–26 im Kontext«. ³² Mit Hilfe der Abendmahlstradition vom Herrn (VV. 23b–25) argumentiert Paulus hier *immens theologisch* in einer *sozial komplexen* Situation: »Denn sooft ihr dieses Brot esst und den Becher trinkt, verkündet (καταγγέλλετε) ihr den Tod des Herrn, bis er kommt«. ³³ Dies ist der theologische Grundstein der Argumentation des Paulus von den Deuteworten her.

jedoch habt dem Armen die Ehre geraubt«. Vgl. auch Luk 14,7–11: Bei Festlichkeiten war die Platzierung an den Tischen ein wichtiger *Statusindikator*.

³⁰ Dies gilt möglicherweise nur beim ersten Besuch des Paulus in Korinth, aber die Erwähnung des Gaius in 1Kor 1,14 und v.a. in Röm 16,23, also ca. 4 Jahre später, spricht kaum für diese Begrenzung.

³¹ Vgl. G. THEIßEN, »Soziale Integration und sakramentales Handeln«, 298f.; K. VÖSSING, »Das »Herrenmahl«, 46–48 mit Anm. 27. P. LAMPE, »Das korinthische Herrenmahl«, 201 mit Anm. 55: »Bei Gastmahl und Symposion der Umwelt tafelten in aller Regel sozial gleichgestellte φίλοι ... miteinander und nicht auch sozial niedrigere Sklaven und Arme. ... Die Korinther trennten nicht klar genug zwischen dem Verhalten in der christlichen Hausgemeinde und dem umweltnormierten Verhalten im privaten Oikos ...«; W. SCHRAGE, *Der erste Brief an die Korinther, Band III*, 19 Anm. 387; M. KONRADT, *Gericht und Gemeinde*, 409.

³² M. KONRADT, *Gericht und Gemeinde*, 417–439: »Die theologische Basis der paulinischen Kritik« (Zitat oben im Text auf Seite 417). JOHANNES WEIß, *Urchristentum*, Göttingen 1917, 509: »Aber der eigentliche Sinn der Feier kommt vielleicht deshalb nicht zur vollen Aussprache, weil Paulus an beiden Stellen seine Deutung des Mahles nur als Mittel für andere Zwecke verwendet«. Dies ist auch der Fall in Römer 6, wo Paulus im Zusammenhang mit synagogaler bzw. jüdischer Propaganda gegen seine Rechtfertigungsbotschaft die Tauftradition als Gegenargument verwendet, siehe DAVID HELLHOLM, »Enthymemic Argumentation in Paul: The Case of Romans 6«, in: TROELS ENGBERG-PEDERSEN (HG.), *Paul in His Hellenistic Context*, Minneapolis, Minn. 1965, 119–179; IDEM, »Vorgeformte Tauftraditionen«, 439–452, bes. 446.

³³ Siehe GORDON FEE, *The First Epistle to the Corinthians* (NICNT), Grand Rapids, Mich. 1987, 533f. Die Bedeutung des Todes und der Auferstehung des Herrn ist das immerwährende Thema auch in der *Apostolischen Tradition* (4,4–7 durch den Hinweis auf die Anamnese vom Heilswerk Christi:

7. Sakrament und Ethos

Ob die gemeinsame Mahlzeit als ›Herrenmahl‹ (κυριακὸν δεῖπνον) gelten kann oder nicht, entscheidet sich also nicht nur daran, woher das Fleisch kommt – Götzenopferfleisch oder nicht (Kap. 8,1–13; 10,14–33)³⁴ – oder wie die Abendmahlselemente *Brot* und *Wein* interpretiert werden – diese wurden in Korinth ja nicht diskutiert oder in Frage gestellt³⁵ –, sondern eher *in sozialer Hinsicht* an den *zwischenmenschlichen Beziehungen* sowohl individuell innerhalb einer Gruppe als auch zwischen unterschiedlichen Gruppen. Mit Christian Strecker können wir – wie mehrfach dargelegt wurde – eine Differenzierung unter den Teilnehmern feststellen, und zwar in dreifacher Weise: »... Die korinthische Mahlpraxis [riß] die Gemeinde in trophischer, temporaler und spatialer Hinsicht auseinander, indem auf allen drei Ebenen die sozialen Statusunterschiede der Mahlteilnehmer nachdrücklich herausgehoben und bekräftigt wurden«. ³⁶ Nicht nur im Zusammenhang mit der Taufe, sondern auch im Zusammenhang mit der Eucharistie als Integrationsritus spielten dabei offenbar Tabuvorstellungen in Korinth eine bedeutungsvolle Rolle.³⁷ Die zentrale Frage ist also, wie *Sakrament* und *Ethos* sich zueinander verhalten.³⁸

»Obviously the Eucharist is celebrated in remembrance of the entire work of Christ, however, his death and resurrection are focused on more than anything else. ... A similar concentration occurs already in 1Cor 11:26, where Paul interprets Christ's command ›Do this in memory of me (11:25)‹ as a command to proclaim his death. The highlighting of the connection between the Eucharist and precisely Christ's death and resurrection, found not only in our text but also in a great number of other early anaphoras and other eucharistic texts, is without doubt basically influenced by this Pauline passage« (ANDERS EKENBERG, »The Eucharist in Early Church Orders«, in: D. HELLHOLM/D. SANGER (Hg.), *The Eucharist – Its Origins and Contexts*, Vol. II, 957–992: 975–976; hierzu auch David HELLHOLM, »Luther och rätfärdiggörelsen« in: DAVID HELLHOLM/ØYVIND NORDERVAL, *Creco. Vad trodde de första kristna?* (erscheint 2021).

³⁴ Vgl. D.–A. KOCH, »Seid unanständig für Juden und für Griechen und für die Gemeinde Gottes« (1Kor 10:32). Christliche Identität im μακάλλων in Korinth und bei Privateinladungen«, in: IDEM, *Hellenistisches Christentum*, 145–164; IDEM, »Alles, was ἐν μακέλλῳ verkauft wird, eßt ...«. Die *macella* von Pompeji, Gerasa und Korinth und ihre Bedeutung für die Auslegung von 1Kor 10,25«, *ibid.*, 165–196.

³⁵ Siehe die Kommentare *ad loc.* sowie jetzt P. DUFF, »Alone Together. Celebrating the Lord's Supper in Corinth (1Cor 11:17–34)«, 555–578 und MIKAEL WINNINGE, »The Lord's Supper in 1Cor 11 and Luke 22. Traditions and Development«, 579–602.

³⁶ CHRISTIAN STRECKER, *Die liminale Theologie des Paulus. Zugänge zur paulinischen Theologie aus kulturanthropologischer Perspektive* (FRLANT 185), Göttingen 1999, 323.

³⁷ Siehe oben zu Anm. 4; hierzu auch G. THEIßEN, *Erleben und Verhalten der ersten Christen. Eine Psychologie des Urchristentums*, Gütersloh 2007, 363–365 u. a. mit Hinweis auf Aseneths »Verletzung sozialer Tabus« (JosAs 10,13). Das ungleiche System war ein tabubelegtes System – eine Verletzung der bestehenden Tradition!

³⁸ So P. LAMPE »Das korinthische Herrenmahl«, 209 und G. THEIßEN, »Soziale Integration und sakramentales Handeln«, 312 Anm. 1, beide unter Hinweis auf JOHANNES WEIß, *Das Urchristentum*, Göttingen 1917, 509–510: »Die ganze Ausführung 11,20–34 ist ... von zwei verschiedenen Richtpunkten beherrscht, V. 20–22. 23–34 [sic! DH] von dem *sozialen*, V. 23–32 von dem *sakramentalen* ...« (509; Kursiv DH). So auch K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹ und 1Cor. 11«, 63: Wir können sicher

Der Althistoriker Konrad Vössing beschreibt die Aussageabsicht des Paulus so: »Die gemeinschaftliche Feier sollte jedenfalls von den sozialen (und kulinarischen) Differenzen und damit auch von patronaler Einflussnahme entlastet werden«. ³⁹ In seinem Kommentar formuliert Dieter Zeller das Problem dieser Differenzen äußerst scharf: »Gerade beim Herrenmahl ist die rücksichtslose Selbstbedienung ein unhaltbarer Zustand«. ⁴⁰ »Wer *unwürdig* (ἀν-αξίως) das Brot ißt oder den Becher des Herrn trinkt, macht sich schuldig am Leib und am Blut des Herrn«, schreibt Paulus (V. 27). ⁴¹ Einzig die sind *würdig* (ἀξίως) (VV. 27–29), welche aufeinander warten (ἐκδέχεσθαι), bis alle angekommen sind und auf diese Weise denjenigen, die wenig oder nichts haben, ermöglichen, etwas von der Kost zu bekommen, die andere mitgebracht haben bzw. die vom Hauswirt oder aus der gemeinsamen Kasse gespendet wurde. Um Christi willen sollen die Begüterten bei den Zusammenkünften ihren prestigeträchtigen Status aufgeben und sich mit allen Mitchristen solidarisieren. ⁴² Hierdurch können die Angehörigen der *Elite* zeigen, dass sie verstanden haben, was Jesu Worte bedeuten, wenn er zuerst in seiner Erinnerung und danach in seiner Mahnung betont: »Dies ist mein Leib für Euch ... Dies ist mein Blut für Euch. Tut dies zum *Gedächtnis an mich*« (VV. 24–25), d.h. zum Gedächtnis an meinen Opfertod für alle, Arme wie Reiche, Sklaven wie Freie.

Als abschließende Zusammenfassung möchte ich Gerd Theißen zustimmend zu Worte kommen lassen: »Das urchristliche Abendmahl ist zweifellos ein (immer wiederholter) *Integrationsritus*, der den *Zusammenhalt* der Gemeinschaft erneuert«. ⁴³

sein, »daß die sozialen Trennlinien mindestens ebenso deutlich blieben wie die religiösen« (siehe weiter *ibid.*, Anm. 129/130).

³⁹ K. VÖSSING, »Das ›Herrenmahl‹ und 1Cor. 11«, 67; D. E. SMITH, *From Symposium to Eucharist*, 254–256.

⁴⁰ D. ZELLER, *Der erste Brief an die Korinther*, 368 (Kursiv DH). So bereits JOHANNES WEIß, *Der erste Korintherbrief* (KEK 5), Göttingen 1910/1970, 283: »Lieblos«, 290: »Rücksichtslosigkeit«.

⁴¹ ARTHUR C. THISELTON, *The First Epistle to the Corinthians* (NIGTC), Grand Rapids, Mich. 2000, 889: »Paul's primary point is that attitude and conduct should *fit* the message and solemnity of what is proclaimed«.

⁴² GERD THEIßEN, »Die urchristliche Taufe und die soziale Konstruktion des neuen Menschen«, in: JAN ASSMANN/GUY G. STROUMSA (HG.), *Transformations of the Inner Self in Ancient Religions* (SHR 83), Leiden 1999, 87–114: 88 mit Anm. 1: »Rituale haben eine transformative Kraft. Sie ermöglichen es Menschen, sich aus festgelegten Rollen und Strukturen der Gesellschaft zu lösen«.

⁴³ G. THEIßEN, *Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums*, Gütersloh/Darmstadt ³2003, 174 (Kursiv DH). Siehe ferner PAUL TILlich, *Systematische Theologie Band III*, Stuttgart 1966, 147: »... [es] gibt sakramentale Akte, in denen sich die religiöse Gruppe immer wieder konstituiert«.

Die Kartographie der Heilsgeschichte

Friedrich W. Horn

1 Vier Landkarten im Novum Testamentum Graece in der 28. Auflage

Die maßgebliche Ausgabe des griechischen Neuen Testaments, das Novum Testamentum Graece in der mittlerweile 28. revidierten Auflage, ist wie bereits auch etliche vorausgehende Auflagen eingebunden in vier Landkarten, die auf Vorsatzblättern vorne und Nachsatzblättern hinten vor dem Einband abgedruckt sind.¹ Sie zeigen: a) Palestine in Old Testament Times (mit einer Unterkarte: The Area around Jerusalem); b) Palestine in New Testament Times; c) The Ancient Near East in Old Testament Times und d) The Journeys of the Apostle Paul. Weder in dem Vorwort noch in der Einführung des NT Graece wird mitgeteilt, wer für die Erstellung der Karten zuständig war und wie sich deren Auswahl begründet.² Die gleichfalls von der Deutschen Bibelgesellschaft verantwortete Lutherbibel in der Revision von 2017 bietet diese vier Landkarten in einer ähnlichen Fassung³ und notiert im Impressum, die Landkarten seien bearbeitet worden von Jens Kamlah, Tübingen, und Wolfgang Zwickel, Mainz.⁴

Die editorische Entscheidung, Bibelausgaben mit Landkarten anzureichern, lässt sich zurückverfolgen bis in die Zeit der Spätorthodoxie und des Pietismus, in der neben Landkarten auch eine Übersicht über die biblischen Monate, Münzen, Maße und Gewichte (jeweils mit Angaben der aktuellen, zeitgemäßen Entsprechungen), eine Beschreibung der Stadt Jerusalem mit Plan, eine Chronologie der Historien im Alten und Neuen Testament, Luthers

¹ Nestle-Aland. Novum Testamentum Graece, hg. von Barbara und Kurt Aland, Johannes Karavidopoulos, Carlo M. Martini, Bruce M. Metzger, 28. revidierte Auflage, hg. vom Institut für Neutestamentliche Textforschung unter der Leitung von Holger Strutwolf, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2012.

² Auch David Trobisch, Die 28. Auflage des Nestle-Aland. Eine Einführung, Stuttgart und Atlanta 2013, geht auf diese Frage nicht ein.

³ Im Blick auf das Thema meines Beitrags notiere ich eine Abweichung der Karten in beiden Bibelausgaben. Das NT Graece verzeichnet Lasea westlich von Fair Havens, die Lutherbibel Lasäa östlich von Guthafen (so auch Herders Neuer Bibelatlas, hg. von Wolfgang Zwickel u.a., Freiburg 2013, 309). Fair Havens bzw. Guthafen oder Kaloí Liménes sind natürlich identisch. Der Calwer-Bibelatlas, erarbeitet von Wolfgang Zwickel, Stuttgart 2000, verzeichnet Guthafen auf der Karte zu den Reisen des Paulus gar nicht.

⁴ Vgl. dazu auch die Presseerklärung der JGU Mainz: <https://www.uni-mainz.de/presse/77194.php>.

Vorreden über das Alte und Neue Testament, ein Namensregister u.a. beige-fügt werden. Darin entsprechen diese Bibelausgaben bis heute der Lutherbibel 2017, die wie auch die Einheitsübersetzung aus dem Jahr 2016 erneut einen mehr als 100 Seiten starken Anhang mit sehr vergleichbaren Realien bietet. Man erkennt in diesen Bibelausgaben, gerne auch Studienbibeln genannt, sowohl das theologische Interesse, die in den biblischen Büchern dokumentierte Geschichte mittels Karten und Realienlisten möglichst exakt zu erfassen und sozusagen zu dokumentieren, aber auch das pädagogisch-didaktische Interesse, den biblischen Text zu verstehen und seine Distanz zur eigenen Lebenswelt zu überbrücken.⁵ So versieht die Einheitsübersetzung von 2016 die biblischen Orte in einem Anhang sogar mit den GPS-Daten. Mit den Landkarten jedenfalls wird das biblische Wort, die Heilige Schrift, eingebunden in den Raum von Ort und Zeit.

Die Karten zu den Missionsreisen des Paulus stellte in der Zeit der Bibelausgaben des späten Pietismus und der Erweckungsbewegung eine interessante Brücke zur erwachenden Missionstätigkeit der verschiedenen Missionsgesellschaften und zum beginnenden Kolonialismus dar, deren Ausgangsbasen und Wege gleichfalls auf Landkarten festgehalten wurden und die die Missionare und Kolonialisten wie Feldherren auf Eroberungszügen betrachteten. Und noch heute arbeiten Reiseveranstalter mit dem Slogan, sich den Mittelmeerraum ‚Auf den Spuren des Paulus‘ zu erschließen. Hätte man allerdings Paulus einmal fragen können, auf welcher seiner drei Missionsreisen er denn gegenwärtig unterwegs sei, dann hätte er vermutlich diese Frage nicht einmal verstanden,⁶ denn die den Landkarten zugrunde liegende Gewissheit, drei zu unterscheidende Missionsreisen exakt nachzeichnen zu können, ist höchst fragwürdig.

Im Folgenden soll nun aber die Konzentration ganz dem NT Graece²⁸ gelten. Stutzig macht zunächst die Auswahl der Karten. Wenn diese vier Karten in der Lutherbibel abgedruckt werden, dann ist deren Bezug zu den biblischen Büchern des Alten und Neuen Testaments sowie der Apokryphen evident. Bei der Lektüre und dem Studiums des NT Graece allerdings wird man auf die Karten Palestine in Old Testament Times (mit einer Unterkarte: The Area

⁵ Die Thematik meines Beitrags ordnet sich teilweise den Untersuchungen zu, die Sonja Beckmayer, *Die Bibel als Buch. Eine artefaktorientierte Untersuchung zu Gebrauch und Bedeutung der Bibel als Gegenstand*, PThHe 154, Stuttgart 2018, vorgetragen hat.

⁶ Christian Strecker, *Die Logistik der paulinischen Mission*, in: Friedrich W. Horn (Hg.), *Paulus Handbuch*, Tübingen 2013, 266–273.268.

around Jerusalem) und The Ancient Near East in Old Testament Times verzichten können, da zwar nicht alle, aber doch die relevanten Ortsangaben innerhalb der neutestamentlichen Schriften, die sich auf den vorderen Orient und Israel beziehen, in den beiden diesbezüglichen Karten Palestine in New Testament Times und The Journeys of the Apostle Paul verzeichnet sind. Die Karte The Ancient Near East in Old Testament Times hat den späteren ost-römischen Bereich von Athen bis Theben im Westen und vom Kaspischen Meer bis Persepolis im Osten im Blick. Mehr als die Hälfte dieser Karte ist für das frühe Christentum nach den Schriften des Neuen Testaments noch völlig irrelevant. Es soll hierbei nicht bestritten werden, dass ein vergleichender Blick erhellende Einsichten schenkt. So wurde der Name der Stadt Ashdod (1 Sam 6,17 u.a.) in hellenistischer Zeit zu Azotus (Apg 8,40) verändert. Manche Städte auf der Karte Palestine in New Testament Times haben, wie etwa Kapernaum oder Pella, noch keinen Eintrag auf der alttestamentlichen Karte oder, wie etwa Hazor oder Tekoa, keinen Eintrag mehr auf der neutestamentlichen Karte. Solche Vergleiche sind territorialgeschichtlich durchaus interessant, aber für das Studium des Neuen Testaments doch sehr untergeordnet. Der Wert dieser alttestamentlichen Karten im NT Graece hat sich mir nicht wirklich erschlossen.

Gleichzeitig vermisste ich eine Karte, die alle relevanten neutestamentlichen Ortslagen notiert. Dieses nämlich kann nicht mit einer Karte abgebildet werden, die sich ausschließlich an den Reiserouten des Paulus nach der Apostelgeschichte orientiert. So fehlt beispielsweise das in Röm 15,24.28 zweimal von Paulus genannte Reiseziel Spanien. Es fehlen die Parther, Meder und Elamiter aus der Völkerliste in Apg 2,9. Und auch Gallien hätte eine Notierung auf einer Karte verdient, da diese Ortsangabe durch sehr gute Textzeugen zu 2 Tim 4,10 belegt ist und da sich mit dieser Ortsangabe weitreichende missionsgeschichtliche Überlegungen in der Geschichte des frühen Christentums verbinden.⁷ Die jetzt abgedruckte Landkarte hätte folglich den Titel tragen müssen: ‚Die Reisen des Apostels Paulus nach der Apostelgeschichte‘. Aber selbst hier herrscht nicht der Konsens, den das Kartenwerk vorgibt. So ist zumindest unsicher, ob die auf der Karte verzeichneten

⁷ Theodor Zahn, Einleitung in das Neue Testament, Teil 1, Wuppertal und Zürich 1994 (Nachdruck Leipzig ³1906/1907), 418–419, hat die Frage, ob Galatien oder Gallien zu lesen sei und was in ersterem Fall gemeint sei, ausführlich behandelt und dargelegt, dass noch in christlicher Zeit der Sprachgebrauch dahin ging, auch Gallien als Galatien zu bezeichnen und das kleinasiatische Galatien als Galatien in Asia davon zu unterscheiden. Nach Abwägung aller Argumente spricht sich Zahn dafür aus, dass in 2 Tim 4,10 wohl Galatien zu lesen, aber Gallien (Südfrankreich) gemeint sei.

Reiserouten wirklich dem Bericht der Apostelgeschichte entsprechen und ob überhaupt vier Reisen in dieser farblich markierten Eindeutigkeit nachvollzogen werden können. Wenn schließlich über den Textbestand der Apostelgeschichte hinaus weitere Daten berücksichtigt würden, so ergäben sich weitere, zum Teil völlig abweichende, letztlich nicht ausgleichbare Modelle. So findet etwa die von Paulus in Gal 1,17 erwähnte Reise von Damaskus in die Arabia und zurück nach Damaskus in der Karte keine Berücksichtigung, da sie in der Apostelgeschichte noch vor der ersten Missionsreise erwähnt wird (Apg 9,19–25). Die in Apg 13–14 erwähnte erste Missionsreise wiederum fehlt in dem biographischen Rückblick, den Paulus in Gal 1–2 bietet. Auch der sog. Zwischenbesuch des Paulus in Korinth (2 Kor 2,1) findet auf der Karte keine Darstellung, da er in der Apostelgeschichte nicht erwähnt wird.⁸

2 Die Kartographie der Heilsgeschichte

Die vier Reisen des Paulus (3 Missionsreisen und die Romreise) nach der Apostelgeschichte sind bibelkundlich hinsichtlich Abreise und Ankunft/Rückkehr leicht abzugrenzen: a) Apg 13,1–14,28; b) 15,36–18,22; c) 18,23–21,17; d) 27,1–28,16. Die sog. drei Missionsreisen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres Personals und ihrer Zielsetzung erheblich.⁹

Auf der ersten Reise Apg 13,1–14,28 scheint zunächst Barnabas die entscheidende Leitungskraft der Reise zu sein, da er in Apg 13,1.2.7 und dann nochmals in Apg 14,12.14 stets vor Paulus genannt wird, in Apg 13,43.46.50 hingegen wird Paulus an erster Stelle genannt. Johannes, ein weiterer zeitweiliger Reisebegleiter, verlässt die beiden Apostel frühzeitig (Apg 13.5.14), begegnet ihnen aber wieder in Jerusalem (Apg 15,37). Diese erste Missionsreise wird von Lukas betont als Unternehmen der Gemeinde in Antiochia dargestellt (Apg 13,1–3; 14,26–28), sodass auch von einer frühen antiochenischen Mission und weniger von einer Missionsreise des Paulus gesprochen werden sollte. Die Reiseroute scheint einerseits maßgeblich von Barnabas, der hinsichtlich der Herkunft Zypriote war (vgl. Apg 4,36; 15,39), gesteuert zu sein, andererseits aber von dessen Beziehungen nach Pisidien, die sich über den zypriotischen Statthalter Sergius Paulus ergaben.

⁸ Dazu Dietrich-Alex Koch, *Geschichte des Urchristentums. Ein Lehrbuch*, Göttingen 2014, 312f.

⁹ Udo Schnelle, *Die ersten 100 Jahre des Christentums. 30–130 n. Chr. Die Entstehungsgeschichte einer Weltreligion*, Göttingen 2015, bietet Karten zur zweiten und dritten Missionsreise (238.247), die im Wesentlichen dem Bericht der Apostelgeschichte folgen, aber Korrekturen eintragen, die sich aufgrund abweichender Notizen in den Paulusbriefen ergeben. So wird etwa ein Jerusalembesuch (Apg 18,22) zwischen zweiter und dritter Missionsreise als ausgeschlossen erklärt (244).

Die zweite Reise tritt Paulus ohne Barnabas, jedoch in Begleitung des Mitglieds der Jerusalemer Gemeinde Silas an (Apg 15,32.49), später kommt Timotheus (Apg 16,1) hinzu. Zunächst dient die Reise nach Apg 16,4 der Übergabe der Beschlüsse des Apostelkonvents an diejenigen Gemeinden, in denen sich bereits auf der ersten Missionsreise christliche Gemeinden gegründet hatten (Derbe, Lystra, Ikonion, Antiochia). Bedingt durch ein schwerwiegendes Missionshindernis (Apg 16,6) und eine Vision (Apg 16,9) treten die Apostel den Weg nach Makedonien und in die Achaia an. Sehr enigmatisch und auf wenige Halbsätze reduziert schildert Lukas sodann im Kontext eines Gelübdes den Weg des Paulus über Ephesus, nach Caesarea, Jerusalem und Antiochia (Apg 18,22) – um ihn bereits im folgenden Vers wieder – auf der sog. dritten Reise – in Galatien und Phrygien anwesend sein zu lassen (Apg 18,23). Apg 18,22 markiert ein Zwischenereignis, aber nicht, was die Karte im NT Graece vorgibt, nämlich das Ende einer Reise und den förmlichen Beginn einer neuen Reise. Folglich wendet Paulus sich erneut im Wesentlichen in die Gebiete und zu den Gemeinden, zu denen er bereits auf der sog. zweiten Missionsreise Kontakt hatte. Terminiert ist diese Reise durch den Zeitpunkt des Pfingstfestes in Jerusalem (Apg 20,16), den Weg dorthin stilisiert Lukas als Weg in ein Martyrium (Apg 20,38; 21,13). Um eine Missionsreise handelt es sich folglich nicht durchgehend, eher stehen ab Apg 20,1 die Sorge um bereits bestehende Gemeinden sowie der Abschied im Mittelpunkt.

Die Reise nach Rom ist eingebunden in die Verhaftung und den Prozess des Paulus vor unterschiedlichen Instanzen, beginnend mit den Ereignissen in Jerusalem (Apg 21,27) bis zur Ankunft in Rom (Apg 28,16).

Längere, zum Teil jahrelange Aufenthalte in einzelnen Städten, die eigentlich nicht zu der Vorstellung einer Reise passen, sind auf den Karten natürlich nicht verzeichnet. Dass einzelne Abschnitte dieser Wege aus der Apostelgeschichte nicht so eindeutig zu verifizieren sind, wie die Karte vorgibt, soll jedoch ausdrücklich notiert werden. Grundsätzlich wird man die antiken römischen Straßenverbindungen und die Routen der Schifffahrt berücksichtigen müssen, denen auch die Apostel folgten. Von ihrer Gattung her ist die Apostelgeschichte insgesamt kein Reisebericht, auch wenn an einzelnen Stellen die Schilderung so präzise wird, dass man zu der Annahme griff, Lukas bezie-

he sich hier auf ein Stationenverzeichnis (Itinerar).¹⁰ Daneben allerdings stehen erhebliche Lücken, die auf Unkenntnis des Lukas oder auf absichtliches Verschweigen zurückzuführen sind (vgl. Apg 18,22–23). Das betrifft etwa die exakte Verortung des galatischen Landes in Apg 16,6 und 18,23, die in dieser Form ausgesprochen unpräzise ist, wie überhaupt die Vorstellung einer Mission des galatischen Landes zu Beginn der zweiten Reise und eines erneuten Besuchs zu Beginn der dritten Reise höchst fraglich sind.¹¹ Christian Strecker folgert mit Recht: „Das Konzept der drei großen Missionsreisen lässt sich insgesamt als literarisch-theologisches Darstellungsmittel des Autors der Apostelgeschichte begreiflich machen. Es diene ihm dazu, vorliegende Erzähltraditionen erzählerisch zu verschmelzen und die Ausbreitung der Christusbotschaft als systematisch fortlaufenden heilsgeschichtlichen Prozess auszuweisen [...]“.¹² Aber wie weit darf man sich von dem Modell der Apostelgeschichte trennen?

Fragt man, wie vertrauenswürdig die der Apostelgeschichte folgende Karte in einem historischen Sinn ist, so muss man zumindest das Thema ansprechen, ob denn Lukas als der Verfasser der Apostelgeschichte zumindest zeitweise Reisebegleiter des Paulus war, was in den sog. Wir-Passagen der Apostelgeschichte angedeutet wird. Die jüngere Forschung tendiert gegenwärtig wieder zu der Annahme, dass immer und nur da, wo dieses Wir begegnet, Lukas Reisebegleiter des Paulus war.¹³ In entscheidenden Fragen wird man Lukas dann weiterhin folgen dürfen, etwa darin, dass die Europa-mission des Paulus erst nach dem Apostelkonvent einsetzte und diesem nicht vorausging.¹⁴ Ebenso trifft sich in der zeitlichen und lokalen Anordnung die lukanische Darstellung der letzten Jerusalemreise (Apg 20–21) weitgehend mit derjenigen, die Paulus in Röm 15 als Kollektenreise anspricht.

Lukas hat diese unterschiedlichen Reisen als ein heilsgeschichtliches Ereignis der Ausbreitung des Evangeliums verstanden und dargestellt, da die

¹⁰ Koch, Geschichte (s. Anm. 9), Exkurs 14, 596–603.596: „In Apg 20,4–21,18 hat Lk einen Rechenschaftsbericht verwendet, den ein Mitglied der Kollektendelegation verfasst hat. Die Angaben dieses vorlukanischen Berichts, der im Wesentlichen ein Stationenverzeichnis darstellt [...]“.

¹¹ Ausführlich dazu Koch, Geschichte, Exkurs 10, 572–579.

¹² Strecker, Logistik (s. Anm. 6), 268.

¹³ Michael Wolter, Das Lukasevangelium, HNT 5, Tübingen 2008, 7: „Die größte Wahrscheinlichkeit bleibt darum fraglos bei derjenigen Erklärung, die ohnehin am nächsten liegt, wenn der Verfasser eines Geschichtsberichts auf der auktorialen Darstellungsebene in der 1. Person schreibt: dass er selbst an den im Wir-Stil geschilderten Ereignissen beteiligt war“ (Zitat von E. Plümacher, TRE 3, 1978, 514).

¹⁴ So aber Gerd Lüdemann, Paulus, der Heidenapostel. Band I. Studien zur Chronologie, FRLANT 123, Göttingen 1980, 147.

Apostel durch den Heiligen Geist geleitet (Apg 13,7), durch Visionen geführt (Apg 16,9), durch Naturwunder gerettet werden (Apg 16,26) und da sich in ihrem Handeln die Schrift erfüllt (Apg 28,28). Durch den Weg der Apostel ist das Evangelium zu den Heiden gebracht worden (Apg 15,3; 28,28). Die Landkarte in den Bibelausgaben hält diesen heilsgeschichtlichen Weg kartographisch fest und bietet folglich eine Kartographie der Heilsgeschichte.

3 Erwartungen an eine zukünftige Landkarte

Als grundlegende Erwartung an eine zukünftige Karte muss die Forderung erhoben werden, der jetzt abgebildeten Landkarte, wenn man an ihr festhalten will¹⁵, eine zutreffende Überschrift zu geben, also: Die Reisen des Apostels Paulus nach der Apostelgeschichte. Wenn man jedoch an der gegenwärtigen Bezeichnung festhalten will, dann müsste 1) eine Karte erarbeitet werden, die sich nicht nur an der Apostelgeschichte orientiert, sondern gleichzeitig die Paulusbriefe berücksichtigt, und es sollten dann 2) auch jene Reisen, die nach dem neutestamentlichen Befund denkbar sind und die auch in der Wissenschaft als möglich vertreten werden, alternativ verzeichnet werden.¹⁶ Im Blick auf die pseudepigraphischen Briefe des Paulus ergibt sich freilich ein doppeltes Problem. Zunächst ist zumindest bei einem Teil dieser Briefe die Entscheidung über deren Authentizität umstritten. Erkennt man etwa in dem 2. Timotheusbrief und dem Titusbrief orthonyme Briefe¹⁷, dann wird der Blick in die Reisepläne des Paulus beträchtlich erweitert bzw. gegenüber der Apostelgeschichte ggf. revidiert. Andererseits ist zu beachten, dass pseudepigraphische Briefe Reiseangaben gerne als Stilmittel verwenden, um Authentizität vorzutäuschen. Diese haben dann in der Regel keinerlei Relevanz für mögliche Reiserouten des Paulus. Eine kritische Landkarte, auf der die im Neuen Testament genannten Reisen des Paulus verzeichnet sind und die sich nicht ausschließlich an der Apostelgeschichte orientiert und gleichfalls nicht einen aus Jes 66 gewonnen missionsstrategischen Plan zugrunde legt¹⁸, ist folglich eine wissenschaftliche Aufgabe für die Zukunft.

¹⁵ Die Zürcher Bibel von 2007 verzichtet auf Karte(n) zu den Missionsreisen des Paulus und bietet stattdessen eine Karte mit den Orten des frühen Christentums.

¹⁶ Die Karte 9 zur sog. dritten Missionsreise in der Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Stuttgart 2016, 1546, verzeichnet zu dieser Missionsreise auch eine alternative Reiseroute, die über Nikopolis führt.

¹⁷ Jens Herzer, Zwischen Mythos und Wahrheit: Neue Perspektiven auf die sogenannten Pastoralbriefe, NTS 63, 2017, 428–450; ders., Art.: Pastoralbriefe, in: www.wiblex.de.

¹⁸ Dazu ausführlich Eckhard J. Schnabel, Urchristliche Mission, Wuppertal 2002, 1236–1242.

Im Folgenden sollen diese beiden genannten Erwartungen näher ausgeführt werden, indem jeweils wenige, aber doch relevante konkrete Beispiele genannt werden.

a) Arabia

Paulus erwähnt in Gal 1,15–18, dass er im Anschluss an seine Berufung bei Damaskus in die Arabia ging und sodann wieder nach Damaskus zurückkehrte. Über den Anlass, die Absicht, die Dauer und den Verlauf dieser Reise spricht Paulus nicht, die Apostelgeschichte erwähnt diese Reise gar nicht. Die Arabia ist mit dem Königreich der Nabatäer gleichzusetzen, also dem Gebiet des heutigen südlichen Syrien, Jordanien und des nordwestlichen Saudi-Arabien. Ob der gen Süden führende Reiseweg Paulus bis nach Bosra (Bostra) geleitet hat, wie Reiseanbieter heute behaupten, ist denkbar. Dass Paulus hier in der Arabia bereits als Missionar für den Christusglauben auftrat, ist wahrscheinlich. Doch ergibt sich diese Annahme eigentlich nur aus der in 2 Kor 11,32f. mitgeteilten Notiz, er habe – wohl nach der Rückkehr aus der Arabia – die Stadt Damaskus aufgrund eines Konflikts mit dem Ethnarcken des nabatäischen Königs Aretas fluchtartig verlassen müssen.¹⁹

b) Illyrien

In einem persönlich gehaltenen Rückblick auf seine missionarische Arbeit in Röm 15,14–21 beschreibt Paulus den Radius seiner Wirksamkeit mit den Worten: von Jerusalem aus und ringsherum bis nach Illyrien (Röm 15,19). Diese Angabe erscheint zunächst merkwürdig. Jerusalem einerseits spielt in der missionarischen Tätigkeit des Paulus eine höchst untergeordnete Rolle und von einer Mission in Illyrien oder zumindest an der Grenze von Illyrien berichten Paulus und die Apostelgeschichte nicht. Vermutlich benennt Jerusalem hier den theologischen Ausgangspunkt, der das in Röm 1,16 gesetzte ‚dem Juden zuerst‘ aufnimmt. Wie in einem Radius vollzieht sich von hier ausgehend die Mission des Paulus und sie trifft nordwestlich von Makedonien auf Illyrien, von Paulus in der Form des latinisierten Provinznamens Illyrikon angesprochen. Illyrien bezieht sich in einem allgemeineren Sinn auf mehrere illyrische Volksstämme, deren Gebiet nach dem sogenannten Pannonischen Aufstand gegen die römische Herrschaft (6 n. Chr.) eventuell in die Provinzen

¹⁹ Ausführlich handeln über den Aufenthalt des Paulus in der Arabia: Martin Hengel – Anna Maria Schwemer, Paulus zwischen Damaskus und Antiochien. Die unbekannten Jahre des Apostels, WUNT 108, Tübingen 1998, 174–207.

Illyricum superior und Illyricum inferior aufgeteilt wurde, woraus später unter Kaiser Vespasian die beiden Provinzen Pannonien und Dalmatien entstanden.²⁰ Paulus könnte dieses Gebiet erreicht haben, wenn er der Via Egnatia, die bis an die Westküste Illyriens führte, ausgehend von Neapolis, Philippi, Amphipolis, Thessalonike, eventuell Beröa streifend, gefolgt wäre. Freilich wird eine solche Reise in keinem Text erwähnt und Apg 17,15 schließt an den Besuch in Beröa eine sofortige Weiterfahrt nach Athen an. Gleichwohl ist diese Reise nicht undenkbar, da die Apostelgeschichte und die Paulusbriefe kein vollständiges Itinerar bieten.²¹ Es ist jedoch abwegig, den exakten Reiseweg, den Zeitpunkt und die Dauer eines Aufenthalts sowie mögliche Missionsabsichten und –erfolge beschreiben zu wollen.²² Allein die Notiz, das Evangelium bis nach Illyrien gebracht zu haben, soll hier festgehalten werden. Hingewiesen werden soll hier freilich auf die These Alfred Suhls, der zufolge die Reise nach Illyrien verbunden wird mit der von Paulus in Röm 1,13; 15,22.23 mehrfach betonten Absicht, die Stadt Rom und die dort lebenden Christen zu besuchen.²³ Von den Hafenstädten am westlichen Ende der Via Egnatia an der Adriaküste in Illyrien, Dyrrhachium und Aulona, führte der Schiffsverkehr nach Italien.

c) Nikopolis

Wer in den Pastoralbriefen pseudepigraphische Schriften erkennt, ordnet in der Regel die Orts- und Personenangaben der Absicht des Verfassers zu, auf diese Weise den Anschein der Authentizität erwirken zu wollen. In verschiedenen Veröffentlichungen haben allerdings Jens Herzer, seine Schülerin Michaela Engelman und sein Schüler Joram Luttenberger in letzter Zeit diesen

²⁰ Marjeta Šašel Kos, Art.: Illyricum, DNP 5, 1998, 940–943; dies., Art.: Dalmatae, Dalmatia, DNP 3, 1997, 282–286. Die Karte ‚Die Reisen des Apostels Paulus‘ in den Bibelausgaben verzeichnet Dalmatien an der adriatischen Küste und Illyrien östlich davon gelegen. Dies ist zumindest verwirrend, da im 1. Jh. die Bezeichnungen der Gebiete und der Provinzen mehrfach gewechselt haben. Dalmatien ist zunächst eine geographische Bezeichnung für die südliche Ostküste der Adria und für das dort lebende Volk der Dalmatae. Nach Kos haben die Provinznamen Dalmatia und Pannonia erst unter Vespasian die (freilich nicht ganz gesicherten) Bezeichnungen Illyricum inferior und Illyricum superior abgelöst. Illyrien hingegen war schon in augusteischer Zeit, wenn man es nicht streng auf die das Gebiet Dalmatien einschließende Provinz Illyricum begrenzte, gleichzeitig Sammelbegriff für das Gebiet des nördlichen und zentralen Balkans.

²¹ Die neuere Kommentarliteratur schließt einen Besuch in Illyrien nicht mehr kategorisch aus; vgl. z.B. die ausführliche Stellungnahme durch Robert Jewett, *Romans, Hermeneia*, Minneapolis 2007, 910–915, natürlich auch mit Verweis auf die spätere Anwesenheit des Paulus-Schülers Titus in Dalmatien (2 Tim 4,10).

²² Sehr ausführlich in dieser Hinsicht zu der Illyrien-Mission: Schnabel, *Mission* (s. Anm. 18), 1193–1200.

²³ Alfred Suhl, *Die Briefe des Paulus. Eine Einführung*, SBS 205, Stuttgart 2007, 120–123.

Konsens in Frage gestellt, um eine Interpretation in den Raum zu stellen, die von der Orthonymität sowohl des 2. Timotheusbriefs als auch des Titusbriefs ausgeht.²⁴ In der Folge dieser These ändern sich die Betrachtungen der Reisewege des Paulus erheblich, was hier nur an einem Beispiel vorgetragen werden soll. In Tit 3,12 bittet Paulus seinen auf Kreta zurückgelassenen Mitarbeiter Titus (Tit 1,5), bald nach Nikopolis zu kommen, da er beschlossen habe, den Winter über dort zu verbringen. Die Einheitsübersetzung aus dem Jahr 2016 bietet in Karte 9 eine alternative Route auf der dritten Missionsreise an, die auch über Nikopolis führt. Jens Herzer hingegen ordnet diese Notiz in die sog. Romreise des Paulus ein, die nach Apg 27 auf dem Seeweg von Cäsarea aus über Kreta und Malta nach Rom führte. Nach Tit 3,12 haben Paulus und seine Begleiter folglich eine andere Route gewählt, die von Kreta aus die Hafenstadt Nikopolis an der griechischen Westküste in der Region Epirus angesteuert hat, wohl um von dort aus auf der üblichen Seefahrtsroute sodann weiter Richtung Italien zu reisen. Diese Route allerdings ist mit dem Bericht der Apostelgeschichte, den Herzer als Konstruktion des Lukas in literarischer Absicht bewertet, in keiner Weise kompatibel.²⁵ Der 2. Timotheusbrief, von Herzer als orthonymes Schreiben des Paulus aus der römischen Gefangenschaft bewertet, würde dann belegen, dass Titus den Wunsch des Paulus befolgt und Kreta verlassen hat, eventuell nach Nikopolis und sodann weiter nördlich nach Dalmatien gereist ist (2 Tim 4,10).

d) Spanien

Im Epilog des in Korinth diktierten Römerbriefs, der im Zeichen der unmittelbar bevorstehenden Übergabe der Kollekte an die Gemeinde in Jerusalem steht (Röm 15,25–31), erwähnt Paulus die weiteren Reisepläne. Er möchte die Gemeinde in Rom als Zwischenstation besuchen und von dort aus weiter nach Spanien reisen (Röm 15,24.28). Aus Apg 21–28 ist nun bekannt, dass der Besuch in Jerusalem zu einer Verhaftung des Apostels führte, in deren Folge er als Gefangener nach Rom überführt wurde, um vor das kaiserliche

²⁴ Herzer, *Mythos* (s. Anm. 17); ders., *Fiktion oder Täuschung? Zur Diskussion über die Pseudepigraphie der Pastoralbriefe*, in: Jörg Frey, Jens Herzer, Martina Janssen und Clare K. Rothschild (Hg.), *Pseudepigraphie und Verfasserfiktion in frühchristlichen Briefen*, WUNT 246, Tübingen 2009, 489–536; ders., *Die Pastoralbriefe*, in: Friedrich W. Horn (Hg.), *Paulus Handbuch*, Tübingen 2013, 538–542.

²⁵ Sachliche Überschneidungen bestehen allerdings darin, dass beide Texte den Winter als (mögliche) Unterbrechung der Reise ansprechen (Apg 27,9.12; Tit 3,12) und dass sie die Überfahrt mit dem Ionischen Meer verbinden, auch wenn Lukas irrigerweise Malta dem Adriatischen Meer zuweist (Apg 27,27; Tit 3,12).

Gericht zu treten. Die Apostelgeschichte berichtet nicht mehr über den Ausgang des Prozesses. Die frühchristliche Quellenlage hierzu ist nicht eindeutig und sie changiert zwischen Verurteilung und Freilassung mit eventuell späterem zweitem Romaufenthalt.²⁶ Neben der These einer erneuten Mission im Osten (Kretamission: Tit 1,5) wird auch mit der Möglichkeit gerechnet, dass Paulus seinen Plan einer Spanienreise umgesetzt hat (so Canon Muratori Zeile 38f.; Actus Vercellenses 1; Euseb, h.e. II 22). Im Juni 2013 fand zu diesem Thema in Tarragona (dem antiken Tarraco) ein großer Kongress statt, dessen Beiträge in einem voluminösen Band festgehalten worden sind.²⁷ Überblickt man die Quellenlage und die Argumente, dann ist die Wahrscheinlichkeit einer Spanienmission ausgesprochen gering.

4 Ertrag

Der vorliegende Beitrag möchte zunächst auf die editorische Entscheidung der Bibelgesellschaften aufmerksam machen, den biblischen Text in vier Landkarten einzubinden, deren Auswahl für das Novum Testament Graece nicht überzeugt. Insbesondere die Karte ‚Die Reisen des Apostels Paulus‘ ist unter dieser Überschrift irreführend, da sie sich ausschließlich an der Apostelgeschichte orientiert und eine Kartographie der Heilsgeschichte bietet, gleichzeitig aber alternative oder ergänzende Reiserouten auf der Grundlage der Paulusbriefe ausschließt. Überdies ist die Vorstellung von exakt abgrenzbaren Missionsreisen anachron. Sie folgt dem kolonialgeschichtlichen Denken und der Strategie frühneuzeitlicher Missionsgesellschaften.

²⁶ Friedrich W. Horn, Einführung, in: ders. (Hg.), Das Ende des Paulus. Historische, theologische und literaturgeschichtliche Aspekte, BZNW 106, Berlin/New York 2001, 1–13; Jens Herzer, Verurteilung oder Freilassung und erneute Mission, in: Friedrich W. Horn (Hg.), Paulus Handbuch, Tübingen 2013, 124–128.

²⁷ The Last Years of Paul. Essays from the Tarragona Conference, June 2013, ed. by Armand Puig i Tàrrach, John M. G. Barclay and Jörg Frey with the assistance of Orrey McFarland, WUNT 352, Tübingen 2015.

Didaktik im Bild: Das Jungfrauengleichnis (Mt 25,1-13) auf Wandmalereien kretischer Kirchen

Martina Horn

Das Gleichnis von den fünf törichten und fünf klugen Jungfrauen ist im Matthäus-Evangelium (Mt 25,1-13) überliefert.¹ Die Verankerung in der Endzeitrede Jesu (Mt 24–25) betont deutlich die eschatologische Ausrichtung dieser Parabel. Die bei Matthäus erzählten Scheidungsgleichnisse dienen als Antwort auf die Frage der Jünger nach der erwarteten Rückkehr Christi. Das Gleichnis wurde bereits in frühchristlicher Zeit verbildlicht und erfreute sich in der mittelalterlichen Kunst großer Beliebtheit.² In der byzantinischen Kunst ist es eher selten zu finden. Anders in der kretischen kirchlichen Monumentalmalerei des 14. und 15. Jahrhunderts. Dort ist es mit 18 erhaltenen Beispielen das am häufigsten dargestellte Gleichnis Jesu.

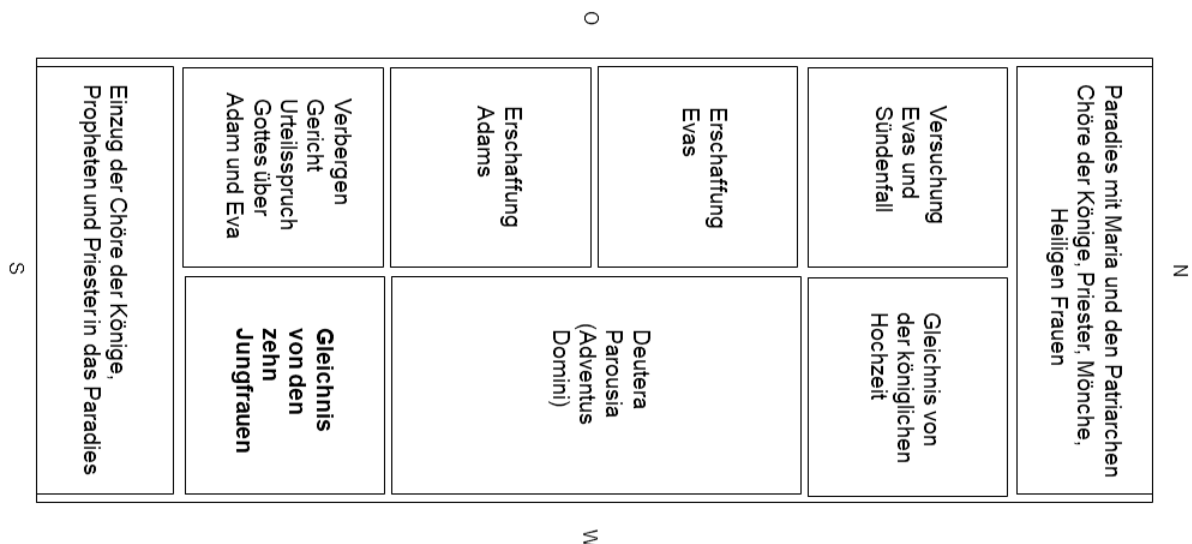
Die geistigen Strömungen im Spätmittelalter waren durch eschatologische Deutungsmuster geprägt. Die Beschäftigung mit dem letzten Gericht und der postmortalen Existenz gehörte für die Menschen zu den dringlichsten Existenzfragen. Die Furcht vor Höllenqualen und das Bestreben, nach dem Ableben einen Platz im himmlischen Paradies zu erhalten, übten nicht nur Einfluss auf Theologie und Literatur, sondern auch auf die Monumentalmalerei aus. Diese Beschäftigung mit Tod und Seelenheil spiegelt sich in den ab dem 14. Jh. in vielen kretischen Kirchen neu entstehenden Weltgerichts- und

¹ Zur Auslegung des Gleichnisses im Matthäus-Evangelium mit weiterführender Literatur U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus. Bd. I,3: Mt 18-25. Evangelisch-Katholischer Kommentar zum NT (Zürich/Düsseldorf 1997) 365-492. – R. Zimmermann (Hrsg.), Kompendium der Gleichnisse Jesu (Gütersloh/München 2007) 488-503.

² Allgemein zur Ikonographie der Parabel W. Lehmann, Die Parabel von den klugen und törichten Jungfrauen: eine ikonographische Studie mit einem Anhang über die Darstellung der anderen Parabeln Christi (Freiburg 1916). – H. Heyne, Das Gleichnis von den törichten und klugen Jungfrauen (Freiburg 1922). – RbK II (1971) 839-867 s. v. Gleichnisse Christi (K. Wessel) 853-854. – LCI II (1970) 458-463 s. v. Jungfrauen, kluge und törichte (H. Sachs). – R. Körkel-Hinkfoth, Die Parabel von den klugen und törichten Jungfrauen (Mt. 25,1-13) in der bildenden Kunst und im geistlichen Schauspiel (Frankfurt 1994); speziell zur kretischen Ikonographie dieser Parabel L. Karapidakis, Les peintures murales de Crète, XIVe-XVe siècle: le programme iconographique de la parabole des vierges sages et des vierges folles. In: Communications grecques présentées au V^e Congrès international des études du sud-est européen (Athen 1985) 149-155. – A. G. Mantas, Die Ikonographie der Gleichnisse Jesu in der ostkirchlichen Kunst (5.-15. Jh.) (Leiden 2010) 145-180; 384-400 mit weiteren Literaturhinweisen.

Verdammtendarstellungen wider. Die dort bildlich vermittelten Strafqualen für die Sünder waren Elemente einer didaktischen Angstkatechese, die die Gläubigen zu Buße und Umkehr anleiten sollten. In diesem Kontext sind auch die matthäischen Scheidungsgleichnisse im Bildprogramm der kretischen Kirchen verankert.

In der Evangelismos-Kirche in Evangelismos³, in der Präfektur Herakleion, datiert Ende des 14. Jh., ist die Parabel von den Jungfrauen in ein theologisch ausgeklügeltes Bildprogramm eingefügt, das um eine zentrale Adventus-Domini-Darstellung angeordnet ist. Das große Bildfeld von der zweiten Ankunft Christi zum Weltgericht ist von Adam-und-Eva-Szenen sowie von einem weiteren Scheidegleichnis, der Parabel vom unwürdigen Hochzeitsgast (Mt 22, 1-14), eingerahmt. Ur- und Endzeit sind auf diese Weise eng verzahnt. Das Jungfrauengleichnis ist dem Urteil über Adam und Eva nach dem Sündenfall unmittelbar gegenübergestellt (siehe den Plan des Bildprogramms).



Bildprogramm Evangelismos, Zeichnung M. Horn

³ Zur Kirche K. Gallas/K. Wessel/M. Borboudakis, Byzantinisches Kreta (München 1983) 397-399. – RbK IV (1990) 811-1174 s. v. Kreta (M. Bissinger) 955; 1130-1131. – M. Bissinger, Kreta: Byzantinische Wandmalerei. Münchner Arbeiten zur Kunstgeschichte und Archäologie 4 (München 1995) Nr. 156, 186 und Abb. 152. – G. Phousterēs, Εικονογραφικά προγράμματα σε βυζαντινούς σταυρεπίστευους ναούς (Thessaloniki 2006) 173-175 Nr. 48. – A. Semoglou, La Seconde Parousie et le Cycle de la Création dans l'Église de la Vierge à Evangelismos (Mouhtaroi) en Crete: L'application d'un modèle occidental. In: Ars auro gemmisque prior. Mélanges en hommage à Jean-Pierre Caillet (Zagreb 2013) 492-499. – M. Horn, Adam-und-Eva-Erzählungen im Bildprogramm kretischer Kirchen. Eine ikonographische und kulturhistorische Objekt- und Bildfindungsanalyse. BOO 16 (Mainz 2020) 23-39; speziell zum Gleichnis A. G. Mantas, Die Ikonographie der Gleichnisse Jesu in der ostkirchlichen Kunst (5.-15. Jh.) (Leiden 2010) Nr. N37, 396 und Abb. 111.



Abb. 1: Jungfrauengleichnis in der Evangelismos-Kirche, Evangelismos, Kreta (Ende 14. Jh.) (Foto M. Horn).

Die zentralsymmetrische Komposition zeigt mittig Christus, der frontal auf einer thronartigen, mit einer Rundbogenarchitektur überfangenen mandelförmigen Kline sitzt, mit jeweils fünf Jungfrauen auf jeder Seite (Abb. 1). Sein Blick und seine weisende linke Hand sind zu den klugen Jungfrauen mit den brennenden Kerzen in den Händen zu seiner Rechten gewendet. Die rechte Hand Christi ist nach unten gerichtet auf die Törichten. Sie stehen links von ihm mit erloschenen Kerzen vor einer in die Rundbogenarchitektur eingegliederten, stilisierten und bereits geschlossenen Paradiespforte. Sie sind durch ihre „Barhäuptigkeit“ als Sünderinnen markiert. Die beiden hinteren zeigen Erschrecken durch die vor den Mund gelegte Hand und Trauer über ihre Zurückweisung durch erhobene verhüllte Hände. Die fünf klugen Jungfrauen, durch perlenverzierte, den Kopf bedeckende Umhänge als jungfräuliche „Paradiesbräute“ gekennzeichnet, sind zum Zeitpunkt der zweiten Parusie wachsam und bereit. Sie sind durch keine verschlossene Tür von Christus getrennt und können mit ihm in das Paradies einziehen. So erfolgt eine Trennung zwischen den verdammten „Törichten“ und den erlösten „Klugen“, wie es auch im Weltgerichtsgedanken impliziert ist. Die parallelsymmetrische Aufteilung

der Jungfrauengruppen symbolisiert die endzeitliche Scheidung zwischen den Gerechten und den Verdammten, die durch Christus als Richter mit seiner Handhaltung im Typus eines Aufnahme- und Abwehrgestus getrennt sind. Diese Gebärdensprache vermittelt paränetisch-ethische Botschaften. Die demonstrative Handbewegung auf die Klugen normiert deren Wachsamkeit und Klugheit als Vorbild und als Weg zur Erlösung für die Gläubigen, während die nach unten weisende Hand in angstdidaktischer Weise die Unausweichlichkeit der Verdammnis für die Törichten bzw. Sünder in Aussicht stellt. Die im Matthäus-Text erwähnten Lampen, τὰ λαμπράδα, sind hier als große Wachskerzen dargestellt. Diese Abwandlung zeigt eine Angleichung an die orthodoxe Praxis, die in den Liturgien ebensolche Kerzen verwendet. Zudem entsprechen die langen Gewänder mit den reich verzierten Kragen und Umhängen der zeitgenössischen kretischen Mode.⁴ Das Bild ist dadurch an die Realität des Betrachters anpasst, erzeugt so bessere Lesbarkeit und erleichtert zugleich die Identifizierungsmöglichkeiten mit den Jungfrauen als Vorbilder und Mahnbeispiele.

Der Gerichtsgedanke verknüpft das Jungfrauengleichnis eng mit der ihm zugeordneten Szene der Bestrafung aus dem Genesiszyklus. Dort wird das erste Gericht visualisiert, hier die endzeitliche Scheidung, die mit der endgültigen Verurteilung des sündigen Menschen endet. Auffällig ist das fast identische Auftreten Christi, der in beiden Szenen als Richter erscheint. Die ellipsoide Stoffkline, in der Christus im Gleichnis thront, korrespondiert mit der sternbesetzten Mandorla, die ihm als Thronszitz im Gerichtsurteil über die Protoplasten dient. Die Handbewegung des Scheidegestus in beiden Szenen unterstreicht die enge Verflechtung von ur- und endzeitlichem Richten. Zusätzlich verklammert das Türmotiv das Gleichnis sowohl mit der terrestrischen als auch mit der zölestischen Paradiesthematik. Das in beiden Bildepisoden identisch dargestellte mit Edelsteinen verzierte Paradiestor wird ebenso für die törichten Jungfrauen verschlossen wie für die sündigen Protoplasten. Gerahmt ist das gesamte Bildensemble an beiden Seiten mit Endzeitparadiesdarstellungen als Verheißung für diejenigen Gläubigen, die den klugen Jungfrauen nacheifern. Der angedeutete Schrecken und die Verzweif-

⁴ Typisch zeitgenössische kretische Kleidung ist in den Stifterinnenabbildungen in den Kirchen verifizierbar, dazu K. Mylopotamitakēi, *Η ενδυμασία των Κρητικών στην περίοδο της Βενετοκρατίας (1211-1669)*. *Αρχαιολογία & Τέχνες* 84, 2002, 21-26.

lung der Törichten dienen als Negativbeispiel für falsches Verhalten angesichts des allen Menschen drohenden Endgerichts.

In ostkirchlichen literarischen Quellen wird ebenfalls die paränetisch-endzeitliche Funktion des Gleichnisses betont. In seinem Genesis-Kommentar bezeichnet Ephraim der Syrer⁵ die Wachsamkeit als einen Zustand der Protoplasten vor dem Sündenfall. Diese vorausschauende Besonnenheit im Hinblick auf die erwartete Rückkehr Christi zeigen auch die klugen Jungfrauen, die als Vorbild für die Gläubigen dienen. So wird die paradiesische Qualität der Wachsamkeit bereits antizipatorisch wiederhergestellt und ebnet den „Klugen“ den Weg in das neue Paradies. In den mittelbyzantinischen apokalyptischen Schriften wird das Symbol der vollen und leeren Leuchten im endzeitlichen Kontext aufgegriffen. Die Apokalypse der Anastasia gewährt einen Blick in die Hölle und in das himmlische Paradies. An jenen Orten werden die erleuchteten Lampen mit den Gläubigen und die erloschenen mit den Sündern identifiziert und so diese perspektivische Aussicht als didaktisches Warnbeispiel den Christen vor Augen geführt (§ 39).⁶ Der durch den Hesychasmus beeinflusste Theologe und Mystiker Nikolaos Kabasilas († nach 1391) assoziiert in seinem Werk über die Sakralmystik dieses Gleichnis mit dem Motiv der Überwindung der Sünde. Mit der paränetischen Mahnung an die Gläubigen, im gegenwärtigen Leben das notwendige Öl jederzeit bereit zu halten, verknüpft er die Erinnerung an den nach Gottes Bild geschaffenen vollkommenen Menschen, der im endzeitlichen Paradies vollständig wieder erneuert wird. Das Leben in Christo ist die irdische Werkstatt für diese Vollendung im Jenseits, der Weg der Vergöttlichung (Theosis), der durch die gnadenvolle Schöpfung des menschenliebenden Gottes und die Inkarnation den Gläubigen, die jederzeit für den Bräutigam bereit sind, offensteht.⁷

Ein fast identisches Bild des Gleichnisses wie in Evangelismos erscheint in der nahe gelegenen Hagios Antonios-Kirche in Kalloni.⁸ Auch hier besteht ein enger Konnex mit der Parabel von der königlichen Hochzeit und mit dem

⁵ Kommentar zur Genesis (CGen) II,12; Text bei Interpretatio Syriaca. Die Kommentare des heiligen Ephraim des Syrers zu Genesis und Exodus mit besonderer Berücksichtigung ihrer auslegungsgeschichtlichen Stellung. Hrsg. von St. Hidal. Coniectanea biblica 6 (Lund 1974).

⁶ J. Baun, *Tales from Another Byzantium. Celestial Journey and Local Community in the Medieval Greek Apocrypha* (Cambridge/New York/Melbourne 2007) 409.

⁷ Sakralmystik der Ostkirche. Das Buch vom Leben in Christus des Nikolaos Kabasilas. Hrsg. von G. Hoch (Wien 1958) 16.

⁸ Datiert von Mantas, Gleichnisse 382 mit Fragezeichen in die 2. Hälfte des 14. Jhs., in der Präfektur Herakleion, Bezirk Pediada; eine Abbildung des Gleichnisses bei Mantas, Gleichnisse Nr. 113; eine Umzeichnung bei Karapidakis, Parable 153 Abb. 2 (ohne Datierungsvorschlag); zur Kirche Horn, Adam-und-Eva 36-37; 93-94; 97-101 mit einer Datierung Ende 14. Jh.

Weltgericht, das als großes Endzeitgemälde mit dem richtenden Christus, dem Aposteltribunal und dem großen feurigen Höllenstrom, der die Sündigen verschlingt, an der Westwand verortet ist. Im Gleichnis thront Christus wieder als endzeitlicher Richter in der Mandorla ähnlichen Kline innerhalb einer Torbogenarchitektur mit einer eingelassenen geschlossenen Paradiestür (Abb. 2). Sein Blick richtet sich auf die *virgines prudentes*. Mit dem Scheidegestus trennt er die klugen von den törichten Jungfrauen. Letztere bedecken mit einer Geste der Verzweiflung und Trauer in dramatischer Weise mit ihren Händen Augen und Wange. Die Klugen mit perlenverzierten Mantillen stehen zur Rechten Christi. Die vordere wendet ihren Blick aus dem Bildfeld dem Betrachter zu, ein Blick, der als Ermahnung zum ethisch richtigen Handeln interpretiert werden kann. Diese paränetisch-didaktische Intention ist kontrastiert mit der paradigmatischen Warnfunktion der Verzweiflung der aus dem Paradies Ausgeschlossenen.



Abb. 2: Jungfrauengleichnis in der Hagios Antonios-Kirche in Kalloni, Kreta (Ende 14. Jh.) (Foto M. Horn).

Die Visualisierung des Jungfrauen-Gleichnisses im Südschiff der Panagia-Kirche im Kloster Kera Kardiotissa⁹, unterstreicht diese endzeitlich-paränetische Ausrichtung in drastischer Weise. Das Südschiff ist mit einem großen Weltgerichtszyklus ausgestattet: an der Ostwand Christus als thronender Weltenrichter im Deesis-Schema mit Aposteln und Engeln und an der Nordwand Personifikationen von Meer und Erde, die die Toten freigeben. Auf der Südwand folgen Bildfelder mit den Verdammten, nackten Sünderinnen und Sündern, die von Schlangen umwunden und deren moralische Vergehen durch Beischriften benannt werden. Über den Bildern mit diesen individualisierten Höllenstrafen ist das Jungfrauengleichnis verortet. Christus sitzt hier auf einem großen eckigen hölzernen Thronszitz, analog zu seinem Thron in der dortigen Deesis im Weltgericht, hinterfangen von einer Architektur mit geschlossener Paradiestür (Abb. 3).



Abb. 3: Jungfrauengleichnis in der Panagia-Kirche im Kloster Kera Kardiotissa, Kreta (Ende 14. Jh.) (Foto M. Horn).

Links von Christus hinter dem Thronszitz stehen die klugen Jungfrauen, die dadurch bereits dem Paradies zugeordnet sind. Die Vordere ist durch ihre prominente frontale Stellung und das rote Kleid von der dahinter gestaffelten Gruppe der übrigen abgehoben. Ihr Blick richtet sich auf den Betrachter. Mit

⁹ Datiert Ende 14. Jh.; zur Kirche Gallas/Wessel/Borboudakis, Kreta 414-418. – M. Borboudakē, Η τοιχογραφική διακόσμηση της Μονής Καρδιώτισσας στην Κερά Πεδιάδος. In: M. Andrianakēs (Hrsg.), Πεπραγμένα Ι΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου (Χανιά, 1- 8 Οκτωβρίου 2006) B2 (Chania 2011). 225-248. – K. D. Giapitsoglou, Wallfahrtsort Heiliges Kloster Kardiotissis Keras (Herakleion 2013).

ihrer linken Hand weist sie auf die weiteren klugen Jungfrauen hinter ihr. Rechts von Christus nähern sich die Törichten, auf die Christus mit seiner erhobenen rechten Hand zeigt. Diese Gebärde kann als Abweisungsgeus verstanden werden, aber auch als mahnend-demonstrativer Hinweis für den Betrachter auf das Fehlverhalten der aus dem Paradies Ausgeschlossenen. Christus blickt ebenfalls auf den Betrachter, so dass dieser mahnende Blick die weisende Handgeste unterstreicht. Die Anzahl der Jungfrauen, die die Gesamtzahl der biblischen Zehn-Zahl übersteigt, bleibt hier etwas vage, da die jeweils hinteren durch die enge Raumstaffelung weitgehend unbestimmt bleiben. Bei näherem Hinsehen fällt eine schlangenumwundene Sünderin auf, die den Verdammten-Darstellungen entlehnt und den törichten Jungfrauen zugeordnet ist.¹⁰ Die nackte Sünderin, um deren Hals und Leib sich eine mächtige Schlange windet, hat sich in die Schar der unklugen Jungfrauen eingereiht. Hinter ihr folgen zwei weitere Verdammte, die in verrenkter Haltung ihre Strafen erleiden. Hier ist die Konnotation von Gleichnis und Weltgericht, nicht nur durch die Angleichung des Thrones Christi, äußerst evident. Auch die unbestimmte Anzahl der Jungfrauen zeigt, dass die Darstellung des Gleichnisses nicht auf narrative Genauigkeit abzielt, sondern dass vielmehr eine symbolisch-metaphorische Übertragung auf die Sünder und Gerechten, die im Weltgericht geschieden werden, intendiert ist. Zugleich erzeugt die Einfügung der nackten Sünder eine Angstkatechese. Sie ermahnt die Gläubigen durch ihr abschreckendes Beispiel, nicht den falschen Weg einzuschlagen, sondern angesichts des allen drohenden Weltgerichts und der bildlich vor Augen geführten Strafen Klugheit und Besonnenheit zu zeigen und rechtzeitig vor dem Gerichtsurteil zu Christus umzukehren.

Auf Kreta entwickelt sich eine eigene symmetrische Bildformel mit der dominant im Bildzentrum erscheinenden repräsentativen Figur des thronenden Christus im Typus des Weltenrichters, der die Jungfrauen durch den Scheidegestus in zwei Gruppen spaltet.¹¹ Zudem wird die Parabel in fast allen Kirchen räumlich und inhaltlich in den Kontext des Jüngsten Gerichts eingefügt¹². Intendiert ist so keine narrative Wiedergabe des Gleichnisses, vielmehr liegt die Schwerpunktsetzung auf dem allegorischen Sinn. Die Parabel

¹⁰ Abbildung bei Mantas, Gleichnisse Abb. 111.

¹¹ Eine Ausnahme bildet die Darstellung im Hagios Antonios-Nordschiff der Panagia-Kera-Kirche in Kritsa (14. Jh.) mit einem vertikalen Bildaufbau; Abbildung bei Mantas, Gleichnisse Abb. 110a-b.

¹² Dazu Karapidakis, Parable 154-155.

dient als Metapher für das Weltgericht und akzentuiert den Scheidungstopos von Erlösung und Verdammnis. Die Bildlektüre impliziert eine paränetisch-didaktische Strategie mit einer paradigmatischen Warnfunktion der törichten Jungfrauen für die Sündigen. Diese mahnende Angstkatechese, die die Gläubigen angesichts der demonstrativ vor Augen geführten ausweglosen Lage der Törichten zu Buße und Umkehr anleiten soll, verfolgt eine ähnliche didaktische Absicht wie die abschreckende Zurschaustellung der Verdammten in den Strafszenen.

Hermeneutische Didaktik des Heiligen Geistes. Ein Essay zu Joh 14,26

Takashi Onuki

Ich habe mehr als dreißig Jahre neben dem Doktorandenseminar an der Universität Tokio, auch in vielen anderen japanischen Hochschulen, Einführungsvorlesungen über das Neue Testament gehalten. Bei den letzteren hatte ich immer StudentInnen vor mir, die fast nichts über die Bibel und das Christentum wissen. Sie sind meistens wenig interessiert, nicht nur an der Bibel, sondern auch an Religion überhaupt. Trotzdem wissen Sie, dass die Bibel ein „Bestseller“ und klassisches Kulturerbe der Welt und es daher wenigstens wert ist, kurz darin zu lesen. Vor einem weiteren Werturteil scheuen sie sich oft, weil ihnen bewusst ist, dass die Bibel zugleich die Heilige Schrift der christlichen Kirche ist. Die Bibel ist für sie *liber fascinosus et tremendus*.¹ Einige wenige versuchen zwar, sie „von Anfang an“ durchzulesen, aber scheitern sehr bald, und zwar aus den Exegeten gut bekannten Gründen.

Zum Beispiel begegnet der Gottesname „*Jahwe*“ schon in der Genesis – Abraham ruft Gott so an (z.B. Gen 15) und auch Jakob antwortet in Gen 27,20 seinem Vater Isaak, der nicht mehr gut sehen kann, „*Jahwe*, dein Gott, hat es mir entgegenlaufen lassen.“ Warum wird dann später in Ex 6,2-3 gesagt, „Ich bin *Jahwe*. Ich bin Abraham, Isaak und Jakob als El-Schaddai (Gott, der Allmächtige) erschienen, aber unter meinem Namen *Jahwe* habe ich mich ihnen nicht zu erkennen gegeben“? Was soll denn das heißen?

Eben jetzt muss der Lehrer erklären, dass das uns vorliegende Alte Testament aus unzähligen Überlieferungen entstanden ist, die im Volk Israel über mehrere Jahrhunderte entwickelt und in mehreren Anläufen gesammelt und redigiert wurden. Deswegen wird – so muss die Erklärung weiter gehen – „das Letztere das Erstere und das Erstere das Letztere.“ Daher begegnen der erst später in Gebrauch gekommene Gottesname und der schon vorher gebrauchte ältere in der Genesis *promiscue*. Das heißt: Das Alte Testament wird – so lässt sich jetzt das Rätsel lösen – eben dann unverständlich, wenn man es „von Anfang an“ als durchgehenden Text liest.

¹ Auch unsere beiden Jubilare, Peter Müller und Anita Müller-Friese, dürften während ihrer Vortragsreise in Japan vom 28. April bis 27. Mai 2008 etwas davon gespürt haben.

Ähnliches ist auch im Neuen Testament der Fall. Das beste Beispiel ist der Prolog des 4. Evangeliums. Der eingeborene Sohn Gottes tritt in Joh 1,14 aus seinem Präexistenzort heraus und wird ein Mensch auf der Erde. Dennoch wird unmittelbar zuvor in 1,10-11 gesagt: „Er war in der Welt, aber die Welt erkannte ihn nicht.“ War der eingeborene Sohn also schon vor seiner Fleischwerdung Fleisch geworden und als Mensch mitten in der Welt? Auch hier ist „das Letztere das Erstere und das Erstere das Letztere.“ Selbstverständlich kann kein Student, der das Neue Testament mit normaler Denkweise „von Anfang an“ liest, dieses Paradox „schlucken“.

Eben jetzt muss der Lehrer erklären, dass das Neue Testament hier nicht den Gesetzen von Logik und Chronologie folgt. Gerade im Fall des 4. Evangeliums sind der „Anfang“ und das „Ende“, ja Protologie und Eschatologie, im Kopf des Verfassers untrennbar eins, schon vor Beginn seines Erzählaktes. Jesus, der eingeborene Sohn Gottes, ist für ihn „omnitemporal“, d.h. ein Wesen, dessen Geschichte sich nicht als zeitliches Nacheinander differenzieren lässt. Ohne das eigens zu erklären, beginnt der Verfasser seinen Erzählakt. Seine Erzählung unterliegt aber dem Formdruck, sich an einer zeitlichen Abfolge zu orientieren. Aus der Spannung zwischen diesen beiden Sachverhalten ergibt sich die Darstellungsweise des Johannesevangeliums, die den präteritalen Erzählfluss oft unvermittelt durch die Gegenwartsperspektive des Verfassers und seiner Lesergemeinde durchbricht, also „das Letztere das Erstere und das Erstere das Letztere“ werden lässt.

Diese Beispiele zeigen, warum die Bibel von StudentInnen ohne religiöse Sozialisation nicht ohne weiteres verstanden werden kann. Eine Erklärung „*vom Glauben her*“ (*a fide*) bietet dabei keine Hilfe. Die StudentInnen müssen erst einmal verstehen, was das für ein „Glaube“ ist und wie dieser zustande gekommen ist, d.h. ihnen muss der „*Weg zum Glauben hin*“ (*via ad fidem*) einsichtig werden.

Der „*Weg zum Glauben hin*“ lässt sich nicht ohne Rücksicht auf die Erfahrungen entwickeln, die die betreffenden Menschen eben als Menschen durchgemacht haben. Ausgehend von dieser Einsicht möchte der vorliegende Essay die fast klassisch gewordene Auseinandersetzung zwischen Bultmann, Käsemann und Bornkamm zur Interpretation des 4. Evangeliums auflösen. Er wiederholt dabei manches aus meiner Doktorarbeit, „*Gemeinde und Welt im Johannesevangelium*“ (Neukirchen/Vluyn 1984), nimmt aber auch einige neuere Einsichten aus meiner seitherigen Forschung auf.

1 Drei Interpretationsperspektiven: Fleischwerdung, Präexistenz und Paraklet

Bultmanns *opus magnum* „Das Evangelium des Johannes“ (KEK 2, Göttingen 1941, 18. Aufl. 1964) versteht das vierte Evangelium ganz als Rede „vom Glauben her“ und legt es durchgehend nur als „Verkündigungswort“ an die Leser der Gegenwart aus. Die Parakletensprüche in Kap. 14-16 bilden dabei keine Ausnahme. Sie sind als Verheißungen formuliert, die der soeben von der Erde weggehende Jesus den Jüngern gibt. Bultmann entwickelt ihre Bedeutung ganz von dieser Verheißungsform her. Es fehlt bei ihm gänzlich der Gedanke, dass die Verheißungen für die johanneische Gemeinde, die wohl gegen Ende des 1.Jh.n.Chr. lebte, schon angefangen haben sich zu verwirklichen, also dass die Wirkung des Geist-Parakleten bereits ein Stück ihrer Gegenwartserfahrung geworden ist. Bultmann würde diese Perspektive wohl für eine unnötige und sogar verfehlende Historisierung gehalten haben. Wichtig sei allein, den Kern des Verkündigungswortes, das das 4. Evangelium im *hic et nunc* ausspricht, nicht aus dem Blick zu verlieren. Er bestehe im Paradox, dass die Herrlichkeit Jesu, des präexistenten Gottessohnes, nirgendwo anders als in seinem „Fleisch“ als Mensch zu sehen ist. Im Kommentar zu 1,14ab, „Das Wort ist Fleisch geworden und hat unter uns gewohnt und wir haben seine Herrlichkeit gesehen“, formuliert Bultmann das so (a.a.O., 41): „Aber das ist die Paradoxie, die das ganze Evg durchzieht, daß die δόξα nicht *neben* der σάρξ oder durch sie, als durch ein Transparent, *hindurch* zu sehen ist, sondern nirgends anders als in der σάρξ, und daß der Blick es aushalten muß, auf die σάρξ gerichtet zu sein, ohne sich beirren zu lassen, – wenn er die δόξα sehen will. Die Offenbarung ist also in einer eigentümlichen *Verhülltheit* da.“ Diese Paradoxie und Verhülltheit kulminieren nach Bultmann in Kreuz und Passion Jesu. Das 4. Evangelium fordere alle Leser auf, diese Paradoxie und Verhülltheit zu überwinden und sich für den Glauben zu entscheiden. Wegen dieses Grundzugs wird die Interpretation Bultmanns als existentialistisch bezeichnet.

Käsemanns kleines Buch „Jesu letzter Wille nach Johannes 17“ (Tübingen 1966, 3. Aufl. 1971) wendet sich frontal gegen die Auslegung Bultmanns. Die Fleischwerdung Jesu sei nicht mehr als „das unabdingbare Mindestmaß der Ausstattungsregie“ (a.a.O., 28) dafür, dass der präexistente Logos in die Welt kommt und die Offenbarung Gottes Ereignis wird. Der Kreuzestod Jesu sei der Erweis seiner „Rückkehr aus der Fremde zum sendenden Vater“ (a.a.O.,

29). Während des ganzen Erdenlebens Jesu schreitet also der präexistente Logos auf der Erde stets als Fremder, ohne sein göttliches Wesen zu ändern. Er ändere nicht sich selbst, weder durch die Fleischwerdung noch durch das Kreuz, „sondern nur seinen jeweiligen Ort“ (a.a.O., 34). Die Gefahr einer Herrlichkeitschristologie sei im 4. Evangelium kaum zu übersehen, es bereite, zwar noch naiv, denjenigen Doketismus vor, der sich bald im Gnostizismus deutlicher zeigen werde (a.a.O., 61f., 98).

Hier sieht man klar, dass sich die ganze Interpretation Käsemanns auf der Ebene der Christologie im engeren Sinne des Wortes bewegt, also im Rahmen der „*fides quae creditur*“. Es geht stets um die *objektive* Seite des Glaubens. Käsemann spricht, wenn er dagegen an die *subjektive* Seite denkt, von der „*fides qua creditur*“. Er kritisiert die existentialistische Interpretation Bultmanns als eine zu Unrecht einseitig zur „*fides qua creditur*“, also zur menschlichen Subjektivität, geneigte und betont dagegen die Bedeutung der „*fides quae creditur*“ (a.a.O., 60). Käsemann sagt weiter, dass der Kern der johanneischen „*fides quae creditur*“ in der „Herrlichkeit des einzigen Sohnes vom Vater“ bestehe, wie es 1,14c in direktem Anschluss an die oben zu Bultmann zitierte Passage 1,14ab formuliert. Diese Herrlichkeit Jesu ist nach Käsemann das einzige Thema des 4. Evangeliums im Ganzen.

Beachtenswert ist, dass Käsemann ebenso wenig wie Bultmann auf eine Geisterfahrung der johanneischen Gemeinde rekurriert, obwohl für den Verfasser des 4. Evangeliums und seine Leser dessen „Wehen“ (3,8) schon begonnen haben dürfte. Seine Bezugnahmen auf den Geist-Parakleten (z.B. a.a.O., 100) werden nicht zu einer Interpretationsachse für das Evangelium. In dieser Hinsicht bleibt Käsemann ein treuer Schüler seines Lehrers. Er zeigt keinen Unterschied zu Bultmann hinsichtlich der Erkenntnisrichtung „vom Glauben her“, auch wenn er diesen nicht existentialistisch interpretiert.

1964 hat sich mit G. Bornkamm ein weiterer Schüler Bultmanns an dieser Debatte beteiligt. In seinem Aufsatz „Zur Interpretation des Johannes-Evangeliums“² stellt er fest, dass sich sowohl die „Verhülltheit der Offenbarung“ bei Bultmann als auch „der über die Erde schreitende Gott Christus“ bei Käsemann ganz auf der Ebene der „Theologie“ bewegten. Beide interpretieren das 4. Evangelium als Ausdruck selbständiger Theologoumena, die sich ohne weiteres ihrem Mutterboden, nämlich den Glaubenserfahrungen des Johan-

² EvTh 28 (1968), 8-25, Abdr.: Ders, Geschichte und Glaube I, München 1968, 104-121 (im Folgenden hiernach zitiert).

nes und seiner Gemeinde entheben lassen. Ist das aber legitim? Müsste nicht vielmehr nach dem Entstehungsweg des johanneischen Glaubens gefragt werden, nach seiner *via ad fidem*?

Diese Frage beantwortet Bornkamm mit Blick auf die in den Abschiedsreden von Jesus verheißene Sendung des Geist-Parakleten. Rein historisch betrachtet habe diese schon begonnen, sich in der Gegenwart der nachösterlich lebenden johanneischen Gemeinde zu verwirklichen. Diese hat aufgrund seiner Didaktik- und Hypomnesis-Wirkung (14,26) die verschiedenen, in ihre Hand gekommenen Traditionen der Worte und Taten Jesu neu gelesen und ihren wahren Sinn *im Rückblick* verstanden (a.a.O., 115-117). Das ganze Christusbild des Johannesevangeliums sei in einem solchen Rückblick gestaltet worden (a.a.O., 114). Insofern bilde die Didaktik- und Hypomnesis-Wirkung des Geistes eben diejenige „hermeneutische Perspektive, unter der sein [sc. Johannes'] Evangelium verstanden sein will“ (a.a.O., 115).

Ich habe in meiner Doktorarbeit versucht, diese „hermeneutische Perspektive“ im Gespräch mit der Hermeneutik H. G. Gadammers, „Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik“ (Tübingen 1960, 4. Aufl. 1976), genauer zu bestimmen. Meine These ist, dass sich die für die johanneische Gemeinde spezifische Geisterfahrung und ihre Auswirkung auf die Darstellung im Evangelium sehr gut als „Horizontverschmelzung“ im Sinne Gadammers verstehen lassen. Diese Sicht hat auch in der internationalen Johannesforschung eine starke Zustimmung gefunden.³

2 Spuren des Geist-Parakleten und „Horizontverschmelzung“

Von den Spuren davon, dass der Geist-Paraklet in der Tat über den johanneischen Christen geweht hat, seien im Folgenden nur fünf analysiert. Die erste findet sich in der Szene Joh 2,13-22, in der Jesus die Verkäufer aus dem Tempelbezirk vertreibt. Dem Evangelisten lag hier eine Paralleltradition zu Mk 11,15-17parr vor. Er entdeckte jedoch in der Ankündigung der Tempelzerstörung einen völlig neuen Sinn (2,21-22): „Er (Jesus) aber meinte den Tempel seines Leibes. Als er von den Toten auferstanden war, *erinnerten sich seine Jünger, dass er dies gesagt hatte*, und sie glaubten der Schrift und

³ Vgl. besonders J. Frey, Die johanneische Eschatologie I-III, Tübingen 1997-2000 (s.v. Onuki im Register des jeweiligen Bandes). Ferner ders., The Fusion of Temporal Horizons in the Gospel of John, in: Ders. et alii, The Glory of the Crucified One: Christology and Theology in the Gospel of John, Baylor-University Press, Waco/Texas 2018, 73-100.

dem Wort, das Jesus gesprochen hatte.“ Der kursive Satz beschreibt präzise die Hypomnesis-Wirkung des in 14,26 verheißenen Geistes. Der Evangelist schrieb also die ihm und seiner Gemeinde durch die Wirkung des Geistes eröffnete Einsicht in den Text hinein, indem er sie den „Jüngern“ zuweist. Damit impliziert der Begriff „Jünger“ im Evangelium über die Erdenzeit Jesu hinaus auch den Evangelisten und seine Gemeinde.

Der Dialog Jesu mit einer Samaritanerin in Joh 4,1-26 ist ohne Parallele bei den Synoptikern. Der 4. Evangelist hat ihn aber offensichtlich nicht selbst geschaffen, sondern greift auf eine Sonderüberlieferung zurück. Er fand auch in dieser einen neuen Sinn (4,23): „Aber die Stunde kommt und sie ist schon da, zu der die wahren Beter den Vater anbeten werden *im Geist und in der Wahrheit*“. Die kursive Wendung steht auffallend nah bei der Bezeichnung des Heiligen Geists als „Geist der Wahrheit“ (14,26; 15,26; 16,13). Deshalb gilt der zweite Satzteil „und sie ist schon da“ nicht allein für die Erdenzeit Jesu, sondern auch für das „Jetzt“ des Evangelisten und seiner Gemeinde. Es handelt sich um ein „Jetzt“, das Vergangenheit und Gegenwart zusammenhält.

Auch der Erzählung von der wunderbaren Speisung von fünftausend Menschen in Joh 6,1-15 gewinnt der 4. Evangelist einen gegenüber den Parallelen Mk 6,30-44parr neuen Sinn ab: Die Brote, die Jesus wunderbar vermehrt hatte, waren nichts anderes als das „Brot vom Himmel“, also Jesus selbst. Diese Erkenntnis wird zu einer langen Rede Jesu erweitert und an ihrem Schluss ein Scheltwort Jesu gegen etliche seiner Jünger hinzugesetzt: „Daran nehmt ihr Anstoß? Was werdet ihr sagen, wenn ihr den *Menschensohn* hinaufsteigen seht, dorthin, wo er vorher war? Der Geist ist es, der lebendig macht; das Fleisch nützt nichts. Die Worte, die ich zu euch gesprochen habe, sind Geist und sind Leben“ (6,61-63). Dieser „Geist, der lebendig macht“ kommt allerdings *erst nach dem Hinaufgang Jesu* dorthin, wo dieser vorher war. So verspricht Jesus in 14,26 und 16,7, nach seinem Hinaufgang zum Vater den Geist zu senden. Die gesamte Rede vom himmlischen Brot reflektiert somit den wahren Sinn der vorgegebenen Überlieferung, an den der Evangelist durch den Heiligen Geist „erinnert“ wurde.

In Joh 12,12-19 zieht Jesus unter dem Jubel der Volksmenge in Jerusalem ein. Wieder verarbeitet der Evangelist eine Tradition mit synoptischen Parallelen (vgl. Mk 11,1-11parr), wieder findet er in ihr einen völlig neuen Sinn: Der Einzug Jesu bedeutet nichts anderes als das, was die Palmzweige, die die Volksmenge trugen, symbolisieren, d.h. seine Auferstehung und das ewige

Leben. Dasselbe wird auch dadurch gestützt, dass der Evangelist in 12,17 die Auferweckung des Lazarus wieder erwähnt, die er in Kap 11 erzählt hatte. Diesen neuen Sinn lässt er in 12,16 wieder die Jünger entdecken: „Das alles verstanden seine Jünger zunächst nicht; *als Jesus aber verherrlicht war, da wurde ihnen bewusst*, dass es so über ihn in der Schrift stand und dass man so an ihm gehandelt hatte.“ Mit dem zweiten Kursivsatz „*da wurde ihnen bewusst*“ kommt erneut die in 14,26 versprochene Hypomnesis-Wirkung des Geist-Parakleten zur Verwirklichung. Auch der erste kursive Satz „*als Jesus aber verherrlicht war*“ beschreibt eine solche Verwirklichung, hier mit Bezug auf die Vorhersage in 16,13-14, dass der „Geist der Wahrheit“ Jesus „verherrlichen“ soll.

Der 4. Evangelist setzt auch in den Abschiedsreden eine der synoptischen Abendmahlsszene parallele Überlieferung voraus und legt sie von Grund auf neu aus. Seine Umdeutung ist so radikal, dass man nur wenigen Rudimenten der Überlieferung auf die Spur kommt. Sie sind sogar im ganzen Evangelium zerstreut. Für ihre Rekonstruktion wäre eine minutiöse Analyse nötig, hier sind sie aus Platzgründen nur in einer synoptischen Tabelle zusammengestellt:

Synoptische Evangelien	Johannesevangelium
(A) Vorbereitung des Abendmahls (Mk 14,10-16 parr) Lk 22,3: Der Satan aber ergriff Besitz von Judas.	13,2: Der Teufel hatte Judas ... schon ins Herz gegeben, ihn zu verraten und auszuliefern. 13,27: Als Judas den Bissen ... genommen hatte, fuhr der Satan in ihn.
(B) Das letzte Abendmahl (Mk 14,17-21parr) Mk 14,18: Einer unter euch, der mit mir isst, wird mich verraten. Mk 14,21: Der Menschensohn muss zwar seinen Weg gehen, wie die Schrift (Ps 41,10) über ihn sagt.	6,70: Und doch ist einer von euch (den Zwölf) ein Teufel. 13,21: Das sage ich euch: Einer von euch wird mich verraten. 13,33.36; 14,4.12; 16,5.7.10.17.28: Jesus: Ich gehe weg, die Jünger: Wohin gehst du?
(C) Das Einsetzungswort (Mk 14,22-26parr) Mk 14,22.24: Das ist mein Leib / Das ist mein Blut.	[6,53-58: das Fleisch des Menschensohnes essen und sein Blut trinken.]

(D) Die Weissagung der Jüngerzerstreuung (Mk 14,27-31parr) Mk 14,27: Ihr werdet alle an mir (Jesus) Anstoß nehmen und zu Fall kommen (dann folgt ein Zitat aus Sach 13,7)	13,38: Noch bevor der Hahn kräht, wirst du (Petrus) mich dreimal verleugnen. 16,32: Die Stunde kommt und sie ist schon da, in der ihr versprengt werdet, jeder in sein Haus, und mich werdet ihr allein lassen.
(E) Das Gebet in Getsemani (Mk14,32-42parr) Mk 14,36: Abba, Vater ... Nimm diesen Kelch von mir! Mk 14,42: Steht auf, wir wollen gehen! Seht, der Verräter, der mich ausliefert, ist da. Lk 22,43: Da erschien ihm ein Engel vom Himmel und gab ihm Kraft.	12,27: Was soll ich sagen: Vater, rette mich aus dieser Stunde? 14,30-31: Denn es kommt der Herrscher der Welt. ... Steht auf, wir wollen weggehen von hier. 12,29: Andere sagten: Ein Engel hat ihm geredet.
(F) Die Gefangennahme (Mk 14,43-50parr) Mk 14,43: Noch während er redete, kam Judas, einer der Zwölf.	18,5: Auch Judas, der Verräter, stand bei ihnen.

Diese Tabelle legt sehr nahe, dass dem 4. Evangelisten alle Szenen außer C bereits als zusammenhängende Tradition vorlagen, die umfangmäßig und wohl auch in der Reihenfolge Mk 14,10-50 entsprach.⁴ Für uns ist die Szene B besonders wichtig. Zweifelsfrei war sie in der genannten Tradition enthalten. Wir betrachten vor allem die Parallelität zwischen Mk 14,21parr – „Der Menschensohn muss zwar seinen Weg gehen (ὁπάγει), wie die Schrift (Ps 41,10) über ihn sagt“ – und Joh 13,33.36; 14,4.12; 16,5.7.10.17.28:

(1) Mk 14,21 ist eine Weissagung Jesu selbst durch eine direkte Rede. Er bezeichnet sich selbst als „Menschensohn“, wie sehr häufig bei den Synoptikern. Damit stimmt völlig überein, dass Jesus sich, unmittelbar bevor er in Joh 13,33 seinen baldigen Fortgang (ὁπάγειν) weissagt, in 13,31-32 selbst den „Menschensohn“ nennt: „Als Judas hinausgegangen war, sagte Jesus: Jetzt ist der *Menschensohn* verherrlicht und Gott ist in ihm verherrlicht. Wenn

⁴ Vgl. dazu des Näheren meine frühe Arbeit, T. Onuki, Die johanneischen Abschiedsreden und die synoptische Tradition. Eine traditionskritische und traditionsgeschichtliche Untersuchung, AJBI 3 (1977), 157-268.

Gott in ihm verherrlicht ist, wird auch Gott ihn in sich verherrlichen, und er wird ihn bald verherrlichen.“ Mit dieser Aussage Jesu beginnen die darauffolgenden Abschiedsreden. Das heißt: Der 4. Evangelist erklärt *expressis verbis* Jesus als „Menschensohn“ zum Redner der ganzen Abschiedsreden.

(2) In ihnen wiederholt Jesus mehrmals die Weissagung seines baldigen Weggangs (ὑπάγειν), erstmals in 13,33. Jedes Mal erweckt er die Rückfrage der Jünger, „Wo gehst du hin?“ „Was ich den Juden gesagt habe, sage ich jetzt auch euch: *Wohin ich gehe*, dorthin könnt ihr nicht gelangen. ... Simon Petrus sagte zu ihm: Herr, *wohin willst du gehen?*“ (13,33.36) „Und *wohin ich gehe* – den Weg dorthin kennt ihr. Thomas sagte zu ihm: Herr, wir wissen nicht, *wohin du gehst*. Wie sollen wir dann den Weg kennen?“ (14,4-5)

Jesus antwortet jeweils, dass er zu seinem „Vater“ gehe, und zwar, um dort einen Platz für sie vorzubereiten und an seiner Statt den Parakleten, den „Geist der Wahrheit“, zu senden (14,12.26.28; 16,7.10.28). Diese Beobachtungen legen den Schluss nahe: *Der 4. Evangelist muss in der Szene B der ihm vorliegenden Tradition einen zu Mk 14,21 „Der Menschensohn muss zwar seinen Weg gehen (ὑπάγει)“ parallelen Satz vorgefunden haben.* Seine ganzen Abschiedsreden sind nichts anderes als eine Auslegung des Schlüsselwortes „*seinen Weg gehen (ὑπάγει)*“ angesichts der Szene B. Wohin ging Jesus, der Menschensohn? Warum? Was für eine Zukunft öffnet sich nach seinem Weggang? Dies waren eben die „Fragen“, zu denen der 4. Evangelist zusammen mit seiner Lesergemeinde durch die Tradition herausgefordert wurde. Gerade diese Fragen werden durch die „Jünger“ in der Erzählwelt der Abschiedsreden textintern vertreten.

Was geschieht in den besprochenen Stellen? Hermeneutisch gesehen ist es aus meiner Sicht genau das, was Gadamer in seinem schon erwähnten Werk „Horizontverschmelzung“ genannt hat. Er fragt danach, was eigentlich geschieht, wenn jemand oder ein Kollektiv Traditionen aus der Vergangenheit neu auslegt. Gadamer meint mit dem Begriff, dass bei der Auslegung der Tradition zwei verschiedene „Horizonte“ ineinander verschmelzen.

Hier sei eine kurze Erläuterung mit meinen eigenen Worten erlaubt: Horizont bezeichnet das Blickfeld, das sich einer Person von ihrem Ort aus in einer 360 Grad-Rundumsicht darbietet. Freilich gebraucht Gadamer den Begriff metaphorisch. Er enthält nicht nur den jeweiligen Interpreten oder das Kollektiv und deren historische Situation, sondern auch ihre Gedanken, Theologien und weitere Elemente. Wenn nun das, was einer in seinem eigenen

Gegenwartshorizont formulierte, in spätere Zeiten überliefert wird, entsteht eine Tradition. Sie wird anderen Menschen weitergegeben, die in einer veränderten historischen Situation mit anderen Gedanken und Theologien, d.h. in einem anderen „Horizont“ leben. Die Tradition wird aber damit nicht aus dem Horizont ihrer Produzenten entlassen, sondern bleibt mehr oder weniger daran gebunden. Zugleich geben sich diejenigen Menschen, die sie neu in die Hand bekommen haben, nicht damit zufrieden, sie unverändert zu reproduzieren. Denn ihnen stellen sich neue Probleme, die sie zu lösen haben. So entsteht notwendig ein neuer Auslegungsakt.

Der Auslegungsakt ist für das Leben des Menschen *conditio sine qua non*. Er gehört zum Erkenntnisakt des Menschen, erschöpft sich aber nicht darin. Es geht für den Interpreten um eine Frage auf *Leben und Tod*, um das Problem des *Seins*. Daher lässt sich gut verstehen, warum es in Heideggers „Sein und Zeit“ ein Kapitel zur Hermeneutik gibt. Darin besteht auch der Grund, warum in seinem Buchtitel neben „Sein“ „Zeit“ vorkommt. Sowohl der Vergangenheitshorizont der Tradition als auch der Gegenwartshorizont des Interpreten unterliegen der Zeitlichkeit, d.h. Geschichtlichkeit.

Einer begegnet nun einer alten Überlieferung und beginnt sie neu ausulegen. Gadamer sieht dabei die Frage aus der Tradition und die Frage an sie als entscheidend an (a.a.O., 468-470). Wenn in deren Begegnung ein neuer Sinn der Tradition so zum Tragen kommt, wie das der 4. Evangelist als „Hypomnesis“ durch den Geist-Parakleten (14,26) beschreibt, so ist da eine „Verschmelzung“ der zwei „Horizonte“ im Gange. Der neu „verstandene“ Sinn ist dabei weder mit dem Vergangenheitshorizont der Tradition noch mit dem Gegenwartshorizont ihres Interpreten identisch. Er gehört vielmehr gleichsam zu einem dritten, höher liegenden Horizont, der den Unterschied und Zeitabstand zwischen diesen beiden und ihre jeweiligen historischen Partikularitäten überwunden hat. So ist der Gegensatz zwischen der Vergangenheit der Tradition und der Gegenwart des Auslegenden dialektisch überwunden.

In meiner Doktorarbeit wollte ich nachweisen, dass das Johannesevangelium ein typisches Beispiel für eine „Horizontverschmelzung“ im Sinne Gadammers ist. Freilich nennt sein Verfasser es nicht so, sondern drückt es schlicht so aus, dass der Geist-Paraklet diese neuen Einsichten „gelehrt“ (14,26: διδάσκειν) bzw. „in die ganze Wahrheit geführt“ hat (16,13: ὁδηγεῖν). Die geistgewirkte „Horizontverschmelzung“ beschränkt sich dabei keineswegs auf die oben angeführten fünf Einzelspuren. Man kann vielmehr sagen: Das

Johannesevangelium ist im Ganzen die Frucht solcher „Horizontverschmelzung“. Der 4. Evangelist hat so seinen eigenen hermeneutischen Umgang mit den vorgegebenen Traditionen, ja die ihm und seiner Lesergemeinde eigene hermeneutische Erfahrung, in den Text eingeschrieben, ähnlich wie ein Maler, der sich selbst in sein Werk einzeichnet. Vor allem die Abschiedsreden, mit denen der scheidende Jesus beim letzten Abendmahl den „Jüngern“ Auskunft zum Sinn seines Weggangs (ὑπάγειν) gibt, sind im Ganzen ein Ausdruck der „hermeneutischen Didaktik“ des Geists der Wahrheit in seiner Wirkung an der johanneischen Lesergemeinde.

3 Der omnitemporale „Menschensohn“

Was das ganze 4. Evangelium als die Frucht der hermeneutischen „Horizontverschmelzung“ in der Form der Erzählung darstellt, ist eine eigenartige Christologie. Ihr wichtigstes Schlüsselwort ist weder das „Wort“ (Logos) Gottes noch „Gottes Sohn“ noch der „einzige Sohn Gottes“, sondern der „Menschensohn“. Dies ist der Titel, der den gesamten Weg Jesu Christi impliziert.

Zuerst ist der „Menschensohn“ der einzige Sohn Gottes. Dies wird in 5,27 schlicht zum Ausdruck gebracht: „Er (der Sohn) ist der Menschensohn.“ Dasselbe ist, wie schon oben gesehen, auch in 6,62 gemeint: „wenn ihr den Menschensohn aufsteigen seht, dorthin, wo er vorher war“ (s.o. S. 61). Beide Male handelt es sich um die Selbsterwähnung Jesu auf dem Weg zum Kreuz. Der „Menschensohn“ bezeichnet also sowohl den irdischen Jesus als auch den Präexistenten und den über das Kreuz zum Präexistenzort Zurücksteigenden.

Wichtig ist, dass dieser Weg Jesu, vom Gesichtspunkt des Evangelisten aus betrachtet, schon im Ganzen grundsätzlich vollendet worden ist, was er in 3,13 formuliert: „Niemand ist in den Himmel hinaufgestiegen (ἀναβέβηκεν) außer dem, der vom Himmel herabgestiegen ist: der Menschensohn.“ Hier steht „hinaufgestiegen“ im griechischen Text im Perfekt (ἀναβέβηκεν). Das stimmt mit der Situation der Erzählung erkennbar nicht überein, Jesus führt hier an einem Abend noch sehr bald nach dem Beginn seines Erdenwirkens ein Gespräch mit Nikodemus, einem Führer der Juden. So wird hier deutlich, dass der Evangelist Jesus, den „Menschensohn“, nicht zeitlich in Vergangenheit und Zukunft differenziert, also nicht zwischen Jesus in seinen Erdentagen und dem Auferstandenen zur Rechten Gottes unterscheidet. Die Bezeichnung Jesu als „Menschensohn“ impliziert beides, ja alle Zeiten seines Weges

von der himmlischen Präexistenz über die Fleischwerdung, das Erdenwirken, das Kreuz und die Auferstehung bis zur Himmelfahrt. Diesen Sachverhalt habe ich die „Omnitemporalität“ des johanneischen „Menschensohnes“ genannt.

Wegen dieser „Omnitemporalität“ wird das „Jetzt“ (vūv) notwendig zu einem ebenso „omnitemporalen Jetzt“, das sich nicht in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft differenzieren lässt. Gerade deswegen ist im „Jetzt“ in 4,23, wie schon analysiert, über die Erdenzeit Jesu hinaus auch das „Jetzt“ des Evangelisten und seiner Lesergemeinde zugleich enthalten (s.o. S. 61). Das selbe gilt auch für die „Herrlichkeit“ (δόξα) Jesu des „Menschensohnes“.

Es ist richtig, dass zur „Herrlichkeit“, die der auf der Erde schreitende Jesus zur Erscheinung bringt, auch diejenige gehört, die Käsemann im Sinne der Herrlichkeit des präexistenten Gottessohnes interpretiert. Ein Beispiel dafür ist das „erste Zeichen“ in Kana (2,11), wo Jesus das Wasser wunderbar in Wein verwandelt.

Aber daneben ist wiederholt von der „Herrlichkeit“ die Rede, die Jesus vom Vater zum Ende seines Erdenwirkens gegeben wird, z.B. in Jesu Weissagung über sein Sterben und Auferstehen mit dem Bild des Weizenkorns, 12,23-24: „Die Stunde ist gekommen, dass der Menschensohn verherrlicht wird“. Zu Beginn der darauffolgenden Abschiedsreden sagt er: „Jetzt ist der Menschensohn verherrlicht und Gott ist in ihm verherrlicht. Wenn Gott in ihm verherrlicht ist, wird auch Gott ihn in sich verherrlichen, und er wird ihn bald verherrlichen“ (13,31).

Die betreffenden Stellen stehen, traditionsgeschichtlich gesehen, parallel zu den Leidensankündigungen der synoptischen Evangelien. Auch dort kündigt Jesus, der „Menschensohn“, sein eigenes Leiden an (vgl. Mk 8,31-32; 9,31-32; 10,32-34parr). Vordergründig lassen sich die vorhin angeführten Stellen deshalb so verstehen, dass der „Menschensohn“ erst durch seine bevorstehende Passion am Kreuz, Auferstehung und Erhöhung zum Vater im Himmel verherrlicht würde. Wie aber lässt sich das mit den Stellen zum Ausgleich bringen, die von der Herrlichkeit des präexistenten Gottessohnes sprechen?

Die Antwort lautet: Auch die Herrlichkeit Jesu, des „Menschensohnes“, ist omnitemporal. Deutlich wird das in Kap 17 nach den Abschiedsreden im Gebet Jesu zum Vater (17,4-5.24): „Ich habe dich auf der Erde verherrlicht und das Werk zu Ende geführt, das du mir aufgetragen hast. Vater, verherrliche

du mich jetzt bei dir mit der Herrlichkeit, die ich bei dir hatte, bevor die Welt war. ... Vater, ich will, dass alle, die du mir gegeben hast, dort bei mir sind, wo ich bin. Sie sollen meine Herrlichkeit sehen, die du mir gegeben hast, weil du mich schon geliebt hast vor der Erschaffung der Welt.“ Es gilt zu beachten, dass der von der Erde scheidende Jesus darum bittet, dass ihm eben die Herrlichkeit, die er bereits in der Präexistenz innegehabt hatte, jetzt „gegeben wird“. Warum sollte das, was er schon im Anfang „hatte“, zuletzt wieder „gegeben werden“? Logisch gesehen ist das ein Paradox. Aus meiner Sicht ist dieses „gegeben werden“ nicht anders als „vollendet werden“ zu verstehen. Das bedeutet: Der Anfang (ἀρχή) wird vom Ende (ἔσχατον) her vollendet. Der Anfang kann sich selbst nicht vollenden. Vielmehr gilt ein ontologisches Paradox: Das Ende vollendet den Anfang. Um es noch genauer zu sagen: Jesu Wirken und Leben auf Erden, das dazwischensteht, vermittelt den Anfang und das Ende ontologisch miteinander. Sowohl die Herrlichkeit des präexistenten Gottessohnes als auch die des über die Passion und Auferstehung zum Vater Erhöhten sind eben als die Herrlichkeit des „Menschensohnes“ voneinander untrennbar.

Es hat natürlich schon bei den Synoptikern begonnen, Jesus als den „Menschensohn“ zu bekennen. Aber ihn als „omnitemporales“ Wesen zu verstehen und seinen Weg als Offenbarer in der Evangelienform zu erzählen – das eben war der neue Versuch, den der 4. Evangelist zum ersten Mal gewagt hat. Das ist, so kann man schließen, die größte Wirkung des Geist-Parakleten, der über ihm und seiner Gemeinde „geweht“ hat. Eine Spur davon ist in 8,28 zu finden. Dort sagt Jesus zu den Pharisäern: „Wenn ihr den Menschensohn erhöht habt, dann werdet ihr erkennen, dass *Ich es bin*. Ihr werdet erkennen, dass ich nichts im eigenen Namen tue, sondern nur das sage, was mich der Vater gelehrt hat.“ Die japanische Einheitsübersetzung (1987) gibt den kursiven Satz mit „*Ich bin*“ wieder. Das passt aber nicht gut zur Frage, die die Pharisäer unmittelbar zuvor in 8,25 stellen: „Wer (τίς) bist du denn?“ Denn es muss in 8,28 darum gehen, dass Jesus diese Frage als eine nach seinem wahren Wesen verstanden und beantwortet hat. Der griechische Text der Antwort Jesu (ἐγώ εἰμι) ist identisch mit seiner Antwort in Mk 14,62 auf die Frage des Hohepriesters, „Bist du der Messias, der Sohn des Hochgelobten?“ Deshalb ist es auch in Joh 8,28 mit „Ich bin es“ zu übersetzen.

Was der 4. Evangelist mit dem „Ich bin es“ meint, ist nach meiner Ansicht so zu paraphrasieren: „Ich bin der Menschensohn.“⁵ Er ist sich durchaus dessen bewusst, dass das wahre Wesen des omnitemporalen „Menschensohnes“, von dem er soeben spricht, für die normalen Leser nicht ohne weiteres „verstehbar“ ist. Denn er selbst hat es erst „verstanden“, als die Juden ihn „erhöht“ hatten, d.h. nachdem der Geist-Paraklet über ihm und seiner Gemeinde zu „wehen“ begonnen hatte (vgl. 16,7).

4 Schluss: Untrennbarkeit von Theologie und Erfahrung

Das Rätsel des „Menschensohnes“, also seine Omnitemporalität, hat sich dem Verfasser und der Lesergemeinde des 4. Evangeliums zwar erst erschlossen, nachdem der ganze Weg Jesu zum Ende gekommen war. Aber nicht deswegen fallen in Jesus, dem „Menschensohn“, der „Anfang“ und das „Ende“ in eins zusammen. Das hermeneutische Geschehen, dass der Verfasser und seine Gemeinde zum wahren Verständnis gekommen sind, gehört zu ihrem *kognitiven* Akt, zu ihrer *kognitiven* Erfahrung als Menschen. Aber der objektive Inhalt, den sie auf diesem Weg verstanden haben, also die Omnitemporalität des „Menschensohnes“, hat mit dem Wesen (Sein) Jesu zu tun, d.h. mit der Frage, „Wer (Was) ist Jesus?“ Die Antwort des Evangelisten darauf bewegt sich in einer eigenen Dimension, die der menschlichen Erfahrung enthoben ist. Er und seine Lesergemeinde haben das Rätsel der Omnitemporalität des „Menschensohnes“ deshalb „vom Ende her“ – vom Wirken des Heiligen Geistes her – verstanden, weil das Wesen Jesu als des präexistenten Gottessohnes selbst „vom Ende her“ vollendet worden ist. Nicht so, dass ein von Anfang an vollendetes Sein für sie als Menschen kognitiv erst am Ende erschlossen worden wäre. In diesem Fall hätten wir es mit so etwas wie der platonischen Ideenlehre zu tun. Für das Johannesevangelium aber kommt das Wesen (Sein) erst „vom Ende her“ – weil durch die Geschichte vermittelt – zur Selbstverwirklichung. Eben deswegen geschieht auch das menschliche Erkennen dessen am Ende. Hier stimmt die Reihenfolge der Selbstverwirklichung des Inhaltes und der Erkenntnis des Menschen überein.

Die Interpretationen Bultmanns und Käsemanns entfalteten, wie gesagt (s.o. S. 59), „Theologie“ auf einer Ebene, die den Glaubenserfahrungen des

⁵ Vgl. R. Bultmann, Das Evangelium des Johannes, 265: „Sogleich aber zeigt die Antwort auf die Frage: ‚Wer bist du?‘, dass alles, was Jesus von sich sagt, in dem Titel ‚Menschensohn‘ zusammengefaßt ist.“

Evangelisten und seiner Gemeinde enthoben ist. Allerdings transzendiert auch der „omnitemporale Menschensohn“, von dem ich spreche, wie soeben gesagt, diese menschlichen Erfahrungen, um sich in eigener Dimension zu entfalten. Erst von da aus kann präzise gefragt werden, worin der Mangel der Interpretationen von Bultmann und Käsemann besteht.

Bultmanns Interpretation zunächst trifft deshalb nicht zu, weil sie den Kern des „Verkündigungswortes“ allein auf die „Paradoxie der Fleischwerdung“ oder die „Verhülltheit der Offenbarung“ beschränkt. Das 4. Evangelium aber verlangt von den Lesern den Glauben an den „omnitemporalen Menschensohn“. Das lässt sich der langen Rede Jesu in Kap 9, die mit der Wunderheilung eines blind Geborenen beginnt, besonders deutlich entnehmen: Jesus fragt den Geheilten, dem er später wieder begegnet, „*Glaubst du an den Menschensohn?*“ (9,35)

Bei Käsemann ist es zu einseitig, den johanneischen Jesus als „auf der Erde schreitenden Gott“ zu bezeichnen. Hier fehlt es an der Wahrnehmung der Omnitemporalität Jesu. Die Herrlichkeit des präexistenten Gottessohnes (Logos) wird so als ewiger „Anfang“, ja als „Prinzip“ (ἀρχή) verabsolutiert. Ob und wie der ganze Weg Jesu, des „Menschensohnes“, darin enthalten ist, bleibt außer Betracht.⁶

Was aber sowohl bei Bultmann als auch bei Käsemann am meisten fehlt, ist die Pneumatologie, der Blick auf die Glaubenserfahrungen der betreffenden Menschen. Ein Blick auf die Lehre des Geistes im Rahmen der „*fides quae creditur*“ ist zwar ab und zu anzutreffen, aber der Blick auf die „Spur“ des Geist-Parakleten, der über dem 4. Evangelisten und seiner Lesergemeinde „geweht“ hat, fehlt total. Um es anders zu sagen, es fehlt an der hermeneutischen Perspektive, die das ganze Evangelium an dessen „Spuren“ entlang liest. Die „hermeneutische Didaktik“, die 14,26 dem Geist-Parakleten zuschreibt, ist eben der Schlüssel dazu, das ganze Johannesevangelium aus der „*via ad fidem*“ auszulegen.

⁶ Vgl. Käsemann, a.a.O., S. 35: „Jesus ist der Menschensohn insofern, als in ihm der Gottessohn uns irdisch naht.“

Heilige Texte und Monotheismus

Tor Vegge

Heilige Texte gibt es in den meisten religiösen Traditionen. Sie funktionieren allerdings nicht in gleicher Weise. In unserer Familie der abrahamitischen Religionen haben die heiligen Texte Funktionen, die mit dem Monotheismus dieser Religionen verwoben sind. Peter Müller formuliert in *Gott und die Bibel*: „Eindeutig und uniform ist weder das Buch noch die Rede von Gott.“¹ In diesem Essay soll eine Seite dieser Rede von Gott und ihrer Beziehungen zu heiligen Schriften bedacht werden.

Monotheismus und Heilige Texte

Die heiligen Texte können in Beziehung zu den in den abrahamitischen Religionen entstandenen monotheistischen Ideen diskutiert werden. Der Gott der Juden, Christen und Muslime liebt freilich seine Anhänger. Der Gott ist aber auch fordernd und erwartet, dass sie nicht in irgendwelchen Beziehungen zu anderen Göttern stehen. Zunächst ist damit angedeutet, dass es sich um eine Sorte Monotheismus handele, der nicht sonderlich freundlich gegenüber Pluralität erscheint. Diesen Aspekt hat Jan Assmann, ein Kenner ägyptischer und altisraelitischer Religion, diskutiert. Er versteht Monotheismus in seinem Buch *Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*² als regulative Idee: Der ursprüngliche Sinn der Idee ist nicht, dass es nur einen Gott gibt, sondern neben dem einen wahren Gott nur falsche Götter, Gottheiten, „deren Anbetung aufs schärfste verworfen wird.“³ Im Unterschied dazu funktioniert Polytheismus nicht als regulative Idee einer Religion. Polytheismus und Monotheismus sind in Bezug auf ihre Funktion daher nicht dialektische Begriffe. Monotheismus ist eine regulative Idee, während Polytheismus auf eine religiöse Praxis hinweist, die in gewisser Weise in Opposition zu dieser Idee steht. Polytheismus kann zwar als neutraler Begriff für Religionstypen benutzt werden, allerdings auch als „monotheistischer Kampfbegriff“.⁴

¹ Peter Müller, *Gott und die Bibel*, Stuttgart: Kohlhammer 2015, 222.

² Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*, München/Wien: Carl Hanser Verlag 2003.

³ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 54; 52.

⁴ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 54.

Der Darlegung von Assmann zufolge kann Monotheismus auf zwei Wegen erreicht werden. Einerseits gibt es Entwicklungslinien, die zu einem inklusiven Monotheismus führen, Monotheismus ist dann ein Reifestadium des Polytheismus. „Der andere revolutionäre Weg führt dagegen zu einem exklusiven Monotheismus.“ Auf diesem Weg entsteht Monotheismus durch einen revolutionären Bruch mit allem Vorhergehenden. Eine Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Religion trifft nur dieser exklusive Monotheismus.⁵ Diese Version hat im Judentum, Christentum und Islam starke Geltung erlangt. Gerd Theißen, der in *Die Religion der ersten Christen* Religion als ein kulturelles Zeichensystem darstellt, schreibt zur „Grammatik der jüdischen Religion“, dass wir hier „eine negative Verknüpfungsregel“ finden: „Der eine und einzige Gott darf nicht mit anderen Göttern verbunden werden – alles, was zu ihnen gehört, ist ihm ein Gräuel.“⁶ Auch wenn dies in der Geschichte tatsächlich anders abgelaufen sein mag, die Texte der hebräischen Bibel präsentieren es so, dass der Monotheismus sich durch eine revolutionäre Handlung etablierte.⁷ In der hebräischen Bibel (und dann im Alten Testament) ist der Monotheismus mit Mose verbunden. Die Idee ist revolutionär, indem sie zwischen wahrer und falscher Religion unterscheidet. Ihren wichtigsten normativen Ausdruck hat sie in der Erzählung vom Auszug aus Ägypten gefunden. Ägypten repräsentiert hier die heidnische Welt, eine Welt, gegen die der Monotheismus sich abgrenzt.⁸

Ausgrenzender Monotheismus in Heiligen Texten

Diese Diskussion zum Monotheismus ist in Bezug auf das Lesen heiliger Texte relevant. Assmann vermutet, „daß sich der monotheistische Gedanke nie anders als in der Form einer verschrifteten Tradition hat etablieren können.“⁹ Die monotheistische Idee kommt deutlich im Deuteronomium zum Aus-

⁵ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 55.

⁶ Gerd Theißen, *Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums*, Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus 2003, 25–26.

⁷ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 56.

⁸ „Die Mosaische Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Religion findet ihren wichtigsten formativen und normativen Ausdruck in der Erzählung vom Auszug aus Ägypten, die so etwas wie den fundierenden Mythos des Monotheismus darstellt. Ägypten steht stellvertretend für die Welt des Heidentums, der primären Religionen, gegen die sich der Monotheismus abgrenzt und die er mit dem Auszug aus dieser Welt ein für allemal hinter sich läßt.“ (Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 54–55).

⁹ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 54.

druck.¹⁰ In Dtn 6 ist eine enge Verbindung zwischen dem „Höre, Israel, der Herr ist unser Gott, der Herr ist einer“ und den Worten Gottes etabliert:

„Höre, Israel, der Herr ist unser Gott, der Herr ist einer. Und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieb haben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit all deiner Kraft. Und diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollst du zu Herzen nehmen und sollst sie deinen Kindern einschärfen und davon reden, wenn du in deinem Hause sitzt oder unterwegs bist, wenn du dich niederlegst oder aufstehst. Und du sollst sie binden zum Zeichen auf deine Hand, und sie sollen dir ein Merkzeichen zwischen deinen Augen sein, und du sollst sie schreiben auf die Pfosten deines Hauses und an die Tore.“ (Deut 6,4–9)

Das Deuteronomium ermittelt eine im 6. Jh. formulierte Ideologie, die durch Krisenerfahrungen entstanden ist.¹¹ Gottesverständnis und Gottesbeziehung sind hier dezidiert mit Texten verbunden. Der Leser soll verstehen, dass es sich um genau den vorgelesenen Text handelt, all seine Aufmerksamkeit soll er auf die Worte Gottes, auf die Texte richten. Die Konzentration auf das Wort ist der genuine Ausdruck für Gottesverehrung, Frömmigkeit und religiöses Verhalten im Kontext des Glaubens an den einen Gott.

Die Beziehung des Monotheismus zum Lesen heiliger Texte hängt mit der Entwicklung von Judentum, Christentum und Islam sowie den Funktionen ihrer heiligen Schriften innerhalb dieser Entwicklung zusammen. Die Geschichte dieser Religionen ist komplex und sie haben viele unterschiedliche Impulse aufgenommen. Jan Assmann pointiert:

„Es geht nicht um Religion, sondern um theologische Ideen [...]. Die Frage ist also nicht, ob die Religion des alten Israel poly- oder monotheistisch war, sondern ob sich in den Schriften des Alten Testaments die monotheistische Idee finden lässt und ob sich in der historischen Wirklichkeit Träger und Gruppen namhaft machen lassen, die in einer bestimmten historischen Situation diese Idee vertreten haben.“¹²

Man kann demnach sinnvoll den Platz oder die Funktion dieser Idee innerhalb eines religiösen Systems, in einer religiösen Zeichensprache (Theißen), also ihre Interaktion mit anderen Elementen des Systems diskutieren, und man kann Auswirkungen der Idee auf die Glaubenden und ihr Verhalten oder

¹⁰ Vgl. Peter Müller, *Gott und die Bibel*, 11.

¹¹ Gerd Theissen, *Die Religion*, 73.

¹² Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 53. Vgl. auch S. 36, die Unterscheidung zwischen der Darstellung der Texte und die historische Wirklichkeit.

ihre Beziehungen zu anderen Menschen und der Erfahrungswirklichkeit diskutieren. Hier geht es nun um den Zusammenhang der Ideen.

Assmann vermutet: „Die monotheistische Idee lässt sich nur als Textkorpus, aber nicht als institutionalisierte Religion auf Dauer stellen.“¹³ Die Idee kommt sprachlich in Texten zum Ausdruck. Es fragt sich allerdings, ob die Texte selbst Eigenschaften haben, die mit dem revolutionären Monotheismus verbunden sind. Das würde ein entweder-oder-Denken in Bezug auf die Texte erfordern, ein scharfes Unterscheiden zwischen wahr und falsch, und klare Abgrenzungen der geoffenbarten Texte von anderen Texten.

Vom Ritus zum Text

In seiner Analyse weist Assmann auf psychohistorische Konsequenzen des Monotheismus hin. Der religiöse Wandel, der zum israelitischen und jüdischen Monotheismus führt, manifestiert sich als Wechsel vom Ritus zum Text. Die Texte in den kanonisierten Schriften erwerben eine übergeordnete Rolle, während Riten auf unterstützende und ergänzende Funktionen reduziert werden. Der Schwerpunkt verlagert sich von Ritus und Immanenz auf Texte und Transzendenz. Dieser Wandel kann auch so gedeutet werden, dass *das Heilige* des Ritus in der Immanenz auf das Transzendente und die kanonisierten Texte übergeht. In Religionen, deren Zentrum in Riten und im Immanenten liegt, wird auch das Heilige in der Gegenwart gesehen: Es ist in der vorhandenen Welt anwesend.¹⁴ Im Sichtbaren sind allerdings Grenzen zwischen dem Profanen und Heiligen deutlich markiert. Diese Grenzen sind in den monotheistischen Religionen verschwunden oder abgewertet: „Das einzige, was hier noch als *hieros* bzw. *sacer* gelten kann, ist die heilige Schrift, *biblia sacra*“.¹⁵ Der Blick der Glaubenden sollte demzufolge einzig auf die Texte fixiert sein, alle anderen Formen des Kontakts mit dem Heiligen sind entwertet. Eine Begegnung mit Gott findet in den Texten statt.

Die kanonischen Texte ermitteln die mythischen (narrativen) und kognitiven Dimensionen einer Religion. Wo eine Auswahl von klassischen Texten etabliert wird, die als kanonisch und autoritativ, mithin als heilige Texte der Religion gelten, können diese Texte Funktionen übernehmen, die über die

¹³ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 54.

¹⁴ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 145–151. Peter Müller betont in seinem *Gott und die Bibel*, dass „auch Jahwe [...] ein in erster Linie an Menschen, nicht an Orte gebundener Gott [ist]“ (Peter Müller, *Gott und die Bibel*, 36).

¹⁵ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 147.

Vermittlung der Mythen und Lehren der Religion weit hinausgehen. Sie können das gesamte semiotische System der Religion repräsentieren. Die Texte werden das übergeordnete Element im Zeichensystem und zum wichtigsten Orientierungspunkt für andere Elemente. Die Ethosdimension wird von den Texten sprachlich und argumentativ begründet, ebenso die religiöse Praxis und die sozialen und institutionellen Formen. Wenn die Texte zudem mit dem Transzendenten verbunden werden, sichern sie die göttliche Autorität für das ganze Zeichensystem. George A. Lindbeck meint daher, dass kanonische Schriften das Universum aufnehmen können:

„The same considerations apply even more forcefully to the preeminently authoritative texts that are the canonical writings of religious communities. For those who are steeped in them, no world is more real than the ones they create. A scriptural world is thus able to absorb the universe. It supplies the interpretive framework within which believers seek to live their lives and understand reality.“¹⁶

Heiliger Text und Wahrheit

Ein nächster Schritt in dieser Gedankenfolge betrifft die Frage, wie die Texte mit Wahrheit verbunden sind. Jan Assmann schreibt von Weltreligionen und ihren mit Wahrheit verbundenen heiligen Schriften, dass diesen Religionen „ein emphatischer Wahrheitsbegriff“ gemeinsam ist. „Sie alle beruhen auf einer Unterscheidung wahrer und falscher Religion [...]. Diese exklusive Wahrheit ist [...] ihrem Eigenverständnis nach der Menschheit offenbart worden [...]; und sie ist in einem Kanon heiliger Schriften niedergelegt worden.“¹⁷ George A. Lindbeck zufolge haben alle großen Glauben der Welt

„relatively fixed canons of writings that they treat as exemplary or normative instantiations of their semiotic codes. One test of faithfulness for all of them is the degree to which descriptions correspond to the semiotic universe paradigmatically encoded in the holy write.“¹⁸

Diese mit den Schriften verbundene Wahrheit fordert dann kontinuierliches Lesen und Studium der Schriften und die Ausleger und Schriftgelehrten erhalten Autorität in der Religion.¹⁹ Es ist nicht schwierig, solche Züge in unseren abrahamitischen Religionen zu identifizieren. Die Lesung der autoritati-

¹⁶ George A. Lindbeck, *The Nature of Doctrine. Religion and Theology in a Postliberal Age*. 25th Anniversary Edition, Louisville: Westminster John Knox Press 2009, 103.

¹⁷ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 13–14.

¹⁸ George A. Lindbeck, *The Nature of Doctrine*, 102.

¹⁹ Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung*, 20 und 146.

ven Schriften ist Kernstück der Gottesdienste.²⁰ Es kann natürlich in Bezug auf die Vielfältigkeit dieser Religionen diskutiert werden, wie weit die Bedeutung dieser Schriftbezogenheit geht. In erster Linie betrifft sie die lehrmäßigen Folgerungen und Zusammenhänge, doch sind diese nicht ohne Implikationen für Gesinnung und Verhalten von Menschen.

Bis hierher wurde die These nachgezeichnet, dass in den autoritativen Texten des Judentums, Christentums und Islam ein ausgrenzender Monotheismus zur Sprache kommt, der wiederum für den Status der Texte selbst Implikationen hat. *Das Heilige* ist vom Ritus und Immanenten auf das Transzendente und die kanonisierten Texte verlegt. Das Einzige, was in der sichtbaren Welt noch als heilig gilt, ist die Heilige Schrift. Die heiligen Schriften enthalten die Wahrheit, eine exklusive Wahrheit, wonach zwischen wahrer und falscher Religion unterschieden werden kann. Die Exegeten haben die Positionen der Priester eingenommen, oder anders ausgedrückt: Die wichtigste Fähigkeit der Priester ist Sinndeutung der Texte.

Ideen und Komplexität der Erfahrungswirklichkeit

Die aktuellen Versionen von Judentum, Christentum und Islam sind komplex und vielschichtig. Die Interaktion zwischen den verschiedenen Dimensionen einer Religion ist unterschiedlich; innerhalb des Christentums legen z.B. einige mehr Gewicht auf Riten als andere dies tun. Das aufgezeigte Muster lässt sich aber in allen Spielarten dieser Religionen finden und die Ideen sind nicht ohne Implikationen für Identität und Verhalten der Gläubigen.

In der Analyse von Assmann und Theißen (Zeichensprache) geht es um Muster, die sich nicht notwendigerweise in den faktischen religiösen Ausdrucksformen erkennen lassen. Die Erfahrungswirklichkeit ist komplexer als Muster und Theorien. Diese Muster helfen uns allerdings Phänomene zu verstehen und zeigen, in welchen Zusammenhang ein Phänomen gehören kann. Nach Theißen besitzen die religiösen Zeichensysteme einen systemischen Charakter.²¹ Wir können auch in den Gedanken der Gläubigen ein Interesse an einem Zusammenhang von Vorstellungen, Moral und Praxis vermuten. Wir können aber nicht erwarten, dass alle das System in seinem Zusammen-

²⁰ „Als Heilige Schrift wird [die Bibel] im Gottesdienst gelesen und dient der Verkündigung der Kirche als unaufgebbare Grundlage.“ (Peter Müller, *Gott und die Bibel*, 224).

²¹ Gerd Theissen, *Die Religion*, 26.

hang erklären können. Mehrere dürften voraussetzen, dass es einen solchen Zusammenhang gibt und dass die religiösen Spezialisten diesen erklären können. In diesem Essay steht die Überlegung zu Muster und Ideen im Fokus. Ein nächster (und letzter) Schritt in dieser Überlegung zur Kohärenz von Ideen ist die Frage von kritischer Lesung der heiligen Texte – insbesondere durch die Bibelwissenschaft.

Kritisches Lesen Heiliger Texte

Die Sammlungen von Texten, deren Status in den Traditionen als heilig gilt, sind normativ in Bezug auf Vorstellungen und Verhalten. Zum Prozess solcher Normierung gehört allerdings die Interpretation dieser Texte. In den religiösen Gemeinschaften gibt es dabei Diskussionen über deren Interpretation. Dass der ausgrenzende Monotheismus mit deutlicher Stimme in den heiligen Texten redet, verhindert nicht, dass sowohl Juden als auch Christen und Muslime in den gegenwärtigen kulturellen und politischen Situationen in den Texten nach Momenten suchen, die von Toleranz und Pluralismus geprägt sind.²² Denn sowohl Texte als auch Traditionen werden interpretiert, ohne Interpretieren leben sie nicht (mehr). Teilttexte werden neu interpretiert, und das Gesamtverständnis eines Korpus von heiligen Texten kann mit den Interessen der Leser modifiziert werden. Einige Lesarten positionieren sich bewusst kritisch gegenüber den Verfassern der Texte und lassen Gegenstimmen zu Worte kommen. Kritisch interpretiert und gegen den Strich gelesen haben Schriftgelehrte bzw. Exegeten aller drei Traditionen schon lange. Aussagen einiger Texte wurden durch andere modifiziert oder außer Kraft gesetzt, einige sind bildlich oder allegorisch gedeutet worden. „Erneuerung und Wandel in der Religionsgeschichte kann durch Neuinterpretation der traditionellen Zeichensysteme geschehen (z.B. durch Schriftauslegung).“²³ Zu den Folgen des Monotheismus für die Position der heiligen Texte gehört wohl auch, dass Schriftauslegung der bevorzugte Weg zur Erneuerung ist. Offenbarungen und religiöse Erfahrungen sind in dem Zusammenhang zweitrangig.

Interpretation und Diskussionen über den Sinn der Texte hat es seit den ersten Lesungen der Texte gegeben, und die zentrale Position der Texte hat zu einer großartigen Entfaltung von Sprachwissenschaft und Hermeneutik

²² Siehe z. B. Amir Hussain, „Muslims, Pluralism, and Interfaith Dialogue“, in: Omid Safi (Hg.), *Progressive Muslims. On Justice, Gender and Pluralism*, Oxford 2003, 251–269.

²³ Gerd Theissen, *Die Religion*, 27.

geführt. Der Umgang mit den Texten hat allerdings mit den historisch-kritischen und literarkritischen Methoden eine neue Wendung erlebt.

Bibelwissenschaft und Heilige Texte

Literaturgeschichtliche und literaturkritische Leseweisen biblischer Texte sind in der Bibelwissenschaft und damit auch in der theologischen Ausbildung fest etabliert. Sie unterstützen selten traditionelle Auffassungen von der Geschichte der Texte, die gern das Besondere, das Göttliche und Heilige bei den Texten betonen. Ein ähnlich kritischer Umgang mit den Texten findet sich auch in der Koranwissenschaft an westlichen Universitäten.²⁴

Bibelwissenschaft und Exegese bemühen sich um literarische Analysen mit einem Fokus auf den Funktionen der Texte und ihrem Sinn in ihren historischen Kontexten.²⁵ Jede bibelwissenschaftliche Textinterpretation ist auf die eine oder andere Weise von historisch-kritischen Methoden beeinflusst, wie sie im Dialog mit allgemeinen geschichts- und literaturwissenschaftlichen Verfahrensweisen entwickelt wurden. In seinem Kommentar zum Brief des Paulus an die Römer präsentiert Robert Jewett die Methoden wie folgt:

„This commentary employs all of the standard methods of historical-critical exegesis. This includes historical analysis; text criticism, form criticism, and redaction criticism; rhetorical analysis; social scientific reconstruction of the audience situation; an historical reconstruction of the situations in Rome and Spain, historical and cultural analysis of the honor, shame and imperial systems in the Greco-Roman world; and a theological interpretation that takes these details into account rather than following traditional paths formed by church traditions.“²⁶

Historisch-kritische Bibelwissenschaft arbeitet also mit einer Fülle von Methoden.²⁷ Auch die theologische Interpretation versteht Jewett als Teil dieser historisch-kritischen Exegese. Die theologische Interpretation findet im Kontext der historisch-, literar- und kultur-kritischen Exegese statt. Die theologische Interpretation tritt in Dialog mit den in den Texten vernehmbaren Äuße-

²⁴ Zur Bewertung vgl. Andrew Rippin, „Western scholarship and the Qur'an“, in: Jane Dammen McAuliffe (Hg.), *The Cambridge Companion to the Qur'an*, Cambridge 2006, 235–251.

²⁵ Siehe z.B. Luke T. Johnson: „Among the tasks necessary to the study of the NT are the attempts to hear the text in its first voice.“ (Luke T. Johnson, *The Writings of the New Testament. An Interpretation*. Revised Edition, London: SCM Press 1999, 7).

²⁶ Robert Jewett, *Romans. A Commentary*, Minneapolis: Fortress Press 2007, 1.

²⁷ Siehe z.B. auch Marie-Theres Wacker, „Methoden der Bibelkritik im Alten Testament“, in RGG Bd. 1, Tübingen 1998, 1474–1480; Douglas Stuart, „Exegesis“, in *Anchor Bible Dictionary* 2, New York 1992, 682–688; Udo Schnelle, „Exegese, Biblisch, Neues Testament“, in RGG Bd. 2, Tübingen 1999, 1783–1786, 1785–1786.

rungen und Ideen. Peter Müller schreibt, dass die Schriften beider Testamente die religiösen Überzeugungen der Verfasser erkennen lassen und sie „geben zugleich vielfältig Auskunft über ihre Lebenswelt und ihre Denkhorizonte. Sie können wie jedes andere Werk der Literatur mit Hilfe literarischer und historischer Analyseschritte untersucht werden.“ Es geht darum, „den Ursprungssinn der Texte möglichst adäquat zu erfassen.“²⁸

Exegese fordert hermeneutische Reflexion.²⁹ Sie bemüht sich um Verstehen, um Sinn zu ermitteln. Sie lässt uns in den Texten Stimmen hören, die Sinngehalt vermitteln. Die Verfahrensweisen der Bibelwissenschaft sind also verantwortlich dafür, wie wir diese Stimmen auffassen. Das Interesse der Exegese ist dabei auf das Immanente gerichtet, zugleich muss sie freilich auch die Textaussagen über das Transzendente verstehen und ermitteln können. Es geht dabei allerdings um menschliche Stimmen und Auffassungen von dem Transzendenten. Die Texte werden historisch und literarkritisch in die Geschichte der Zeit ihrer Entstehung eingebettet. Ihr religiöser Ausdruck wird im Zusammenhang ihrer gleichzeitigen Kultur- und Religionsgeschichte gelesen. Dabei wird ihre Eigenart nicht völlig verändert, es wird aber schwierig zu argumentieren, dass die Texte sich wesentlich von anderen Texten unterscheiden. Vor allem lässt sich nicht aus den Texten begründen, dass es der einzige Gott ist, der seine Weisheit in genau diesen Texten mitgeteilt hat.

Für das Konzept heiliger Texte hat dies Folgen. Kein Text galt von Anfang an als heilig. Texte mit religiösem Inhalt wurden in religiösen Kontexten verwendet. „Religiös“ bedeutet aber in diesem Zusammenhang nicht viel, da die Unterscheidung von religiöser und weltlicher Literatur relativ neu ist. Heilige Texte sind heilige Texte *geworden*. In Studium und Schulbildung muss ferner vorausgesetzt werden, dass heilige Texte in einer für literarische Texte allgemein üblichen Weise entstanden sind.

Entweihung Heiliger Texte

Da die heiligen Texte in den abrahamitischen Religionen, wie oben dargestellt, eine zentrale Funktion innehaben, kann die beschriebene kritische

²⁸ Peter Müller, *Gott und die Bibel*, 223.

²⁹ „Die ntl. E. ist ein methodisch geleiteter Lese-, Lern- und Verstehensprozeß, der auf die umfassende Erhebung der hist. und theol. Dimensionen der Texte zielt [...]. Der gesch. Abstand erfordert eine hermeneutische Reflexion, die Voraussetzungen, Wesen, Wege und Konsequenzen hist. Verstehens zum Gegenstand hat. Der sachliche Abstand zur ntl. Zeit verlangt umfassende philol., literaturwiss. und kulturgesch. Informationen, um so den Aussagegehalt der Texte zu ermitteln.“ (Udo Schnelle, „Exegese“, 1783–1784).

Exegese, die diesen heiligen Schimmer verblasen lässt, die religiöse Identität in der jeweiligen Glaubenstradition herausfordern. Dabei findet die kritische Lektüre nicht außerhalb der Glaubenstradition statt, sodass sie als Kritik der Tradition von außen aufgefasst werden könnte. Sie kann auch nicht mit Hilfe eines Modells, das zwischen einer Innen- und einer Außenperspektive unterscheidet, sachgemäß verstanden werden. Im Umgang mit der Bibel des Christentums wurde die historische und literarkritische Exegese innerhalb der christlichen Interpretationsgemeinschaft entwickelt. Bibelwissenschaft in theologischen und religionswissenschaftlichen Bildungsgängen ist ohne solche kritischen Leseweisen undenkbar. Dies gilt aber nicht nur für das Verständnis der christlichen Bibel, sondern ebenso für den Umgang mit der jüdischen Bibel und jedenfalls in einigen Kontexten auch im Blick auf die Interpretation des Koran.

Dies fordert die Religiosität in jüdischen, christlichen und muslimischen Glaubensgemeinschaften heraus: Gläubige können den kritischen Umgang mit den Texten als Entweihung des Heiligen erleben. Wenn die heiligen Texte in die allgemeine Literaturgeschichte eingebettet sind, dann ist das einzig wirklich heilige entweiht. Der abrahamitische (und mosaische) Monotheismus ist dadurch herausgefordert, zumal der Monotheismus eng mit dem heiligen Text verbunden ist. Die Religionen sind so direkt in ihrer Kernidee herausgefordert. Dies gilt vermutlich auch da, wo der Monotheismus einen mehr dialogischen Ausdruck gefunden hat. Sich auf andere heilige Objekte zu konzentrieren, ist dabei keine zufriedenstellende Lösung. Der einzige Gott und die von diesem Gott in den kanonischen Texten vermittelte Kenntnis geben diesen anderen Objekten ja erst einen Abglanz von Heiligkeit. Wenn der Glanz der heiligen Texte verblasst, verbleicht auch das Heilige in dem Anderen.

Relevanz entheiligter Texte

Einige innerhalb der Glaubensgemeinschaften denken, dass historische, kultur- und literarkritische Leseweisen der einzige Weg sind, um die lebendigen Funktionen der Texte in der Glaubensgemeinschaft zu erhalten. Es ist möglich, dass auch Texte menschlicher Herkunft eine Funktion als heilige Schriften in der Glaubensgemeinschaft gewinnen können. Mit Paul Ricoeur kann man der Meinung sein, dass die Bibel nicht heilig ist in dem Sinne, dass sie nicht berührt werden darf, sondern dass die Texte heilig sind in dem Sinne,

dass sie im Christentum fundamental sind.³⁰ Die Bibel ist älteste Zeugnis des Glaubens an Jesus Christus und vermittelt uns ein Kenntnis des Glaubens der ersten Christen. Peter Müller zufolge gilt das Buch nicht als heilig als solches; „auf heilige Sätze in einer bestimmten Sprache kommt es nicht an [...]. Zentral ist vielmehr die Offenbarung Gottes, die in diesem Buch bezeugt wird. Heilig wird die Schrift genannt, weil sie das Grunddokument dieser Offenbarung ist.“³¹

Dann ist auch das Buch und seine Interpretation Teil einer Zeichensprache. Gerd Theissen zufolge ist die religiöse Zeichensprache „ein *kulturelles* Phänomen [...]. »Kulturell« heißt, jede religiöse Zeichensprache ist von Menschen hervorgebracht, unabhängig davon, dass Religionen sich selbst als Ergebnis göttlichen Handelns verstehen [...]. Religionen sind sozio-kulturelle Zeichensysteme. Daher sind sie geschichtlich: Sie entstehen und vergehen, spalten sich auf und vermischen sich.“³² Der Zusammenhang der Ideen sollte also nicht als ein spekulatives System aufgefasst werden. So stellt Rudolf Bultmann für die paulinische Theologie fest, dass diese kein „spekulatives System“ ist: „Sie handelt von Gott nicht in seinem Wesen an sich, sondern nur so, wie sie für den Menschen, seine Verantwortung und sein Heil, bedeutsam ist [...]. Jeder Satz über Gott ist zugleich ein Satz über den Menschen und umgekehrt.“³³ Darum gewinnt auch die Überlegung zum Zusammenhang und Sinn der Ideen an Bedeutung. Sie können weiter diskutiert und interpretiert werden in unserer menschlichen Sprache.

Schlusskommentar

Folgt man diesen Überlegungen, ist die von den heiligen Texten eingenommene Position revidiert. Ihre transzendente Herkunft, ihre Heiligkeit und ihre Funktion als Kriterium für wahre oder falsche Religion lassen sich nicht halten. Dieses Ergebnis scheint den Gottesglauben in den abrahamitischen Religionen aufs Spiel zu setzen.

Das Ergebnis kann allerdings auch Schlüssel zu neuen Leseweisen der Texte sein. Es zeigt Wege für die Verwendung dieser Texte, und für die Rede

³⁰ Paul Ricoeur, *Figuring the Sacred. Religion, Narrative, and Imagination*, ed. by Mark I. Wallace, Minneapolis: Fortress Press 1995, 68–69.

³¹ Peter Müller, *Gott und die Bibel*, 224.

³² Gerd Theissen, *Die Religion*, 27.

³³ Rudolf Bultmann, *Theologie des Neuen Testaments*. 8., durchgesehene, um Vorwort und Nachträge wesentlich erweiterte Auflage, herausgegeben von Otto Merk, Tübingen: Mohr Siebeck 1980 (8. Auflage), 191.

von Gott, in der Schule. Die Texte können mit allgemeiner literarischer Kompetenz gelesen werden. Man muss nicht die Herausforderungen einer mit den Gottesvorstellungen und den heiligen Texten verbundenen antagonistischen Rhetorik berücksichtigen. Die Texte können als menschlicher Ausdruck von Gotteserfahrungen und Gottesbeziehungen diskutiert werden.³⁴

Das Ergebnis kann ebenso ein Schlüssel sein zur ständig neu zu findenden Aktualität der Religionen, sowohl in den Glaubensgemeinschaften als auch in der Verwendung dieser Texte und der Rede von Gott in Dialogen zwischen den Religionen. Die Vorstellungen von Gott und der Schrift ermöglichen dann Begegnungen zwischen den Religionen, anstatt Scheidewege zu markieren. Dies kann sicher über unterschiedliche Wege erreicht werden. Eine gemeinsame Grundeinsicht darüber, dass die Ideen des Monotheismus und die Auffassungen von heiliger Schrift eben menschlicher Ausdruck sind, könnte allerdings Begegnungen und ein Lernen im Miteinander fördern.

Literatur

- Jan Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*, München/Wien: Carl Hanser Verlag 2003.
- Rudolf Bultmann, *Theologie des Neuen Testaments*. 8., durchgesehene, um Vorwort und Nachträge wesentlich erweiterte Auflage, herausgegeben von Otto Merk, Tübingen: Mohr Siebeck 1980.
- Amir Hussain, „Muslims, Pluralism, and Interfaith Dialogue“, in: Omid Safi (Hg.), *Progressive Muslims. On Justice, Gender and Pluralism*, Oxford 2003, 251–269.
- Robert Jewett, *Romans. A Commentary*, Minneapolis: Fortress Press 2007.
- Luke T. Johnson, *The Writings of the New Testament. An Interpretation. Revised Edition*, London: SCM Press 1999.
- George A. Lindbeck, *The Nature of Doctrine. Religion and Theology in a Postliberal Age. 25th Anniversary Edition*, Louisville: Westminster John Knox Press 2009.
- Peter Müller, *Gott und die Bibel*, Stuttgart: Kohlhammer 2015.
- Peter Müller, *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*, Stuttgart: Calwer Verlag 2009.
- Paul Ricœur, *Figuring the Sacred. Religion, Narrative, and Imagination*, ed. by Mark I. Wallace, Minneapolis: Fortress Press 1995.
- Andrew Rippin, „Western scholarship and the Qur'an“, in: Jane Dammen McAuliffe (Hg.), *The Cambridge Companion to the Qur'an*, Cambridge 2006, 235–251.
- Udo Schnelle, Art. *Exegese IV. Biblisch 2. Neues Testament*, RGG⁴ 2, 1999, 1783–1786.
- Douglas Stuart, Art. *Exegesis*, ABD 2, 1992.
- Gerd Theißen, *Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums*, Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus 2003.
- Marie-Theres Wacker, Art. *Bibelkritik I. Methoden der Bibelkritik im Alten Testament*, RGG⁴ 1, 1998, 1474–1480.

³⁴ Vgl. Peter Müller, *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*, Stuttgart: Calwer Verlag 2009: „Besonders ist Gott als »Unterrichtsgegenstand« schon allein dadurch, dass er sich der Definition und Überprüfung beharrlich entzieht. Das hat die Frage nach Gott mit anderen »großen Fragen« gemeinsam“ (107).

Die Bedeutung der Kinder für das christliche Ethos bei Paulus und seinen Schülern

Michael Wolter

Vor mehr als 30 Jahren hat Peter Müller mit seinem Buch über die Kinder im Neuen Testament¹ eine Studie vorgelegt, die nach wie vor einzigartig ist: Weder zuvor noch seitdem hat dieses Thema eine exegetische Untersuchung von auch nur annähernd vergleichbarer Intensität erfahren. Im Anschluss an seine Darstellung möchte ich der Frage nachgehen, welche Vorstellungen von einem christlichen Ethos das Vorkommen von Kindern in der Paränese der paulinischen und deuteropaulinischen Briefe widerspiegelt. Unter einem „Ethos“ verstehe ich dabei einen institutionalisierten Kanon von Handlungen, der die individuelle Identität einer sozialen Gemeinschaft unverwechselbar zum Ausdruck bringen will.²

1 Das Fehlen der Kinder in der paulinischen Paränese

1.1 Bestandsaufnahme

Kinder im eigentlichen Sinn finden bei Paulus nur ganz selten Erwähnung. Meistens spricht er von ihnen im übertragenen Sinn³, d.h. er benutzt eines der griechischen Wörter für „Kind“ als Metapher, um Eigenschaften von Erwachsenen zu beschreiben.⁴ Der einzige Text, in dem Paulus das *Verhalten von Kindern* thematisiert, findet sich in Röm 1,30: Innerhalb eines Lasterkatalogs, der die Sündhaftigkeit aller nichtchristlichen Menschen beschreiben will, charakterisiert er diese nicht nur u.a. als „Ohrenbläser“, „Verleumder“ und

¹ P. Müller, In der Mitte der Gemeinde. Kinder im Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn 1992.

² Vgl. dazu M. Wolter, Theologie und Ethos im frühen Christentum, Tübingen 2009, 127–129.

³ Hierauf konzentrieren sich die Studien von O.L. Yarbrough, Parents and Children in the Letters of Paul, in: The Social World of the First Christians, Minneapolis 1995, 126–141 hier 131–138; B.R. Gaventa, Finding a Place for Children in the Letters of Paul, in: The Child in the Bible, ed. M.J. Bunge, Grand Rapids 2008, 233–248; R. Aasgaard, Like a Child: Paul's Rhetorical Uses of Childhood, in: ebd., 249–277; ders., Paul as a Child: Children and Childhood in the Letters of the Apostle, JBL 126 (2007) 129–159; s. auch Ch. Gerber, Paulus und seine ‚Kinder‘, Berlin/ New York 2005, sowie P. Müller, Gottes Kinder, JBTh 17 (2002) 141–161, hier 147–149.

⁴ Meistens τέκνον, das unabhängig vom Alter Zugehörigkeit oder genealogische Herkunft bezeichnet („Kinder Gottes“: Röm 8,16.17.21; Phil 2,15; „Kinder Abrahams“: Röm 9,7.8; von Paulus bekehrte Christen als seine τέκνα: 1Kor 4,14.15.17; 2Kor 6,13; 12,14; Gal 4,19; Phil 2,22; 1Thess 2,7.11; Phlm 10); dann aber auch παιδίον (1Kor 14,20) und νήπιος, das ebenfalls unabhängig vom Alter den Akzent auf Unvollkommenheit legt (Röm 2,20; 1Kor 3,1; 13,11; 14,20; Gal 4,1.3).

„Gotteshasser“, sondern auch als „den Eltern Ungehorsame“ (γονεῦσιν ἀπειθεῖς). Abgesehen davon, dass mit dieser Formulierung nichts über das Alter der sich so Verhaltenden gesagt ist (Eltern hat man auch noch als Erwachsener), will Paulus mit ihr den Christen in Rom auch keine implizite ethische Weisung übermitteln, denn der Kontext steht in Röm 1,18 unter der Überschrift „alle Gottlosigkeit und Ungerechtigkeit der Menschen, die die Wahrheit durch Ungerechtigkeit unterdrücken“. In dieselbe Richtung weist auch der engere Kontext, denn V. 28 sagt den Lesern, von wem hier die Rede ist: von denjenigen, die „es nicht für wert hielten, an der Kenntnis Gottes festzuhalten“. Damit wird das Folgende ausdrücklich an den Adressaten des Briefes vorbeigeführt. Es ist darum ausgeschlossen, dass Paulus ihnen nahelegen will, diese Beschreibung auf sich selbst zu beziehen und sie mit dem Appellohr zu hören.

Darum bleibt es dabei: In den paulinischen Briefen sind weder Kinder Adressaten noch ist der Umgang mit ihnen Thema von ethischen Weisungen. Im nächsten Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, dafür eine Erklärung zu finden.

1.2 Mögliche Gründe

1.2.1 Ausgehen können wir von der Frage nach dem Ethos der paulinischen Gemeinden: Durch welche institutionalisierten Handlungen brachten ihre Mitglieder zum Ausdruck, dass sie zusammengehören und sich von den Menschen unterschieden, die weder Jesus als Herrn bekannten (Röm 10,9; Phil 2,11) noch auf ihn getauft worden waren (Röm 6,3)? Aus den Briefen des Apostels geht hervor, dass es zunächst nicht Handlungen des Alltagslebens waren, in denen die Angehörigen der von ihm gegründeten Gemeinden die Gemeinsamkeit ihrer sozialen Identität zum Ausdruck brachten und erfahren konnten, sondern einzig und allein die „Ekklesia“, d.h. die außeralltägliche gottesdienstliche Versammlung mit dem „Herrenmahl“ (1Kor 11,20) als Mittelpunkt. Nur hier konnten die frühen Christen wahrnehmen, dass sie zusammengehören und sich von den „Nichtglaubenden“ (den ἄπιστοι) unterscheiden. Dem entspricht, dass das griechische Wort ἐκκλησία in der nichtchristlichen Literatur der Antike immer nur eine zeitlich befristete Versammlung be-

zeichnete⁵ und erst im frühen Christentum – und nur hier – zu einer Gruppenbezeichnung wurde.

Hinzu kommt noch, dass alle Angehörigen der paulinischen Gemeinden durch eine Bekehrung hindurchgegangen waren. Paulus spricht die Adressaten seiner Briefe immer wieder darauf an, dass sie einen biographischen Bruch hinter sich haben: In diesem Sinne ist man „in Christus“ eine „neue Schöpfung“ (2Kor 5,17) und gilt die Taufe als eine Art Tod der früheren Existenz (Röm 6,2–8). Auch anderenorts wird der Gewinn des christlichen Glaubens als Bekehrung dargestellt⁶. Dasselbe leisten auch die Eltern-Kind-Metaphern, mit denen Paulus sein Verhältnis zu den von ihm gegründeten Gemeinden beschreibt.⁷

Dieses Ineinander von Bekehrungscharakter und Versammlungscharakter der paulinischen Gemeinden ließ eine Spannung entstehen, deren Eigenart auf der Hand liegt: die Spannung zwischen einer nach wie vor bestehenden kulturellen und sozialen Unterschiedlichkeit, wie sie zwischen den Angehörigen der paulinischen Gemeinden in ihrer alltäglichen Lebenswelt nach wie vor gegeben war, und der Situation innerhalb der gottesdienstlichen Versammlung, in der es darauf ankam, die durch die Gemeinsamkeit des Christus-Glaubens gestiftete Unterschiedslosigkeit ethisch darzustellen. Ausdrücklich benannt wird diese Spannung in Texten wie *Gal 3,27–28*:⁸

(27) Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft wurdet, habt Christus angezogen. (28) Darin gibt es nicht den Juden und nicht den Griechen; es gibt darin nicht den Sklaven und nicht den Freien; es gibt darin nicht männlich und weiblich. Denn alle seid ihr *einer* in Christus Jesus.

1.2.2. Dementsprechend geht es Paulus in seinen paränetischen Weisungen ganz gezielt darum, ein Ethos zu etablieren, dass die alltagsweltlichen Unterschiede zwischen den Angehörigen der von ihm gegründeten Gemeinden überwindet und ihre „in Christus“ bestehende Gemeinsamkeit erkennbar werden lässt: Soziale Unterschiede dürfen bei der gemeinsamen Mahlfeier keine Rolle spielen (1Kor 11,17–34), der Sklave soll als Bruder und Freund behandelt werden (Phlm 16–17), die Gemeindemitglieder sollen ihre unterschied-

⁵ Das war durchaus nicht immer die „aus den stimmberechtigten freien Männern bestehende Volksversammlung“ (so z.B. J. Roloff, Art. ἐκκλησία, EWNT 1 [1980] 999). Das Wort konnte auch andere Versammlungen bezeichnen: Plutarch spricht von einer „Ekklesia kranker Soldaten“ (Mor. 26B) und 1Sam 19,20^{LXX} von einer „Ekklesia von Propheten“. Im Neuen Testament ist diese Bedeutung noch in 1Kor 11,18 sowie in Apg 19,32.39.40 präsent.

⁶ Vgl. Röm 6,17–22; 7,5–6; 1Kor 5,7–8; 6,9–11; Gal 4,8–9; 1Thess 1,9–10.

⁷ S.o. Anm. 4.

⁸ Vgl. auch Röm 10,11–13; 1Kor 7,19–22; 12,12–13; Gal 5,6; 6,15.

lichen Speisegewohnheiten hintanstellen (Röm 14,1 – 15,7; 1Kor 8,1–13; 10,23–33) und stattdessen „einander“ mit ihrer Unterschiedlichkeit „annehmen“ (Röm 15,7) bzw. „dem Bruder weder Anstoß noch Ärgernis bereiten“ (14,13). Niemand soll „das Seine“ suchen, sondern „das des anderen“ (1Kor 10,24; s. auch Phil 2,4). Der Richtungssinn dieser versamlungsbezogenen Weisungen greift punktuell aber auch auf den Alltag über: Auch hier sollen die Christen zum Ausdruck bringen, dass ihre Gemeinsamkeit über das, was sie trennt, dominiert. Darum sollen sie keine Prozesse gegeneinander führen, sondern lieber auf die Durchsetzung ihrer wirtschaftlichen Interessen zugunsten des Bruders verzichten (1Kor 6,1–8). Paulus nennt die Prozessgegner in V. 5.6.8 nicht weniger als viermal „Brüder“. Damit stellt er diejenige Relation in den Vordergrund, die ihnen in der sozialen Sinnwelt der Ekklesia zukommt. Nichts anderes verlangt er auch in 1Thess 4,6: Keiner soll den „Bruder“ bei einem Geschäft „habgierig übervorteilen“ (μὴ ὑπερβαίνειν καὶ πλεονεκτεῖν). In allen Fällen ist die paulinische Weisung vom *Prinzip der egalitären Reziprozität* bestimmt: Im Umgang miteinander sollen alle ihre christlichen Brüder und Schwestern so behandeln, wie sie selbst von ihnen behandelt werden wollen, d.h. sie sollen z.B. „einander“ durch Liebe dienen (Gal 5,13), „füreinander“ auf ein und dasselbe bedacht sein (Röm 12,16; 15,5) und „einander“ in Demut höher achten als sich selbst (Phil 2,3).⁹ Aus 1Kor 7,3–5 geht hervor, dass auch das Verhältnis von Mann und Frau außerhalb der gottesdienstlichen Versammlung von diesem Prinzip bestimmt sein soll. Dieses Prinzip fungiert gewissermaßen als ethische Außenseite des soteriologischen Prinzips, dass es zwischen den Christen keinen Unterschied gibt, weil sie alle „ein Leib in Christus“ sind (Röm 12,5; s. auch 1Kor 10,17–18; 12,12–13.27; Gal 3,27–28) bzw. weil sie alle ohne Unterschied aus Glauben gerechtfertigt werden (Röm 1,16–17; 3,28–30; 10,12–13; Gal 2,16).

Ethische Weisungen, die am Prinzip der egalitären Reziprozität orientiert sind, gibt es auch in der Umwelt des frühen Christentums. Sie finden sich immer wieder dort, wo es um das Verhältnis von *Freunden und Geschwistern* geht.¹⁰ Darin wird erkennbar, wie Paulus sich die in der Ekklesia praktizierte Gemeinschaft vorgestellt hat.

⁹ S. auch Röm 12,10; 13,8; 14,19; 15,7.14; 16,16; 1Kor 11,33; 12,25; 16,20; 2Kor 13,12; Gal 6,2; 1Thess 3,12; 4,9.18; 5,11.15 sowie M. Wolter, Paulus, Neukirchen-Vluyn 2015, 323–328.

¹⁰ Vgl. z.B. Xenophon, Memorab. 2,7,1: Man soll „die Not seiner Freunde“ lindern und „einander nach Vermögen unterstützen“; TestJos 17,2–3: „Liebt einander und verzeiht in Langmut einander die Verfehlungen, denn Gott hat Gefallen an der Eintracht von Brüdern“; Plutarch, Mor. 480C: Väter wollen sehen, „dass die Söhne einander lieben“. Zu Gal 6,2 („Einer trage des andern Last; so werdet ihr

Inhaltlich ist noch wichtig, dass das Ethos, das Paulus den christlichen Gemeinden in diesen Weisungen anempfiehlt, in materialer Hinsicht ausgesprochen *inklusiven* Charakter hat. Keine der vorgenannten ethischen Weisungen widerspricht dem ethischen Konsens der nichtchristlichen Mehrheitsgesellschaft. Dasselbe Streben nach ethischer Konformität ist auch in Phil 4,8 zu erkennen: „Alles, was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was rein, was liebenswert, was einen guten Ruf hat, sei es eine Tugend, sei es ein Lob – darauf seid bedacht.“ In 2Kor 12,20 sind es „Streit, Neid, Zorn, Zank, üble Nachrede, Verleumdung, Aufgeblasenheit, Unordnung“, vor denen Paulus seine Adressaten warnt, und in Gal 5,22–23 „Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Güte, Treue“, die er ihnen nahelegt.¹¹

1.2.3 Dass innerhalb dieses Bezugsrahmens der ethischen Weisungen, die Paulus den christlichen Gemeinden übermittelt, Kinder weder als Adressaten vorkommen noch der Umgang mit ihnen thematisiert wird, ist keine Überraschung. Alle ethischen Handlungsfelder, auf die sich die paulinischen Weisungen beziehen, setzen auf Seiten der Adressaten nicht nur die bekehrungsinduzierte Differenz zwischen Einst und Jetzt voraus, sondern sind auch durch die Spannung zwischen den alltagsweltlichen sozialen Kontexten und der außeralltäglichen Ekklesia bestimmt. Es liegt auf der Hand, dass das durch diese Konstellation aktivierte ethische Radar ausschließlich Erwachsene und deren Umgang miteinander erfasst und Kinder auf ihm nicht erscheinen. Nichts anderes gilt natürlich auch für die wiederholte Aufforderung, sich von jeglicher „Unzucht“ fernzuhalten (vgl. vor allem 1Kor 5,1–13; 6,12–20; 1Thess 4,3–5), oder für die Weisungen zu einem christlichen Eheethos in 1Kor 7,1–40.

Es ist darum auch kein Zufall, dass zwar mehrfach von der Aufhebung des Unterschieds zwischen Juden und Heiden, zwischen Männern und Frauen sowie zwischen Sklaven und Freien innerhalb der symbolischen Sinnwelt des christlichen Glaubens die Rede ist, niemals aber davon, dass auch der Unterschied zwischen Eltern und Kindern im Raum der Ekklesia keine Rolle mehr spielt. Darüber hinaus sprechen gute Gründe dafür, dass innerhalb der Bekehrungsgeneration der paulinischen Gemeinden kaum mit einer eigenständigen Teilnahme von unmündigen Kindern an der „Ekklesia“, d.h. an der

das Gesetz Christi erfüllen“) vgl. Menander, Sent. 534: „Halte alle Lasten der Freunde für gemeinsam“.

¹¹ Vgl. dazu Wolter, Theologie (s. Anm. 2), 125–126.144–146.

gottesdienstlichen Versammlung zu rechnen ist. An ihr werden Kinder – wenn überhaupt – nur zusammen mit ihren Eltern teilgenommen haben, in welchem Fall sie natürlich jeweils auch an deren sozialem Status (Jude – Heide, Sklave – frei, reich – arm) partizipiert hätten. Vor diesem Hintergrund gewinnt die von Peter Müller zum sog. „Kinderevangelium“ Mk 10,13–16 formulierte These an Plausibilität, denn er gibt dem hier erzählten Konflikt einen konkreten und leicht verständlichen Sinn:¹² Die Erzählung reflektiert eine Auseinandersetzung darüber, ob unmündige Kinder an der gottesdienstlichen Versammlung (der „Ekklesia“) teilnehmen dürfen oder nicht, und lässt Jesus unmissverständlich Stellung beziehen: „Lasst die Kinder zu mir kommen! Hindert sie nicht!“ (Mk 10,14).

2 Die Kinder im Kolosser- und im Epheserbrief

2.1 Allgemeine Beobachtungen

Wenn wir von Paulus aus auf die ethischen Weisungen der Briefe an die Kolosser und an die Epheser schauen, wird sogleich erkennbar, dass es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen gibt. Mit dem kritischen Konsens der neutestamentlichen Einleitungswissenschaft gehe ich im Folgenden davon aus, dass der Epheserbrief vom Kolosserbrief literarisch abhängig ist.¹³

Es gibt drei *Gemeinsamkeiten*: Nicht anders als Paulus sehen auch Kolosser- und Epheserbrief die Heilswirkung des Christusgeschehens darin bestehen, dass die sozialen und kulturellen Unterschiede zwischen den Christen aufgehoben sind (Kol 3,11; Eph 2,14–18). Dass die Christen durch eine Bekehrung hindurchgegangen sind, stellen auch Kol 1,13; 3,7–10; Eph 2,11–13 fest. Und schließlich finden sich auch in diesen beiden Briefen ethische Weisungen, die vom Prinzip der egalitären Reziprozität bestimmt sind und die als solche den Umgang miteinander innerhalb der außeralltäglichen gottesdienstlichen Versammlung im Blick haben (Kol 3,9.12; Eph 4,2.25.32; 5,21).

Nicht zu übersehen sind aber auch die *Differenzen*, die sich vor allem in solchen ethischen Weisungen finden, die sich auf die alltägliche Lebenswelt beziehen. Die Verfasser der beiden Briefe geben ihnen in Kol 3,18 – 4,1 und Eph 5,22 – 6,9 die Gestalt einer literarischen Form, die seit Martin Luther „Haustafel“ genannt wird.¹⁴ Ihren Ursprung hat sie in der griechischen

¹² Müller, Mitte (s. Anm. 1), 77–78.

¹³ Vgl. z.B. U. Schnelle, Einleitung in das Neue Testament, Göttingen 92017, 385–386.

¹⁴ Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen 31956, 523.

Literatur über die sachgerechte Haushaltsführung. Das Anliegen dieser Gattung bestand darin, die Herrschaftsbeziehungen innerhalb eines Hauswesens zu beschreiben, um dessen ökonomisches und soziales Funktionieren sicherzustellen.¹⁵ Im Unterschied zu den ethischen Weisungen der paulinischen Briefe ist die Reziprozität der Haustafeln nicht mehr egalitär. Außerdem schließen sie die Kinder ein. In den Haustafeln sind Christen untereinander nicht mehr „Brüder“ und „Schwestern“, sondern Ehemänner und Ehefrauen, Kinder und Eltern bzw. Väter sowie Sklaven und Herren. Dieselbe comprehensive Beschreibung der häuslichen Sozialbeziehungen findet sich schon bei Aristoteles: „Die ersten und letzten Teile eines Hauses sind Herr und Sklave, Gatte und Gattin, Vater und Kinder“ (Politik 1253b5–7)¹⁶. Bei jedem Paar setzen die Weisungen nicht die ekklesiale Gleichheit der jeweiligen Adressaten und ihres ethischen Gegenübers voraus, sondern die Statusdifferenz, wie sie innerhalb des Sozialgefüges eines Hauses gegeben war. Dementsprechend richtet sich der Inhalt der jeweiligen Weisung darauf, dass sich die christlichen Angehörigen eines Hauses dieser Differenz entsprechend verhalten. Das schließt jetzt auch die Kinder ein.

2.2 Wie Kinder sich verhalten sollen (Kol 3,20; Eph 6,1–3)

Der Inhalt der ethischen Forderung ist in beiden Briefen derselbe: Kinder sollen ihren Eltern gehorchen (Kol 3,20a; Eph 6,1a). In der gesamten Antike gibt es keinen Text, der in dieser Hinsicht anderer Meinung wäre.¹⁷ Das gilt gerade auch für die Unterscheidung zwischen einem rein formalen und einem inhaltlich qualifizierten Gehorsamsbegriff bei Musonius Rufus, Or. 16: Wer tut, „was Pflicht ist“ (ἃ χρῆ bzw. ἃ δεῖ), gehorcht „dem Willen“ (τῇ βουλήσει) der Eltern, auch wenn er „Anweisungen“ ignoriert, „die nicht gut sind“ (τὰ μὴ εὖ προσταττόμενα). Ansonsten gilt für Kol 3,20a und Eph 6,1a dasselbe wie das oben zu Röm 1,30 Gesagte¹⁸: Das Alter der angesprochenen „Kinder“ (τέκνα) bleibt hier wie dort offen; man kann sogar mit einiger Zuversicht sagen, dass eher nicht von Kleinkindern die Rede ist.

¹⁵ S. dazu mit älterer Literatur M. Gielen, Tradition und Theologie neutestamentlicher Haustafelethik, Meisenheim/Frankfurt a. M. 1990; J. Woyke, Die neutestamentlichen Haustafeln, Stuttgart 2000; K. Lehmeier, Oikos und Oikonomia, Marburg 2006.

¹⁶ Vgl. auch ebd. 1259a37–39: Es gibt „drei Gebiete der Haushaltsführung (τῆς οἰκονομικῆς): das Herrschaftsverhältnis (δεσποτική) ..., das Väterverhältnis (πατρική), das Eheverhältnis (γαμική)“; Seneca, Ep. Mor. 94,1; Philo v. Alexandrien, Hypoth. 7,14.

¹⁷ S. auch Müller, Mitte (s. Anm. 1), 334, der auf Ps.Plutarch, Lib. Educ. 7E; Epiktet, Diss. 2,10,7; Philo, Decal. 165–167; Mut. Nom. 40; Vit. Mos. 2,198; Josephus, C. Ap. 2,206 verweist.

¹⁸ S.o. Abschn. 1.1 mit Anm. 4.

Die Begründungen dieser Forderung in Kol 3,20b und Eph 6,1b–3 unterscheiden sich zwar durch ihren jeweiligen Umfang, inhaltlich gibt es jedoch keinen großen Unterschied zwischen ihnen: Der Autor des Epheserbriefes bringt Gott ins Spiel, indem er die Weisung mit dem Dekalog verknüpft: Wer den Eltern gehorcht, erfüllt das vierte Gebot (V. 2a) und bekommt Anteil an dessen Lebensverheißung (V. 2b–3). Diesem Ausblick entspricht in Kol 3,20b die Feststellung, dass der Gehorsam gegenüber den Eltern „wohlgefällig im Herrn“ ist. Verwiesen wird damit auf Jesus als den erhöhten „Herrn“, und der Ausdruck „im Herrn“ bezeichnet hier wie auch anderswo¹⁹ die christliche Sinnwelt, die dem Autor und seinen Adressaten als eine Wirklichkeit gewiss ist, die ihrer Existenz kognitive und ethische Orientierung gibt. Eph 6,1a hat ihn mit derselben theologischen Ausrichtung innerhalb der Weisung selbst: die Kinder sollen ihren Eltern „im Herrn“²⁰ gehorchen.

Zwischen beiden Briefen gibt es darum keinen theologischen Unterschied: Für beide findet die Christlichkeit christlicher Kinder ihren ethischen Ausdruck darin, dass sie tun, was von allen Kindern erwartet wird: dass sie ihren Eltern gehorchen.

2.3 Wie Väter mit ihren Kindern umgehen sollen (Kol 3,21; Eph 6,4)

Im Unterschied zu der an die Kinder adressierten Weisung in Kol 3,20a und Eph 6,1a bleibt das Alter der Kinder jetzt nicht mehr offen. Wenn die Väter aufgefordert werden, ihre Kinder so zu behandeln, dass diese nicht ihr Selbstvertrauen verlieren (ἵνα μὴ ἀθυμῶσιν; Kol 3,21b), bzw. sie in einer bestimmten Weise „aufzuziehen“ (ἐκτρέφειν; Eph 6,4b), so geht daraus hervor, dass jetzt heranwachsende Kinder im Blick sind. Interessanterweise sprechen die beiden Weisungen nicht über bestimmte Erziehungsstile und Erziehungsmethoden der *Väter*²¹, sondern ausschließlich über deren Folgen bzw. Wirkungen auf die *Kinder*: Kol 3,21a verlangt von den Vätern, ihre Kinder nicht zu „kränken“ (μὴ ἐρεθίζετε), während Eph 6,4a sie auffordert, ihre Kinder nicht zu „erzürnen“ (μὴ παροργίζετε). Beide Verben sind nicht synonym, denn die Fortsetzung in Kol 3,21b macht deutlich, dass ein ἐρεθίζειν nach Meinung des Autors dazu führt, dass die Kinder Schaden an ihrem Selbstwertgefühl

¹⁹ Vgl. z.B. Röm 16,2.8; Kol 3,18; 4,7.17.

²⁰ Obwohl dieser Ausdruck in einigen Handschriften fehlt, sollte an seiner Zugehörigkeit zum Ausgangstext nicht gezweifelt werden (vgl. A.T. Lincoln, *Ephesians*, Dallas, TX 1990, 395).

²¹ Wie z.B. Ps.Phocylides 207, Quintilian, Inst. 1,3,14, Ps.Plutarch, Lib. Educ. 8F.

nehmen²², während παροργίζειν in Eph 6,4a die Störung der Beziehung des Kindes zu seinem Vater im Blick hat (s. auch Eph 4,26).

Die beiden Weisungen unterscheiden sich vor allem im zweiten Teil: Während Kol 3,21b kinderpsychologisch argumentiert und die zu vermeidende negative Handlungsfolge nennt, stellt Eph 6,4b der apotreptischen Weisung die protreptische Alternative gegenüber: ἀλλὰ ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ καὶ νοουθεσίᾳ κυρίου („sondern zieht sie [sc. eure Kinder] auf in der Bildung und Ermahnung des Herrn“). Der Autor weitet damit nicht nur die Perspektive ins Grundsätzliche aus, sondern er verlässt auch die kinderpsychologische Ebene und wechselt in dieselbe Sinnwelt, die er bereits in V. 1a im Anschluss an Kol 3,20b durch ἐν κυρίῳ markiert hatte.

Für das Verständnis der in Eph 6,4b ausgesprochenen Weisung ist wichtig, dass die Präposition ἐν modal aufzufassen ist²³ und die Art und Weise der Erziehung beschreibt. παιδεία und νοουθεσία stehen auch sonst häufig als Begriffspaar beisammen²⁴ und bezeichnen in comprehensiver Weise die Gesamtheit der kindererzieherischen Tätigkeit. Der Genitiv κυρίου am Schluss will ein *genitivus qualitatis* sein²⁵, der ein identifizierendes Adjektiv vertritt. Mit ihm verweist der Autor wie schon in V. 1a auf den erhöhten Herrn. Der ist also nicht selbst das Subjekt der Erziehung, sondern derjenige, von dem die Väter ihr Erziehungshandeln bestimmt sein lassen sollen.

Anders als in Kol 3,20 geht es Eph 6,4 weniger um die Kinder als um die Väter und deren Erziehungsweise. Genauso wie in ihrem Verhalten gegenüber ihren Ehefrauen (Kol 3,19; Eph 5,25–33b) und Sklaven (Kol 4,1; Eph 6,9) soll man auch in ihrer Kindererziehung erkennen können, dass sie – mit Paulus gesagt – Jesus als Herrn bekennen (Röm 10,9; Phil 2,11). Durch welches konkrete Verhalten eine solche Erziehung Gestalt gewinnen soll, bleibt genauso wie in Kol 3,21 offen. Das haben die Kinderabschnitte in den beiden Haustafeln mit weiten Teilen der paulinischen Paränese gemeinsam. Wir können darum eine kurze Zwischenbilanz ziehen.

²² Vgl. auch Quintilian, Inst. 1,3,16 (eine Erziehung durch Schläge „bricht das Selbstvertrauen und lässt es schwinden“) sowie A. Lindemann, ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ καὶ νοουθεσίᾳ κυρίου (Eph 6.4): Kinder in der Welt des frühen Christentums, NTS 56 (2010) 169–190, hier 181 mit dem Verweis auf Ps.Plutarch, Lib. Educ. 13 (9B).

²³ Vgl. F. Blass / A. Debrunner, Grammatik des neutestamentlichen Griechisch, bearb. v. F. Rehkopf, Göttingen 141976, § 219,4.

²⁴ Vgl. z.B. Philo v. Alexandrien, Post. C. 68; Immut. 54; Congr. 172; Spec. Leg. 2,239; Vita Aesopi, ed. Eberhard, Fab. Rom. I, 309,11; Plutarch, Alkibiades 4,2; Mor. 20C.

²⁵ S. auch Lincoln, Eph (s. Anm. 20), 408; G. Sellin, Der Brief an die Epheser, Göttingen 2008, 463.

2.4 Zwischenbilanz

Obwohl wir nur die auf die Kinder bezogenen Teile der Haustafeln in den Blick genommen haben, darf man sie nicht von den Weisungen isolieren, die die Beziehungen zwischen den Ehepartnern sowie zwischen dem Hausherrn und den Sklaven thematisieren. Es geht den Haustafeln vielmehr darum, die innerhalb eines Hauses bestehenden sozialen Beziehungen, wie sie schon Aristoteles beschrieben hat²⁶, lückenlos abzubilden. Dass sie dabei eine apologetische Tendenz verfolgen²⁷ und christliche Häuser gegen Verdächtigungen von Seiten der nichtchristlichen Mehrheitsgesellschaft in Schutz nehmen wollen, ist unwahrscheinlich, denn beide Briefe rechnen ausschließlich mit christlichen Lesern. Vor diesem Hintergrund sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit den paulinischen Paränesen deutlich zu erkennen: Während die ethischen Weisungen bei Paulus auf die außeralltägliche Versammlung (die Ekklesia) bezogen waren und gegebenenfalls die Ekklesia-Verhältnisse auf den Alltag übertragen haben²⁸, legen die Haustafeln dar, wie christliche Identität innerhalb der Hausgemeinschaft als einer alltagsweltlichen Institution, die durch feste Statusdifferenzen gekennzeichnet ist, ethisch dargestellt werden kann. Weil man aber über die hausinternen Sozialbeziehungen nicht reden kann, ohne auch die Kinder in den Blick zu nehmen, wird in dieser Ausweitung der Perspektive von der Ekklesia in den Alltag der Grund dafür zu suchen sein, dass nun auch die Kinder zu einem Thema der ethischen Weisung werden. Inhaltlich sind die Weisungen der Haustafeln nicht weit von dem entfernt, was auch schon für die paulinischen Paränesen charakteristisch war: Weder die Weisungen in den Kinderabschnitten noch die Weisungen zu den anderen beiden häuslichen Verhältnissen weichen von dem ab, was in der Umwelt der beiden Briefe als ethisches Ideal für die Gestaltung der Beziehungen zwischen den Angehörigen eines Hauses galt.

3 Die Kinder in den Pastoralbriefen

In den ethischen Weisungen der beiden Briefe an Timotheus und des Titusbrieves ist zwar mehrfach von Kindern die Rede, doch kommen sie in keinem

²⁶ S.o. Abschn. 2.1.

²⁷ So u.a. P. Balla, *The Child-Parent Relationship in the New Testament and Its Environment*, Tübingen 2003, 176–177; M.Y. MacDonald, *A Place of Belonging: Perspectives on Children from Colossians and Ephesians*, in: *The Child in the Bible* (s. Anm. 3), 278–304, hier 285–286.

²⁸ S.o. Abschn. 1.2.2.

einzigsten Fall um ihrer selbst willen vor. Sie werden immer nur indirekt thematisiert und stehen im Schatten anderer sozialer Rollenträger:

Von Frauen: Es ist ihre Aufgabe, Kinder zu gebären, aufzuziehen und zu lieben (1Tim 2,15; 5,10.14; Tit 2,4).

Von Witwen: Bevor die Gemeinde mit ihrer Versorgung belastet wird, sollen ihre Kinder (τέκνα) oder Enkel (ἑγγόνα) einspringen (1Tim 5,3–8). Dass der Autor hier nicht von unmündigen und versorgungsbedürftigen Kindern spricht, sondern von erwachsenen Nachkommen²⁹ mittelloser Witwen mit einem eigenen Haushalt, geht aus V. 8 hervor: „Wenn aber einer für die Seinen und besonders für die Hausgenossen nicht sorgt, hat er den Glauben verleugnet und ist schlimmer als ein Ungläubiger.“

Von Amtsträgern: Hier wird die Bewegung umgedreht, die von der ethischen Darstellung christlicher Identität in der Ekklesia zur ethischen Darstellung christlicher Identität innerhalb der Verhältnisse des Alltags, d.h. von Paulus zu den Haustafeln, führte: In den Pastoralbriefen sind es demgegenüber die Verhältnisse des Alltags, an denen sich die Ekklesia orientieren soll. Das Haus mit seiner hierarchischen Status- und Rollenverteilung wird zur zentralen Metapher für die Ekklesia (1Tim 3,15; s. auch 2Tim 2,20; Tit 1,7).³⁰ Für den Autor der Pastoralbriefe dürfen dementsprechend nur solche Hausväter Bischof, Diakon und Presbyter werden, die das eigene Hauswesen, dem sie als *paterfamilias* jeweils vorstehen, im Griff haben. Das heißt in Bezug auf die Kinder: dass sie ihm gehorchen (1Tim 3,4), dass er ihnen „gut vorsteht“ (3,12) und dass sie „gläubig sind sowie nicht unter dem Vorwurf der Liederlichkeit stehen oder aufsässig sind“ (Tit 1,6). Anders als in Kol 3,21 und Eph 6,1 fehlt jeder Versuch einer theologischen Begründung.

4 Zusammenfassung

In dem Wandel des ethischen Umgangs mit den Kindern von Paulus über die Haustafeln in Kol 3,18 – 4,1 und Eph 5,22 – 6,9 bis hin zu den Pastoralbriefen spiegelt sich vor allem die Veränderung der sozialen Gestalt, die als maßgeblich für die Darstellung von christlicher Identität angesehen wurde. Sie begann bei Paulus mit einer als Gegenüber zur alltäglichen Lebenswelt konzipierten postkonversionalen Versammlungs- bzw. Ekklesia-Ethik. In ihr kommen keine Kinder vor, weil es typische Erwachsenenprobleme waren, die

²⁹ S. auch o. Anm. 4.

³⁰ Vgl. dazu J. Roloff, Der erste Brief an Timotheus, Zürich/Neukirchen-Vluyn 1988, 211–217.

eine ethische Aufmerksamkeit erforderlich machten. Hinzu kommt noch, dass eine selbständige Teilnahme von Kindern an den gottesdienstlichen Versammlungen der paulinischen Gemeinden überhaupt zweifelhaft ist. Mit der Zeit gewann aber auch die alltägliche Lebenswelt zunehmende Bedeutung für die Darstellung christlicher Identität. Das konnte sogar so weit gehen, dass alltagsweltliche Gegebenheiten eine Bedeutung gewannen, die sie für innergemeindliche Verhältnisse bestimmend werden ließ.

Es wäre aber ein Fehler, wenn man in dieser Entwicklung lediglich eine bedauernswerte Entfremdung von den authentischen Ursprüngen sehen würde. Der beschriebene Wandel sollte vielmehr als Bestandteil eines Prozesses der Institutionalisierung und Inkulturation interpretiert werden, dem sich die christlichen Gemeinden nicht entziehen konnten, wenn sie denn eine Zukunft gewinnen wollten. Für ihren Fortbestand war es darum unerlässlich, ein Ethos zu generieren, das sich auf Dauer stellen ließ und alltagstauglich war. Dabei mussten natürlich auch die Kinder in den Blick geraten, und zwar sowohl mit ihrem eigenen Verhalten als auch in Bezug auf den Umgang mit ihnen.

Andererseits gibt es aber auch eine Kontinuität in diesem Wandel. Sowohl die ethischen Normen und Werte, an denen sich bei Paulus die Gestaltung des christlichen Miteinanders in der außeralltäglichen Ekklesia orientieren soll, als auch die Weisungen, die die deuteropaulinischen Briefe den christlichen Gemeinden übermitteln, sind durch eine wichtige Gemeinsamkeit miteinander verbunden: Sie streben nicht nach ethischer Devianz, sondern nach ethischer Aristie. Sie alle wollen je auf ihre Weise erreichen, dass Christinnen und Christen durch ihre Lebensführung unter Erwachsenen genauso wie im Umgang mit den Kindern und umgekehrt eine Gemeinschaft entstehen lassen, die – um es mit Paulus zu sagen – „bei denen, die draußen sind, wohl-angesehen ist“ (1Thess 4,12) bzw. innerhalb der nichtchristlichen Mehrheitsgesellschaft „strahlt wie Sterne in der Welt“ (Phil 2,15).

Hermeneutische und bibeldidaktische Perspektiven

„Hauptsache gesund“?!

Heilungswunder im Neuen Testament (und mittelalterlichen Quellen) aus der Perspektive der Dis/ability Studies

Heidrun Dierk

1 Einleitung

Wer Religionsunterricht erteilt, im Praktikum begleitet oder Unterrichtsmaterialien prüft, die/der kennt sicher eine Szenerie wie die folgenden. Zur Einführung und Einfühlung in die Geschichte vom blinden Bartimäus werden „Blindenspiele“ empfohlen: So werden einem Kind die Augen verbunden und es muss auf Zuruf der Partnerin / des Partners versuchen, den Weg zu finden. Alternativ kann die Aufgabe gestellt werden, sich mit einem Blindenstock vorwärts zu bewegen. Anschließend werden die Erfahrungen mit dem „Blindsein“ ausgetauscht. Die Blindenübungen können auch noch intensiviert werden, so beispielsweise durch Kennenlernen der Blindenschrift, Riech- und Tastaufgaben mit verbundenen Augen, uvm.¹

Wer sich in Inklusionsklassen, SBBZs mit Förderschwerpunkt „Sehen“ bewegt oder kritische Kommentare „behinderter“ Autor:innen zu „klassischen“ Exegesen von Wundergeschichten gelesen hat, wird angesichts derartiger Unterrichtssettings durchaus skeptisch und zwar sowohl in Hinblick darauf, inwiefern der Fokus der Geschichte angemessen getroffen wird, als auch in Hinblick darauf, ob ein solcher Zugang – für nicht-behinderte Lernende – überhaupt zielführend ist.²

¹ Vgl. z.B. Der blinde Bettler. <https://katechese.org/lektionen/religionsunterricht/der-blinde-bettler/> [20.10.2020]; Roßbach, Jasmin: „Wundergeschichten – Die Heilung des blinden Bartimäus“, unter: <https://bistummainz.de/export/sites/bistum/schule/galleries/downloads/RU-heute-2-2016-.pdf> [20.10.2020]; Zerbe, Renate Maria: „Der blinde Bartimäus – Wundererzählungen im Religionsunterricht der 3. Und 4. Klasse“, unter: <https://docplayer.org/23012222-Ownload-der-blinde-bartimaeus-wundererzaehlungen-im-religionsunterricht-der-3-und-4-klasse-rename-maria-zerbe-downloadauszug-aus-dem-originaltitel.html> [20.10.2020]. Vgl. dazu grundlegend Matthias Bahr, Störende Ansprache: Disability, das Evangelium und der Religionsunterricht, in: Wolfgang Grünstäudl/ Markus Schiefer Ferrari (Hg.): Gestörte Lektüre. Disability als Leitkategorie biblischer Exegese (Behinderung – Theologie – Kirche 4), Stuttgart 2012, 236-253, hier 239-242.

² Dass ein „Nachvollziehen körperlicher Blindheit“ zwar ein gängiger, aber nicht zwingend vorherrschender Topos in religionsdidaktischen Ansätzen sein muss bzw. ist, zeigt die Zusammenstellung unterschiedlicher Schulbuchkapitel im Aufsatz von Anita Müller-Friese in diesem Band.

Instruktiv können Ergebnisse der Studie von Janieta Bartz sein, die verschiedene Personen mit unterschiedlichen Sehbeeinträchtigungen (die in ihrer Studie als „Alltagsexegeten“ bezeichnet werden) zur Geschichte Mk 10,46-52 befragt hat.

„Interessant ist vor diesem Hintergrund auch die folgende Bemerkung eines Alltagsexegeten, der die Auslegung von Mk 10,46-52 auf systemischer Ebene kritisiert:

[...] Bartimäus wird in der Geschichte alleine [sic!] auf seine Sehschädigung reduziert. Wir erfahren in der Geschichte nichts über ihn und die anderen Personen in der Geschichte einschließlich Jesus (auch wenn er eine vermeintlich neutrale Frage stellt) beziehen ihre Interaktion allein auf seine körperliche Einschränkung. Leider wird man in der heutigen Gesellschaft immer noch viel zu häufig als behinderter Mensch nur eben auf diese eine „Merkmal“ reduziert. Und nicht als Person wahrgenommen. Hier finde ich es ärgerlich, dass im Christentum, aber auch in anderen Religionen behinderte Menschen oft als Projektionsfläche für die Allmacht und Großherzigkeit der jeweiligen Religion benutzt werden. So wie sich manche christlichen Organisationen in ihrer sogenannten Behindertenarbeit verhalten, bin ich mir manchmal nicht so sicher, was dort im Vordergrund steht (AE 3).

In diesen Kontext lässt sich auch eine Aussage einer Verfasserin einordnen, die das ‚Bettlerdasein‘ des Bartimäus zum Anlass nimmt, über die Folgen seiner Behinderung nachzudenken. Dabei kritisiert sie, dass die Behinderung ausschließlich auf die Person bezogen und kein zweiter Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen geworfen werde, denn: gesellschaftliche Verhältnisse könnten auch Behinderungen verursachen (AE 13).“³

Mit den hier zitierten Äußerungen sind wir mitten in Diskursen der so genannten Dis/ability Studies. Sie sollen im Folgenden kurz erläutert werden. Anschließend versuche ich, die Zugangsperspektiven am Beispiel des blinden Bartimäus aufzuzeigen.

³ Janieta Bartz (geb. Jesuthasan), „Warum heilt mich dieser Jesus nicht?“ Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-52) und die Erfahrungswelt sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht 2013, S. 52. Die ganze Untersuchung ist online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/341778077_Warum_heilt_mich_dieser_Jesus_nicht_Die_Heilung_des_blinden_Bartimaus_Mk_1046-52_und_die_Erfahrungswelt_sehgeschadigter_Schulerinnen_und_Schuler_im_Religionsunterricht_In_Louvain-la-Neuve-Quebec-Paris.

2 Dis/ability Studies und Exegese von Mk 10,46-52

2.1 Dis/ability Studies

Dis/ability Studies haben nach Anne Waldschmidt u.a. die Zielsetzung, unser Alltagswissen von „Behinderung“⁴ bzw. über Menschen mit „Behinderung“ zu dekonstruieren. Insofern unterscheiden sich die Dis/ability Studies grundsätzlich von den Interventionswissenschaften (Heil- und Sonderpädagogik, Rehabilitationswissenschaften etc.), da sie nicht primär auf Pragmatik angelegt sind, sondern den Diskurs um das Phänomen „Behinderung“ analysieren, d.h. theoretisch ausgerichtet sind.

Um das Spezifikum der Dis/ability Studies zu verstehen, ist ein Blick auf die unterschiedlichen Modelle zu werfen, die sich mit „Behinderung“ befassen.

Das individuelle/individualistische Modell wird auch als medizinisches Modell bezeichnet. In diesem Modell wird „Behinderung“ als impairment aufgefasst, d.h. als Phänomen des „behinderten“ Körpers. Auf diese Weise kommen vornehmlich Defizite in den Blick, sodass „Behinderte“ in ihrer Abhängigkeit wahrgenommen werden, die es nach Möglichkeit zu verringern oder zu beheben gilt.

Dieses Modell ist nach Anne Waldschmidt faktisch die Kontrastfolie für die Dis/ability Studies.

Davon zu unterscheiden sind verschiedene gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtete Modelle. Den wesentlichen Anstoß zu neueren Forschungsansätzen gab das soziale Modell, wie es in Großbritannien unter Aufnahme von Impulsen von Behindertenbewegungen entwickelt worden ist. Im sozialen Modell unterscheidet man zwischen körperlicher Beeinträchtigung (impairment) und Behinderung (disability), die gleichsam kontrastiv einander gegenübergestellt werden. Die entscheidende These lautet, dass „Behinderung“ ein Produkt der sozialen Organisation ist, d.h. Menschen mit impairment werden durch das gesellschaftliche System ausgegrenzt. Anne Waldschmidt (2005) kritisiert diesen Ansatz hauptsächlich aus körpertheoretischer Perspektive. Durch die relativ vereinfachte Dichotomisierung von impairment (Natur) und disability (Kultur) wird „Behinderung“ als körperbezogene Kategorie vernachlässigt.

⁴ Begriff wird in Anführungszeichen gesetzt, um zu signalisieren, dass verschiedene Assoziationen damit einhergehen.

Beiden Ansätzen gemeinsam ist ihre Problemorientierung, die den Blick und damit den Diskurs lenkt.

Diesem Dilemma will das kulturelle Modell entgehen, indem es „Behinderung“ als spezifische Variante der Problematisierung von körperlicher Differenz beschreibt. Das kulturelle Modell bemüht sich darum, ein vertieftes Verständnis der Kategorisierungsprozesse, damit auch Normen und Werte des kulturellen Mainstreams in den Fokus zu rücken. Damit kommt die sog. Normalität in den Blick. In dieser Hinsicht ist das kulturelle Modell einem interdisziplinären Forschen verpflichtet und bietet Anschlussmöglichkeiten an Gender Studies, Postcolonial Studies u.a. Dieser Forschungsansatz steckt im deutschsprachigen Raum noch in den Kinderschuhen, in den USA / dem englischsprachigen Raum hat es sich in Auseinandersetzung mit dem sozialen Modell etabliert. Da das kulturelle Modell vor allem Diskurse, Symbole etc. analysiert, wird ihm zuweilen eine Überschätzung der Relevanz der Kultur unterstellt. Allerdings wird nach meiner Einschätzung die soziale Realität nicht a priori ausgeblendet.⁵

2.2 Wie zeigen sich diese Modelle in der Exegese der Geschichte von Bartimäus?

2.2.1 Das medizinische Modell: Das Krankheitsbild „Blindsein“

Grundsätzlich zeigt sich im neutestamentlichen Text kein dezidiertes medizinisches Interesse, nach Kollmann bleibt „anders als in vielen Blindenheilungsberichten aus der Umwelt des Neuen Testaments [...] das Krankheitsbild in den Evangelientraditionen mehr als unscharf.“⁶ Überhaupt scheint die Blindheit des Bartimäus eher als ein „normales“ Krankheitsbild, das den Zeitgenoss:innen wohl vielfältig begegnete. Kollmann stellt für die Blindheit des Bartimäus die Möglichkeit einer „psychogene[n] Sehstörung“⁷ in den Raum. „Ein derartiges Krankheitsbild, bei dem die Seele durch ein Verdrängen angstbesetzter Vorstellungen in ein ‚Nicht-Sehen-Wollen‘ die Augen

⁵ Siehe dazu grundlegend: Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31 / Dederich, Markus, Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Disability studies 2, Bielefeld 2012 / Dederich, Markus, Behinderung, Norm, Differenz, in: Kessl, Fabian; Plößler, Melanie (Hg.), Differenzierung, Normalisierung, Soziale Arbeit, Wiesbaden 2012, 170-184.

⁶ Bernd Kollmann, Krankheitsbilder und soziale Folgen: Blindheit, Lähmung, Aussatz, Taubheit oder Taubstummheit, in: Ruben Zimmermann (Hg.), Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen Band 1, Gütersloh 2013, 87-93, hier 87.

⁷ Kollmann, 88.

verschließt, ist in der modernen Augenheilkunde als gar nicht mal so seltenes Phänomen bekannt.“⁸ Abschließendes lässt sich zum Krankheitsbild nicht konstatieren. Für unseren Zusammenhang sind daher die persönlichen und sozialen Konsequenzen dieser „Blindheit“ für ein Verständnis der Geschichte relevanter als mögliche medizinische Erklärungen. Der Blinde ist ein Bettler, da er vermutlich unter den Bedingungen der antiken Arbeitswelt keinen Beruf ausüben konnte (auch wenn es durchaus angesehene „Blinde“ gab, beispielsweise Didymus). Insofern ist für Bartimäus seine „Behinderung“ ein individuelles Problem. Der Wunsch nach Heilung könnte dann als Versuch betrachtet werden, das Problem auf der persönlichen, individuellen Ebene zu lösen.

2.2.2 Das soziale Modell: Die gesellschaftliche Realität der „Ausgrenzung“

Bartimäus ist exkludiert: er sitzt am Stadttor und bettelt. Wohl wird er sich seinen Lebensunterhalt sichern, aber seine Umgebung fühlt sich von seiner „Behinderung“ nicht weiter betroffen. Die Blindheit als sein persönliches Leiden und Problem ruft vielleicht Mitleid hervor und lässt ihn an der Sozialfürsorge der städtischen Gemeinschaft teilhaben, aber ganz offensichtlich ist er nicht in ein familiäres oder freundschaftliches Gefüge integriert. Im Gegenteil, er ist den anderen lästig und sie versuchen ihn zum Schweigen zu bringen. Hier zeigen sich die behindernden Implikationen der Gesellschaft. Bartimäus ist ein „Mitmensch zweiter Klasse“ in Jericho.

2.2.3 Das kulturelle Modell: Die kulturelle und theologische Perspektive

Wie liest sich die Geschichte vor dem Hintergrund der Frage, welche Vorstellungen von Normalität (ability) und Abweichung (dis/ability) die Geschichte von Bartimäus impliziert? Die blinde Theologin Susanne Krahe hat ihr „Unbehagen“ so formuliert: „Die christologischen oder therapeutischen Hintergedanken, die mit diesen Geschichten transportiert werden, stören mich. Birgt die Einengung des Hoffnungshorizontes auf die Behebung, ja die Abschaffung körperlicher und psychischer Defizite nicht auch Gefahren? (...) Hoffnungen auf bessere Zeiten setzen voraus, dass die Gegenwart als Plage empfunden wird. Mir scheint, dass Lahme, Blinde, Gehörlose und Verrückte zu Symptomen einer fehlerhaften Schöpfung umfunktioniert werden, die we-

⁸ Kollmann, 88.

gen ihrer Unvollkommenheit der eschatologischen Wende bedarf. Die Heilung der Kranken ist eine Folie, auf der sich Gottes Herrschaft zu allererst ausbreitet. Muss sich dieses versöhnende erlösende Gotteshandeln nicht den Verdacht gefallen lassen, dass es mit der Reue des Schöpfers für seine Unachtsamkeit gepaart ist?“⁹

Ihr Vorwurf lautet, dass hier eine „Normalisierungsgeschichte“ (Dorothee Wilhelm) vorliegt. Bartimäus ist ein „Anderer“, d.h. „Nicht-Normaler“, sein Defekt wird beseitigt, und damit ist alles vom Heil Trennende eliminiert. Der Verfasser des Markusevangeliums erliegt den Normalitätsvorstellungen seiner Zeit, er reproduziert die Stigmatisierung des „Behinderten“, wodurch die Blindheit zum Charakteristikum des Menschen Bartimäus wird. Diese Kritik von Seiten Betroffener wie aus der Perspektive der Dis/ability Studies darf man in der Exegese nicht übergehen.

Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass Beeinträchtigungen der Sehfähigkeit in der Antike, zumal in prekären Lebensverhältnissen, wohl eine häufig anzutreffende Krankheit war. Die Zuwendung Jesu zum Kranken signalisiert eine andere Perspektive: Leiden und Schwäche werden in die Gottesbeziehung integriert, sie grenzen nicht aus. Auch wird auf eine Schuldzuweisung an Bartimäus verzichtet. Das Christentum steht grundlegend auf Seiten der Schwachen und damit in der Tradition der alttestamentlichen Gottesgeschichte.

Dennoch sollte die traditionsgeschichtliche Linie nicht ausgeblendet werden: Blindenheilung wie die Heilung anderer Beeinträchtigungen ist auch Verweis auf die eschatologische Heilszeit, in der die Vulnerabilität der Menschen nicht mehr zu Exklusion führt, sondern „Heilung bzw. Heilwerden nicht allein die einzelnen Subjekte betreffen, sondern auch umfassende Befreiung aus lebensfeindlichen Strukturen verheißen: die Heilung der Welt.“¹⁰

3. Ergänzungen aus der Christentumsgeschichte: Blindheit ist vielschichtig

Als historische Theologin greife ich an dieser Stelle auf Quellen aus der Christentumsgeschichte zurück, da sie sich als hilfreich zur Erhellung der neutestamentlichen Geschichte erweisen. Die so gen. Dis/ability History greift auf

⁹ Susanne Krahe, Lahme, die nicht gehen wollen. Warum hat Jesus den Bartimäus schon als Blinden, also vor seiner Heilung, berufen? in: Zeitzeichen 2/2012, 40-42, hier 42.

¹⁰ Claudia Janssen, „Er kümmerte sich um alle Krankheiten und alles Leiden im Volk“ (Mt 4, 23). Heilung im Matthäusevangelium, in: Michaela Geiger / Matthias Stracke-Bartolomai (Hgg.), Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch, Stuttgart 2018, 125-139, hier 139.

„Behinderung“ als analytische Kategorie zur Erforschung vor allem sozialhistorischer Prozesse zurück. In den vormodernen Quellen taucht freilich der Begriff „Behinderung“ nicht auf, sondern man spricht allgemein von Krankheit oder Schwäche (*infirmitas*, *debilitas*). Auch sind die Grenzen zwischen „behindert“ und „nicht-behindert“ fließend, da die Arbeits(un)fähigkeit in der Regel ausschlaggebend war, wer welcher Kategorie zuzuordnen war.

Die Deutungen von Krankheit im Mittelalter waren divergent: neben der schlichten Konstatierung von *impairment* als vorfindliche Realität galt vielfach Sündenschuld als Erklärungsmodell.¹¹ Daneben konnte Krankheit auch als Auszeichnung des Betroffenen gelten, da Leiden „christusförmiger“ machen konnte.¹²

3.1 Die Heilige Odilia

Ein gutes Beispiel bietet die Legende der Heiligen Odilie, der Schutzpatronin der Blinden (und Lokalheiligen des Elsass). Ich zitiere die Wiedergabe des Anfangs der Legende nach der Hausarbeit der Masterstudentin Annalena Knapp.¹³

Die Geburt der blinden Odilia

Adalrich¹⁴ war mit einer Frau namens Persinda oder Berehtswinda verheiratet, die von ihm ein Kind erwartete. Als das Kind zur Welt kam, mussten die Eltern feststellen, dass ihre Tochter blind war. Adalrich sah darin eine Strafe Gottes für ein Vergehen und da keinem aus seiner Familie Ähnliches widerfahren war, wollte er „[...] das Kind aus dem Wege schaffen [...]“. Persinda war eine sehr fromme Frau, wollte das Kind jedoch schützen. Sie verwies auf Johannes 9,3, als Jesus seinen Jüngern auf die Frage antwortete, ob die Eltern oder das Kind an dessen Blindheit schuld seien: „Es hat weder gesündigt noch seine Eltern, sondern es sollen die Werke Gottes offenbar werden an ihm.“ Das konnte Adalrich nicht überzeugen, da er das Kind als große Schande ansah. Und so stellte er seine Frau vor die Wahl, jemanden zu finden, der das Kind tötet, oder es an einem Ort zu verstecken.“

¹¹ Wheatley, Edward, *Stumbling Blocks Before the Blind. Medieval Constructions of Disability*, Ann Arbor 2010.

¹² Vgl. die ausführlichen Beschreibungen der Krankheitsbilder und Leiden in den so genannten Gnaden- oder Nonnenviten. Siehe dazu Béatrice Acklin Zimmermann, *Gott im Denken berühren. Die theologischen Implikationen der Nonnenviten*. Fribourg 1993 / Béatrice Acklin Zimmermann, *Die Nonnenviten als Modell einer narrativen Theologie*, in: Walter Haug/Wolfram Schneider-Lastin (Hgg.), *Deutsche Mystik im abendländischen Zusammenhang*, Tübingen 2000, 563-580.

¹³ Die Hausarbeit „Die Heilige Odilia. Eine exemplarische Analyse von Blindheit als disability“ entstand im Rahmen des Seminars zu den Dis/ability Studies im WiSe 2019/20. Knapp gibt die Legende in eigenen Worten auf der Basis der Darstellung von Médard Barth wieder.

¹⁴ Aldarich Eticho I, Herzog des Elsass.

Die Mutter übergibt das verstoßene Kind einer Amme

Persinda wusste nicht, was sie mit dem Kind machen sollte. Durch die Erleuchtung des Heiligen Geistes erinnerte sie sich an eine Frau, die früher im Hause ihrer Eltern gearbeitet hatte und sich um sie kümmerte. Persinda ließ die Frau suchen und erklärte ihr die Situation. Die Frau hatte Mitleid mit Persinda und erklärte sich bereit, sich um das Kind zu kümmern.

Rettung und Taufe Odilias

Die Amme nahm das Kind mit nach Hause und kümmerte sich. Nach einiger Zeit fragte man sich in der Gegend, wer das Kind sei. Damit niemand hinter das Geheimnis kam, entschied Persinda, dass die Amme mit dem Kind nach Palma fliehen soll. Dort lebte die Amme mit dem Kind in einem Kloster.

Zur gleichen Zeit erschien dem Bischof Erhard aus dem Bayernland im Traum der Herr. Dieser befahl dem Bischof, dass er nach Palma zu einem Kloster gehen solle. Dort sei ein blindes Mädchen, welches er auf den Namen Odilia taufen soll, wodurch das Mädchen von seiner Blindheit geheilt werden würde. Mit diesem Auftrag ging der Bischof nach Palma und taufte dort das Kind im Namen des dreieinigen Gottes. Nachdem der Bischof die Augen des Kindes mit Chrisam bestrichen hatte, konnte er erkennen, dass das Mädchen sehen konnte. Er gab das Kind den Nonnen des Klosters und appellierte an sie, sich gut um „[...] die Christus geweihte Jungfrau [...] zu sorgen.

Später leitete Odilia das Kloster und versöhnte sich mit dem Vater, den sie im Übrigen durch ihre Gebete aus dem Fegefeuer rettete. Odilia werden in unterschiedlichen Erzählungen Wundertaten zu ihren Lebzeiten zugeschrieben, die an biblische Traditionen erinnern (Weinwunder, Heilung eines blinden Bettlers durch Quellwasser am Odilienberg). Die Wundertätigkeit ihrer Reliquien ließ einen Heiligenkult auch jenseits des Elsass entstehen.¹⁵

Am Beispiel der Odilien-Legende lassen sich die beiden divergierenden Deutungen von „Behinderung“ aufzeigen, die offensichtlich im Mittelalter nebeneinander existierten. Während der Vater die Blindheit der Tochter als Strafe Gottes deutet, nimmt die Mutter deren Beeinträchtigung als Schicksal an bzw. hin. Dass im Mittelalter Blindheit wie andere sensitive Beeinträchtigungen als unheilbar galten und allenfalls religiöse Heilung denkbar war¹⁶,

¹⁵ Vgl. Peter Rückert, Die heilige Odilia und ihre Memoria jenseits des Elsass, in: Klaus Herbers / Peter Rückert (Hgg.), Pilgerheilige und ihre Memoria, Tübingen 2012, 11-34.

¹⁶ Vgl. Iliana Kandzha, Female Saints as Agents of Female Healing. Gendered Practices and Patronage in the Cult of St. Cunigunde, in: Sara Ritchey / Sharon Strocchia (Edd.), Gender, Health, and Healing, 1250-1550, Amsterdam 2020, 67-90, hier 73 (in Anschluss an Irina Metzler).

könnte erklären, dass die Eltern keine Versuche unternahmen, Heilung für ihre Tochter zu erlangen, da ihr Schicksal nicht öffentlich werden sollte.

Der weitere Verlauf der Legende zeigt, dass Gott mit diesem blinden Mädchen einen Plan hat, womit gleichsam die Berufung der Mutter auf die Bibelstelle Joh 9 gegenüber der Deutung des Vaters ins Recht gesetzt wird. Odilias Blindheit und Heilung werden in der Legende zur Demonstration der Macht Gottes eingesetzt, die Darstellung ist damit (auch) eine Art Nachbildung neustamentlicher Heilungsgeschichten mit einer performativen Intention: das Wunder soll die Hörenden und Lesenden zum Glauben ermutigen.¹⁷ Insofern kann man Odilias Schicksal zugleich als Auszeichnung oder Erwählung deuten, was sich in ihrer späteren Heiligsprechung öffentlich niederschlägt.

3.2 Weitere sozialgeschichtliche Einblicke

Die Legende der Odilia spielt in Adelskreisen, doch wir haben auch Einblicke in das Alltagsleben von Menschen mit Beeinträchtigung, vor allem durch die Heiligenlegenden und Mirakelberichte des Mittelalters. Sie erzählen davon, welche Einschränkungen Menschen hatten, wie sie sich um Heilung bemühten. Oft erfahren wir auch, wie die Familien davon betroffen waren. D.h., „Behinderung“ war im Mittelalter kein individueller Defekt, sondern eine Angelegenheit, die die Gemeinschaft betraf. Gemeinsam suchte man nach Hilfe, gern eben auch bei den Heiligen (bzw. ihren Reliquien); das war dann oft auch ein Ausdruck von Frömmigkeit und Glauben, wird aber nicht zwingend in allen Legenden thematisiert.¹⁸

Die Heilungen selbst waren vor allem Machterweis des bzw. der Heiligen und ihrer göttlichen Kraft. Und die konnte sich sogar gegen den Willen der „Behinderten“ durchsetzen, wie folgende Episode aus der Vita des Heiligen Martin von Tours darlegt:

„Man berichtet ferner, dass damals zwei Freunde lebten, von denen der eine blind, der andere lahm war. Der Blinde trug den Lahmen, der Lahme wies dem Blinden den Weg und so bettelten sie und brachten viel Geld zusammen. Da sie hörten, dass am Grab des heiligen Martin viele Kranke geheilt wurden, bekamen sie Angst, als bei der Überführung sein Leib außerhalb

¹⁷ Kandzha, 73.

¹⁸ Vgl. dazu Klaus-Peter Horn: Überleben in der Familie – Heilung durch Gott. Körperlich beeinträchtigte Menschen in den Mirakelberichten des 9. und 10. Jahrhunderts, in: Cordula Nolte (Hg.), *Homo debilis. Behinderte – Kranke – Versehrte in der Gesellschaft des Mittelalters*, Korb 2009, 303-316.

der Kirche in einer Prozession herumgetragen wurde, der besagte Leib könnte bei dem Haus, in dem sie wohnten, vorbeigetragen und sie so vielleicht geheilt werden. Sie wollten aber keineswegs gesund werden, weil sie sonst ihre Erwerbsquelle zu verlieren drohten. Darum flohen sie aus ihrer eigenen Straße und begaben sich in eine andere, durch die der Leib des Heiligen, wie sie meinten, keineswegs getragen würde. Als sie noch auf der Flucht waren, begegneten sie wider Erwarten plötzlich dem Leib des Heiligen, und da Gott auch denen Wohltaten gewährt, die es gar nicht wollen, wurden beide sogleich gegen ihren Willen geheilt, auch wenn sie darüber sehr betrübt waren.“¹⁹

Diese Episode der „ziemlich besten Freunde“ zeigt nicht nur die Zuwendung Gottes ohne vorheriges Bitten, sondern auch, dass Menschen durchaus mit ihren „Behinderungen“ leben konnten, und womöglich nicht mal schlecht²⁰, wohl auch, weil die Armenfürsorge über das Almosenwesen einen Wert an sich in der Gesellschaft darstellte.²¹

4. Die Geschichte vom blinden Bartimäus aus der Perspektive mittelalterlicher Tradition

Betrachtet man die Geschichte vom blinden Bartimäus vor diesem Hintergrund, treten folgende Aspekte der Exegese in den Vordergrund:

- Was bedeuten Krankheit und „Behinderung“? Krankheiten, Einschränkungen etc. gehören zur menschlichen Existenz (zumal sie früher oder später alle von uns erreichen). „Behinderung“ ist somit ein Phänomen, zu dem man sich verhalten muss.

- Wie geht man mit eigenen Einschränkungen um? Bartimäus wird zwar als Bettler, d.h. arm und bedürftig beschrieben, kommt aber offensichtlich ohne fremde Hilfe aus. Er ist gut informiert und sucht nach Möglichkeiten, seine Lage zu verbessern. Das verbindet ihn mit den Menschen, von denen die Mirakelberichte sprechen.

- Wie verhält sich die Umwelt gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen? Die Menge in Jericho und Jesu Jünger wollen Jesus von dem nervigen

¹⁹ Jacobus de Voragine, *Legenda aurea* (Goldene Legende), Sonderband (Teil 1), (Übersetzung und Kommentar von Bruno W. Häuptli), Freiburg/Br. 2014, 750.

²⁰ Dass die Geschichte auch mittelalterliche Vorurteile gegen betrügerische Bettler transportiert, kann hier nicht weiter verfolgt werden. Vgl. dazu Moshe Barash, *Blindness. The History of a Mental Image in Western Thought*, New York 2001.

²¹ Vgl. Bernhard Schneider, *Christliche Armenfürsorge. Von den Anfängen bis zum Ende des Mittelalters. Eine Geschichte des Helfens und seiner Grenzen*, Freiburg/Br. 2017, 81-106.

Bettler abschirmen, d.h. der „Behinderte“ stört ihre „Comfort-Zone“, ihren Alltag und ihre Prioritätensetzung. Ihre Strategie ist Exklusion: alles ist gut, solange man unter sich ist. Nach allem, was wir aus mittelalterlichen Quellen kennen, gab es zwar Exklusion von „Behinderten“ (wie bei Odilia), aber auch vielfältige Strategien zur Inklusion. Die Anrufung der Heiligen war eine davon.

- Worin besteht die jesuanische (und damit christliche) Perspektive? Jesus nimmt den Blinden wahr, spricht mit ihm und fragt ihn, was er wolle. Er heilt ihn nicht ungefragt, er bevormundet ihn nicht. Bartimäus ist das Subjekt in der Geschichte, der Jesus sein Leid klagt und Änderung seiner Situation verlangt. Er ist damit nicht nur den Betern alttestamentlicher Klagepsalmen vergleichbar, sondern auch den Kranken, die an den Gräbern der Heiligen um Gesundung bitten.

Insofern möchte ich behaupten, dass Heilungsgeschichten im Neuen Testament wie in der kirchlichen Tradition zwar den Gedanken der „Gesundheit als erstrebenswertes Gut“ transportieren, da Leben ohne Beeinträchtigung vielfach leichter ist. Gleichzeitig machen sie deutlich und sichtbar, wie Menschen alles von Gott erwarten und ihr Schicksal in seine Hände legen – als Eigenaktivität.

5. Konsequenzen

Beim Thema Blindheit wie bei anderen „Behinderungen“, von denen in biblischen Heilungsgeschichten berichtet wird, besteht nach meiner Einschätzung stets der Verdacht, dass nur aus der Sicht von Gesunden / Sehenden gesprochen wird. Insofern ist auch hier eine „Hermeneutik des Verdachts“ angebracht, die die Lesenden auffordert, eigene Exklusions- und Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen. Bartimäus will Integration, was nach dem Verfasser des Markusevangeliums (und den anderen Evangelisten) nur über individuelle Heilung geht. Zu dieser Perspektive sind Alternativen und Fortschreibungen notwendig, wenn man vermeiden will, dass Menschen mit Beeinträchtigungen sich durch die Texte und ihre Auslegungen funktionalisiert fühlen. Plurale Auslegungen, die auch andere Stimmen hören lassen, nämlich die von Betroffenen, können die einseitige Sichtweise „behindert = unnormale, schlecht / gesund = normal, gut“ aufbrechen helfen.

Und dann bitte: keine Blindenspiele mehr im Religionsunterricht. Sie sind „eine übergriffige und herablassende Handlung, sich über ein auf diese Weise isoliertes Charakteristikum in eine Lebenswelt ‚einfühlen‘ zu wollen, in der

dieses Charakteristikum als Ungleichheitsmerkmal gilt – und zwar nicht nur für wenige Minuten oder Stunden in einem ‚Experiment‘, das jederzeit abgebrochen werden kann.“²²

Sie führen letztlich zu einer unangemessenen Schwerpunktsetzung und verstellen den Blick für das, was diese Geschichten uns anbieten.

²² Bianca Frohne, Das (A)ndere (W)ahrnehmen – Ästhetische Forschung als Lern- und Lehrprinzip im Feld der Disability History, in: Cordula Nolte (Hg.), Dis/ability History Goes Public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung, Bielefeld 2020, 369-397, hier 390.

Das Kind in der Mitte.

Exegetische und religionspädagogische Betrachtungen zur Kindersegnungsperikope*

Ursula Ulrike Kaiser

1. Hinführung zum Thema

„Bei Godly Play / GOTT IM SPIEL stehen die Kinder im Zentrum.“ – Vermutlich würden alle, die mit diesem religionspädagogischen Konzept vertraut sind, diesem Satz zustimmen. Alles, was in einer Godly Play / GOTT IM SPIEL-Einheit passiert, richtet sich an den Kindern aus. Entsprechend ist auch die Rolle der Erwachsenen in diesem Prozess an den Kindern orientiert. Auf der Homepage des deutschen Vereins Godly Play / GOTT IM SPIEL heißt es dazu:

In Entsprechung zur Montessori-Pädagogik besteht die Hauptarbeit der Erwachsenen im intensiven Wahrnehmen der Kinder, um sie in ihren subjektiven Lerninteressen, -wegen und -rhythmen unterstützen zu können. Die theologische Produktivität der Kinder wird zutiefst respektiert – das Kind steht in der Mitte!¹

Grundlegend für einen solchen Ansatz ist es, Kinder als Subjekte ihres eigenen Glaubens wahrzunehmen und ihnen somit zuzugestehen, dass sie das, was sie in der Begegnung mit einem biblischen Text erlebt haben, und die Welt- und Gotteserfahrung, die sie bereits mitbringen, in einer für sie im jeweiligen Moment passenden Weise selbst zusammenbringen und weiter-

* Dieser Aufsatz ist zuerst unter dem Titel „Jesus und die Kinder (Mk 10,13-16parr.) als Begründung des religionspädagogischen Perspektivenwechsels? Eine kritisch-exegetische Studie“, in: Martin Steinhäuser, Rune Øystese (Hg./Eds.): *Godly Play – European Perspectives on Practice and Research. Gott im Spiel – europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung* (Münster; New York: Waxmann, 2018, 201-210) erschienen. Mit der freundlichen Erlaubnis des Verlags darf er hier mit einigen Änderungen nochmals abgedruckt werden, verbunden mit den herzlichsten Geburtstagswünschen an die beiden Jubilare. Tatsächlich passt der Beitrag thematisch in hervorragender Weise zu dem, was mich mit Anita und Peter verbindet: die exegetische Arbeit – hier an einem Text, der eine zentrale Rolle in Peters Habilitation spielte – und die Beschäftigung mit Godly Play, durch die ich beide überhaupt erst kennengelernt habe und die uns theoretisch und praktisch so sehr ans Herz gewachsen ist. Dieser Beitrag überbringt zugleich auch die Glückwünsche der großen Godly Play/ GOTT IM SPIEL-Gemeinschaft. Wenn wir uns fragen, was wir wohl weglassen könnten und hätten immer noch die ganze Geschichte, dann wollen wir die vielen Begegnungen mit Anita und Peter und ihre wichtigen Beiträge zu dem, was Godly Play und GOTT IM SPIEL für uns inzwischen geworden ist, ganz sicher nicht missen!

¹ Verfügbar unter: <http://www.godlyplay.de/index.php/was-ist-godly-play/beziehungen-und-zeit> [Zugriffsdatum 21.4.2021].

entwickeln können.² Damit die Erwachsenen diesen Prozess, wie im Zitat beschrieben, begleiten und unterstützen können, ohne ihn zu dominieren, ist ein *Perspektivenwechsel* nötig. Im deutschen religionspädagogischen Kontext ist insbesondere seit der Synode der EKD in Halle/Saale 1994 die Bedeutung eines solchen Perspektivenwechsels für die kirchliche Arbeit mit Kindern aus der Debatte nicht mehr wegzudenken. In der Kundgebung der Synode³ liest man dazu:

Kindheit nur aus der Problem- und Defizitperspektive zu beschreiben, wird weder der Realität noch der spezifischen Weitsicht der Kinder gerecht. [...] Kinder erleben vieles tief und prägend, erkunden gern Neues und Fremdes, gestalten ihre Umwelt spielerisch, hängen an Tieren und Menschen und schauen zu den allein schon körperlich Größeren auf. In allem entwickeln sie aber eine ganz eigene Sicht von Leben und Welt, die es zu erkennen gilt. [...] Der *Perspektivenwechsel* [...] verlangt, daß Kindern ein fester Platz in der Wahrnehmung der Erwachsenen eingeräumt wird und daß sich Erwachsene immer wieder neu auf den oft mühsamen Prozeß einlassen, Kinder wirklich zu verstehen.

Sowohl auf der Synode in Halle als auch im Zusammenhang mit Godly Play⁴ und kirchlicher Arbeit mit Kindern überhaupt wird dieser Perspektivenwechsel immer wieder auch biblisch begründet und auf das Verhalten Jesu Kindern gegenüber zurückgeführt. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Erzählung von der Kindersegnung in Mk 10,13-16parr.:

¹³ Und sie brachten Kinder zu ihm, damit er sie anrühre. Die Jünger aber fuhren sie an. ¹⁴ Als es aber Jesus sah, wurde er unwillig und sprach zu ihnen: Lasset die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solchen gehört das Reich Gottes. ¹⁵ Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen. ¹⁶ Und er herzte sie und legte die Hände auf sie und segnete sie. (Mk 10,13-16, revidierte Lutherbibel 2017)

Die Einleitung zur Synodendokumentation⁵ bezieht sich auf diesen Text mit der Einschätzung: „In der Botschaft Jesu haben Kinder uneingeschränkt Vorrang (Mk. 10,13-16).“

Ein weiterer Text, der ebenfalls häufig zur Begründung eines Perspektivenwechsels herangezogen wird, ist die Darstellung des sogenannten Jüngerangstreits in Mk 9,33-36parr.:

² Das schließt Negativerfahrungen und die Feststellung von Distanz im Übrigen unbedingt mit ein.

³ Kirchenamt, 1995, 101.

⁴ Vgl. Berryman, 206, 158-167.

⁵ Kirchenamt, 1995, 12.

³³ Und sie kamen nach Kapernaum. Und als er im Haus war, fragte er sie: Was habt ihr auf dem Weg besprochen? ³⁴ Sie aber schwiegen; denn sie hatten auf dem Weg miteinander besprochen, wer der Größte sei. ³⁵ Und er setzte sich und rief die Zwölf und sprach zu ihnen: Wenn jemand will der Erste sein, der soll der Letzte sein von allen und aller Diener. ³⁶ Und er nahm ein Kind, stellte es mitten unter sie und herzte es und sprach zu ihnen: ³⁷ Wer ein solches Kind in meinem Namen aufnimmt, der nimmt mich auf; und wer mich aufnimmt, der nimmt nicht mich auf, sondern den, der mich gesandt hat. (Mk 9,33-36, revidierte Lutherbibel 2017)

Auf diesen Text lenkt z.B. Ulrich Becker⁶ in seinen Ausführungen zum Schwerpunktthema der Synode von 1994 den Blick:

Theologisch gesehen aber [...] hat dieses neue Wahrnehmen von Kindern seinen Ort in der Jesusgeschichte, in der Jesus ein Kind in die Mitte stellt und zu den Erwachsenen sagt: »Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder...« (Mt. 18,3).

Nicht zufällig zitiert Becker die Geschichte vom Jüngerrangstreit hier nach der Version des Matthäus- und nicht des Markus- oder Lukasevangeliums, denn nur in der matthäischen Version fordert Jesus von seinen Jüngern⁷, „wie die Kinder“ zu werden. Was aber heißt es, „wie die Kinder zu werden“ bzw. „das Reich Gottes wie ein Kind anzunehmen“? Exegetisch ist es wichtig, diese Aussagen nicht zu vereinzeln, sondern sie sowohl in ihrem textlichen wie in ihrem zeitgeschichtlich-sozialen Zusammenhang wahrzunehmen.

2. Die Erzählung von der Kindersegnung und deren interpretative Leerstellen

Der bekannte Text von der Kindersegnung, der bei fast jeder Kindertaufe neben dem Taufbefehl nach Mt 28 verlesen wird, enthält einige Leerstellen und Mehrdeutigkeiten: Der Text beginnt damit, dass Kinder zu Jesus gebracht werden. Wer sie bringt, wird nicht gesagt. Dass es sich nur um Mütter handelt, wie es z.B. mehrere Bilder der Cranachs zum Thema darstellen und damit eine ganze Bildtradition begründen,⁸ ist nicht gesagt. Dass es sich um besonders kleine Kinder, um Säuglinge gar, handelt, beschreibt nur Lk 18,15 so,

⁶ Ulrich Becker, Einführung in die Behandlung des Schwerpunktthemas, in: Kirchenamt, 1995, 115-127, hier 119.

⁷ Ich bleibe hier, wie auch im Folgenden, bewusst beim generischen Maskulinum, denn wie inklusiv die Rede von den μαθηταί jeweils zu verstehen ist, erweist sich angesichts der ausdrücklichen Anrede an die Zwölf in Mk 9,35, die in Mt 18,1 so aber nicht aufgegriffen wird, als komplexere Frage, die im vorliegenden Zusammenhang nicht ausführlich behandelt werden kann.

⁸ Siehe dazu Seibert, 1970.

indem dort das allgemeinere griechische Wort für Kinder (παιδιά),⁹ das in Mk 10,13 zu finden ist, entsprechend abwandelt ist zu τὰ βρέφη. Klar ist nur, weshalb die Kinder gebracht¹⁰ werden: Jesus soll sie „anrühren“. Was sich damit konkret für eine Erwartung verbindet, bleibt wiederum offen. Von der Wortwahl her könnte man erwägen, ob die Kinder krank sind, denn in Heilungsgeschichten und -summarien wird mehrfach betont, wie Jesus Menschen „anrührt“ und dabei eine heilende Kraft von ihm ausgeht (vgl. z.B. Mk 3,10 par. Lk 6,19).¹¹ Ginge es im Kern also um eine Heilung, dann würde sich die Geschichte von der Kindersegnung als begleitender Text zur Taufe nicht besonders gut eignen.¹² Erhärten lässt sich diese Vermutung aber nicht, zumal die für eine Heilungsgeschichte eigentlich unerlässliche Konstatierung der erfolgten Wundertat fehlt.¹³ Am Ende ist dagegen nur davon die Rede, dass Jesus den Kindern lobpreisend die Hände auflegt.¹⁴

Warum die Jünger die Annäherung der Kinder verhindern wollen, bleibt ebenfalls ungesagt. Mit einem harten Wort (ἐπιτιμάω), das sonst auch zur Bedrohung von Dämonen benutzt wird (vgl. z.B. Mk 9,25parr.), versuchen die Jünger, die Kinder und ihre Begleiter wegzuschicken. Dass sie Jesus auf diese Weise Ruhe gönnen wollen, bleibt ebenso eine Vermutung,¹⁵ wie weitergehende Annahmen, mit denen übliche Vorurteile von Erwachsenen gegenüber Kindern in den Text eingetragen werden, z.B.: „Die sind ja noch viel zu klein. Die können ja noch gar nicht verstehen, was Jesus sagt.“¹⁶ Wahrscheinlicher ist es, dass innerhalb der größeren Linien der Erzählung die *ablehnende* Haltung der Jünger in einem bewussten Kontrast zur Forderung der *Annahme* von Kindern steht, wie sie Jesus kurz zuvor in der Erzählung vom Jüngerrangstreit gefordert hatte. Tatsächlich ist es hier wie dort das gleiche

⁹ Siehe dazu mehr unten in Abschnitt 4.

¹⁰ Aus der Tatsache des „Bringens“ ein Getragen-Werden und also ein geringes Alter der Kinder abzuleiten, ist ebenfalls keineswegs zwingend.

¹¹ In diese Richtung geht Dschulnigg, 2007, 272, der vermutet, dass die „implizite Bitte um Berührung der Kinder [...] wohl die heilende Segnung durch Handauflegung“ meine, ohne dabei jedoch näher darauf einzugehen, inwiefern die Kinder der Heilung bedürftig sein könnten.

¹² Dass es sich auch um keine Taufgeschichte handelt und auch in dieser Hinsicht die Eignung des Textes als Begleittext zur (Kinder-)Taufe debattiert werden kann, sei hier nur am Rande erwähnt; siehe ausführlicher dazu Lindemann, 1983, 97-100.

¹³ Vgl. zu den Anklängen der Kindersegnungsgeschichte an Heilungswunder und deren kritischer Bewertung u.a. Lührmann, 1987, 172; Müller, 1992, 59f.; Ebner, 2002, 331 und 336.

¹⁴ Auch dabei handelt es sich allerdings um eine Handlung, die im Zusammenhang mit Heilungen begegnet (vgl. z.B. Mk 5,23par.).

¹⁵ Vgl. z.B. Dschulnigg, 2007, 272, mit Verweis auf 2 Kön 4,27.

¹⁶ So lauten z.B. die Formulierungen, die den Jüngern in der nach wie vor weit verbreiteten Kinderbibel von Anne de Vries in den Mund gelegt werden: vgl. de Vries, 1954, 197. Gundry-Volf, 2001, 37, betont dagegen zu Recht: „whether their reaction should be understood as entailing a pejorative view of children is open to question.“

Verb „empfangen“ bzw. „annehmen“ (δέχομαι),¹⁷ das beide Male in unmittelbarem Zusammenhang mit der Erwähnung von Kindern vorkommt. In Mk 9,37parr. geht es dabei nicht nur um eine Annahme von Kindern im Sinne einer inneren Haltung, sondern sehr konkret um die gastliche Aufnahme von Kindern, die eine solche Annahme und Aufwertung aufgrund ihres niedrigen sozialen Status nicht erwarten können (s. mehr dazu unten in Abschnitt 4).

Auch in Mk 10,15par. könnte es genau um diese konkrete Aufnahme schutzbedürftiger Kinder gehen. Denn der Text ist mehrdeutig. Er kann sowohl in dem Sinne übersetzt werden, wie dies die oben zitierte Lutherübersetzung tut und wie der Text in aller Regel verstanden wird: „Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht annimmt wie ein Kind (es tut), der wird nicht hineinkommen.“ Dann wäre die Formulierung „wie ein Kind“ (ὡς παιδίον) nominativisch gedeutet. Genauso gut möglich ist aber auch eine andere syntaktische Auffassung, die ὡς παιδίον akkusativisch versteht. Zu übersetzen wäre dann: „Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht annimmt, wie *er* ein Kind *annimmt*, der wird nicht hineinkommen.“¹⁸ Dann wäre nicht die Annahme des Gottesreiches in der Weise von Kinder von einer (noch zu präzisierenden) Relevanz für die Jünger, sondern es würde vielmehr eine Beziehung hergestellt zwischen der konkreten gastlichen Aufnahme eines Kindes und der Annahme des Gottesreiches. Eine Entscheidung ist nicht mit letztgültiger Sicherheit zu treffen.¹⁹ Aber auch wenn im Folgenden die gebräuchlichere erste Verstehensvariante präferiert wird,²⁰ lässt sich nicht in Abrede stellen, dass der Text allein aufgrund der Wortwahl (in beiden Perikopen geht es um das An- bzw. Aufnehmen im Zusammenhang mit Kindern) und der vergleichbaren Differenz, die sich zwischen dem Denken und Handeln der Jünger und dem, was Jesus will, auftut, eine Erinnerung an den kurz zuvor erzählten Jüngerrangstreit offenbar beabsichtigt. Der Rahmen ließe sich auch noch weiter stecken: Martin Ebner hat herausgearbeitet, dass sich der gesamte Abschnitt Mk 9,30-10,31 in immer wieder anderen Variationen der Frage wahrer Kreuzesnachfolge widmet, für die ein *Statusverzicht* Vo-

¹⁷ Vgl. zum Bedeutungsspektrum von δέχομαι als „(jemanden) gastlich *aufnehmen*“ und „(eine Lehre o.ä.) *annehmen*“ auch Eltrop, 1996, 119f.

¹⁸ Vgl. so z.B. Stegemann, 1980, 133-135, der als Verdeutlichung des akkusativischen Verständnisses die Formulierung des Nächstenliebegebots anführt: Liebe deinen Nächsten *wie dich selbst* (ebd., 133).

¹⁹ Dschulnigg, 2007, 272, lässt sie z.B. ausdrücklich offen und rechnet damit, dass Mk 10,15 bewusst mehrdeutig formuliert ist.

²⁰ Ausgesprochen kritisch gegenüber einer akkusativischen Deutung äußert sich z.B. Lindemann, 1983, 102. Vgl. zur spezifischen Rezeption von Mk 10,15 in Mt 18,3 außerdem unten Abschnitt 3.

raussetzung ist.²¹ Ein Beispiel für solches Verhalten bieten die sowieso gering Geachteten in der sozialen Hierarchie: die Kinder. Sowohl ihr Verhalten selbst als auch das Verhalten ihnen gegenüber hält Jesus den Jüngern als Beispiele wahrer Nachfolge vor, an deren Umsetzung die Jünger – insbesondere in der Darstellung des Markusevangeliums – immer wieder scheitern, weshalb sie entsprechend ermahnt werden müssen.

Selbst wenn also Mk 10,15par. hier nicht als Aufforderung zur konkreten Aufnahme von Kindern als Bedingung für das Gottesreich (und also im akkusativischen Sinne) verstanden wird, bleibt die Kindersegnung kontextuell doch in Bezug auf den Jüngerrangstreit und auf den dort geforderten Statusverzicht zu lesen. Denn allein mit der Entscheidung für eine nominativische Deutung ist ja noch keineswegs klar, was es heißt, die Gottesherrschaft „*wie ein Kind*“ anzunehmen. *Wie* nimmt ein Kind die Gottesherrschaft an?

Was sich an dieser Leerstelle alles in den Text eintragen lässt (bzw. was alles angeblich aus dem Text herauszulesen sei), zeigt eine Passage aus der bereits mehrfach erwähnten Synodendokumentation, die beschreibt, was „Erwachsene in der Kirche von Kindern lernen [können]“:

Ihr Glaube, ihr Vertrauen, ihre Phantasie, ihre Offenheit, ihre Spontaneität, ihre Neugier, ihre Unbekümmertheit, ihr Mit-Leiden-Können, ihr Umgang mit Zeit, mit Gefühlen, mit neuen Erfahrungen können in unseren Gemeinden positive Veränderungsprozesse auslösen. Kirche sollte den Reichtum entdecken, den sie mit den Kindern und deren lebendiger Art des Glaubens in ihrer Mitte hat. Mädchen und Jungen als gegenwärtige und vollgültige Glieder der Gemeinde werden Erwachsenen zum Vorbild, das Geschenk der Gottesherrschaft in der Art der Kinder anzunehmen. (74f.)

So wenig auch gegen die ersten beiden Sätze generell einzuwenden ist, so sollte doch das, was im dritten Satz als die „Art der Kinder“ bezeichnet wird, das Gottesreich anzunehmen, nicht aus neuzeitlichen Vorstellungen über Kinder heraus und anhand ihrer „Offenheit“ etc. bestimmt werden, sondern aus dem, was der textliche Kontext von Mk 10,15par. dazu erkennen lässt. Man könnte sagen, dass ein Perspektivenwechsel auch hinsichtlich der Wahrnehmung der Texte zu vollziehen ist – will heißen: Es sollte nicht in den Text hineingelesen werden, was Erwachsene (heute) über Kinder denken, sondern es ist vielmehr darauf zu hören, wie der Text selbst das „wie ein Kind“

²¹ Vgl. Ebner, 2002, 320f.; vgl. ähnlich auch schon Müller, 1992, 71.

versteht. Dazu kann u.a. ein Blick auf Mt und die dortige Rezeption der mar-kinischen Kindersegnungsgeschichte weiterhelfen.

3. „Wie ein Kind“ – Die spezifische Aufnahme von Mk 10,15 in Mt 18,3

Zuerst einmal ist festzustellen, dass sich in Mt 18,3 die Frage nach einem nominativischen oder akkusativischen Verständnis von „wie ein Kind“ (s. Abschnitt 2) nicht stellt. Vielmehr hat die in der Auslegungsgeschichte deutlich weiter verbreitete nominativische Deutung vor allem durch die spezifische Aufnahme von Mk 10,15 in Mt 18,3 eine Verstärkung erfahren. Denn Matthäus vereindeutigt, indem er umformuliert und etwas hinzufügt: „Wenn ihr nicht *umkehrt und werdet* wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen“, heißt es hier. Um die gastliche Aufnahme von Kindern geht es also eindeutig nicht. Es ist aber auch nicht mehr von der Annahme des Gottesreiches die Rede, sondern von dem neutestamentlich geläufigeren *Hineinkommen* in das Reich (vgl. z.B. auch Joh 3,5). Die Bedingung dafür ist laut Mt 18,3 die Umkehr und das *Werden* „wie die Kinder“. Auch hier ist damit jedoch noch nicht gesagt, was es genau heißt, „wie die Kinder“ zu werden. Wiederum ist ein Blick in den Kontext unumgänglich:

Zuerst fällt auf, dass Mt die Aussage aus Mk 10,15 aus dem Zusammenhang der Kindersegnung gelöst und mitten in den Jüngerrangstreit hinein platziert hat.²² Was bisher (s.o. Abschnitt 2) also nur als *gedankliche* Brücke und unter Voraussetzung einer fortlaufenden Lektüre von Mk als Verbindung zwischen Mk 9,35f. und Mk 10,13-16 zu etablieren war, wird bei Mt konkret *textlich* greifbar und somit als eine damals tatsächlich realisierte Lektüre von Mk 9-10 belegbar. Und während die Mt-Version mit der Formulierung vom *Werden* „wie die Kinder“ einerseits noch allgemeiner als Mk und Lk zum Eintragen romantisierender Vorstellungen vom Kind einzuladen scheint,²³ macht der folgende Vers Mt 18,4 doch sehr deutlich, was im Sinne des Matthäusevangelisten damit gemeint ist: „Wer nun *sich selbst erniedrigt* und wird wie

²² Entsprechend fehlt die Aussage aus Mk 10,15 in der matthäischen Fassung der Kindersegnung in Mt 19,13-15.

²³ Vgl. dazu kritisch schon Eltrop, 1996, 3: „Die Auswahl dieser Eigenschaften reicht von Naivität, Vertrauensseligkeit, Demut, Unschuld, gläubiger Einfalt, keine Leistungen bringen bis hin zu Hilflosigkeit, Abhängigkeit, Nullseinkönnen u.ä., Eigenschaften, die ich aus meinen Erfahrungen mit Kindern nicht als typisch oder kindspezifisch ansehen kann.“

dieses Kind, der ist der Größte im Himmelreich.“²⁴ Dieser Vers wird vom vorangehenden V. 3 aber nur zu gern abgekoppelt und nicht mit zitiert.²⁵

Nicht nur Mt 18,1-5 formuliert aber mit allem Nachdruck, dass es bei dem „wie die Kinder“-Werden um Umkehr und Statusverzicht im Sinne von (Selbst-)Erniedrigung geht. Auch der Fortgang der sog. Gemeinderede in Mt 18 widmet sich weiter den exemplarisch Niedrigen in Gesellschaft und Gemeinde und schärft den Jüngern die Sorge um die „Kleinen“ (οἱ μικροί) als ein Verhalten ein, das von höchster Relevanz für das gemeinsame Leben und die wahre Nachfolge ist (vgl. Mt 18,6-14).²⁶

4. Statusverzicht und die Verheißung des Gottesreiches

Bereits oben (s. Abschnitt 2) war kurz nach den Begriffen gefragt worden, die in den jeweiligen Texten für „Kind“ verwendet werden. Ging es dabei v.a. um Differenzierungen hinsichtlich des Alters, so lässt sich anhand der Begriffe noch ein Weiteres inhaltlich präzisieren: Das Griechische kennt verschiedene Termini für „Kind“. Geht es um die Betonung der familiären Herkunft, ist von τέκνον die Rede. In Mk 9,37parr. und Mk 10,13-15parr. dagegen ist vom „Kind“ bzw. „Kindern“ als παιδίον/παιδιά die Rede und mithin mit einem Terminus, der das Kind in Hinblick auf seine gesellschaftliche Stellung in den Blick nimmt:

Und die ist in der Antike generell eine andere als in den nachindustriellen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts. Viel sagend ist schon die Etymologie: Παις, das Grundwort zur Verkleinerungsform παιδίον, kann auch „Sklave“ bedeuten. Und genau so ist auch die rechtliche Stellung der „Kinder“. ²⁷

Schaut man genauer auf die Jüngerrangstreit-Perikope und fragt sich, wo das Kind herkommt, das Jesus dort zur Verdeutlichung seiner Botschaft in die Mitte stellt, dann ist die geschilderte Situation zu beachten: Jesus und seine Jünger sind im Haus. Vorzustellen ist vermutlich eine Mahlszene. Das Kind verrichtet hier niedere Dienste, wäscht den Gästen die Füße etc.²⁸ Wenn

²⁴ Das betont z.B. auch Gundry-Volf, 2001, 41, sehr deutlich.

²⁵ Das zeigt schon das oben (Abschnitt 1) angeführte Zitat von Becker aus der Synodendokumentation, das sogar schon mitten in V.3 abbricht und damit auch den Bezug zum Eingehen in das Reich der Himmel kappt.

²⁶ Vgl. dazu u.a. Eltrop, 1996, 121f.

²⁷ Ebner, 2002, 317. Vgl. zur Situation von Kindern in der Antike unter anderem Gundry-Volf, 2001, 31-36.

²⁸ Vgl. Ebner, 2008, 101, und Eltrop, 1996, 115-117 (mit antiken Darstellungen zur Illustration); allgemeiner bleibt dagegen Müller, 1992, 220.

Jesus ein solches Kind in die Mitte der Jüngerschar stellt und zur Aufnahme eines solchen Kindes auffordert, dann ist mindestens die gastliche Aufnahme in die Tischgemeinschaft gemeint²⁹ und somit nichts anderes, als die gesellschaftlichen Grenzen zu den Niedrigsten aufzuheben. Im Kontext der unmittelbar vorangehenden Debatte der Jünger, wer von ihnen der Größte sei, könnte die Kritik Jesu kaum deutlicher ausfallen. Die Aufnahme des Kindes in die Tischgemeinschaft in Jesu Namen wird in Mk 9,37parr. gleichgesetzt mit der Aufnahme Jesu und schließlich dessen, der Jesus gesandt hat, Gott.

Auch wenn in der Kindersegnungs-Perikope vermutlich nicht mehr direkt von der Aufnahme eines Kindes in die eigene Tischgemeinschaft die Rede ist, sondern es in Mk 10,15par. tatsächlich darum geht, das Reich Gottes so anzunehmen wie ein Kind das tut, bleibt es im vorhandenen Kontext doch ein *solches* Kind. Es geht daher nicht um Kinder überhaupt oder um neuzeitliche Konzeptionen von Kindern, in denen deren „Offenheit, ihre Spontaneität, ihre Neugier, ihre Unbekümmertheit“ etc. betont wird (s. das Zitat oben am Ende von Abschnitt 2), sondern um das „strukturelle Kind“³⁰ in seiner gesellschaftlich niedrigen Stellung. Wie nimmt ein solches Kind die Gottesherrschaft an? Zweifellos als ein Mensch, der keinen besonderen Status vorzuweisen hat, um sich damit als würdig auszuweisen.³¹ Und das ist auch gar nicht nötig. Denn im vorausgehenden Vers (Mk 10,14parr.) wird das Gottesreich bereits als den Kindern gehörend bezeichnet. Jesu vielzitiertes Diktum „Lasset die Kinder zu mir kommen“ mündet genau in diese Aussage: „... denn solchen *gehört das Reich Gottes*“ (τῶν γὰρ τοιούτων ἐστὶν ἡ βασιλεία τοῦ θεοῦ).

Ganz ähnlich formuliert das die erste Seligpreisung im Hinblick auf die Armen. „Selig sind, die da geistlich arm sind; denn ihrer ist das Himmelreich“, heißt es in Mt 5,3; und in der vermutlich ursprünglicheren Fassung in Lk 6,20b, die die Armut nicht spiritualisiert, liest man: „Selig seid ihr Armen; denn das Reich Gottes ist euer“ – ... ὅτι ὑμετέρα ἐστὶν ἡ βασιλεία τοῦ θεοῦ. Die große Nähe dieser Seligpreisung der Armen zum Zuspruch des Gottesrei-

²⁹ Stegemann erwägt darüber hinaus, dass es sich auch um die Adoption von Waisenkindern handeln könnte; vgl. Stegemann, 1980, 129f. 140.

³⁰ Ebner, 2002, 317.

³¹ Die Kinder bleiben in der Perikope außerdem völlig passiv (siehe dazu auch unten in Abschnitt 5 den ersten Punkt). Diese Passivität betont auch Lindemann, 1983, 103: „die Kinder in dieser Perikope sind vielmehr Menschen, die sich nicht selbst dagegen wehren können, daß man ihnen den Zugang zu Jesus und damit den Anteil an der Gottesherrschaft verweigert“. Wenn Lindemann dann aber im Hinblick auf die Annahme des Gottesreiches, das nur „aufgrund des Zuspruchs Jesu“ empfangen werden kann, allein diese Passivität betont, ist m.E. zu ergänzen, dass die Jünger bzw. die Leserinnen und Leser, an die sich Mk 10,15par. richtet, diese passive Haltung nur durch einen *aktiv* zu leistenden Statusverzicht erlangen können.

ches an die Kinder in Mk 10,14parr. geht bis in die identischen Formulierungen im Griechischen hinein.³²

Es ist die Niedrigkeit der Kinder, ihre in der Antike weit verbreitete Rechtlosigkeit, ihre in den ärmeren ländlichen Regionen Galiläas oft schwierige Situation, die sie, wie die Armen der ersten Seligpreisung, zu besonders prädestinierten Empfängern der Botschaft Jesu vom Reich Gottes werden lässt. Gerade ihnen, die nichts dafür zu bieten haben an Status und Geltung in der Gesellschaft, wird das Reich Gottes als das Ihre zugesagt. Zugesagt wird ihnen die Zugehörigkeit zu einem ganz anders strukturierten Herrschaftsraum,³³ in dem die sonst in der Gesellschaft gültigen Standesnormen keine Geltung haben. Die Seligpreisung Lk 6,20b par. Mt 5,3 und die Zusage Mk 10,14parr. formulieren hier präsentisch: Das Gottesreich gehört den Kindern und den Armen bereits jetzt (ἔστιν). Die sich in Mk 10,15 par. Lk 18,16 direkt anschließende Rede vom *Annehmen* des Gottesreiches und noch viel mehr die von Mt 18,3 abgeänderte Formulierung: „Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, so *werdet* ihr nicht ins Himmelreich *kommen*“, rückt diese Verheißung jedoch stärker in die Zukunft. Die im Neuen Testament auch andernorts zu beobachtende Spannung zwischen präsentischen und futurischen Aussagen zur Gottesherrschaft bleibt auch hier bestehen.³⁴ Aber sie teilt sich auf verschiedene Protagonisten auf: Während die Kinder und die Armen das Gottesreich hier schon gegenwärtig zugesprochen bekommen, müssen die Jünger sich noch verändern, umkehren (s. bes. Mt 18,3).

5. Schluss

Schaut man abschließend auf das, was der Perspektivenwechsel in der Religionspädagogik verändern will, und auf das, was die biblischen Texte, die

³² Die Lutherübersetzung übersetzt an den verschiedenen Stellen weniger konkordant, so dass zwar die inhaltliche Nähe der Aussagen zum Ausdruck kommt, nicht aber die grammatisch-strukturelle.

³³ Damit wird der im Begriff der βασιλεία τοῦ θεοῦ (bzw. der βασιλεία τῶν οὐρανῶν bei Mt) ebenso enthaltene Aspekt der *Herrschaft* Gottes stärker fokussiert, als es die geläufige deutsche Übersetzung als *Reich* Gottes deutlich macht. Dass diese βασιλεία anders strukturiert ist als weltliche Herrschaftssysteme, zeigt sich gleich in der auf die Kindersegnung folgenden Perikope Mk 9,17-31. Hier hält Jesus einem Mann mit vielen Besitztümern gegenüber einerseits fest, dass Reiche es schwer haben werden, in die βασιλεία τοῦ θεοῦ hineinzukommen (Mk 9,23). Andererseits stellt er den Jüngern, die angesichts dieser Auskunft interessanterweise ebenfalls in Unruhe geraten sind, eine Kompensation der von ihnen verlassenen Häuser, Brüder und Schwestern, Väter und Mütter und Kinder und Äcker schon in dieser Welt Aussicht, bei der aber in auffälliger Weise die Position des *pater familias* unbesetzt bleibt.

³⁴ Literarkritische Operationen (vgl. z.B. den Beitrag von Stegemann, 1980) können diese Differenzen zwar zum Teil auf verschiedene Textentstehungsstufen verteilen, für die vorliegenden kanonisch gewordenen Fassungen der Perikopen bleibt die Spannung aber bestehen.

zur Begründung gern herangezogen werden, aussagen, ergeben sich sowohl Reibungen als auch Konvergenzen.

1. Den Perspektivenwechsel religionspädagogisch umzusetzen bedeutet, Kindern einen Raum zu bereiten, in dem sie *selbst* tätig werden und selbstbestimmt eigene Schritte gehen können. Sowohl in der Erzählung von der Kindersegnung als auch in der vom Jüngerrangstreit bleiben die Kinder dagegen passiv. Sie *werden* gebracht, sie *werden* gehindert, sie *werden* in die Mitte gestellt, sie *werden* umarmt und gesegnet, sie *werden* gastlich aufgenommen usw. Als *Subjekte ihres eigenen Glaubens* werden sie hier nicht sichtbar. Sie können Erwachsenen darum auch nicht zum Vorbild im Glauben werden.³⁵ Genau genommen kann es einem Perspektivenwechsel darum auch gar nicht gehen. Die Perspektive zu wechseln und kindliches Glauben und Forschen, Suchen und Zweifeln als ebenso gültig anzuerkennen und sorgsam wahrzunehmen wie die Glaubensbewegungen erwachsener Menschen, heißt ja nicht, dass Erwachsene diese von den Kindern *übernehmen* sollten, sondern dass sie sie darin einfühlsam begleiten. Dass sich dabei auch am eigenen Glauben etwas verändert, bleibt vermutlich kaum aus, es sollte aber immer die eigene Bewegung bleiben und nicht nur die Übernahme eines wie auch immer gearteten Vorbilds.

2. In der Geschichte von der Kindersegnung wird den Kindern (wie auch den Armen in der ersten Seligpreisung) das Reich Gottes schon gegenwärtig als das Ihre zugeschrieben. Das geschieht aufgrund ihres gesellschaftlich niedrigen Status und nicht, weil sie besonders unschuldig wären oder besonders demütig oder besonders gut ein Geschenk empfangen könnten. Keinerlei Leistung ist im Spiel, keine besonderen inneren Eigenschaften. Kinder dürfen daher auch nicht daran gehindert werden, Jesus nahezukommen. Der Perspektivenwechsel geht darüber noch hinaus: Kinder sollen nicht nur nicht gehindert werden, zu Jesus zu kommen. Es wird vielmehr vorausgesetzt, dass Kinder bereits einen Zugang zu Gott und seiner Wirklichkeit haben. Dass sie diesen Zugang eloquent und in einem für Erwachsene vertrauten Sinne ausdrücken können müssten, ist dafür keine Voraussetzung.

3. Kindersegnung und Jüngerrangstreit lassen sich sinnvoll lesen als Anleitungen zur Jesus-Nachfolge, die sich im Statusverzicht und in der Annah-

³⁵ So wird es aber z.B. in der Dokumentation der EKD-Synode von 1994 ausgedrückt: „Jesus hat mit seiner Hinwendung zu den Kindern deren Glauben den Erwachsenen zum Vorbild gemacht“ (Kirchenamt, 1995, 67).

me der gesellschaftlich Niedrigen realisiert. Sich auf die Sicht von Kindern einzulassen, Kindern ihren eigenen Weg in ihrer spirituellen Entwicklung zu ermöglichen und sie dabei zu begleiten, ohne zu dominieren und ohne zu meinen, dass man es aus erwachsener Perspektive doch eigentlich besser wüsste, ist ebenfalls eine Variante von Statusverzicht. In *diesem* Sinne sind die Erzählungen von der Kindersegnung und vom Jüngerrangstreit letztlich doch gar keine so unpassenden biblischen Texte, um einen Perspektivenwechsel zu begründen und zu fordern. Und dass man bei der Umsetzung dessen – zum Beispiel eben in einer Godly Play-/GOTT IM SPIEL-Einheit – bisweilen auch bereits ein Stück Gottesreich erahnen kann, werden viele Godly Play-/GOTT IM SPIEL-Erzählerinnen und Erzähler sicher auch bestätigen können.

Literatur

- Berryman, J.W. (2006). *Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis*. Hrsg. v. M. Steinhäuser, übers. v. K. Braun. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dschulnigg, P. (2007). *Das Markusevangelium*. Theologischer Kommentar zum Neuen Testament 2. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebner, M. (2008). *Das Markusevangelium neu übersetzt und kommentiert*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Ebner, M. (2002). „Kinderevangelium“ oder markinische Sozialkritik? Mk 10,13-16 im Kontext. *Jahrbuch für biblische Theologie*, 17, 315-336.
- Eltrop, B. (1996). Denn solchen gehört das Himmelreich. Kinder im Matthäusevangelium. Eine feministisch-sozialgeschichtliche Untersuchung. Stuttgart: Verlag Ulrich E. Grauer.
- Gundry-Volf, J. (2001). The Least and the Greatest. Children in the New Testament. In Bunge, M.J. (Ed.). *The Child in Christian Thought*. Grand Rapids, Michigan/Cambridge, U.K.: Eerdmans, 29-60.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (1995). Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland. Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Kirche und Gesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Lindemann, A. (1983). Die Kinder und die Gottesherrschaft. Markus 10,13-16 und die Stellung der Kinder in der späthellenistischen Gesellschaft und im Urchristentum. *Wort und Dienst*, 17, 77-104.
- Lührmann, D. (1987). *Das Markusevangelium*. Handbuch zum Neuen Testament 3. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Müller, P. (1992). *In der Mitte der Gemeinde. Kinder im Neuen Testament*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Seibert, J. (1970). Kindersegnung. In Braunfels, W. (Hrsg.). *Lexikon der christlichen Ikonographie*. Bd. 2. Begründet von E. Kirschbaum. Freiburg i.Br.: Herder, 513f.
- Stegemann, W. (1980). Lasset die Kinder zu mir kommen. Sozialgeschichtliche Aspekte des Kinderevangeliums. In Schottroff, W. & Stegemann, W. (Hrsg.), *Traditionen der Befreiung. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen*. München: Kaiser, 114-144.
- de Vries, A. (1954). *Die Kinderbibel*. Ins Deutsche übertragen von Gerhard Schneider. Konstanz: Friedrich Bahn Verlag.

Mehr Vielfalt im Buch Hiob – Hiobs Frau im Spiegel der Auslegungen

Eva Jenny Korneck

Ein Buch für alle?

Das Buch Hiob ist in der theologischen Forschung viel beachtet worden. Doch auch und gerade außerhalb der Theologie hat es seine eigene Karriere gemacht und ist wie kein anderes biblisches Buch in den Rang der Weltliteratur aufgestiegen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Seine Thematik wird als eine der großen Fragen des Menschseins wahrgenommen und seine Hauptfigur als Identifikationsoption für Generationen von Menschen mit ähnlichen existentiellen Erfahrungen. Dafür spricht auch die Tatsache, dass bei der Auseinandersetzung mit dem biblischen Buch selten und nie lange die sonst vielbeschworene Frage nach der Historizität des Erzählten Gegenstand des Interesses ist. Stattdessen firmiert der Protagonist im Grunde schon immer als Figuration bzw. Typus, d.h. mit verallgemeinerndem Anspruch. Das Buch Hiob gilt zu Recht als Auseinandersetzung mit gesamtmenschlichen Fragen und Hiob als der exemplarische leidende Mensch.

Schaut man jedoch genauer hin, so stellt sich die Frage, ob das Buch Hiob diesen repräsentativen Anspruch uneingeschränkt einholen kann. Zwar beschreiben unzählige Verse unbestritten das Leid Hiobs auf eine Weise, die offen ist für die Eintragungen jeweils spezifischer Individualerfahrung. Doch wird er selbst sehr spezifisch als wohlhabender Patriarch dargestellt, ebenso seine Freunde, mit denen er seine Situation zu erörtern bereit ist. Sie dürften zu der privilegierten Bevölkerungsschicht gehört haben, denen Anerkennung und Deutungshoheit zukam und die befugt war, allgemeine Lebensfragen mit theologischem Anspruch zu klären. Deshalb wird auch das Leid, das Hiob trifft, aus dieser speziellen Perspektive beschrieben. Aber bedeutet das nun, dass das Hiobbuch für andere Bevölkerungsschichten irrelevant wird? Wer kann sich mit Hiobs Fragen und Gedanken identifizieren und wem fällt es schwerer? Wie können wir Anknüpfungsmöglichkeiten schaffen und vernachlässigtes biblisches Potential (wieder) sichtbar machen?

Frauen im Hiobbuch

Ich möchte dieser Frage im Blick auf die Figuren der Frauen im Hiobbuch und speziell der Frau Hiobs nachgehen. Hierzu ist zunächst einmal festzustellen, dass das Buch stark androzentrische Züge trägt. Sämtliche Protagonisten sind Männer. Frauen kommen im Buch Hiob selten und eher am Rande vor. Können Frauen sich überhaupt darin wiederfinden? Treffend schreibt Carol A. Newsom:

„A woman reading the bible for the first time might wonder whether the book of Job would be worth her while. It appears to be another of those books in which men do all the talking. In fact, the only time a woman ventures to make a comment, she is silenced with the criticism that she talks like a fool.“¹

Trotz seines sehr hohen Anteils an wörtlicher Rede – der Dialogteil umfasst knapp 40 Kapitel – enthält das Buch Hiob im Hebräischen nur ganze *sechs Worte* aus dem Munde einer Frau. Das scheint für einen Beitrag zu einem Menschheitsthema nicht ausreichend, zumal dies innerhalb des schon ange-deuteten, auf Exemplarität angelegten Interpretationsrahmens dann wohl stellvertretend für die weibliche Hälfte der Weltbevölkerung zu lesen wäre. Dennoch wird es vom Hauptakteur Hiob schon als übermäßig viel wahrgenommen. Er fordert seine Frau unsanft zum Schweigen auf, nicht ohne den Inhalt ihrer Rede als Torheit zu verurteilen (Hi 2,10).

Doch am Ende des Buches ist eine Veränderung von Hiobs Verhalten gegenüber Frauen zu erkennen. Hiobs Töchtern kommt eine besondere Auszeichnung zu, denn sie werden mit Namen genannt und mit ihren Brüdern erbberechtigt (Hi 42,15). Eigentlich sind es genau genommen gerade diese Töchter, die als eigentliche Gewinner aus der ganzen Geschichte hervorgehen, denn obwohl Hiob mit doppelt so viel Reichtum belohnt wird, ist seine soziale Situation im Grunde im Vergleich zur Ausgangssituation unverändert. Verbessert hat sich nur die Situation der Frauen. Hier könnte ein Hinweis auf eine Intention des Buches für mehr Gleichheit und soziale Gerechtigkeit liegen. In jedem Fall werden hier bestehende Herrschaftsstrukturen relativiert, so dass am Ende des Buchs gerechtere Bedingungen herrschen.

¹ Newsom, Carol Ann, Job; in: The Women's Bible Commentary, ed. by Carol A. Newsom, Sharon H. Ringe and Jacqueline E. Lapsey, London 2014, 208-215, 208; vgl. auch Maier, Christl/Schroer, Silvia, Das Buch Hiob. Anfragen an das Buch vom leidenden Gerechten; in: Kompendium Feministische Bibelauslegung, hrsg. v. Luise Schottroff und Marie-Theres Wacker, Gütersloh 1998, 192-207, hier 192ff.

Hiobs Frau jedoch wird am Buchende in auffälliger Weise übergangen. Nach ihrem Kurzauftritt in Vers 9 des zweiten Kapitels, in dem sie ihre wenigen Worte spricht, wird sie sofort zum Schweigen gebracht und fehlt daraufhin fast vollständig im weiteren Erzählverlauf.² So sehr, dass eine unübersehbare Lücke entsteht: Wie ernährt sich Hiob, wer pflegt den Kranken? Wer diese Fragen nicht oder auf eine andere Weise beantworten will als durch die Annahme einer sorgenden Ehefrau, muss sich spätestens am Ende des Buches fragen, woher Hiob die neuen Kinder „wurden“ (וַיְהִי־לֹו). Die Formulierung in Hi 42,13 klingt so abstrakt, dass sie mehr Fragen aufgibt als Antworten: War also Hiobs Frau die ganze Leidenszeit über bei ihm? Das würde bedeuten, sie erlitt ein vergleichbar hartes Schicksal wie er, verlor Wohlstand und Kinder sowie ihre Würde und hatte dazu einen jammernden und hadern-den Kranken zu pflegen. Als ebenfalls vom Leid Betroffene ist sie dem hebräischen Hiobbuch im Gegensatz zu ihrem Mann aber nicht einmal eine Anmerkung wert. Oder stammen die Kinder von einer neuen Frau? Welches Schicksal hatte dann die ursprüngliche Frau Hiobs, die wir in Hi 2,9 kennengelernt haben? Auf welcher Grundlage sollen wir uns ein Leben für sie anderswo vorstellen? Oder ist sie gestorben, weil Gott und Satan anders als bei Hiob nicht bereit waren, ihr Leben zu verschonen?

Ich möchte im Folgenden die Aufmerksamkeit jedoch zunächst auf das lenken, was wir bisher von Hiobs Frau wissen und zeigen, wie vielfältig die wenigen hebräischen Worte weiblicher Rede in Kapitel 2,9 des biblischen Buches interpretiert werden können.

Hiob 2,9 und seine Interpretationen

Die Worte seiner Frau an Hiob aus dem hebräischen Text stehen in Kapitel 2,9 und lauten:

עֲדָה מִחַיִּיךָ בְּתַמָּתְךָ בְּרַדְּ אֱלֹהִים וָמָת:

² Hiobs Frau wird noch zweimal von Hiob erwähnt: Hi 19,17 zeigt eine Entfremdung zwischen ihr und Hiob. In Hi 31,9-10 geht es im Grunde nicht um sie, sondern um den Beweis von Hiobs Rechtschaffenheit. Zu einem schärferen Bild von Hiobs Frau können die Verse jedoch nicht beitragen. Vgl. Witte, Markus, Hiobs viele Gesichter. Studien zur Komposition, Tradition und frühen Rezeption des Hiobbuches, Forschungen zur Religion und Literatur des Alten und Neuen Testaments Band 267, Göttingen 2018, 136-139.

a) Begriffliche und syntaktische Ambivalenzen

Es sei vorweggenommen, dass die Bedeutung dieser Worte – meist liest man „Hältst du noch fest an deiner Frömmigkeit? Fluche Gott und stirb!“³ – nicht eindeutig festlegbar ist. Nicht nur gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Übersetzung, sondern diese sind auch auf verschiedene Weise im Hinblick auf die Einstellung der Sprecherin interpretierbar. Einmal sind ihre Worte Balsam für Hiob, indem sie seine Integrität bestätigen, ein anderes Mal setzen sie ihn herab für seine immer noch duldende Haltung. Die Spanne der Einstellungen seiner Frau reicht von der mitfühlenden Begleiterin bis hin zur gnadenlosen Spöttlerin, bietet aber auch Optionen für etwas dazwischen.

Der erste Teil der wörtlichen Rede kann sowohl als Frage als auch als Aussage übersetzt werden, doch ergibt sich daraus kein Ausschlusskriterium für eine bestimmte Lesart. Als Aussage verstanden könnte es sich vielleicht etwas eher um eine bloße Feststellung von Hiobs Ausdauer handeln oder ein Ergebnis empathischer Beobachtung sein und von Mitgefühl zeugen. Doch auch als Frage wäre dies denkbar. Die Frageform unterstützt jedoch in besonderer Weise das Verständnis des Gesagten als Vorwurf bzw. kritische Anfrage. Dabei gibt es wiederum mehrere Möglichkeiten in Hinsicht auf deren inhaltliche Bestimmung.

Worin Hiob anerkannt oder angefragt werden würde, hängt mithin an der Übersetzung des hebräischen Wortes *tummah*. Je nach Übertragung mit *Frömmigkeit*⁴ oder *Vollkommenheit*⁵, kommen unterschiedliche Verhaltensweisen des Angesprochenen in den Blick.

Genauso gibt es bei der Übersetzung des Verbs *brk* mehrere Möglichkeiten. Seine eigentliche Bedeutung ist *segnen*. Für eine Übertragung mit dem genauen Gegenteil, also mit *fluchen*, müsste man diesen Euphemismus begründen.

b) Hiobs Frau als gute Ratgeberin

Bei der Wiedergabe von *tummah* mit *Vollkommenheit* kann man sich darauf stützen, dass das Wort in anderen Zusammenhängen auch für Begriffe aus dem Bereich der ethischen und moralischen Unanfechtbarkeit steht wie z.B. *Unsträflichkeit* oder *Unschuld* (Spr 11,3). In diesem Sinne nimmt auch das

³ So der Wortlaut der revidierten Lutherbibel von 2017.

⁴ So z.B. Ebach, Jürgen, Streiten mit Gott. Hiob Teil 1, 1-20, Neukirchen-Vluyn, 4. Auflage 2009, 32.

⁵ So z.B. Oeming, Manfred/Schmid, Konrad, Hiobs Weg, Stationen von Menschen im Leid, Biblisch-Theologische Studien 45, Neukirchen-Vluyn 2001, 42.

Hiobbuch selbst *tummah* am Ende des Buches in Hi 27,5 und 31,6 wieder auf, wo es Hiob explizit um den Beweis seiner Unschuld geht.

So übersetzt also stünde Hiobs Tadellosigkeit oder auch seine Integrität in Frage. Zweifel an seiner Gerechtigkeit lassen sich hinter den Worten vermuten. Paraphrasiert könnte man formulieren: „Hältst du dich wirklich für vollkommen? Du hast doch sicherlich gesündigt, gesteh dir das lieber ein.“ Im Anschluss wäre es möglich und sinnvoll den zweiten Teil der Rede zu übersetzen mit: „*Segne* Gott und stirb!“, womit dann gemeint wäre: „Gib Gott recht und mach deinen Frieden mit ihm, denn es sieht so aus, als ob du bald sterben wirst.“

Im Grunde ähnelt dies stark der Position der Freunde, die sie in den nachfolgenden dialogischen Kapiteln äußern werden. Hiobs Frau kündigt in ihren kurzen Worten geradezu an, was nun im langen Dialogteil folgen wird: Die Infragestellung und Verteidigung von Hiobs Vollkommenheit. Indem sie nach einem Grund für das Unheil in Hiob selbst suchen, gehen die Freunde Eliphas, Bildad und Zofar davon aus, dass wohl eher bei Hiob die Schwachstelle im System vermutet werden muss als bei Gott. Sozusagen als eine Vorbotin der Freunde mag es auch Hiobs Frau daran gelegen sein, Hiobs Augen für seine eigene Begrenztheit zu öffnen und ihn für andere Sichtweisen zu sensibilisieren. Erstaunlicherweise nehmen jedoch offensichtlich weder die drei Männer noch Hiob diese Ähnlichkeit zur Kenntnis, denn sie nehmen im weiteren Verlauf in keiner Weise darauf Bezug. Diese Beobachtung spiegelt sich in der Art und Weise, wie Hiobs Frau von vielen Kommentatoren des Hiobbuchs einfach ignoriert und damit marginalisiert wird.⁶ Ihr Schweigen bestätigt das vorschnelle Urteil, dass sie für die Botschaft des gesamten Buches weitgehend irrelevant ist.⁷ Die Haltung der Freunde, die Hiob schließlich viel unverhohlener und ausführlicher anklagen als das seine Frau in den zwei Worten tun könnte, wird zwar im Nachgang von Gott verurteilt (Hi 42,7), aber schlussendlich scheint es doch, als ob sowohl Gott als auch Hiob den Freunden verzeihen. Müsste in dieser Relation dann nicht auch die Heftigkeit des Urteils über Hiobs Frau abgemildert werden?

Nun kann man in der Anfrage der Frau auch etwas Positives sehen, nämlich die begründete Sorge um den Ehepartner. Die kritische Rückfrage und

⁶ Vgl. Clines, David J., Job 1 – 20. Word Biblical Commentary 17, Dallas 1989, XLIX.

⁷ Vgl. Scholtz, Roger, „I Had Heard of You...But Now My Eye Sees You”: Re-Visioning Job’s Wife; in: Old Testament Essays (OTE) 26/3, 2013, 819-839, hier 820.

die Rückbindung an die Realität kann auch als eine spezifische Aufgabe innerhalb der Beziehung gelten.⁸ Gerade in dieser Hinsicht kann gezeigt werden, dass es zu den Aufgaben einer idealen Ehefrau im Sinne weisheitlicher Tradition gehört, eine gute Ratgeberin zu sein.⁹ Daher muss die Möglichkeit offen gehalten werden, dass Hiobs Frau aus Verantwortungsgefühl und gesundem Menschenverstand heraus argumentiert.¹⁰

Es wird also gefragt, ob es etwas an Hiobs Verhalten in der Vergangenheit gibt, das dieses Leid nicht doch rechtfertigen könnte. Bezogen auf Hiobs beeindruckende Vorstellung in Hi 1,1 als „fromm, rechtschaffen, gottesfürchtig und das Böse meidend“ verwundert das zunächst. Auch aus sozio-kultureller Perspektive kommt er als angesehener Patriarch und Stütze der Gesellschaft für Kritik erst einmal nicht in Betracht. Im Gegenteil: Leute wie er und seine Freunde nahmen Verantwortung für die Gesellschaft wahr und sprachen Recht (Hi 29,7ff, vgl. auch Ruth 4; Jer 26). Indem sie in der Welt für Gerechtigkeit sorgten, standen sie für den Erhalt der Weltordnung im Sinne eines traditionell geprägten Wertesystems.

Allerdings wird das Wertesystem des Patriarchen Hiob in seinen Grundfesten erschüttert. Hiob verliert nicht nur sein Hab und Gut, seine Kinder sowie seine Gesundheit, sondern darüber hinaus seine gesellschaftliche Stellung. Er wird sozial isoliert und verspottet. Hiob erfährt soziale Ächtung statt wohlverdienter Anerkennung und gebührendem Respekt. Unnötig zu sagen, dass er mit Empörung, Unverständnis und Verunsicherung reagiert, sich angegriffen fühlt und verteidigt. In den finalen Kapiteln des Dialogteils beklagt er vor allem den Verlust dieser Autorität (Hi 30,1-19), bevor er in der Klimax von Kapitel 31 abschließend seine Verdienste heraufbeschwört, aufgrund derer ihm eigentlich Ehre gebühre. Er beschreibt zuletzt leidenschaftlich und ausführlich die damaligen gesellschaftlichen Aufgaben eines Patriarchen, denen er verantwortungsbewusst nachgekommen ist. Und er kann kein Leid und keine Ungerechtigkeit sehen, die durch die Ausübung seiner Machtposition

⁸ Vgl. Oeming, Manfred, *Ijobs Frau (Sitidos) – von der Perserzeit bis heute*; in: Adelheid M. von Hauff (Hg.), *Frauen gestalten Diakonie*, Bd. 1: *Von der biblischen Zeit bis zum Pietismus*, Stuttgart 2007, 25-41, hier 28.

⁹ Vgl. Schroer, Silvia, *Die Weisheit hat ihr Haus gebaut*, Studien zur Gestalt der Sophia in den biblischen Schriften, Mainz 1996, 63-79.

¹⁰ Maier, Christl, *Gute und schlechte Frauen in Proverbien und Ijob. Die Entstehung kultureller Stereotype*; in: Christl Maier/Nuria Calduch-Benages (Hrsg.), *Schriften und spätere Weisheitsbücher, Die Bibel und die Frauen. Eine exegetisch-kulturgeschichtliche Enzyklopädie*, Altes Testament Bd 1.3, Stuttgart 2013, 75-90, hier 85.

anderen weniger Privilegierten – Witwen, Fremden und Waisen sowie seinen eigenen Arbeitnehmern – entstanden sein könnten.

Doch deren Situation nachzuvollziehen gelingt ihm nur zum Teil. Zwar kommen in Hi 27,1-17 deutlich die Verhältnisse derer zur Sprache, die arm, ohne Nahrung und Schutz sind und ausgebeutet werden von denen, für die sie arbeiten. Hierin liegt zwar ein Perspektivwechsel Hiobs, dieser bleibt aber ohne Konsequenzen. Statt weiter Verbundenheit mit ihnen zu zeigen, nimmt Hiobs Rede in Kapitel 30 den Ton vernichtender Verachtung für die Menschen der unteren Klasse an (Hi 30,1.3.5-6). Seine frühere Solidarität mit den Armen scheint sich verflüchtigt zu haben, als er merkt, dass seine Ehre – sein teuerster Besitz – „von denen ohne Ehre mit Füßen getreten wird“. ¹¹

Erscheint Hiob hier nur als vom Leid Betroffener oder durch die Überzeichnung seiner Unschuld und das fast gleichzeitige Verspotten der Armut seiner Peiniger nicht auch als aktiv Beteiligter an den Ausdrucksformen sozialer Ungleichheit? Es wäre doch denkbar, dass hier sich wiederholende Verhaltensweisen und Muster im Machtgefüge struktureller Gewalt in den Blick genommen werden. Während sich Hiob als vom Leid Betroffener erlebt, suggeriert der Kontext eine Verflechtung in ungerechte Machtstrukturen, die Hiobs individuelles Verhalten übersteigen. ¹²

Für die oben gestellte Frage nach der Exemplarität des Hiobbuchs würden sich dadurch neue Möglichkeiten eröffnen: Das Hiobbuch spräche in seiner Rede vom Leiden des *einen* Gerechten auch die Strukturen sozialer Ungleichheit an, die fraglos in allen Zeiten auf ähnliche Weise für das oft ungesehene Leiden *vieler* Gerechter gesorgt haben. Natürlich relativiert sich damit die Gerechtigkeit Hiobs durch ihre Beteiligung an der Unterdrückung anderer. Doch das Hiobbuch selbst würde damit tatsächlich über Hiob hinaus das Leid der *Gerechten* repräsentieren.

c) Hiobs Frau als Sprachrohr der Klage

Während die Übersetzung mit *Vollkommenheit* also eine Anfrage an Hiobs Verhalten in der Vergangenheit impliziert, lässt die Entscheidung für *Frömmigkeit* sein jetziges Tun fragwürdig erscheinen. „Hältst du immer noch fest an deinem frommen Verhalten?“ Damit wäre gemeint, dass Hiobs Reaktion zwar einer gängigen religiösen Tradition entspräche, diese aber angesichts

¹¹ Newsom 2014, 213 (Übers. EJK).

¹² „This is not to accuse Job individually of moral failure; rather, it is to recognize the limitations of the very moral world that formed him.“, ebd.

der Schwere des Leids nicht mehr als angemessener Rahmen dienen kann. Für einen authentischen Umgang mit den Schicksalsschlägen müssten also andere Ausdrucksformen gesucht werden. Hinterfragt würde damit Hiobs stark ritualisiertes Handeln¹³, aber vor allem sein Schweigen. Eine Aufforderung, dieses Schweigen zu brechen, würde erwartungsgemäß folgen. Man könnte diesmal begründet euphemistisch fortfahren mit: „*Fluche* Gott und stirb!“ Doch auch hier ist es immer noch möglich, unterschiedliche Haltungen der Sprecherin damit zu verbinden.

Zum Einen – und das ist häufig getan worden – haben viele Ausleger hierin die Missgunst von Hiobs Frau erkennen wollen und ihre Worte als verächtlichen Spott aufgefasst. „Deine fromme Haltung ist lächerlich. Verfluche Gott, wende dich von ihm ab und stirb!“, würde die Frau in definitiv nicht um Hilfe oder Trost bemühter Haltung sagen. Mehr noch, man könnte ihr unterstellen, dass sie Hiob bewusst zur Sünde bewegen will. Es gibt eine lange Liste von Interpreten, die ihr bescheinigen, im Dienste des Teufels zu stehen.¹⁴ Augustinus (354-430 n.Chr.) beschrieb sie als „Gehilfin des Teufels“ (*diaboli adiutrix*). Der Kirchenvater parallelisiert Hiobs Frau mit Eva. Sie übernimmt die Rolle der von Satan verführten Versucherin und Hiob die Rolle Adams. Anders als dieser hört Hiob jedoch nicht auf den Rat seiner Frau, was ihn besonders auszeichnet und schließlich rettet.¹⁵ Johannes Chrysostomus (349-407) und Thomas von Aquin (1225-1274) teilen die Ansicht Augustinus', dass der Teufel Hiobs Frau nur verschont hatte, um sie als Geißel für ihn zu benutzen. Auch Calvin nannte sie „Werkzeug des Satans“.¹⁶ Ausschlaggebend für diese wirkungsstarken Verurteilungen, die Hiobs Frau bis heute verfolgen¹⁷, ist die Parallelität des Verses 2,9 zu 1,11 und 2,5: Würde Hiob den Rat seiner Frau befolgen und Gott „fluchen“, so hätte er damit Satans Vorhersage erfüllt. Zudem hätte sie ihn überdies in den Selbstmord getrieben, denn allen Beteiligten ist die Bestimmung aus Lev 24,16 bewusst: „Wer des HERRN

¹³ So in Hi 1,20 und 2,8: Als Reaktion auf sein Leid steht Hiob auf, zerreißt seine Kleider, schert sein Haupt, fällt auf die Erde, verbeugt sich und sitzt in der Asche.

¹⁴ Dabei wird allerdings oft übersehen, dass Satan im Hiobbuch in anderer Weise auftritt als in der späteren jüdischen und christlichen Tradition. Er ist hier noch nicht als Gegenspieler Gottes zu verstehen, sondern als einer der „Söhne Gottes“ am himmlischen Hof, und führt im Grunde nur Gottes Anweisung aus; vgl. Clines, 1989, 20.

¹⁵ Dies beschreibt Augustinus in seinem Werk *Enarrationes in Psalmos*, das er ca. 392-418 n.Chr. verfasste. Vgl. dazu auch Ebach, 2009, 39.

¹⁶ Vgl. Clines, 1989, 51.

¹⁷ Vgl. dazu exemplarisch die pointierte Aufzählung von Beispielen bei Ebach, Jürgen, Hiobs Töchter. Zur Lektüre von Hiob 42,13-15; in: ders., Hiobs Post. Gesammelte Aufsätze zum Hiobbuch, zu Themen biblischer Theologie und zur Methodik der Exegese, Neukirchen-Vluyn, 1995, 67-72, bes. 69.

Namen lästert, der soll des Todes sterben; die ganze Gemeinde soll ihn steinigen. Ob Fremdling oder Einheimischer, wer den Namen lästert, soll sterben.“¹⁸

Aber eigentlich muss offen bleiben, ob die Sprecherin ihre Worte in gut oder böse gemeinter Absicht äußert. Selbst im Angesicht aller Tragik der Situation wäre denkbar, dass sie ihren Mann unterstützen möchte, indem sie gleichsam sagt: „Rede mit Gott, sage ihm, wie schlecht es dir geht und wie wütend du bist. Es ist ehrlicher und wird dir guttun, denn du wirst sterben.“ Die Überzeugung, dass Hiob sterben muss, könnte die Frau allein aus seinem Krankheitszustand abgeleitet haben. Die Aufforderung zur Klage ist dabei therapeutisch motiviert. Sie soll dem Sprecher nach dem Vorbild der Psalmenbeter eine Ausdrucksform für die Verzweiflung und Trauer bieten und mit der Adressierung an Gott die Möglichkeit offenhalten, dass das Leid doch noch von ihm beendet werden kann. Dabei muss Gott nicht geschont werden: Die Härte der Worte ist der Schwere des erlebten Leids anzupassen. Doch man kann noch einen Schritt weiter gehen: Auch unter der Voraussetzung, dass seine Frau ihn dazu auffordert, mit Gott zu brechen, kann ihre Bedeutung positiv bleiben. Sie wäre dann diejenige, die Hiob ermutigt, „seine Enttäuschung und Wut über die scheinbare Abwesenheit oder gar feindliche Gegenwart Gottes herauszuschreiben.“¹⁹ Im Kontext seiner Deutung des Hiob-buchs als poimenisches Handbuch stellt Oeming diese Ermutigung als eine bewusste Seelsorgestrategie dar.²⁰ Nimmt man den beträchtlich längeren Text hinzu, der Hiobs Frau in der LXX zugestanden wird, dann macht sie es ihm an dieser Stelle sogar in klassischer Weise vor. Sie eröffnet die Klage mit der Frage „Wie lange?“ und fährt mit der leidenschaftlichen Schilderung der Not fort, die auch ihre ist. Damit stellt sie sich ihrem Mann zur Seite und wird seine Begleiterin.

Diese letzte Deutung halte ich für die zutreffendste, hebt sie doch zu Recht hervor, dass der gesamte weitere Verlauf des Buches darlegt, wie Hiob genau diesem Rat seiner Frau folgt, indem er ab Kapitel 3 mit der Klage beginnt. Diese steigert sich schnell und deutlich zur Anklage Gottes, wie sie blasphemischer nicht sein kann. Was könnte Hiob noch mehr tun als Gott einen

¹⁸ Vgl. Maier, 2013, 84/84; Witte, 2018, 137/138.

¹⁹ Oeming/Schmid, 2001, 44; vgl. schon Van Wolde, Ellen, *The Development of Job: Mrs Job as a Catalyst*; in: *A Feminist Companion to Wisdom Literature*, ed. by Athalya Brenner; FCB 9; Sheffield 1995, 201-221.

²⁰ Vgl. Oeming/Schmid, 2001, bes. 45.

„Frevler“ nennen wie in Hi 9,24? Dennoch gereicht es ihm zum Guten, dass er seine Stimme erhebt und nicht mehr schweigt. Man kann Hi 42,7 als Lob Gottes an Hiob verstehen, *gerade weil* er Gott sein Leid geklagt hat.²¹ So betrachtet wäre die vermeintlich teuflische Frau eine warmherzige Seelsorgerin und treue Begleiterin Hiobs – im Grunde seine einzige verbleibende Stütze. Eine gewandte Theologin ist sie jedoch ebenso, die von Anfang an versteht, worauf es jetzt ankommt und ihm als *Sprachrohr der Klage* dient.²²

Hiobs Frau in der Septuaginta (LXX) und dem Testament Hiobs (TestHiob)

Nachdem auf verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten des hebräischen Textes eingegangen wurde, soll betrachtet werden, was von Hiobs Frau an anderer Stelle überliefert wird – nämlich in der Septuaginta und dem Testament Hiobs.²³ Im Unterschied zum hebräischen Wortlaut, der Lücken lässt und Fragen heraufbeschwört, die er aber unbeantwortet lässt, bemühen sich diese griechischen Texte um Antworten. Sie füllen die Leerstellen über Hiobs Frau und geben ihr somit ein klareres Profil. Nicht wenig davon wird unser bisheriges Verständnis von Hiobs Frau bestätigen, aber auch ergänzen oder korrigieren. Die Figur verliert dadurch den Charakter des Unbestimmten.

Das *Hiobbuch der Septuaginta* (*Hi^{LXX}*) stammt wahrscheinlich aus dem 2. Jahrhundert vor Christus und enthält einige umfangreiche Zusätze gegenüber dem hebräischen Text – gerade im Hinblick auf die Frau Hiobs. In dem erheblich längeren Redeteil, den die LXX ihr zugesteht, kommt in ihrer Klage anschaulich zur Geltung, wie stark sie der Tod ihrer Kinder niedergeschmettert hat. Durch den Verlust des Vermögens und Hiobs Krankheit ist sie zudem gezwungen, als mittellose Tagelöhnerin einen beschwerlichen Alltag zu bestreiten, während Hiob nur „sitzt im Moder des Gewürms“. ²⁴ Sie wirkt stärker als eigenes Subjekt. Durch die nun mögliche Teilhabe an ihrer Trauer wird sie sympathisch.

Das *Testament Hiobs* (*TestHiob*) entstand im 1. oder 2. Jahrhundert nach Christus. Es ist literarisch von der LXX abhängig, wählt aber von der Gattung

²¹ Vgl. Oeming, Manfred, „Ihr habt nicht recht zu mir geredet“ (Hiob 42,7). Eine neue Auslegung des Hiob-Buches als Trostbuch; in: Lebendige Seelsorge, I/2006, 2-6.

²² Vgl. Oeming/Schmid, 2001, 45.

²³ Vgl. zu einer detaillierten Auseinandersetzung mit dem Vorkommen der Frau Hiobs in der LXX und dem Testament Hiobs vgl. Witte 2018, 133-164, und Oeming 2007, 25-41.

²⁴ Kepper, Martina/Witte, Markus, Job: Das Buch Ijob (Hiob); in: Septuaginta Deutsch: Das griechische Alte Testament in deutscher Übersetzung, hrsg. v. Wolfgang Kraus et al., Stuttgart 2009, 1010.

her eine andere Form: Es handelt sich um eine Rede oder Predigt des auf sein Leben zurückschauenden Hiobs an seine Kinder. Auch hier wird Hiobs Frau eher positiv dargestellt. Sie sorgt voll Mitgefühl und Loyalität für ihren Mann, pflegt und verpflegt ihn. Die Anstrengung, die sie das kostet, wird eindrücklich beschrieben in ihrer Armut und Demütigung. Am Ende opfert sie ihr Haar für drei Brote, die sie Hiob bringt und dann stirbt, allein in einem Stall. Ihr Tod wird laut beklagt von den Tieren und den Armen der Stadt. So erscheint sie als ein Idealbild diakonischen Handelns.²⁵ Obwohl sie sich vom Teufel täuschen lässt, wird sie schlussendlich theologisch restituiert.²⁶

Beide Texte zeigen eine klar positive Darstellung von Hiobs Frau. In ihrer Trauer wird sie für die Leserinnen und Leser zugänglich. Sie zeigt ihren Schmerz, aber sie versinkt nicht darin. Sie handelt selbstbewusst und stark, dabei ist sie selbstlos und nimmt Verantwortung für Hiob wahr. Sie ist eine Frau Gottes, kein Werkzeug Satans. In der Beschreibung ihres Schicksals an der Seite Hiobs wird nun auch die weibliche Perspektive des Leids sichtbar, die im biblischen Buch schmerzlich fehlt.

Doch der biblische Text bleibt ohne solche Klarstellungen und deutet all dies bestenfalls an. Auch wenn es sicherlich schwieriger ist, seine Ambivalenzen auszuhalten, glaube ich, dass gerade darin auch eine besondere Aussageabsicht des Textes liegt, die bei der Festlegung auf eine bestimmte Interpretation wie in der LXX und im TestHiob verloren gehen würde. Um einer oberflächlichen Wahrnehmung in die eine oder andere Richtung entgegenzuwirken, kommt es darauf an, genau zu lesen und Hinweise zu beachten.

Der Ertrag der Auseinandersetzung mit Hi 2,9 für die Bewertung von Hiobs Frau

Die Auseinandersetzung mit dem hebräischen Text hat gezeigt, dass es eine Vielzahl möglicher Interpretationen gibt für die wenigen Worte in Hi 2,9. Angesichts der Bandbreite möglicher Übersetzungen wirkt eine eindeutig negative Interpretation der Figur von Hiobs Frau, wie sie die Auslegungsgeschichte mitunter hervorgebracht hat, unangemessen und vereinseitigend. Im Urteil vieler prominenter Theologen wird Hiobs Frau schuldig gesprochen und vernachlässigt. Doch gibt weder der masoretische Text Grund zu dieser Meinung, noch stimmt interessanterweise die Verarbeitung des Hiobstoffes in

²⁵ Vgl. Oeming, 2007, 40.

²⁶ Vgl. Witte, 2018, 157.

Kunst und Literatur mit diesem Bild von Hiobs Frau überein. Viele Maler gaben ihr milde Züge, Schriftsteller und Autoren interpretierten ihre Rolle positiver und gaben ihr mehr Raum.²⁷ Entgegen dem gängigen negativen Urteil möchte ich hier die Überzeugung stark machen, dass Hiobs Frau auch und gerade in der Uneindeutigkeit ihrer Rede eine positive, ja sogar eine Schlüsselstellung im Gesamtkontext des Buches hat.

Denn übersetzt man ihren Gebrauch des Wortes *tummah* mit *Vollkommenheit*, so kommt Hiobs mögliche Verstricktheit in soziale Ungleichheit in den Blick. Im Kontext der Kapitel 29-31 würde das Hiobbuch damit eine Thematik ansprechen, die das Leiden mehr als einer spezifischen und zudem privilegierten Gruppe ernstnimmt. Das Hiobbuch beansprucht damit mehr Exemplarität und eröffnet vielfältigere Zugänge. Zudem zeigt sich Hiobs Frau mit ihrem Interesse an der Gerechtigkeit Hiobs als Vorbotin dessen, was die drei Freunde mit Hiob diskutieren. Ihre kritische Anfrage ist Ausdruck ihres Verständnisses einer sich um den Partner sorgenden Ehefrau und Ratgeberin, die helfen möchte, eigene Grenzen bewusst zu machen.

Steht die Übersetzung mit *Frömmigkeit* im Vordergrund, so wird Hiobs Frau zur theologisch weitsichtigen sowie praktisch erfolgreichen Seelsorgerin, die mit viel Einfühlungsvermögen ihrem Mann hilft, seinen Blick aus der auf sich selbst und das eigene Leid fokussierten Perspektive nach oben und nach vorn auf Gott zu richten. Sie wird zum Sprachrohr der Klage. Obwohl Hiob ihren Rat zunächst zurückweist, befolgt er ihn wenige Verse später. Es ist Hiobs Frau, „durch die die Handlung voranschreitet und Ijob einen Punkt erreicht, an dem er sogar die Möglichkeit erwägt, das Böse von Gott nicht mehr anzunehmen“.²⁸ Ich halte es für ein überzeugendes und bisher nicht ausreichend beachtetes Argument, dass es der weitere Verlauf des Buches selbst ist, der Hiobs Frau Recht gibt.

Es bleiben also verschiedene Möglichkeiten offen, Hiobs Frau einzuordnen. Durch die Schwebe, in der der Text verharrt, werden allen Alternativen Raum gegeben. Alle Optionen können bei den Leserinnen und Lesern Wirkung entfalten. In der Auseinandersetzung mit ihnen bin ich allen Spuren nachgegangen, die sie legen. Am Ende kann man sehen, dass alle vorgeschlagenen Wege ein Bild von Hiobs Frau zeichnen, das in unterschiedlicher Weise positiv ist.

²⁷ Anschauliche Beispiele finden sich u.a. bei Oeming, 2007.

²⁸ Maier, 2013, 85; vgl. auch Maier/Schroer, 1998, 202, sowie Van Wolde, 1995.

Der „stumme Impuls“ der Frau Hiobs im Gefüge des polyphonen Textes

Abschließend sei die Überlegung angestellt, wie sich die erarbeitete Bedeutung von Hiobs Frau in das Gesamtkonzept des Hiobbuches einfügen lässt. Ich habe andernorts gezeigt, dass das Hiobbuch aus einem Dialog verschiedener Stimmen und Standpunkte besteht, die in sich immer wieder widersprechenden Antwortversuchen den Leser selbst in die Diskussion verwickeln wollen, nicht ohne die Existentialität des Gesprochenen erfahrbar werden zu lassen.²⁹ In diesem Ringen um Wahrheit zeigen sie, dass diese nie monologisch abgebildet werden kann, sondern sich in der Auseinandersetzung des Dialogs ereignet.

Innerhalb dieses Konzepts polyphoner Standpunkte unterscheidet sich nun der Beitrag von Hiobs Frau auffällig von den anderen Standpunkten, und zwar durch fehlende Worte, fehlendes Auftreten und fehlende Eindeutigkeit. Im Kanon der Stimmen, die die Polyphonie des Hiobbuches ausmachen, ist Hiobs Frau fast nicht zu hören. Sie diskutiert nicht mit. Mit ihrem Schweigen kommt jedoch sehr wohl etwas Konkretes kritisch in den Blick – und zwar weibliche Lebenswirklichkeit, in der der Ausschluss von Frauen wahlweise als Ausdruck von Gleichgültigkeit oder als Strafe wegen ihres teuflischen Versuchungspotentials tatsächlich historische Wirklichkeit besitzt.

Doch hat diese Wirklichkeit nach dem biblischen Befund nicht das letzte Wort. Der theologisch anspruchsvollen Ideenvielfalt von Hiobs Frau kommt eine besondere Wirkung zu, obwohl ihr „Standpunkt“ unsichtbar bleibt. Denn ihr Impuls wirkt weiter, auch wenn sie nicht mehr zu Wort kommt und nicht mehr erwähnt werden wird.

Ein „stummer Impuls“ ist ein Begriff aus der pädagogischen Fachsprache: Es handelt sich um eine didaktische Methode, durch Nichtsprechen Aufmerksamkeit zu erzeugen und Denkprozesse zu aktivieren. Ein Bild, ein Gegenstand, aber auch ein Blick oder eine Geste werden so inszeniert, dass sie ohne jeden weiteren Kommentar allein aus sich heraus Denkanstöße in verschiedene Richtungen provozieren. Es kommt dabei darauf an, die Wirkung nicht durch vorschnelle Worte und Erklärungen zu begrenzen, um möglichst

²⁹ Vgl. Korneck, Eva Jenny, Das Buch Hiob als pädagogisches Konzept, Altes Testament und Moderne 27, Münster 2014 sowie dies., „Wer ist ein Lehrer wie du?“ Das Hiobproblem im Religionsunterricht; in: Die Welt ist in Verbrecherhand gegeben? Annäherungen an das Theodizeeproblem aus der Perspektive des Hiobbuches, hrsg. v. Axel Graupner und Manfred Oeming, Biblisch-Theologische Studien 153, Neukirchen-Vluyn 2015, 171-204.

vielfältige Reaktionen im Hinblick auf alle Bedeutungsebenen hervorzurufen. Nun ist der Auftritt der Frau Hiobs nicht ganz stumm. Doch ihre Worte bleiben in der Schwebe. In ihnen liegt so viel Unausgesprochenes und ihr unkommentiertes Fehlen im weiteren Verlauf des Buches ist so auffällig und schwer auszuhalten, dass sich unweigerlich von selbst vielfältige Erklärungsmodelle bei Leser und Leserin einstellen. Die Ausdeutungen der LXX und des Test-Hiob lesen sich wie die ersten Antwortversuche in der Reihe der zahlreichen Reaktionen auf den „stummen Impuls“ der Frau Hiobs aus der Auslegungs- und Wirkungsgeschichte des Textes.

Es sind m.E. vor allem die indirekten Bezüge zu 2,9-10 am Ende des Buches, die deutlich werden lassen, dass Hiobs Frau Wesentliches zur Geschichte beigetragen hat. Es lassen sich hier Parallelen beobachten zwischen 2,10 und Hiobs Antworten nach den Gottesreden. Während anfangs Hiob ganz im Stile eines Patriarchen seine Frau abkanzelt und *ihr* die Welt erklärt, ist es am Ende, nachdem Gott *ihm* die Welt völlig neu erklärt hat, Hiob selbst, der sich gegenüber Gott als jemand ohne Verstand (Hi 42,2) bezeichnet und zum Schweigen verurteilt (Hi 40,3). Es scheint, als würde Hiobs Frau damit im Nachgang recht gegeben. Doch liegt diese Erkenntnis analog zu der Art und Weise, wie Hiobs Frau *nicht* vorkommt, in Hiobs Schweigen.

Diese Unbestimmtheit, die sich auch in der Ambivalenz der Worte aus Hi 2,9 ausdrückt, könnte man am Ende als unbefriedigend erleben. Allerdings spiegelt sich in diesem Schweigen die Situation vieler Menschen wider, denen bei der Deutung von Lebensfragen keine eigene Stimme gegeben wird. Dass sich uns die genauen Konturen von Hiobs Frau immer wieder entziehen, ermöglicht aber auch, dass die vielfältigen, durchaus positiven Bilder von ihr in jeweils dafür geeigneten Kontexten wirksam werden können. Man gelangt zu der Ansicht, dass die Ambivalenz ihrer Worte und Unbestimmtheit ihrer Figur Absicht ist und gerade darin die einzig angemessene Antwort auf tatsächlich erlebtes Leiden liegt³⁰ – wichtig erscheint es in jedem Fall jedoch, die schillernde Vieldeutigkeit von Hiob 2,9 zumindest offen zu halten.

³⁰ „The history of interpretation would have it both ways, and perhaps indeed this is the function of her speech as an authentic response to the experience of suffering. She captures the impulses to console and to be consoled, to defend and to be defensive. Job's wife and her cadre of interpreters teach that egregious suffering defies straightforward response.“ Stewart, Anne W., *Job's Wife and Her Interpreters*; in: *The Women's Bible Commentary*, ed. by Carol A. Newsom, Sharon H. Ringe and Jacqueline E. Lapsey, London 2014, 216-220, hier 220.

„Bartimäus“ in Religionsbüchern der Grundschule

Anita Müller-Friese

Spätestens im Religionsunterricht der Grundschule lernen viele Kinder Bartimäus, den blinden Bettler, kennen. Seine Geschichte wird schon seit Jahrzehnten erzählt und gehört bis heute in den Bildungskanon evangelischen und katholischen Religionsunterrichts.

Sie ist darum gut geeignet, exemplarisch zu untersuchen, wie sich religionspädagogische Konzeptionen und ihr Wandel in den letzten 70 Jahren in Religionsbüchern und den zugehörigen Handbüchern für die Lehrkräfte niederschlagen. Das soll hier in einem kurzen Überblick versucht werden.

In einem ersten Abschnitt wird die Geschichte selbst betrachtet, wie sie im Markusevangelium überliefert ist.

Der Hauptteil untersucht einige Religionsbücher und Handreichungen für Unterrichtende der letzten 70 Jahre.¹ Wie werden exegetische Erkenntnisse dargestellt und ausgewählt? Wie wird die Geschichte erzählt und welche didaktischen Hinweise werden gegeben? Dabei nach Beziehungen zu den jeweils aktuellen religionspädagogischen Konzeptionen gefragt. Das abschließende Fazit weist auf weitergehende Fragestellungen hin.

1 Markus 10,46-52 – exegetisch betrachtet

In seinem Buch „Mit Markus erzählen“ plädiert Peter Müller dafür, das Markusevangelium als Ganzschrift für den RU in den Blick zu nehmen. Im Abschnitt „Anregungen für die Praxis“ behandelt er auch die Geschichte von Bartimäus unter der Überschrift „Bartimäus, oder: wem bin ich bereit zu folgen?“² und gibt exegetische Hinweise zum Verständnis des Textes.

Im Markusevangelium steht die Geschichte an einem Wendepunkt (Mk 10,46-52). Die Wanderungen Jesu und seiner Jünger durch Galiläa sind beendet und Jesus Weg wendet sich nun nach Jerusalem. Das Motiv des

¹ Exemplarisch werden 4 Unterrichtswerke ausführlicher untersucht, andere mit knappen Hinweisen zugeordnet.

² Müller, Peter: Mit Markus erzählen. Das Markusevangelium im Religionsunterricht. Stuttgart 1999. S. 110ff, hier S. 169. Im Folgenden referiere ich die exegetischen Hinweise zur Geschichte.

Weges hat eine bedeutende Funktion. Er führt Jesus von den Dörfern bei Caesarea (vgl. 8,27) direkt nach Jerusalem, den Ort von Leid und Tod.

Auf diesem Weg bekennt Petrus: Du bist der Christus! (8,29). Jesus kündigt seinen Jüngern, die ihm folgen, mehrfach bevorstehende Leiden an und stößt dabei auf deren Unverständnis und Abwehr (vgl. Mk 9,32). In den beiden Kapiteln macht der Evangelist deutlich, dass die engsten Vertrauten Jesu seinen Weg zwar mitgehen, aber trotz vieler Hinweise und Erklärungen nicht sehen, was dieser Weg bedeutet und wohin er führt. „Die Jünger erkennen in Jesus den Messias (8,27-30), verstehen aber den Messiasanspruch im Sinne von Macht. Deshalb können sie diese Vorstellung nicht mit den Leidensankündigungen Jesu vereinbaren.“³ Unmittelbar vor dem Beginn der Passionsgeschichte findet die Begegnung mit Bartimäus statt, der genau an dem Weg Jesu sitzt, der in Jerusalem endet.

Die Verben der Geschichte zeigen deutlich eine Bewegung: Zunächst sitzt Bartimäus *an* dem Weg (-rand), dort hört er von Jesus und ruft ihn mit dem Hoheitstitel Davidssohn um Hilfe. Er wird von den Menschen auf dem Weg zurückgewiesen und von Jesus gerufen. Auf diesen Ruf hin kommt er zu Jesus, bittet ihn mit der persönlichen Anrede Rabbuni um Hilfe und wird gerettet. Schließlich folgt er Jesus *auf* dem Weg. Das bedeutet: Die Geschichte ist durchaus eine Wundergeschichte mit dafür typischen Merkmalen, Markus „gewichtet sie jedoch so, dass der Akzent auf der Nachfolge gelegt wird.“⁴ Insofern ist ihr Ort im Evangelium von besonderer Bedeutung. Über die Heilung eines Blinden hinaus wird deutlich, dass Bartimäus als Gegenbild zu den Jüngern gezeichnet ist. Anders als diese, die Jesus von seinem Weg abzubringen versuchen, „wendet sich der blinde Bartimäus Jesus zu, überwindet die Zurückweisung und folgt ihm als Geheilte(r) auf seinem Weg (11,1), der ihn nach Jerusalem führt.“⁵ Schon in seiner Blindheit erkennt Bartimäus Jesus als den Messias, dem er Heilung und Hilfe zutraut.

2 Bartimäus in ausgewählten Religionsbüchern

Am Beginn unseres Betrachtungszeitraums gibt es nur wenig Unterrichtsbücher für die Hand der Schülerinnen und Schüler. Es dominieren Kinderbibeln, Spruchsammlungen oder biblische Erzählbände. Für Unterrichtende werden

³ A.a.O., S. 170.

⁴ A.a.O., S. 170.

⁵ A.a.O., S. 170f.

Arbeitshilfen angeboten. Erst in der Mitte des letzten Jahrhunderts entstehen mehr und mehr Werke für den direkten Einsatz im Unterricht.⁶

2.1 Aufsehen auf Jesum

Das Werk „Lasset uns aufsehen auf Jesum! Arbeitshilfen für den biblischen Unterricht Plan B“ erscheint 1947 in elfter Auflage⁷ und gehört in die Übergangszeit zum Religionsbuch. Es richtet sich an Unterrichtende, die Darbietung der Geschichte aber ist für die Kinder geschrieben. Das Werk folgt dem religionspädagogischen Ansatz der ‚Evangelischen Unterweisung‘.

Dieses Konzept war in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts maßgeblich für schulischen und kirchlichen Unterricht in Deutschland. Evangelische Unterweisung wird ausdrücklich als kirchliche Unterweisung in der Schule verstanden, die sich an getaufte Christen richtet. Gesangbuch, Katechismus und vor allem die Bibel als Wort Gottes, der sich den Menschen in der Verkündigung des Evangeliums offenbart, stehen im Mittelpunkt. Evangelische Unterweisung will die Bibel „zur Heiligen Schrift, ... zur Offenbarung des Heiligen (persönlich, nicht sächlich!)“⁸ werden lassen.

In der Arbeitshilfe erscheint Mk 10,42ff unter der Überschrift „Der Blinde von Jericho“. ⁹ Exegetische Hinweise stehen am Anfang: Blindheit ist ein in Palästina weit verbreitetes Leiden, das im Neuen Testament häufig erwähnt wird. Sie ist oft mit äußerer und innerer Verwahrlosung verbunden. Im Alten Testament wird verheißen, dass der Messias ‚auch diese Not brechen‘ wird (Jes. 35,5). Mit der letzten Krankenheilung vor der Kreuzigung vollzieht Jesus „sein Messiaswerk an einem blinden Bettler, der Jesu wahren Namen, den Königsnamen hineinschreit in die feierliche Stille, mit der die Menge Jesus ... ehren will“ (S. 39). Jesus hört aus dem Schreien, „dass der Blinde als einziger in diesem Augenblick ihn in rechter Weise ehrt“ (S. 40), denn Jesus ist gekommen, zu dienen. Es ist Glaube, diesen Dienst an sich geschehen zu

⁶ Vgl. Büttner, Gerhard, Art. Religionsbuch evangelisch In: Zimmermann, Mirjam, Lindner, Heike (Hrsg), Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex), Stuttgart 2016, S. 3, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100030/>.

⁷ Steinwand, Eduard D., Corbach, Lieselotte, Lasset uns aufsehen auf Jesum! Arbeitshilfen für den biblischen Unterricht Plan B, Göttingen 1947 (11).

⁸ Kittel, Helmut, Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Hannover/Darmstadt 1957 (3) S. 12. Vgl. zu dieser Konzeption Müller-Friese, Anita, Bildung braucht Verstehen – Hermeneutik in der Religionspädagogik. In: Müller, Peter; Dierk, Heidrun; Müller-Friese, Anita, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005, S. 142-213, hier S. 146ff. und Möller, Rainer, Art. Evangelische Unterweisung, in: WiReLex, a.a.O., <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100122/>.

⁹ Steinwand, Eduard, a.a.O., S. 39, weitere Seitenangaben im Text.

lassen (S. 40). Mit seiner Heilung hat Bartimäus „in die Nachfolge hineingefunden. Damit ist die Begegnung erst in einer letzten Tiefe vollzogen.“ (S. 41)

Für die Katechese der Geschichte wird als Zielgedanke genannt: „Wer seine Not sagt und gläubig von ihm alles erwartet, an dem geht Jesus nicht vorbei“ (S. 41). Die Nacherzählung der Geschichte folgt dann diesem Gedanken. Nach einer kurzen Erklärung von Blindheit und einer lebensnahen Situation von Blindenbegegnung (eine Familie begegnet bei der Sonntagswanderung am Weg einem blinden Bettler), wird die Figur des Bartimäus eingeführt. Er lässt sich auch gegen den Widerstand der anderen Menschen nicht von seinem Rufen abbringen. Wo ein Mensch so ruft, geht Jesus nie vorüber, „wenn der Heiland merkt, dass einer seine ganze Hoffnung auf ihn setzt und alles erwartet, da bleibt er ganz gewiss stehen und hört“ (S. 44). Jesus, der immer alles weiß, „weiß auch, wenn ihr traurig sein ... Und doch will er, dass ihr es ihm sagt. Deshalb will er, dass wir zu ihm beten“ (S. 45).

Der Geheilte sieht in das gütige, freundliche Gesicht des Heilandes und weiß, dass er nicht wieder von Jesus gehen könnte. Er hat ihm das Augenlicht geschenkt, und „hielt noch etwas viel Besseres für ihn bereit: das ewige Leben und das Himmelreich. Da folgte er ihm nach auf dem Wege“ (S. 45). Als Merkspruch wird den Kindern Mt 7,7 angeboten.

In ähnlicher Weise will das Buch „Mein kirchlicher Lehrauftrag im dritten Schuljahr“¹⁰ aus dem Jahr 1959 mit der Geschichte den Kindern lebendig vor Augen stellen „wie der Glaube durch Stahl und Stein bricht.“ Die wesentliche Blindheit des Menschen für die Wahrheit Gottes ist das „Wesen der Welt, als deren Licht (...) Jesus kommt.“

2.2. Alles ist neu

Der Titel ist Programm: Das gleichnamige Religionsbuch¹¹ folgt einem neuen Ansatz. Es geht nicht mehr darum, den Kinder zu vermitteln, dass „Jesus auch unsere Blindheit heilen“¹² kann, vielmehr werden jetzt Lernziele benannt, wie Bewusstmachen, Erleben und Erfahren.

¹⁰ Gengnagel, Ludwig (Hrsg.): Mein kirchlicher Lehrauftrag im dritten Schuljahr, Unterrichtshilfe für den kirchlichen Unterricht, Band 3, Stuttgart 1963 (3); Erstauflage 1959. Das folgende Zitat ebd., S. 217.

¹¹ Schindler, Regine, Rettich, Margret, Herrmann, Reinhard, Alles ist neu, Fibel für den Religionsunterricht, Lahr/Frankfurt am Main 1977.

¹² Herborner Arbeitskreis für evangelische Jugendunterweisung, Evangelisches Kinderbüchlein, Lehrerbegleitheft, Frankfurt am Main 1967, S. 16.

Als dieses Religionsbuch im Jahr 1977 erschien, war die ‚Evangelische Unterweisung‘ zunehmend in die Kritik geraten. Man konnte nicht mehr von einem bedingungslosen Einverständnis mit der biblisch-christlichen Überlieferung ausgehen. Das Konzept des ‚problemorientierten Unterrichts‘¹³ wollte deshalb die vorhandene Distanz zwischen den heutigen Leserinnen und Lesern und der biblischen Tradition berücksichtigen.

Die Beschäftigung mit biblischen Traditionen sollte nicht mehr ohne Bezug zum Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lebenswirklichkeit sein. Die Bibel wird auf ihr Potential an Lösungsmöglichkeiten und Impulsen zur Veränderung hin befragt. Dabei kommen besonders befreiende und emanzipatorische Elemente der biblischen Botschaft zum Tragen. Didaktisch rücken die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Unterricht geht von Themen und Problemen aus, die sie jeweils konkret betreffen. Ziel ist nicht mehr die Vermittlung von Glauben, sondern die Suche nach humanen Lösungen von gegenwärtigen Problemen.

Das Religionsbuch „Alles ist neu“ versucht, diesen Ansatz für die Grundschule umzusetzen. Im Lehrerhandbuch¹⁴ wird die Konzeption erläutert: Eine „Problemgeschichte“ von zwei Kindern (S. 6), zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Buch. In ihren Erlebnissen machen sie Grunderfahrungen wie Freude, Leid, Dank und Gebet. Diese Erfahrungen bieten den Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten. Die biblischen Geschichten werden dem Kinderalltag aber nicht direkt zugeordnet. Die „ferne Welt“ (S. 8) der Bibel soll nicht einfach modernisiert werden.

Die Geschichte des Bartimäus erscheint in der Einheit Jesusgeschichten, die das ‚Kernstück‘ des Buches ist. Kinder, „die vielleicht zum ersten Mal von Jesus hören“ (S. 8), sollen mit Jesu Wirken vertraut gemacht werden.

Die Exegese der Geschichte zeigt, was für Markus „Glaube und Nachfolge Jesu ist, ...: Ausdauer im Bitten, dabei Widerstände und Drohungen auf sich nehmen, getröstet werden, am Weg Jesu warten, Jesus entgegengehen, sich von ihm fragen lassen, sich von ihm die Augen öffnen lassen, ihm nachfolgen und bei ihm bleiben.“ (S. 70)

¹³ Vgl. Müller-Friese, Anita, Bildung braucht Verstehen, a.a.O., S. 150ff. Hahn, Matthias, Problemorientierter Religionsunterricht, in: WiReLex, a.a.O., <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100119/>.

¹⁴ Haas, Dieter, Hauswirth, Rudi (Hrsg.), Alles ist neu, Lehrerhandbuch zu Religion 1, Lahr / Frankfurt am Main 1978. Seitenangaben im Text.

Im Handbuch für die Lehrer werden folgende Lernziele genannt: „1 Bewusstmachen einiger menschlicher Fähigkeiten. 2 Bewusstmachen, was es bedeutet, wenn diese Fähigkeiten eingeschränkt sind oder ausfallen. 3 Herausfinden, was es bedeutet, nicht sehen zu können. 4 Erleben, dass Sehen bis zu einem gewissen Grad durch Hören und Tasten ersetzt werden kann. 5 Erfahren, dass Blinde auf unsere Hilfe angewiesen sind.“¹⁵ 6 Das Erlebnis des Bartimäus kennenlernen. 7 Lied kennenlernen, mit dem Bartimäus seinen Dank an Gott ausgedrückt haben könnte.“ (S. 124ff)

Das Religionsbuch für die Hand der Schülerinnen und Schüler bietet den Erstklässlern die Geschichte in knappen Sätzen. Drei Zeichnungen heben das Wichtigste hervor: Bartimäus sitzt am Weg, Jesus kommt mit seinen Jüngern auf ihn zu. Jesus und Bartimäus begegnen sich. Bartimäus geht mit Jesus und den Jüngern weiter. Der Schlusssatz lautet: „Da kann Bartimäus wieder sehen. Er folgt Jesus. Er dankt Gott.“ (S. 27)

Auch das Elementarbuch Religion¹⁶ (für die Förderschule) folgt dem problemorientierten Ansatz. Es stellt die Geschichte der taubblinden Helen Keller neben die Bartimäus-Geschichte („Jesus erlöst den Blinden“, S. 26). Blindsein und Heilung/Hilfe sind der gemeinsame Kernpunkt. Das zugehörige Lehrerhandbuch beschreibt die Intention: Elementare Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden ausgedrückt und mit den Erfahrungen des christlichen Glaubens ins Gespräch gebracht. Die Heilung des Bartimäus und die Entwicklung der taubblinden Helen Keller bieten parallele Erlebnismöglichkeiten: „Beide Male sehen Schüler, wie ein Mensch aus Dunkelheit und Isolation frei wird.“ (S. 27)

2.3 Sehen lernen

„Ein Kind kommt zu Jesus: ich kann meinen Bruder nicht mehr sehen, er hat mich geärgert. Jesus: Aber sieh mal, dein Bruder teilt mit dir... Da konnte das Kind wieder sehen.“¹⁷

Das Unterrichtswerk, aus dem dieses Zitat stammt, erscheint im Jahr 1983, und wurde von Hubertus Halbfas für den katholischen Religionsunterricht konzipiert. Es gehört zu den bekanntesten Religionsbüchern dieser Zeit und

¹⁵ In Tonbandszenen beschreiben blinde Menschen, was ihnen fehlt. Die Kinder überlegen, wie man ihnen helfen könnte, vgl. ebd., S. 125.

¹⁶ Ruddat, Günter (Hrsg.), Elementarbuch: Religion 2, Düsseldorf 1979. Ders.: Elementarbuch: Religion 2, Lehrerhandbuch, Düsseldorf 1980. Seitenangaben im Text.

¹⁷ Halbfas, Hubertus, Religionsbuch für das erste Schuljahr, Zürich/Köln/Düsseldorf 1983, S. 56.

bietet einen neuen Ansatz. Die Orientierung an der biblischen Tradition und an den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wird nicht mehr als Gegensatz oder Alternative verstanden. Vielmehr sollen die Lernenden sich so mit der Bibel und ihren Inhalten beschäftigen können, dass sie ihre Bedeutung und sinnstiftende Funktion erkennen. Dabei kommt Symbolen eine vermittelnde Brückenfunktion zu: ‚Sehen lernen‘ ist Motto und Ziel. Religionsunterricht wird als Symboldidaktik konzipiert.¹⁸ Symbole transzendieren vordergründige Wirklichkeit und machen sensibel für Hintergründiges. Lernende sollen Symbole wahrnehmen, deuten und mit ihnen kommunizieren können. Es gilt, mit dem „dritten Auge“¹⁹ zu sehen, nach innen, in die Tiefe zu schauen und gerade so die religiöse Dimension des Lebens zu erschließen. Religionsunterricht soll über das Wort hinaus einen Zugang über Bilder, Symbole, metaphorische Rede und rituelle Handlungen anbieten.

Im Religionsbuch für das erste Schuljahr²⁰ wird die Geschichte des Bartimäus in den Zusammenhang des Kapitels „Sehen lernen“ eingefügt. Das umfangreiche Lehrerhandbuch²¹ erläutert die Konzeption. Aus exegetischer Sicht kommt der letzten Wunderheilung Jesu eine besondere Bedeutung zu. Der blinde Bettler schreit heraus, dass Jesus der königliche Messias ist und Jesus lässt es geschehen. „So ist es hier der Blinde, der in Jesus den Retter sieht, während die anderen, die zwar sehen können, ihm gegenüber blind bleiben“ (S. 220). Es geht in der Geschichte weder um eine historische Wirklichkeit noch um die Frage, wie wir heute Wunderheilungen deuten. Vielmehr zeigt sie: Die Sehfähigen sehen nicht, der Blinde aber sieht das Geheimnis.

Die Kinder sollen die Geschichte zunächst in der biblischen Fassung kennenlernen und sie mit weiteren Texten und Bildern verbinden. Halbfas nennt das „Verweilen bei der Sache im Reigen aufeinander abgestimmter Medien“ (S. 222), dies kommt der Innerlichkeit der Kinder entgegen und ermöglicht intensive Lernprozesse.

Ein Bild von Relindis Agethen unterstützt diesen Lernprozess. Die Schülerinnen und Schüler entdecken darin Motive aus anderen Bildern, „die ihnen das ‚Lesen‘ der ‚Blindenheilung‘ erleichtern.“ (S. 228) Weil Blindheit nicht nur

¹⁸ Vgl. Müller-Friese, Anita: Bildung braucht Verstehen, a.a.O., S. 153ff; Zimmermann, Mirjam Art. Symboldidaktik, in: WiReLex, a.a.O., <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100018/>.

¹⁹ Vgl. Halbfas, Hubertus, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1981. Er hat dabei in erster Linie Grundschüler im Auge.

²⁰ Halbfas, Hubertus, Religionsbuch, a.a.O.

²¹ Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1, Zürich/Düsseldorf 1981, Seitenangaben im Text.

Krankheit der Augen, sondern auch der Seele sein kann, können die Kinder „die geistige Kraft finden, den Bartimäus in einer *zweifachen* Weise geheilt zu sehen,“ (S. 228) wie ihn das Bild zeigt.

Das Schulbuch beginnt mit der Geschichte vom „Korb mit den wunderbaren Sachen.“ Obwohl sich in dem Korb nichts Sichtbares befindet, kann man mit dem Herzen viele gute Dinge darin entdecken. Die Kinder erkennen, „dass jemand gute Augen haben kann (...) und dennoch für das, worauf es ankommt, um glücklich zu werden, blind ist.“²² Ein Bild von Peter Brueghel zeigt die Realität von Blindheit und ihre Folgen. Zugleich ist das Bild ein Gleichnis, für die ‚Blindheit‘ aller Menschen, die wichtige Dinge und inwendige Wahrheiten nicht sehen können. In ihrem unmittelbaren Lebensumfeld entdecken die Schülerinnen und Schüler, dass Menschen blind füreinander sind.

Nun folgt die Bartimäus-Geschichte. Sie hat die Überschrift „die Heilung des Blinden“ (S. 54) an. Der Text der Geschichte folgt der Einheitsübersetzung. Auf der gegenüberliegenden Seite sieht man das kommentierende Bild von Relindis Agethen.

Die Beziehung zur Lebenswelt der Kinder wird mit der oben zitierten Anregung (vgl. Beginn des Abschnitts 2.3) hergestellt und symboldidaktisch konkretisiert: „Wenn du anfängst mit seinen (S. c. Jesu) Augen zu sehen, jeden Tag, gehen den Blindgemachten die Augen auf!“ (S. 56) Weil Worte doppelbödig sein können, lässt sich nicht alles gleich verstehen. Die Kinder werden mit der Frage: „Gibt es Blinde die sehen und Augenlicht, das blind?“ (S. 57) angeregt, darüber nachzudenken.

„Blindsein-Sehen“ ist auch das zentrale Thema des Religionsbuchs Oikoumene I, mit dem Untertitel Sehen lernen.²³ Der Fokus liegt auf der Bartimäusgeschichte, sie konzentriert das Thema und fasst vorangegangene Geschichten zusammen. In exegetischer Perspektive ist der Glaube des Bartimäus Schwerpunkt der Geschichte, er hat ihn „in seinem Herzen bereits als den königlichen Messias, der sich der Armen und Ärmsten erbarmt, erkannt.“²⁴ Mit seinen inneren Augen erkennt er Jesus als das Licht der Welt. „Das Licht, das Jesus, der Christus selbst ist, macht sehend. Von seinem Licht getroffen sehen wir“ (S. 89, Anm.3).

²² Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht, a.a.O., S. 217, weitere Seitenangaben im Text.

²³ Steinwede, Dietrich, Religionsbuch Oikoumene 1, Sehen lernen, Düsseldorf 1994.

²⁴ Steinwede, Dietrich, Religionsbuch Oikoumene, Werkbuch 1/2, Düsseldorf 1994, S. 89, weitere Seitenzahlen im Text.

Die didaktischen Anregungen betreffen zuerst das Nachvollziehen und Verstehen von körperlicher Blindheit und legen den Schwerpunkt sodann auf die theologische Dimension. Die Kinder lernen zu unterscheiden zwischen „wirklich sehen (sehend werden für die Dinge), mit dem Herzen sehen (sehend werden für andere Menschen in Not – so sieht Jesus), mit dem Augen des Glaubens sehen (sehend werden für Gott)“ (S. 91).

Diese differenzierten Aspekte werden im Religionsbuch auf verschiedene Weise vertieft und wiederholt. Die Bartimäus-Geschichte endet mit den Worten Jesu: „Du kannst es. Du siehst mit dem Herzen. Du siehst mit den Augen des Glaubens.“ Da gehen Bartimäus die Augen auf: „Jesus, ich kann dich sehen. Ich kann wirklich sehen.“ (S. 55) Der Geschichte sind aktualisierende Beispiele zur These „Blinde Menschen können ‚sehen‘. Sehende Menschen können ‚blind‘ sein.“ (S. 56) gegenübergestellt.

Zwei weitere Religionsbücher deuten das Sehend-Werden in der Bartimäus-Geschichte symbolisch, allerdings mit stärkerem Akzent auf einer ethischen Ausrichtung: Das Buch ‚Am Anfang‘ stellt dem blinden Bartimäus das Foto eines Jungen mit verkürzten Armen gegenüber, der mit seiner Mutter Kuchen backt. Die Frage an die Kinder lautet: „Das ist Harald: kannst du sehen, was er alles braucht?“²⁵

Das Unterrichtswerk „Licht auf unserm Weg“ fasst die Botschaft der Bartimäusgeschichte mit einem Lied zusammen: „...Wer blind war, macht die Augen auf, ja, das ist wahr! Die Not des andern sieht er jetzt. Ja, das ist wahr!“²⁶

2.4 Spuren lesen

Im Laufe des Beobachtungszeitraums wird Religionsunterricht mehr und mehr als ein schulisches Unterrichtsfach verstanden. Dementsprechend orientiert sich die Konzeptionsdebatte an der allgemeinen pädagogisch-didaktischen Diskussion. In den letzten Jahren geht es schwerpunktmäßig um die Erarbeitung einer kompetenzorientierten Didaktik des Religionsunterrichts.²⁷ „Damit ändert sich die Blickrichtung vom ‚Lehren‘ zum ‚Lernen‘.“²⁸

²⁵ Rehlen, Margit und Heinz, Zwanzger, Walter, Am Anfang, Religion 1, Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht im ersten Schuljahr, Frankfurt am Main 1986, S. 35.

²⁶ Keßler, Alfred (Hrsg.), Licht auf unserem Weg, Religionsbuch für das zweite Schuljahr, Düsseldorf 1982, S. 56.

²⁷ Vgl. zum Folgenden Lenhard, Hartmut, Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht. In: WiReLex, a.a.O., <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100016/>.

²⁸ Möller, Rainer, Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik, Münster 2012. Online unter: https://comenius.de/wp-content/uploads/2012/09/Guter-Religions-Unterricht-Kompetenzorientierung-Inklusion_2012.pdf, S. 4.

Die Schülerinnen und Schüler werden als Subjekte ihres Lernens erkannt. Ihre subjektiven Lernvoraussetzungen und biografischen Erfahrungen bestimmen mit, wie sie aus einem Lernangebot aktiv Wissen konstruieren. Unterricht soll ihnen ermöglichen, Kompetenzen zu erwerben, mit denen sie das Gelernte „in lebensweltbezogenen Anforderungssituationen“ anwenden und „Herausforderungen und Probleme ... lösen“ können.²⁹ Im Religionsunterricht sind diese Anforderungssituationen näher zu beschreiben als „grundlegende existenzielle Fragen, elementare Widerfahrnisse und Erfahrungen, zentrale Aspekte und Strukturen des christlichen Glaubens und Lebens, fundamentale Geltungsansprüche religiös pluraler und weltanschaulicher Orientierungsangebote, bedeutende religiöse Spuren und Traditionen im gesellschaftlich-kulturellen Umfeld.“³⁰

Neuere Religionsbücher versuchen, diesem Ansatz entsprechende Lernangebote zu machen, und den Schülerinnen und Schüler individuellen Kompetenzerwerb ermöglichen. Das Unterrichtswerk ‚Spuren lesen‘³¹ hat den Erwerb religiöser Kompetenzen für Kinder im Grundschulalter im Blick.

Das Lehrerhandbuch³² formuliert die Konzeption: „Die Kinder sollen mit Hilfe des Religionsbuchs angeregt werden, Fragen zu stellen, miteinander ins Gespräch zu kommen und eigenständige Lösungsansätze zu entwickeln.“⁽⁴⁾ Im Dialog mit der biblisch-christlichen Tradition sollen sie eigene Lösungen zur Lebensführung finden und in der Lerngruppe austauschen. Im Schülerbuch werden dafür am Beginn eines jeden Kapitels Anregungen gegeben, die das Thema mit der Lebenswelt der Kinder verknüpfen sowie deren Fragen und Gedanken aufnehmen. Eine kompetenzorientiert gestaltete Seite schließt jedes Kapitel ab. Jede Seite enthält Aufgaben, die verschiedene Lerntypen und Zugänge berücksichtigen: Gesprächsanreize, Anregungen zum Nachdenken und Theologisieren, zur Gestaltung, zum Spiel sowie liturgische Elemente.

Die Bartimäusgeschichte wird im Kapitel ‚Wer ist Jesus‘ erzählt. Das Lehrerhandbuch gibt exegetische Hinweise: Das Heilungswunder ist als Nachfolgegeschichte konzipiert, kennzeichnend ist das Motiv des Weges. Auf dem Weg Jesu ans Kreuz in Jerusalem sitzt der blinde Bartimäus, er erkennt in

²⁹ Möller, a.a.O., S. 3f.

³⁰ Lenhard, Hartmut, Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht, a.a.O., pdf Artikel S. 11.

³¹ Freudenberger-Lötz, Petra (Hrsg.), Spuren lesen, Religionsbuch für das 1./2.Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2010 (Seitenangaben im Text).

³² Freudenberger-Lötz, Petra, Spuren lesen, Lehrermaterialien für das 1./2.Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2010 (Seitenangaben im Text).

Jesus den Retter und Messias schon bevor ihm die Augen geöffnet sind. Jesus hört den Anruf an sich. Er bleibt stehen, geht nicht vorbei. Die Begegnung verwandelt Bartimäus: er kann sehen. So kann er tun, was die Jünger nicht begreifen: er folgt ihm auf dem Weg, wird sein Nachfolger, Jünger. „Als einer, der das Leid aus eigener Erfahrung kennt, kann er sich mit Jesus auf den Weg ins Leiden machen.“ (S. 220)

Das Schulbuch stellt Markus 10,46ff bildhaft dar (S. 76). Der blinde Bettler Bartimäus sitzt in einer dunklen Bildhälfte und ruft: Jesus hilf mir! Er streckt Jesus die Arme entgegen, der in der hellen Bildseite mit seinen Jüngern auf dem Weg nach Jericho ist. Das Zentrum des Bildes ist die Begegnung der beiden, am Übergang von Dunkel zum Licht berühren sie sich. Im dritten Teil des Bildes sieht man Bartimäus mit Jesus und den Jüngern auf dem Weg nach Jerusalem. Am unteren Rand der Seite finden sich Arbeitsanregungen: Die Schülerinnen und Schüler erproben, wie blinde Menschen mit den Händen sehen; sie gestalten ein Fühlbild zur Geschichte und denken über die Frage nach: „Jesus sagt: ‚Ich bin das Licht der Welt.‘ Was meint er damit?“ (S. 76)

Das Religionsbuch „Die Reli Reise 1/2“³³ legt den Schwerpunkt auf die Bitte und den Glauben des blinden Bettlers „Jeder kann Jesus um Hilfe bitten“ (S. 70). Die Schülerinnen und Schüler lernen die Geschichte mit einem Bild und einem Lied kennen. Sie denken über die Frage nach: „Gibt es etwas, wofür die Jesus um Hilfe bitten würdest? Schneide ein Herz aus, schreibe ein Gebet darauf.“ (S. 71). Gemeinsam gestalten sie daraus ein großes Herz.

Im Lehrerband³⁴ wird der Ruf des Bartimäus als theologischer Satz verstanden: „Du bist der Friedefürst, auf den wir warten. Du bist der Retter, du kannst mir helfen.“ (S. 223) Der didaktische Schwerpunkt liegt auf der Bitte: „Bartimäus bittet Jesus um Hilfe, ... Sein Glaube hilft ihm: Jesus weist mich nicht ab.“ (S. 224)

„Fragen – suchen – entdecken“³⁵ heißt das Religionsbuch für den katholischen Religionsunterricht der Klassen 3 und 4. Die Bartimäus-Geschichte erscheint im Kapitel „Jesus begegnen – heil werden“ (S. 84). Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, die Geschichte mit Hilfe eines Bildes mit

³³ Gauer, Christian u.a., Die Reli-Reise 1/2. Lehrwerk für den evangelischen Religionsunterricht, Stuttgart/Leipzig 2012. Seitenangaben im Text.

³⁴ Gauer, Christian u.a., Die Reli-Reise 1/2, Lehrerband. Stuttgart/Leipzig 2012. Seitenangaben im Text.

³⁵ Kuld, Lothar, Rendle, Ludwig (Hrsg.), fragen – suchen – entdecken, Religion in der Grundschule 3/4. Berlin /Stuttgart 2019.

Sprechblasen nachzuerzählen und eigene Erfahrungen mit Nicht-Sehen zu machen. Sie denken mit den Jüngern über das Erlebte nach und schreiben einen Tagebucheintrag für Bartimäus. „Erkläre, warum Bartimäus Jesus nachfolgt“ (S. 84).

3 Fazit und Ausblick

„Wer seine Not sagt und gläubig von ihm alles erwartet, an dem geht Jesus nicht vorbei.“ – „Schüler sehen, wie ein Mensch aus Dunkelheit und Isolation frei wird“ – „Wenn du anfängst mit Jesu Augen zu sehen, gehen den Blindgemachten die Augen auf!“ – „Jesus sagt: Ich bin das Licht der Welt. Was meint er damit?“

Diese vier Sätze aus Schulbüchern der letzten 70 Jahre zeigen deutlich den Zusammenhang der Präsentation von Markus 10,46ff für die Schülerinnen und Schüler mit der Entwicklung der religionspädagogischen Konzeptionsdebatte. Das ist nicht verwunderlich, biblische Texte sind seit jeher ein wesentliches Element des christlichen Religionsunterrichts. Das Verhältnis zwischen dem Text und den Schülerinnen und Schülern wird allerdings unterschiedlich gewichtet. So spiegeln sich in den Konzeptionen die gewandelte Rolle des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule ebenso wie die jeweils aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

In dieser kleinen Untersuchung zeigt sich exemplarisch, wie die jeweilige religionspädagogische Konzeption die Interpretation eines biblischen Textes bestimmt. Exegetische Erkenntnisse spielen dabei häufig eine Nebenrolle, so findet die von Peter Müller herausgearbeitete Bewegung in der Geschichte kaum Beachtung. Meistens werden die exegetischen Hinweise auf die konzeptionellen und didaktischen Entscheidungen abgestimmt.

Die Ergebnisse regen zur Weiterarbeit an. Es wäre interessant, die Gesamtkonzeption der Religionsbücher unter der Fragestellung dieser Arbeit in den Blick zu nehmen, auf andere Texte auszuweiten und auch die Unterrichtsmaterialien für die weiterführenden Schulen zu bedenken. Dabei ließen sich neue Anregungen gewinnen für das Gespräch zwischen Exegese und Religionspädagogik, das ein grundlegendes Anliegen von Peter Müller war und ist.

Danksagung: Ganz herzlich danken möchte ich dem Team der Mediathek des Religionspädagogischen Instituts Karlsruhe, Sabine Köhrer-Weisser, Dipl.-Bibl. (FH), Master of Arts, und Bettina Drexler, Dipl.-Bibl. (FH). Sie haben das verwendete Material aus dem Bestand der Bibliothek herausgesucht und digital bereitgestellt. Ohne sie wäre dieser Aufsatz nicht möglich gewesen.

Feministische Exegese in der Bibeldidaktik: Maria von Magdala

Sabine Pemsel-Maier

1. Biblisch-feministische Forschung und Genderforschung: Entwicklungen und Erträge

1.1. Feministische Hermeneutik

Seit mittlerweile über 40 Jahren sind biblische Frauengestalten Gegenstand überkonfessioneller theologischer Frauenforschung, feministischer Theologie bzw. Exegese und Genderstudies. Kompendien feministischer Bibelauslegung¹ oder die auf 21 Bände angelegte, auf Deutsch, Englisch, Italienisch und Spanisch erscheinende Reihe „Die Bibel und die Frauen“² geben ein eindrückliches Zeugnis davon. Nicht nur die Bücher der Bibel werden aus der Perspektive von Frauen neu gelesen, sondern auch die dort genannten Frauengestalten werden einer Neurekonstruktion unterzogen.

Die politische und kirchliche Frauenbewegung waren der wesentliche Motor für die Entstehung feministisch-theologischer Bibellektüre und Exegese.³ Frauen, die Marginalisierung und Diskriminierung in der Kirche, keineswegs nur der katholischen, beklagten, lasen zusammen die Bibel, bezogen sie auf ihr eigenes Leben und ihre Situation in Kirche und Gesellschaft, fanden Vorbilder und Zerrbilder. Exegetinnen und Exegeten blick(t)en mit feministischen Fragestellungen auf die biblischen Texte und Frauengestalten und unterzogen sie – bzw. tun dies nach wie vor – einer geschichts-, literatur- und sozialwissenschaftlich perspektivierten historisch-kritischen Auslegung. Feministische Hermeneutik ist gekennzeichnet durch das Interesse, biblische Texte auf mögliche patriarchale Prägungen zu hinterfragen, androzentrische und

¹ Vgl. Luise Schottroff/Marie-Theres Wacker (Hg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung, Gütersloh, ³2007; Renate Jost (Hg.), Feministische Bibelauslegungen: Grundlagen – Forschungsgeschichtliches – Geschlechterstudien, Münster 2014.

² Irmtraud Fischer/Mercedes Navarro Puerto/Adriana Valerio (Hg.), Die Bibel und die Frauen, Eine exegetisch-kulturgeschichtliche Enzyklopädie, Stuttgart 2009 ff. Die geplanten 21 Bände rekonstruieren neben biblischen Frauengestalten und deren Rezeptionsgeschichte frauen- und genderrelevante biblische Themen.

³ Vgl. Sonja Angelika Strube, Bibelauslegung, feministische, in: WiReLex 2016, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200583/>.

frauendiskriminierende Traditionen in der Bibel aufzudecken und im Gegenzug frauenbefreiende Traditionen ans Licht zu heben.⁴ Zu diesem Zweck entwickelt sie keine neue Methode, sondern stützt sich bei ihrer kritischen Relecture biblischer Texte auf das gängige exegetische Instrumentarium, das von historisch-kritischen Methoden über entstehungsgeschichtliche, traditionsgeschichtliche, textlinguistische und strukturalistische Zugänge bis hin zur Tiefenpsychologie reicht. Diese Methoden werden auf neue Fragestellungen bezogen. Das paradigmatisch Neue dieses Ansatzes besteht darin, dass die Theologie ihre eigenen Grundlagen zur Diskussion stellen muss und auf ihre ausgesprochenen und unausgesprochenen Prämissen befragt wird.

Im Einzelnen möchte feministische Hermeneutik:

- die androzentrische Prägung der biblischen Überlieferung ins Bewusstsein heben,
- patriarchale Strukturen, Denkmuster und Sprachformen aufdecken,
- die verhängnisvolle Übersetzungs- und Wirkungsgeschichte „frauenfeindlicher“ Passagen zur Sprache bringen,
- frauenfeindliche Texte nicht als „gottgewollt“ oder „ewig gültig“ darstellen, sondern sie von ihrer Zeitbedingtheit und ihrem religiösen, kulturellen und sozialen Kontext her interpretieren,
- frauenfreundliche Implikationen der neutestamentlichen Botschaft herausstellen,
- Frauen im NT in ihren verschiedenen Funktionen und Rollen sichtbar machen,
- verschüttete und verdrängte Frauentraditionen ans Licht heben,
- die Frauengeschichte innerhalb der frühchristlichen Geschichte rekonstruieren.

1.2 Neue Impulse durch die Genderforschung

Seit der Jahrtausendwende gibt die Gender- bzw. Geschlechterforschung, die in den Vereinigten Staaten ihren Ursprung hat, der Beschäftigung mit biblischen Frauengestalten neue Impulse. Das englische *gender* bezeichnet Geschlecht als eine sozial und kulturell vermittelte Kategorie, im Unterschied zum biologischen Geschlecht, das mit *sex* bezeichnet wird. Die englische Begrifflichkeit hat sich in der Wissenschaftssprache eingebürgert, häufig in Form

⁴ Vgl. Rosa Cursach Salas, Eine christliche feministische Bibelhermeneutik, in: Elisabeth Schüssler Fiorenza/Renate Jost (Hg.), Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert, Stuttgart 2015, 169-184.

der Großschreibung. Ist Sex als biologisches Geschlecht mit der Geburt gegeben, wenngleich nicht immer in das binäre System der Zweigeschlechtlichkeit einzuordnen, wird Gender durch Sozialisationsprozesse, Rollenzuschreibungen und kulturelle Normen erworben. Als Analysekategorie wendet sich Gender gegen eine Kausalverbindung von weiblichem oder männlichem Geschlecht und gesellschaftlichen Rollenerwartungen. Die Genderforschung richtet ihr Augenmerk unter anderem auf die Aspekte von Macht und Machtverteilung im Geschlechterverhältnis und berücksichtigt, dass neben Geschlecht weitere Differenzmerkmale wirksam sind, die im Sinne der Intersektionalität die Bedeutung von Gender noch verstärken können. In diesem Sinne wird eine arme Witwe in der israelitischen Gesellschaft als weniger durchsetzungsfähig angesehen, was ihre Rechte betrifft, als eine wohlhabende verheiratete Frau, die sich der Unterstützung ihrer Familie gewiss sein kann.

1.3 Bleibende Notwendigkeit feministischer Zugänge

Feministische Theologie und Genderforschung sind nicht einfach identisch und divergieren in einigen Aspekten, weisen jedoch vielfältige Berührungspunkte auf, insofern beide die Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte der Bibel restituieren wollen.⁵ Dabei stellen beide weder eine zeitliche Abfolge dar noch stehen sie in Konkurrenz zueinander, sondern haben einen zweifachen und einander ergänzenden Forschungsansatz herausgebildet. Während feministische Theologie ihren Fokus auf Frauen (in der Bibel) richtet, macht die Genderforschung auch Männer und vor allem Geschlechterverhältnisse (in der Bibel) zum Thema. Feministische Theologie ist von ihrem Selbstverständnis her notwendigerweise parteilich, kämpferisch, herrschaftskritisch und insofern politisch. Denn sie geht davon aus, dass das Geschlechterverhältnis ein Ungleichheits- und Machtverhältnis ist und zielt ab auf dessen Veränderung, auf die Befreiung von Frauen von Unrechts- und Ungleichheitsstrukturen. Gender-Theologie kann auch parteilich, kämpferisch, herrschaftskritisch sein, dort wo sie explizit für Geschlechtergerechtigkeit eintritt. Sie ist es aber nicht notwendigerweise, sondern kann ggf. rein deskriptiv Geschlechterverhältnisse analysieren, ohne die Machtfrage zu stellen.

⁵ Vgl. Sabine Pemsel-Maier, Feministische Theologie, in: WiReLex 2017, https://doi.org/10.23768/wirelex.Feministische_Theologie.100280, 10f.

1.4 Beispiele aus dem NT

Vor allem in der ersten Phase feministischer Theologie standen und stehen nach wie vor die großen Frauengestalten der Bibel im Mittelpunkt des Interesses.⁶ Neutestamentliche⁷ feministische Exegese und Genderforschung bringen die Vielfalt von Frauenwirklichkeiten und Frauenrollen in den neutestamentlichen Texten ans Licht: die Jüngerinnen in der Jesusbewegung⁸, wie Johanna, Susanna (Lk 8,3), die Mutter des Jakobus und des Josef, oder die Mutter der Söhne des Zebedäus (Mt 27,55f); die Missionarinnen wie Priscilla⁹ (Röm 16,3-5; 1 Kor 16,19; 2 Tim 4,19) und Phoebe¹⁰ (Röm 16,1f); die Mitarbeiterinnen des Paulus¹¹, die mit ihm „für das Evangelium gekämpft“ haben, wie Euodia und Syntyche, Tryphäna und Tryphosa sowie Persis (Röm 16,12); die Vorsteherinnen von Hausgemeinden¹², wie Phöbe, Lydia (Apg 16,11-15), Chloe (1 Kor 1,11) und Nympha (Kol 4,15); die Frauen in den Pastoralbriefen¹³; die Apostelin Junia (Röm 16,7), deren Name zwar als Junias überliefert, aber kein solcher Männername in der Antike bezeugt ist¹⁴. Feministische Exegese und Genderforschung würdigen frauenbefreiende Traditionen¹⁵: die Samaritanerin am Jakobsbrunnen (Joh 4,1-42), die zur ersten Missionarin ihrer Stadt wird; die Syrophönizierin (Mt 15,21-28 par), die Jesus die Augen öffnet, dass sich seine Sendung nicht nur an die Heiden richtet; die

⁶ Vgl. Sabine Pemsel-Maier, *Biblische Frauengestalten im Fokus feministischer Exegese und theologischer Genderforschung: Europäische Perspektiven*, in: Klaus Krämer/Klaus Vellguth (Hg.), *Theologie der einen Welt: „Frauen“*, erscheint 2021, Aachen.

⁷ Die Fokussierung auf das NT ist ausschließlich der Thematik dieses Beitrags geschuldet.

⁸ Marinella Perroni, *Jüngerinnen, aber nicht Apostelinnen*, *Das lukanische Doppelwerk*, in: *Evangelien*, 167-205.

⁹ Dominika Kurek-Chomycz, *Is There an 'Anti-Priscan' Tendency in the Manuscripts? Some Textual Problems with Prisca and Aquila*, in: *Journal of Biblical Literature*, 125 (2006), 107-128.

¹⁰ Annette Merz, *Phöbe von Kenchreä, Kollegin und Patronin des Paulus*, in: *Bibel und Kirche* 65 (2010) 228-232.

¹¹ Marlis Gielen, *Stellung und Funktion von Frauen in paulinischen Gemeinden*, in: dies., *Paulus im Gespräch, Themen paulinischer Theologie*, Stuttgart 2009, 187-210; dies., *Frauen als Diakone in paulinischen Gemeinden*, in: Dietmar Winkler (Hg.), *Diakonat der Frau, Biblische, historische, ostkirchliche, liturgische und systematische Perspektiven*, Münster-Wien 2010, 11-40.

¹² Marlis Gielen, *Die Wahrnehmung gemeindlicher Leitungsfunktionen durch Frauen im Spiegel der Paulusbriefe*, in: Thomas Schmeller/Martin Ebner/Rudolf Hoppe, *Neutestamentliche Ämtermodelle im Kontext*, Freiburg 2010, 129-165; Ute Eisen, *New Testament Women in Leadership Positions: The Testimony of Epitaphs*, in: Silke Petersen/ Outi Lehtipuu (Hg.), *Marginalisierte Texte des frühen Christentums*, Stuttgart 2019.

¹³ Korinna Zamfir, *Men and Women in the Household of God, A Contextual Approach to Roles and Ministries in the Pastoral Epistles*, Göttingen 2013; Marianne Bjelland Kartzow, *Gossip and Gender, Othering of Speech in the Pastoral Epistles*, Berlin-Basel-Boston 2009.

¹⁴ Peter Arzt-Grabner, *Junia, die rehabilitierte Apostelin*. Aus der Werkstatt der Exegeten: Ein textkritischer Beitrag, in: *Bibel und Kirche* 65 (2010), 243-245.

¹⁵ Adriana Destro/Mauro Pesce, *Innerhalb und außerhalb der Häuser, Veränderungen weiblicher Rollen von der Jesusbewegung bis zu den frühen Kirchen*, in: *Evangelien*, 281-301; Maria Elisa Estevez Lopez, *Que se sabe de las mujeres en los orígenes del cristianismo*, Madrid 2012.

Erstzeuginnen der Auferstehung (Mt 28,1-8; Mk 16,1-8; Lk 24,1-10; Joh 20,1). Nicht zuletzt decken feministische Exegese und Genderforschung androzentrisch-patriarchale Auslegungstraditionen und Rollenklischees der Tradition auf, etwa die „(be-)dienende“ Marta, die gerade nicht in der Rolle einer stillgehorsamen Bediensteten verbleibt, sondern das johanneische Credo formuliert¹⁶, die „armen“ Witwen¹⁷, die in ihren jeweiligen Gemeinden eine wichtige Funktion innehatten – und auch: die „sündige“ Maria von Magdala.

2. Maria von Magdala: Sünderin oder Apostelin? Konstruktion und Dekonstruktion

2.1 Biblische Grundlagen – patriarchale Verdrängungsprozesse

Maria Magdalena firmierte in der christlichen Tradition als Typus der „großen Sünderin“. Zahllose Beispiele aus der darstellenden Kunst über die Magdalenenheime für sog. gefallene Mädchen bis hin zu neueren literarischen und filmischen Verarbeitungen wie Dan Browns „Sakrileg“ greifen dieses Bild auf. Mit der biblischen Gestalt der Maria von Magdala hat dies nichts zu tun.¹⁸ Sie war eine vermutlich unverheiratete Frau, worauf die Benennung nach ihrem Herkunftsort Magdala am See Genesaret und der fehlende Verweis auf die Beziehung zu einem Mann schließen lässt. Sie wurde von Jesus von schwerer Krankheit geheilt und schloss sich daraufhin als Jüngerin der Bewegung um ihn an, um ihm nachzufolgen (Lk 8,1-4; Mk 15,40-41). Vermutlich spielte sie in dieser Bewegung eine wichtige Rolle, denn alle synoptischen Frauenlisten nennen sie an erster Stelle; in der Aufzählung der johanneischen Tradition ist sie die einzige Frau, die nicht zur Familie Jesu gehört (Joh 19,25). Zusammen mit anderen Frauen war sie bei der Kreuzigung zugegen und ging mit ihnen später ans Grab, um Jesus zu salben (Mt 27,56; Mk 15,40; Lk 23,49; Joh 19,25.27); dort widerfuhr ihr eine Begegnung mit dem Auferstandenen.

Das NT überliefert in Bezug auf die Osterzeugen zwei verschiedene Traditionen: Die eine ist eine Männertradition, nach der den Emmaus Jüngern (Lk

¹⁶ Bernadette Escaffre, Marta, in: Evangelien, 340-361.

¹⁷ Angela Standhartinger, Verlorene Frauenämter: Witwen im frühen Christentum, in: Bibel und Kirche 65 (2010) 218–222.

¹⁸ Vgl. zur den nachfolgenden Ausführungen die umfangreiche Monografie von Andrea Taschl-Erber, Maria von Magdala – erste Apostolin? Joh 20,1-18: Tradition und Relecture, Freiburg 2007, sowie die komprimierten Darstellungen von Silke Petersen, Maria aus Magdala, in: Wibilex: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/51979/>; sowie dies., Maria aus Magdala, in: WiReLex: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/51979/>. Auf Einzelbelege, ausgenommen wörtliche Zitate, wird im Folgenden verzichtet.

24,13-33), Petrus (Lk 24,34) und schließlich den Zwölfen (Lk 24,36-49) eine Erscheinung des Auferstandenen zuteilwird. Demgegenüber bieten Mk 16,9-11; Mt 28,1-10 und Joh 20,11-18 eine bedeutungsvolle Frauentradition. Nach der Darstellung des Johannesevangeliums war Maria von Magdala Erstzeugin des Auferstandenen und erste Verkünderin der Osterbotschaft. Damit erweist sie sich in den Evangelien als die wichtigste Garantin der Kontinuität von Leben, Tod und Auferstehung Jesu. Auffällig ist, dass diese Ersterscheinung im neutestamentlichen Kontext sonst keine Rolle spielt. Andrea Taschl-Erber nimmt an, dass diese Tradition als Frauentradition bewusst verdrängt wurde, da es wahrscheinlicher ist, dass eine ursprüngliche Tradition von einer Protophanie unterdrückt wurde, als dass sie erst nachträglich entstanden wäre. „Obwohl die Tradition der Protophanie vor Maria von Magdala in einem patriarchalen Kontext zurückgedrängt wurde, insofern mit der Berufung auf bestimmte Auferstehungszeugen (nicht aber die Zeuginnen) apologetische und legitimatorische Interessen verbunden waren, fand diese Überlieferung Eingang in die Erzählwelt der Evangelien.“¹⁹ Eine weitere Auffälligkeit, die ebenfalls auf einen patriarchalen Verdrängungsprozess schließen lässt, ist ihre Nicht-Erwähnung dort, wo es um den Ausweis der Apostolizität geht: „In der Bewertung der apostolischen Autorität Marias von Magdala zeigen sich im NT bereits Divergenzen. Während ihre apostolische ZeugInnenschaft etwa in der Liste von 1 Kor 15 unerwähnt bleibt und insbesondere bei Lk heruntergespielt wird, erhält die Erstzeugin des Auferstandenen im JohEv gerade im Osterzyklus eine tragende Rolle.“²⁰

2.2 Gegenläufige Wirkungsgeschichten – patriarchale Konstrukte

Lassen sich bereits auf der Ebene der biblischen Schriften Prozesse patriarchaler Konstruktion nachweisen, gilt dies umso mehr für die Wirkungsgeschichte dieser literarischen Gestalt.

In der frühen Kirche dominiert die Darstellung als Jüngerin und Apostelin. Das Evangelium nach Maria und das Evangelium nach Philippus, apokryphe Texte aus dem 2. bis 5. Jahrhundert, zeichnen sie als Lieblingsjüngerin Jesu, der besondere Offenbarungen widerfuhren und die die Jünger belehrte. Wenngleich der historische Gehalt apokrypher Schriften gering zu veranschlagen ist, könnte dies darauf schließen lassen, dass Maria in den früh-

¹⁹ Taschl-Erber, 642.

²⁰ Ebd.

christlichen Gemeinden besondere Autorität besaß. Im 3. Jahrhundert sprach ihr darum Hippolyt von Rom die ehrenvolle Bezeichnung „apostola apostolorum“ zu, ein Titel, den die frühe Kirche aufgriff und den auch mittelalterliche Theologen wie Rabanus Maurus und Thomas von Aquin verwendeten.

Bereits im vierten Jahrhundert setzte, beginnend mit einer Auslegung von Ephraim dem Syrer, die später von Papst Gregor dem Großen bestätigt wurde, eine gegenläufige Wirkungsgeschichte ein: Die biblische Maria von Magdala wurde mit zwei anderen Frauengestalten verschmolzen. Die eine war die namenlose Sünderin, die Jesus die Füße salbt, aus der auf Lk 8 vorausgehenden Erzählung Lk 7,36-50. Mit Maria von Magdala hat sie nichts gemeinsam. Dass es dennoch zu einer Identifizierung der beiden kam, liegt offensichtlich daran, dass die salbende Frau in der synoptischen Parallelerzählung bei Joh 12,1-3, die dort im Unterschied zu Lukas nicht als Sünderin charakterisiert wird, den Namen Maria trägt. Es handelt sich bei ihr jedoch um Maria aus Bethanien, Schwester der Marta (Joh 11,1; 12,1). Die zweite Frauengestalt, die später in diesen Verschmelzungsprozess eingegangen ist, ist die Maria von Ägypten, eine in Alexandria geborene und um 420-30 verstorbene Eremitin, die der Legende nach Prostituierte war und nach einem Bekehrungserlebnis als strenge Büsserin in der Wüste lebte. In dieses Konstrukt fügte sich die Interpretation der sieben Dämonen, von denen Maria besessen war, als sexuelle Besessenheit: Sie wurde zur Prostituierten gemacht, die von Jesus geheilt wurde, sich bekehrte und in der Folge ein zurückgezogenes Dasein als Büsserin lebte. Die literarische Figur der großen Sünderin war geboren.

Entscheidend für den Prozess der Dekonstruktion war die Erkenntnis: „Dass die Apostolin schließlich durch die Sünderin verdrängt wurde, geschah nicht einfach aufgrund harmloser, zufälliger Verwechslungen, sondern hat wesentlich mit den Genderkonstruktionen patriarchaler Gesellschaftsformen zu tun. (...) Den späteren Identifikationskonzepten ist jedoch die biblische Gestalt der Jüngerin und Apostolin entgegenzuhalten. Wider das Vergessen der männlichen Auslegungsgeschichte erinnert feministische Kritik an die weiblichen Ursprünge des Christentums.“²¹ An kaum einer anderen biblischen Gestalt wird die Notwendigkeit feministischer Bibelhermeneutik offenkundig. Im Zuge wirkungsgeschichtlicher Forschungen und in Verbindung mit einer präzisen Analyse biblischer Texte dekonstruierten feministisch arbeiten-

²¹ Ebd. 641.

de Theologinnen und Theologen Schritt für Schritt das Bild von der Sünderin und verschafften der biblischen Maria von Magdala neue Geltung.²² Papst Franziskus hat dieser Entwicklung 2016 mit dem Dekret „Apostola Apostolorum“²³ entsprochen und Maria von Magdala im Heiligenkalender den Aposteln gleichgestellt.

3. Bibeldidaktische Implikationen

3.1 Erträge

Neuere exegetische Entwicklungen ziehen bibeldidaktische Implikationen nach sich – oder sollten dies zumindest tun.²⁴ Dies trifft auch für feministische und genderorientierte Ansätze zu, die sich in der bibeldidaktischen Arbeit niederschlagen.²⁵ Wenn im Sinne der Genderforschung gilt, dass das Lesen eines Textes immer geschlechtsspezifisch geprägt ist, insofern die eigene Biographie, Lebenserfahrungen und Wahrnehmungsmuster darin einfließen, vollzieht sich auch die Rezeption biblischer Texte geschlechtsspezifisch. Etliche Untersuchungen haben dies anschaulich vor Augen geführt.²⁶ Identifikation geschieht dabei primär zum eigenen Geschlecht hin. Jungen haben demnach Vorteile, als sie sich wegen der Dominanz biblischer Männerfiguren nicht der Anstrengung unterziehen müssen, den Standpunkt des anderen Geschlechts nachzuvollziehen.

Auf diesem Hintergrund hat eine feministisch oder genderorientierte Bibeldidaktik die Aufgabe, Frauen und Mädchen in der Bibel sichtbar zu machen

²² Wegweisend waren die Arbeiten von Helen Schüngel-Straumann, Maria von Magdala Apostolin und erste Verkünderin der Osterbotschaft, in: Dietmar Bader (Hg.), Maria Magdalena Zu einem Bild der Frau in der christlichen Verkündigung, München-Zürich 1990, 9- 32, sowie besonders von Ingrid Maisch, Maria Magdalena. Zwischen Verachtung und Verehrung. Das Bild einer Frau im Spiegel der Jahrhunderte, Freiburg 1996; später daran anknüpfend Susanne Ruschmann, Maria von Magdala im Johannesevangelium. Jüngerin-Zeugin-Lebensbotin, Münster 2002.

²³ http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccdds/documents/articolo-roche-maddalena_ge.pdf.

²⁴ Vgl. Gudrun Gутtenberger, Neuere hermeneutische Tendenzen in der neutestamentlichen Fachwissenschaft und ihre Relevanz für die Bibeldidaktik, in: Hanna Roose/Gerhard Büttner/Thomas Schlag (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“ Jugend und Bibel (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2), 24-36.

²⁵ Vgl. Mirjam Zimmermann, Aneignende Methoden der Exegese. Narratologische, tiefenpsychologische, feministische und befreiungstheologische Bibelauslegungen und ihre didaktischen Implikationen, in: dies./Ruben Zimmermann (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2019, 497-502.

²⁶ Der Bogen spannt sich von der Dissertation von Silvia Arzt, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck/Wien 1999 bis zum aktuell noch laufenden Dissertationsprojekt von Marcel Franzmann, „Frauen spielten damals eine untergeordnete Rolle“. Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu Geschlechterverhältnissen in Interaktionen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht; erste Ergebnisse in: Religionspädagogische Beiträge, 2019/81, 70-73. Vgl. auch Helga Kohler-Spiegel. Gender und Bibelverständnis, in: Handbuch Bibeldidaktik, 678-682.

und dabei die Breite und Weite biblischer Frauen- und Mädchenerfahrungen und -aktivitäten abzubilden, die sich nicht nur auf Schwachheit, Schutzbedürftigkeit und Sündigkeit reduzieren lassen. Feministisch orientierte Bibeldidaktik hat weiter die Aufgabe, weibliche Modelle der Identifikation und Auseinandersetzung anzubieten und Handlungsmöglichkeiten vor Augen zu führen, die traditionelle Rollenklischees überschreiten.

Ein exemplarischer Blick in den Beitrag zu Maria von Magdala im aktuellen Handbuch der Bibeldidaktik²⁷ zeigt, dass dort der exegetischen Entwicklung Rechnung getragen wird. Der Abschnitt „Jüngerin, Zeugin, Osterbotin“²⁸ fasst ihre theologische Bedeutung prägnant zusammen. Unter dem Stichwort „Lieblingsjüngerin oder heilige Hure?“²⁹ wird im Anschluss daran die Wirkungsgeschichte skizziert, die Verschmelzung der drei Frauengestalten und die Gründe dafür allerdings nur knapp erwähnt. Aus exegetisch-feministischer Sicht hätte man sich dazu ein paar Worte mehr gewünscht.

3.2 Maria von Magdala im Spiegel von Unterrichtsmaterialien

Werden die bibeldidaktischen Implikationen in entsprechenden Unterrichtshilfen aufgenommen? Wenn nachfolgend Materialien aufgeführt und gesichtet werden, die Maria von Magdala in irgendeiner Weise zum Thema machen, geschieht dies nicht im Sinne einer systematischen Analyse, die ohnehin den vorgegebenen Rahmen sprengen würde, sondern mit dem Ziel einer ersten Erkundung: Werden sie dem Stand der feministisch-exegetischen Forschung gerecht? Wenn ja: Unter welchen Gesichtspunkten wird Maria von Magdala zum Thema gemacht? Nicht zuletzt: Kommt sie in Unterrichtshilfen, die sich auf Frauengestalten in der Bibel beziehen, überhaupt vor?

3.2.1 Sekundarstufe

Die Rezeption neuerer feministisch-exegetischer Erkenntnisse zu Maria von Magdala ist am ehesten für die Sekundarstufe I und besonders für die Sekundarstufe II zu erwarten. In der Tat findet sich auf der Lernplattform RAAbits Religion³⁰ eine fünfzig Seiten umfassende Sammlung von Unterrichtsvorschlägen für die Oberstufe mit dazugehörigen Materialien, die geradezu mus-

²⁷ Susanne Ruschmann, Maria von Magdala, in: Handbuch Bibeldidaktik, 384-386.

²⁸ Ebd. 384.

²⁹ Ebd. 384f.

³⁰ Helga Eham, Maria Magdalena – Eine biblische Figur reflektieren mithilfe der historisch-kritischen Methode, 2019, in: <https://www.raabits.de/unterrichtsmaterial/religion/bibel-biblische-geschichten/10684/maria-magdalena-eine-biblische-figur-reflektieren-mithilfe-der-historisch-kritischen-methode>.

tergütig den Stand gegenwärtiger feministischer Exegese umsetzt: nicht nur Texte, sondern auch Bilder, die die Wirkungsgeschichte der Magdalena widerspiegeln, mit zahlreichen Anregungen für Gruppenarbeiten und auch mit Auszügen aus neuerer wissenschaftlicher Literatur. Eine ganz andere Perspektive nimmt ein Beitrag zu Maria von Magdala als Trauernde ein.³¹ Ihre Geschichte, ihre Jüngerschaft, ihre Bedeutung als Auferstehungszeugin und Apostelin – alles dies wird hier völlig ausgeblendet und nur auf ihre Trauer fokussiert. Maria von Magdala verbleibt damit in einer als „typisch weiblich“ konnotierten Rolle. Einen anderen, aber ebenfalls einseitigen Fokus setzt ein Unterrichtsvorschlag, in eine mit „sehr gut“ bewertete Examensarbeit eingebettet, der ausschließlich ihre Freundschaft zu Jesus herausstellt.³² Als „starke“ Frau ist Maria von Magdala sonst nicht im Blick: Weder in Unterrichtsmaterialien für die Klassen 7–10 zu „starken Frauen“³³ noch in bibeldidaktischen Überlegungen zu biblischen Frauengestalten für die Sekundarstufe I³⁴ wird sie berücksichtigt.

3.2.2 Primarstufe

Anders verhält es sich in Bezug auf die Primarstufe. Das aktuelle bebilderte Erzählbuch „Superheldinnen der Bibel“³⁵ widmet Maria von Magdala einen eigenen Part: Eingeführt als „Begleiterin Jesu“, zusammen mit den zwölf Jüngern und anderen Frauen, wird ihre „Stärke“ herausgestellt und mit ihrem Namen in Zusammenhang gebracht, der einerseits von ihrem Geburtsort abgeleitet wird, andererseits vom aramäischen „Turm oder Festung“. Vor allem wird sie als erste Auferstehungszeugin vorgestellt, wobei „Erste“ mehrfach unterstrichen wird: „Maria Magdalena war die Erste, die ihn nach seiner Auferstehung gesehen hat. Sie war die Erste, die wieder mit ihm sprach und seine Stimme hörte. Sie rannte sofort los, um den anderen Jüngern die gute Nachricht zu überbringen.“ Auch im Erzählbuch von Christine Galli-Galliker,

³¹ Matthias Günter, Maria von Magdala begegnen – Annäherungen an eine Trauernde. Eine Doppelstunde an einer berufsbildenden Schule, in: Locomer Pelikan 4/2014, 180-184.

³² Petra Stichert, Freundschaft: Mut zur Treue – Maria von Magdala konzipiert für die Klassenstufen 1-6, in: <https://www.grin.com/document/43592>.

³³ Inga Effert/Gunther vom Stein, Starke Frauen in Bibel und Kirchengeschichte: Differenziertes Material für Klasse 7-10, Göttingen 2018.

³⁴ Yvonne Dämgen, Biblische Frauengestalten im Religionsunterricht: Grundlegende und methodische bibeldidaktische Überlegungen, in: <https://www.amazon.de/Biblische-Frauengestalten-Religionsunterricht-Grundlegende-bibeldidaktische-ebook/dp/B00JPE6OHK>.

³⁵ Michelle Sloan, „Superheldinnen der Bibel“. 16 furchtlose Frauen, Freiburg 2020, ohne Seitenzählung.

„Der Weg der Maria Magdalena“³⁶, dominiert der Auferstehungskontext. In neun Szenen wird ihr Leben im Horizont der Ostergeschichte erzählt und mit Bildern illustriert. Hier erscheint sie als Frau, die ihr Leben eigenständig gestaltet und die als Auferstehungsbotin für das Christentum eine zentrale Rolle spielt. Ebenfalls zum Kontext Ostern stellt Sandra Lengwenus eine Unterrichtssequenz für die Klassen 3 und 4 vor, in der Maria von Magdala eine zentrale Rolle spielt.³⁷ In die gleiche Richtung weist der differenziert ausgearbeitete Unterrichtsentwurf von Susanne von Braunmühl „Nur Mut, Maria Magdalena! Maria Magdalena als Osterzeugin“³⁸, der zudem in einer vorangehenden ausführlichen fachwissenschaftlichen Reflexion begründet, warum Maria von Magdala die Sünderinnen-Rolle zugeschrieben wurde und warum dies nicht berechtigt ist. Im Anschluss erarbeitet von Braunmühl mit Hilfe von biblischen Erzählfiguren und einem Weg-Leporello den gesamten Weg der Maria, den sie mit Jesus geht, angefangen bei ihrer Krankheit und Heilung bis zur Begegnung mit dem Auferstandenen. Vor allem die Auferstehungszeugin und Apostelin hebt sie dabei nachdrücklich ins Bewusstsein.

Einen kompletten Unterrichtszyklus über sechs Doppelstunden bieten Ingrid Walz und Christoph Riedel,³⁹ in dem sie Maria von Magdalas Leben und Wirken unter das Stichwort „Werteorientierung“ stellen. Ausgehend von der in ihrer krankmachenden Besessenheit gründenden Erfahrung „Ich bin anders“ erschließen sie ihre Geschichte mit Jesus unter den Aspekten der Begegnung, der Veränderung und der Sendung.

4. Bibeldidaktische Impulse: Einblicke eröffnen in die feministisch- exegetische Werkstatt

Wenn Materialien und Unterrichtsentwürfe darauf aufmerksam machen, dass in Bezug auf Maria von Magdala zwei biblische Gestalten miteinander verschmolzen wurden, ist das ein wichtiger Hinweis. Allerdings ist damit noch nicht geklärt, warum es zu dieser Verschmelzung kam, die eben nicht auf einem einfachen Irrtum, sondern auf gesetzten Prämissen beruht. Für höhere

³⁶ Christine Galli-Galliker, *Der Weg der Maria Magdalena: Eine Ostergeschichte für Kinder*, Luzern 2015.

³⁷ Sandra Lengwenus, *Und es waren auch Frauen da: Ostern aus der Sicht von Maria von Magdala*, in: *Religion erleben: Materialien für den fächerübergreifenden und projektorientierten Religionsunterricht* 76 (2017), 1-22.

³⁸ Susanne von Braunmühl, „Nur Mut, Maria Magdalena! Maria Magdalena als Osterzeugin“, in: *Grundschule Religion* 14/2006, 7-9.

³⁹ Ingrid Walz/Christoph Riedel, *Christliche Werte vermitteln – ganz konkret: Maria Magdalena. Ein handlungsorientierter Unterrichtszyklus*, Augsburg 2011.

Klassen und vor allem für die Oberstufe empfehlen sich Einblicke in die feministisch- exegetische Werkstatt, die die Regeln feministischer Theologie nachvollziehbar machen. Die Rezeption feministischer Hermeneutik bedeutet allerdings nicht, dass deren Erkenntnisse eins zu eins im Unterricht abbildbar und anwendbar wären. Solche Einblicke eröffnen die Gründe, Hintergründe und auch Abgründe der genannten Verschmelzungsprozesse und führen ein in die Vorgehensweise feministischer Exegese. In diesem Sinne sind die nachfolgenden bibeldidaktischen Impulse zu verstehen.

Elisabeth Schüssler Fiorenza, die die feministische Theologie stark beeinflusst hat, entwickelte bereits vor Jahren eine Reihe von hermeneutischen Prinzipien zur feministischen Texterschließung.⁴⁰ Diese lassen sich am Beispiel der Maria von Magdala anschaulich konkretisieren.

Die Hermeneutik der Erinnerung sucht explizit nach Frauen und ihrer Geschichte in und „hinter“ den biblischen Texten. Sie geht davon aus, dass die überlieferten biblischen Frauenditionen nur die „Spitze eines Eisberges“ darstellen, dass viele Frauengeschichten überhaupt nicht überliefert wurden, weil sie als unerheblich galten, und darum verlorengegangen sind. Und sie versucht, biblische Frauengeschichten als „gefährliche Erinnerung“ an die Kämpfe, Leiden und Hoffnungen zu rekonstruieren. – Der Gestalt der Maria von Magdala überhaupt Aufmerksamkeit zu zollen, ist der erste Schritt im Sinne einer Hermeneutik der Erinnerung. Er verbindet sich mit der Bewusstwerdung, dass vieles über sie nicht überliefert ist und dass daher eine auch nur annähernd historische Rekonstruktion dieser biblischen Gestalt unmöglich ist.

Die Hermeneutik des Verdachts setzt an beim „Grundverdacht“ des Androzentrismus und Patriarchalismus. In der Folge unterzieht sie biblische Traditionen einer kritischen Überprüfung, mit dem Ziel, ihren patriarchal-androzentrischen Charakter freizulegen. – Die Hermeneutik des Verdachts gibt den Ausschlag für eine Relecture der Texte, die von Maria von Magdala handeln, und für eine kritische Perspektive auf deren Wirkungsgeschichte. Sie liefert die entscheidende Begründung für eine Dekonstruktion der Verschmelzung verschiedener Gestalten zum Typus der großen Sünderin.

⁴⁰ Elisabeth Schüssler-Fiorenza, *Brot statt Steine. Die Herausforderung einer feministischen Interpretation der Bibel*, Fribourg 1991², 31-58, sowie dies., *Zu ihrem Gedächtnis ... Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge*, Gütersloh 1993², 28-70.

Die Hermeneutik der Revision unterscheidet die faktische patriarchale Prägung biblischer Texte als Menschenwort von der nicht-patriarchalischen biblischen Offenbarung. Sie möchte zeigen, dass die biblischen Texte nicht restlos patriarchal determiniert sind und dass die Lebenswirklichkeit, die sie zur Sprache bringen, nicht nur eine frauenfeindliche war. Weiter möchte sie zeigen, dass die Frauen im NT durchaus über Räume der Handlungsfreiheit und Selbstbestimmung verfügten und dass in androzentrische Texte frauenrelevante und -spezifische Formen der Weltdeutung eingebettet sind, die es zu entdecken und in diesem Sinne einer Revision zu unterziehen gilt. – Im Zuge einer Hermeneutik der Revision tritt Maria von Magdala als Jüngerin in der Jesusbewegung, als Auferstehungszeugin, als Verkünderin und Glaubensbotin sowie als Apostelin in Erscheinung.

Die Hermeneutik der Aneignung und kreativen Aktualisierung fordert dazu auf, die biblischen Texte auf dem Hintergrund der gewonnenen Einsichten neu zu erzählen, sie kreativ in die heutige Lebenswelt von Frauen zu übertragen, daraus erwachsende Visionen ausdrücklich zu formulieren und konkrete Wege und Schritte zu entwickeln, um die befreiende Kraft der biblischen Botschaft praktisch und politisch zu verwirklichen. – Einige der zuvor genannten Erzählbücher und Materialien machen diesen Prozess der kreativen Aneignung sichtbar.

Die Hermeneutik der Befreiung fördert die Subjektwerdung und Befreiung aller Menschen – und darum auch und gerade Frauen – als ein wesentliches Anliegen der biblischen Offenbarung. Sie begnügt sich nicht mit einer Exegese biblischer Texte, sondern fordert eine daraus resultierende befreiende Praxis im Einsatz für Gleichheit und Gerechtigkeit. – Damit ist sie anschlussfähig an ein Grundanliegen des Religionsunterrichts.

Mit diesen und weiteren Prinzipien will Feministische Hermeneutik nicht als ein möglicher weiterer exegetischer Ansatz zusätzlich zu den bisher bestehenden hinzugesellt werden. Vielmehr versteht sie sich als neue und andere Perspektive, mit der insofern ein Paradigmenwechsel verbunden ist, weil die Exegese ihre eigenen Grundlagen zur Diskussion stellen muss. Im Wissen, dass eine wertfreie und „objektive“ Wissenschaft ein Konstrukt ist, versteht sich Feministische Hermeneutik mit diesem Ansatz bewusst als perspektivischer und parteiischer Ansatz. Eben darin besteht ihre bleibende Herausforderung für die Theologie und für die Religionspädagogik.

Die Bibel: auf der Achterbahn der Humanität

Martin Rose

Vorbemerkung: Wenn Sie wollen, können Sie die folgenden Überlegungen als eine Unterrichtseinheit verstehen – für die Oberstufe des Gymnasiums (sofern es dort noch so etwas wie Religionsunterricht gibt): für junge Menschen an der Schwelle des Erwachsen-Werdens. Sie richten sich allerdings vor allem an Erwachsene, die jung und suchend geblieben sind – unter ihnen die beiden Adressaten dieser Festschrift, Peter Müller und Anita Müller-Friese. Am 18./19. Februar 1990 haben sich unsere Wege in Neuchâtel gekreuzt, als Peter Müller sich für die neutestamentliche Professur beworben hatte – zunächst einmal nur gekreuzt: als Dekan und als Deutscher war mir damals in der Berufungskommission eine gewisse Zurückhaltung auferlegt. So ist er stattdessen Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik geworden und dies bis zu seinem Karls-Ruhe-Stand auch geblieben. Dagegen sind meine Professur und schließlich sogar die ganze Fakultät dem kantonalen Rotstift zum Opfer gefallen, und während der letzten Dienstjahre habe ich an der Faculté des lettres et sciences humaines Hebräisch und Biblische Hermeneutik unterrichtet. Achterbahn der Karriere, ungeahnte Herausforderungen und neue Perspektiven – und doch ist für uns beide immer *eines* im Fokus unseres Interesses: die Bibel und ihre Hermeneutik. Dazu noch: über die Jahre ist eine Vierer-Freundschaft gewachsen – Anita und Peter, Friedgard und Martin.

1. Lektion: Die Bibel gehört nicht in Kinderhand!

Fakten und Analysen: Da wird gemordet und gelyncht. Da wird gehurt und – wie man heute sagt – gefickt. Da wird masturbiert oder – wie man früher nach seinem „Erfinder“ Onan sagte – onaniert. Da wird geflucht und verunglimpft. Da findet man rassistische Parolen und liest von ethnischen Säuberungen. Ebenso sind Betrugereien und Wirtschaftskriminalität nicht gerade selten. Da wird Homosexualität schärfstens verurteilt, und auch mit der Gleichberechtigung von Mann und Frau ist es eher schlecht bestellt.

Gewiss, es gibt auch Anderes: wunderschöne Liebesgeschichten, Beispiele von einzigartiger Zivilcourage, Modellerzählungen für Toleranz ... Aber ich möchte nicht unbedingt, dass mein Kind beim Bibel-Lesen auf jene ungehemmt mörderischen und gewalttätigen Texte stößt, auf diese total „unheiligen“ Vorkommnisse – in der „Heiligen Schrift“. Wie heutzutage versucht wird, für Kinder bestimmte Zugänge zu Internet zu blockieren, so hat man seit langem spezielle „Kinder-Bibeln“ geschaffen, sehr gute, weniger gute ... oder

einfach nur eine Selektion von Bibel-Texten für Kinderhand (Auswahl-Bibeln, Broschüren, Hefte, Arbeitsblätter für den Unterricht).

Notlösungen! – durchaus sinnvolle, kindgemäße, pädagogisch und didaktisch auf höchstem und zeitgemäßem Niveau, durchaus sehr gute ... aber doch nur Notlösungen. Denn eigentlich müssten Kinder und Jugendliche zum Lesen der Bibel, der ungeschminkten Wahrheit und des Grunddokuments unseres christlichen Glaubens angeleitet werden. Das ist meine Meinung: es darf nicht nur um Vermittlung von Religion und Glauben gehen, von „Biblischer Geschichte und Sittenlehre“ (wie man in der Deutschschweiz für den kirchlichen Unterricht an den Sekundarschulen sagte), sondern letztlich sollte alles auf eigenes, selbständiges und erwachsenes Lesen-Lernen zulaufen.

Ideal wäre es, wenn Eltern ihre Kinder einfach von klein auf in ihr eigenes Lesen der Bibel mit hineinnähmen: eine familiäre Lese- und Frage-Kultur könnte sich sukzessive entwickeln. Unter dieser Bedingung dürfte die Bibel durchaus auch in Kinderhand, denn das Kind wäre mit den unvermeidlichen Fragen nicht allein gelassen, sondern verantwortlich begleitet. Allerdings, die Realität sieht völlig anders aus: wieviele Erwachsene pflegen noch eine Lese-Kultur, geschweige denn die Praxis des Bibel-Lesens? Ist diese Eltern-Aufgabe nicht inzwischen total an die Kirchen, Pfarrer und Katecheten delegiert? Und haben diese die nötige Zeit und Kraft, Jugendliche verantwortlich zu begleiten, wenn das persönliche und selbständige Bibel-Lesen vor die „unheiligen“, existentiell verunsichernden Fragen führt? Wohl kaum.

Darum (so bedenklich dies auch ist): die Bibel gehört nicht so ohne weiteres in die Hand von Kindern und Jugendlichen! Umso mehr aber in die Hand von (jungen) Menschen, die *erwachsen* werden wollen.

Unterricht (ich erinnere: für [junge] Erwachsene): *Wann haben Sie zum letzten Mal eine Bibel in der Hand gehabt? Wann habt ihr zum letzten Mal eine Bibel in der Hand gehabt?* [Die Entscheidung zwischen „Sie“ und „ihr“ hängt vom Kontext ab; im Folgenden schreibe ich einfachheitshalber nur noch „ihr“.] – *Habt ihr vielleicht eine Bibel im Regal stehen? Oder bei euren Eltern? Oder bei euren Großeltern? –*

Welche Stichwörter kommen euch in den Sinn, wenn ihr an die Bibel denkt? Oder denkt ihr vielleicht an eine besondere Geschichte oder einen besonderen Text aus der Bibel, der euch in Erinnerung geblieben ist oder der euch letztens begegnet ist? Oder ist es vielleicht auch nur ein einziger Bibelvers, der euch wichtig oder bemerkenswert erscheint? [Brain-storming] –

Manche der Stichwörter signalisieren mir eine (sehr) kritische Einstellung zur Bibel. Und das ist gut so! Denn zum Erwachsen-Werden und zum Erwachsen-Sein gehört es hinzu, dass man das, was einem im Leben begegnet, eigenständig und sorgfältig hinterfragt, dass man sich eine eigene Meinung bildet, dass man Traditionen und Gewohnheiten daraufhin prüft, ob sie für mein Leben und für euer Leben noch etwas bedeuten können.

Aber für mich – und vielleicht auch für manche von euch – geht die Kritik an der Bibel noch viel weiter: einige Formulierungen in der Bibel würde ich als rassistisch bezeichnen, als fremdenfeindlich oder nationalistisch, und einige Texte reden in einer Weise von Frauen, die mir heute völlig inakzeptabel erscheint – und dies nicht nur für Feministinnen. Und die vielen Kriegs- und Mordgeschichten! Kurzum: ich vertrete die These – und ich bin zutiefst überzeugt davon! –, dass die Bibel nicht ohne weiteres in die Hand von Kindern gehört, auch noch nicht in die Hand von Jugendlichen, sondern erst in die Hand von (jungen) Erwachsenen. Was meint ihr zu meiner These? –

Ihr habt vermutlich gespürt, dass ich sehr kritisch gegenüber vielen Texten in der Bibel bin. Aber dann muss ich auch sagen: einige Texte sind für mich fundamental wichtig geworden – und geblieben. Ich finde in der Bibel Texte, die mir in den unterschiedlichsten Situationen Lebenshilfe gegeben haben, die mir geholfen haben, in ausweglosen Sackgassen meinem Leben Sinn zu geben ... Orientierung!

Auf der gymnasialen Oberstufe müsst ihr jetzt manche Bücher lesen: Beispiele aus der deutschen Literaturgeschichte oder im Rahmen des Englisch-Unterrichtes oder für die Grundlagen der Philosophie ... Oh Schreck, oh Graus: jetzt noch ein Buch mehr, die Bibel?! Ich verspreche euch: wir werden nicht die ganze Bibel lesen. Ich möchte nur eines: euch einige Kriterien vermitteln, damit ihr jederzeit – jetzt oder später – wirklich selbständig und erwachsen mit der Bibel umgehen könnt, wenn ihr dort einmal Sinn-Orientierung für euer Leben als (selbständige und kritische) Erwachsene suchen wollt.

Ich möchte euch bitten, dass ab dem nächsten Mal jeder ein eigenes Bibel-Exemplar zur Verfügung hat, in dem dann vielleicht auch mit dem Rotstift durchgestrichen werden darf oder bestimmte Spitzensätze unterstrichen werden dürfen. Schaut mal bei euch zuhause nach, ob ihr eine solche Bibel zu eurer freien Verfügung findet und bringt sie dann mit. So kann man am besten

Selbständigkeit und Kritik praktizieren, wenn jeder ein eigenes Exemplar in der Hand hat.

Aus dem Lehrerheft: Der Lehrer sollte sich nicht als Lehrender, Unterrichtender, Wissender oder Besser-Wisser geben, sondern als Partner im Fragen, Suchen und Antwort-Suchen begegnen. Denn wo es um Leben, Sinn und Lebenssinn geht, verfügt niemand über die richtigen Antworten. Auch die Eingangsfrage nach der Bibel darf in keinem Fall so klingen, dass man daraus etwas Vorwurfsvolles heraushören könnte. Ebenso ist beim Brain-storming äußerste Zurückhaltung geboten: einerseits sollten die Stichwörter und Bemerkungen zwar nicht einfach stillschweigend notiert werden, andererseits sollte das kommentierende Aufnehmen nichts Wertendes oder schon gleich Abschließendes enthalten. Kurze Erläuterungen werden besonders in den Fällen nötig sein, wenn bestimmte Stichwörter oder Bibelverse nicht für alle verstehbar sind. Am Gelingen dieses Einstiegs kann sich entscheiden, ob die Auseinandersetzung mit der Bibel als Schulung empfunden wird – oder (wie es unter Erwachsenen und Partnern geschieht) als Hilfe zur Selbsthilfe, als Lebenshilfe zur Selbstfindung und Sinnfindung.

Wenn man von den dunklen Seiten der Bibel spricht, wird es passieren, dass der eine oder andere Gesprächspartner konkrete Beispiele vorgestellt bekommen haben will. Darauf sollte der Lehrer gut vorbereitet sein. Überhaupt sollte er ein guter Bibel-Kenner sein und über persönliche Praxis im Bibel-Lesen verfügen. Hier will ich auf eine lange Literaturliste als Hilfe zur Vorbereitung der „Lektionen“ verzichten; heutzutage ist ja alles Wichtige und Unwichtige über Internet (z.B. über Wikipedia) abrufbar, und alle Bücher sind über informatisierte Kataloge (z.B. über die 75 Millionen Titel des Karlsruher Virtuellen Katalogs [KVK]) zu identifizieren. Genannt sei hier aus gegebenem Anlass nur: Peter Müller, Heidrun Dierk und Anita Müller-Friese, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, 2005; Peter Müller, Gott und die Bibel (in der Reihe „Theologie elementar“), 2015. [Wer sich über meinen Zugang zur Bibel informieren will, müsste sich mit dem Französischen abmühen: Martin Rose, Une herméneutique de l'Ancien Testament. Comprendre – se comprendre – faire comprendre, 2003.]

Und wie steht es mit der „These“ („Die Bibel gehört nicht in Kinderhand“)? Wird sie der Leser und Lehrer teilen? Ich habe dergleichen nicht in den Veröffentlichungen der beiden Müllers gefunden, auch nicht in meinen Veröffentlichungen – und über das Internet habe ich nicht gesucht. Vielleicht kann sie der Lehrer nur testweise zur Diskussion stellen; mir jedenfalls hat sie sich immer entschiedener aufgedrängt. Weil mir die Bibel wichtig ist, darf ich es jedoch nicht bei diesem negativen Konstatieren und besorgtem Warnen belassen!

2. Lektion: Die Bibel ist ein Patch-work.

Fakten und Analysen: Früher hätte ich gesagt: „Sammelsurium“; heute sagt man eher „Patch-work“ – das klingt überdies viel positiver. Und wenn man genauer hinschaut, gibt es nicht die *eine* Bibel, sondern mehrere Bibeln von unterschiedlichem Umfang und Inhalt: die jüdische Bibel („TaNaK“) und die christliche Bibel, diese aber wieder verschieden in der römisch-katholischen

Kirche und in den protestantischen Kirchen ... Man redet von den sog. „kanonischen“ Schriften und den „deutero-kanonischen“ und eigentlich müsste man auch noch die „Apokryphen“ in die Überlegungen einbeziehen.

Für alle, die Einheit und Einheitlichkeit propagieren, ist dies eine radikale Infragestellung; sie sollten am besten die Augen davor verschließen und diese Tatsachen verdrängen. Für alle, die wahr denken und leben wollen, wird die Bibel zum (übrigens: ältesten, allerersten!) Dokument der *Humanität*. Denn die Menschheit gibt es nur in Vielfalt und Diversität.

Das Leben in Humanität will gelernt werden: harte Lehrjahre, schwere Jahrzehnte, leidvolle Jahrhunderte ... wohl Jahrtausende mit vielen Rückschlägen. Denn alles Andere und Fremde ist zuerst einmal bedrängende Gefahr für das Eigene, für die eigene kleine Welt. Um diese zu definieren und zu schützen, verfasst man ein „Grundgesetz“.

Im Judentum wird dies als „Tora“ bezeichnet, und sie ist zur Keimzelle einer Sammlung von Schriften geworden, die verbindlich zusammenfassen sollte, was das Volk Israel ausmachte, seine Besonderheit, seine Identität und seine Geschichte mit seinem Gott. Das erste Konfliktthema, das zu Klärung und Entscheidung gebracht werden musste: das Volk und sein Land. Denn dies hieß ja von alters her nicht „Land Israel“, sondern „Land Kanaan“. Wie geht man damit um, dass man eigentlich selbst Fremder ist, Eingewanderter, Migrant, früher einmal Nomade, Zigeuner, der Unstete, der Abgewiesene?

So sammelte sich langsam das „Sammelsurium“: Deuteronomium, das Buch Josua, das Buch der Richter ..., aber auch noch weiter zurück in der „Geschichtsforschung“: die Herausführung aus Ägypten (Exodus), die Vorväter, die Erzväter: Jakob (Israel) → Isaak → Abraham. Aber notieren wir sofort: in ihrer letzten, definitiven Form wird die israelitisch-jüdische „Geschichtsschreibung“ (und „Geschichtenschreibung“) mit Adam und Eva beginnen, mit den Ureltern der Humanität (Genesis).

Zum Patch-work kamen auch die prophetischen Bücher, Niederschriften aus den Mahnreden der großen Interpreten und Hüter des Grundgesetzes; dann auch der Schatz der Lieder und Gedichte (Psalmen), Texte der Volksweisheit, der Denker, der Theologen und der Philosophen und vieles mehr. Gesammeltes – aber dann war es ein zusätzlicher Schritt, das Gesammelte in der einen oder anderen Form als verbindlich, als normativ, als „kanonisch“ zu erklären. Und dies geschah in klarer Weise zum ersten Mal in der hellenistisch-ägyptischen Weltstadt Alexandria, als sich dort die jüdische

Minderheit (nach innen) ihrer Identität vergewissern und diese (nach außen) begründen musste. So entstand der erste Bibel-Kanon, derjenige der griechisch-sprachigen Juden-Gemeinden, in einem Kontext von Pluralität, Universalität und Humanität. Dieser Kanonisierungs-Prozess ist legendarisch ausgestaltet worden, und so hat – nach dem „Aristeas-Brief“ – diese Bibel den Namen „Septuaginta“ erhalten.

Es sei ausdrücklich betont: die biblischen Texte waren eigentlich nicht für die Bücherregale in den Bibliotheken und Archiven bestimmt, sondern fürs Lesen, Vorlesen, Auswendiglernen, fürs Interpretieren, Aktualisieren, für die Umsetzung in alltägliche, mitmenschliche Lebenssituationen. „Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist ... Ich aber sage euch ...“. Jesus war Jude, seine Jünger waren Juden. Auch die Jesus-Bewegung, die „Kirche“ („Ekklesia“), begann unter Juden, unter hebräisch-sprachigen und griechisch-sprachigen, die aus aller Welt zum Wallfahrtsfest von „Pfingsten“ in Jerusalem zusammengekommen waren. Von der Jesus-Erfahrung her (von seinem Leben und Lehren her) wurden die biblischen Texte neu und anders ausgelegt, ein ganz neues Verkündigen, Schreiben und Sammeln begann: eine Fülle von „Evangelien“, Apostelgeschichten und Apostelbriefen und manches andere mehr. Auch dieses Sammelsurium musste irgendwann kodifiziert und „kanonisiert“ werden. Das geschah in nachweislicher Form im 4. Jahrhundert (für die „griechischen“ Kirchen 367 [Osterfestbrief des Anastasius von Alexandria]; für die „lateinischen“ Kirchen 393 [Synode von Hippo Regius]).

Soweit das Patch-work der Bibeln in seinen groben Mustern; in Wirklichkeit müsste alles noch viel nuancierter erfasst werden. *Eines* vor allen Dingen sollte keinesfalls aus dem Blick geraten: es geht bei dem ganzen Prozess des Sammelns nicht um Dokumentieren und Archivieren, sondern um die Suche nach der eigenen *Identität* in der jeweiligen Lebensgemeinschaft, um das „Wir?!“

Unterricht: *Habt ihr alle eine Bibel zuhause auftreiben und heute mitbringen können? Ich bin gespannt, was das alles für Bibeln sind: von wem übersetzt? von wem herausgegeben? wann gedruckt? Könnt ihr dazu etwas herausbekommen? –*

In den deutschen Bibel-Ausgaben findet man ganz vorn in der Regel ein Inhaltsverzeichnis. Was könnt ihr daraus zum „Inhalt“ eurer Bibel schlussfolgern? –

Wir müssen festhalten: die Bibel ist eigentlich kein einheitliches Buch, sondern eher eine kleine Bibliothek von rund 70 Büchern und Büchlein, die im Laufe von mehreren Jahrhunderten zusammengetragen worden ist. Das Inhaltsverzeichnis in eurer Bibel gibt klar an, dass es sich um zwei Hauptsammlungen handelt: das „Alte Testament“, die Sammlung, die vom Judentum zusammengestellt worden ist und bei den Juden „TaNaK“ heißt, und das „Neue Testament“, mit dem die Kirche die jüdische Bibel weitergeführt hat. Der Grund dieses Sammelns war bei Juden und Christen derselbe: man war fest davon überzeugt, dass bestimmte Schriften von grundlegender Wichtigkeit für das Selbstverständnis einer jüdischen Gemeinschaft bzw. einer christlichen Kirche sind. Dieses Selbstverständnis wandelte sich natürlich im Laufe der Jahrhunderte, es war auch nicht immer gleich in den vielen Ländern, Sprachen und Kulturen, in denen die Juden und die Christen lebten. So kam es zu einer verwirrenden Vielzahl von Sammlungen biblischer Schriften ... bis die Autoritäten „Stop!“ gesagt haben. Eine einzige Sammlung wurde für alle Juden als verbindlich festgelegt; das geschah um das Jahr 110 n.Chr. herum in Jamnia (südlich von Tel-Aviv). Normativ ist seitdem für Juden nur die rabbinische Bibel in hebräischer Sprache; alle anderen jüdischen Bibeln wurden verboten, besonders diejenige in griechischer Sprache, weil diese in den christlichen Kreisen praktisch überall im Römischen Reich gelesen und gepredigt wurde. So wurde die Suche nach Selbstversicherung und Identität leider auch zur Abgrenzung gegen Andersdenkende, besonders gegen nicht-orthodoxe jüdische Gemeinschaften, darunter vor allem die Juden der Jesus-Bewegung. Dieser Identitäts- und Abgrenzungsprozess wiederholte sich später auch in der christlichen Kirche: in der 2. Hälfte des 4. Jahrhunderts wurde je für die griechische und für die lateinische Kirche der „Kanon“ des Neuen Testaments festgelegt – zur Abgrenzung gegen alle christlichen Sekten.

Das Nachdenken über Identität ist unverzichtbar. Es gehört auch zum Erwachsen-Werden hinzu: „Wer bin ich eigentlich?“ Es gibt allerdings einen großen Unterschied zwischen der Identitäts-Suche im Altertum und in der Neuzeit: früher stand bei weitem die kollektive Identität im Vordergrund („Wer sind wir als Familie, als Clan, als Dorf oder Stadt, als Volk, als kirchliche Gemeinschaft?“); heute geht es vor allem um die Individualität („Ich? Wer bin ich?“). Das ist gut so. Aber ich meine, bei aller Suche nach individueller Identität sollte man das „Wir?!“ nicht vergessen: ihr kommt aus der Gemeinschaft der

Familie, und ihr seid dabei, euch euer neues, eigenes soziales Umfeld zu schaffen – eine neue Lebens- und Denkgemeinschaft.

Aus dem Lehrerheft: Was voransteht, ist nur eine grobe Skizze, die den Duktus anzeigt, aber überall Präzisierungen und Beispiele voraussetzt. Die Literaturgeschichte der biblischen Texte ist äußerst komplex. Mehr als einmal wird der Lehrer darauf hinweisen müssen: „Die wissenschaftliche Bibel-Forschung ist zu dem Ergebnis gekommen: ...“. Oder: „Bibel-Wissenschaftler vertreten die These: ...“. Oder auch: „Auf diese Frage kann ich momentan keine solide Antwort geben, ich muss mich erst genauer kundig machen und komme beim nächsten Mal darauf zurück“. Unbedingt wichtig ist allerdings, dass unter den Gesprächspartnern keine Konfusion entsteht zwischen der Literaturwerdung der einzelnen biblischen Bücher und dem Prozess der Kanonisierung: z.B. die Propheten-Bücher sind um einiges älter als die „Mose-Bücher“, sind aber zunächst ausschließlich in Propheten-Kreisen überliefert worden.

Sehr gute Hilfe zum Einstieg findet man wieder in den Büchern von Anita und Peter Müller: „Verstehen lernen“ (2005), bes. S. 42-48 („Pluralität“) u. S. 195-198 („Der Vielfalt gerecht werden“); „Gott und die Bibel“ (2015), bes. S. 135-141 („Bibel – Kanon – Altes und Neues Testament“). Dass man den ganzen Kanonisierungs-Prozess im Grunde mit dem Deuteronomium beginnen lassen sollte, habe ich zuerst in meiner Habilitationsschrift („Deuteronomium und Jahwist“, 1981) entwickelt, leichter lesbar in meinem Deuteronomium-Kommentar („5. Mose“ [Zürcher Bibelkommentare AT 5.1 u. 5.2], 1994), bes. S. 107-187 („Grundnormen für eine Gemeinschaft“).

Am Schluss der Lektion werden die Gesprächsteilnehmer eingeladen (am besten mittels eines Zettels mit den Bibelstellen für jeden), die nächste Diskussionsrunde vorzubereiten, und zwar mit der Lektüre einiger Bibeltexte zu den „Fluchreihen“: Leviticus [3.Mose] 26,19-33 und 1.Könige 8,37-39 (als Beispiele für „Langreihen“); 2.Samuel 24,13 = 1.Chronik 19,12; Jeremia 34,17 [+ 14 weitere Belege im Jeremia-Buch!] und Ezechiel [Hesekiel] 6,11-12; 7,15; 12,16 (als Beispiele für „Dreierreihen“).

3. Lektion: Die Bibel verweist Covid-19 auf seinen Platz.

Fakten und Analysen: Wenn man in einer Bibel-Konkordanz unter „Covid-19“ oder „Corona-Virus“ sucht, wird man natürlich nichts finden. Und dennoch scheint mir, dass diese Texte aus der Antike gewisse Orientierungen für die aktuellen Verunsicherungen (2020/21) geben können. Das will ich zu zeigen versuchen, zwar keinesfalls im Sinne von Patentrezepten zur Krisenbewältigung, aber immerhin als Impulse zur Sinnfindung und Lebenshilfe.

Im Alten Orient wurden „Fluchkataloge“ überliefert, und so verwundert es nicht, dass man auch im Alten Testament Vergleichbares findet: als „Langreihen“ (z.B. Lev 26,19-33) oder als „Dreierreihen“ in manchen Variationen, vor allem in der geradezu stereotypen Form „Schwert, Hunger, Pest“ (z.B. Jer 14,12). Die ersten beiden Katastrophen (Krieg und Hungersnot) sind in ihrem

Verständnis eindeutig; für die dritte ist die gewohnheitsmäßige Übersetzung mit „Pest“ eher nur ein Notbehelf. Die Philologen sind sich einig, dass mit dem hebräischen Wort „dæbær“ eine Seuche/Epidemie bezeichnet wird, wobei eine exakte Identifikation der gemeinten Krankheit nicht möglich ist – vielleicht auch gar nicht intendiert war. Jedenfalls mit potentieller Todesfolge, denn die ersten Bibelübersetzer (Septuaginta) haben den hebräischen Begriff – vermutlich auch sie schon ohne genaue Kenntnis der vorausgesetzten Krankheit – durchgängig mit „thánatos“ (Tod) wiedergegeben. Die recht verschieden zusammengesetzten Dreierreihen lassen darauf schließen, dass man aus den traditionellen „Katalogen“ jeweils aktuell drei katastrophale, lebenszerstörende Übel ausgewählt und dann auch „dæbær“ jeweils aktuell interpretiert hat. Darum: warum sollten nicht auch wir aus der gegenwärtigen Pandemie-Erfahrung heraus aktualisieren?! So lese ich „dæbær“ als Covid-19.

Doch jetzt erst wird es spannend: wie gehen die biblischen Texte mit den Epidemien um?

Unterricht: Ihr habt einige biblische Texte mit den Fluchreihen gelesen, zwei Beispiele für die Langreihen, sechs Beispiele für die Dreierreihen. Möchtet ihr etwas weitergeben von dem, was euch bei der Lektüre aufgefallen ist? Oder möchte jemand eine Verständnisfrage stellen? –

Es ist bemerkenswert: in den Texten ist es der Gott Israels, der die Katastrophen über sein Volk bringt. Überall sonst im Alten Orient lebte man in polytheistischem Denken: da gab es Götter, die für den Krieg zuständig waren und andere für den Frieden, die einen für die Krankheiten und andere für die Heilung, ein Gott war zuständig für den Regen, ein Gott für das Brot, ein Gott für den Wein, ein Gott für die Liebe, ein Gott für den Tod usw. In Israel dagegen hat man einen strengen Monotheismus entwickelt: für Israel gibt es nur einen einzigen Gott – alle anderen Götter sind Nichtse, Götzen, nicht-existente Einbildungen der anderen Völker!

Ein einziger Gott, der Welt und Menschheit geschaffen hat, begleitet und erhält. Alles muss mit ihm in Beziehung gesetzt werden: positive Erfahrungen und negative, Glück und Unglück, Gelingen und Misslingen, Leben und Tod ... und so denn eben auch Krieg, Hungersnot und Epidemie. Und wie? Gott gibt, und er nimmt, und zwar so, dass die Welt im Gleichgewicht Bestand hat, dass Ordnung und Gerechtigkeit herrschen, dass Leben auf Dauer möglich ist. Krieg, Hungersnot und Epidemie wurden göttliche Strafe.

Aber nun das Entscheidende, Revolutionäre: Israel lernte, die Ursachen bei sich selbst zu suchen. Schuld sind nicht einfach die Anderen, fremde Völker oder dämonische Mächte, sondern selbst hatte man sich verkehrt und schuldig verhalten, die soziale Gerechtigkeit missachtet (Jer 34,8-22), die internationalen Verträge nicht respektiert (Ez 17,11-21) und sich in allem von diesem Gott der gerechten Weltordnung abgewandt (Lev 26,14-35). Dieser Gott gehört nicht ausschließlich in seinen Jerusalemer Tempel, in Gottesdienst und Gebet, sondern begegnet im alltäglichen, mitmenschlichen Leben.

Wir würden heute sagen: er ist nicht ein Gott der Kirche, der Religion und der Frömmigkeit, sondern wie ein „Du“, wie ein „ganz Anderer“, bei allem Tun und Denken an meiner Seite. Realität ist nun allerdings, dass die meisten Menschen diesen Gott des Lebens und der Lebensordnung verloren haben und dass er meist auch bei uns, bei euch und bei mir, an den Rand geraten ist. Es bleibt aber dabei, wozu uns die biblischen Texte verpflichten: selbst Verantwortung zu übernehmen für die katastrophalen Entwicklungen in unserer Welt – und diese nicht einfach den anderen, den Politikern, den Wirtschaftsbossen, den Mächtigen und dem Schicksal anzulasten.

Covid-19? Wagen wir zu sagen: diese Pandemie hat etwas zu tun mit unserem Lebensstil der bedenkenlosen Globalisierung, der internationalen Wirtschaftsbeziehungen, der Produktion zu billigsten und oft unmenschlichen Preisen, des Überfluss-Konsums hierzulande auf Kosten der Hungersnöte in den armen Ländern, des weltweiten Tourismus der Reichen und der Flüchtlingsströme aus den Kriegs- und Krisengebieten ... Auf dem Papier gibt es noch Grenzen, aber darum kümmern sich Ausbeutung und Viren nicht.

Der Lockdown hat Grenzen plötzlich dicht gemacht. Regierungen haben ihre Verantwortung für die Risikogruppen (der Alten und Gesundheitsgefährdeten) wahrgenommen und in radikaler Weise soziale Kontakte eingeschränkt. Aber nicht alle haben den Ernst der Lage verstanden: bald wurde das Feiern ohne Sorgfalt und Schutz wiederaufgenommen, Discotheken, Nachbars, Manifestationen für die individuelle Freiheit ... eine zweite Welle ist prompt angerollt... und dann auch noch eine dritte. Man hatte wenig gelernt hinsichtlich der Verantwortung als „Wir“.

Aus dem Lehrerheft: Unter der Überschrift „Gott und das Leid“ hat Peter Müller den komplexen Zusammenhang zwischen Monotheismus und „Theodizee-Frage“ skizziert („Gott und die Bibel“ [2015], S. 117-123). Auch wenn das Unterrichtsgespräch aus aktuellem Anlass auf die Pandemie konzentriert sein sollte, kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass auch der schwerste der „schweren Gedanken“ zur Frage kommen wird. Das Ehepaar

Müller hat zum Thema des Todes sehr Hilfreiches geschrieben, in: Peter Müller / Mechthild Ralla (Hrsg.), *Alles Leben hat ein Ende. Theologische und philosophische Gespräche mit Kindern*, 2011. Mir ist es vom Alten Testament her wichtig, dabei auch die Frage der „Schuld“ – oder besser: der (selbst-kritischen) Verantwortung – in die Diskussion einzubeziehen; vgl. z.B. Martin Rose, „Was einem gut erscheint, ist wertlos vor Gott“, in: Josephine Kenworthy (Hrsg.), *Ordo inversus*, 2001, S. 43-65. Menschliche Lebensordnung gibt es nicht ohne das Zerstörerische, ohne ihre totale In-Frage-Stellung und Nicht-Erkennbarkeit. Zugespitzt formuliert: Humanität gibt es nicht, sie muss immer wieder neu konzeptuell postuliert und im Konkreten erarbeitet werden. Jahrtausendlang ist darum gerungen worden. Die Konzepte der Alten (des Alten Orients und des Alten Testaments) gingen in die Richtung von Schicksal, Gerechtigkeit, Schuld/Strafe und göttlicher Pädagogik/Erziehung. Diese sind auf keinen Fall überholt und belanglos! Sie sollten im Unterrichtsgespräch sehr sorgfältig und ernsthaft diskutiert werden. Denn sie gehören nicht einfach zur zurückliegenden Menschheitsgeschichte, sondern müssen gegenwärtig in jedem Menschenleben früher oder später eingeholt werden. Erst dann kann der letzte, radikal neue Schritt des Jesus Christus mitvollzogen werden: von allem Tödlichen zum Liebevollen.

Darum wird es dann in der nächsten Lektion gehen. Wieder werden die Gesprächsteilnehmer eingeladen, vorbereitend ein paar Bibeltexte zu lesen: Mt 5,21-48 und dann 5,17-20; Gal 5,1.13-14; 1.Joh 4,7-16.

4. Lektion: Die Bibel – vom Grundgesetz zum Grundimpuls

Fakten und Analysen: Menschliches Zusammenleben braucht unbedingt Grundgesetze. Diese ergaben sich zuerst und über viele Jahrhunderte hinweg einfach aus der Tradition: man hatte die Erfahrung gemacht, dass das Einhalten bestimmter Grundregeln für das Funktionieren von Gemeinschaft und Gesellschaft unerlässlich ist. Ganz selbstverständlich und traditionell war das Denken vom Hierarchischen (von der „heiligen Ordnung“) geprägt: von patriarchalen, kulturellen (nomadischen und sedentären), monarchischen (königlichen und priesterlichen), militärischen, nationalen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und sonstigen Hierarchie-Strukturen. Und es funktionierte: gesellschaftliches Leben war möglich.

Als verschiedene Grundgesetz-Reihen aufeinanderstießen und miteinander verglichen werden konnten, wurden auch die Grundwerte hierarchisiert. Was wurde zum obersten Prinzip? Der (Fort-)Bestand der Familie? Blut und Boden? Religion und Frömmigkeit? Macht und Stabilität ...? Die beste Hierarchisierung war wohl diejenige, die „Gerechtigkeit“ zum entscheidenden Kriterium für menschliches Zusammenleben machte, allerdings mit unterschiedlichsten Nuancierungen: „jedem das Seine!“, „wie du mir, so ich dir!“ ...

Diese „Gerechtigkeit als Weltordnung“ (Hans Heinrich Schmid) wurde im Judentum intensiv und kontrovers diskutiert. Dabei wurde unter den hebräisch-sprachigen Juden Palästinas „Gerechtigkeit“ immer schärfer von den Tora-Gesetzen her interpretiert, und das heißt: von dem her, was verboten ist, was unter Strafe steht, was nicht sein darf. Die Ängste vor Schuld, Strafe und – letztlich – Tod wurden vorherrschend.

Jesus von Nazareth mischte sich (als Lehrer/„Rabbi“) in diese Diskussion ein: „Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist ... Ich aber sage euch ...“. Aus seinem Lehren während drei Jahren hat Matthäus in der sog. Bergpredigt eine absolute Quintessenz zusammengestellt. Die Tora-Interpretation (ab 5,17) kulminiert im Gebot, diejenigen zu lieben, die man üblicherweise hasst: seine Feinde und Verfolger. Warum eine solche Liebe? Jesus erklärt es, indem er in traditioneller Weise auf Gott verweist: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist“ (5,48). Im Matthäus-Evangelium steht das griechische Adjektiv „téleios“, am Ziel (télos) ankommend; Jesus hat in seiner Muttersprache ein Wort von der Sprachwurzel t-m-m (vgl. Dtn 18,13) mit der Grundbedeutung der „Ganzheit“ (der „Vollständigkeit“ ohne jegliche Abstriche) verwendet. Oder wenn wir heute den Verweis auf Gott einmal zurückstellen wollten, dann könnte dieses Liebesgebot bedeuten: Liebt auch die, die keine Liebe verdienen, denn ihr werdet nur dann richtig Menschen, wenn ihr den von allen abgestempelten „Unmenschen“ mit Menschlichkeit begegnet.

Das ist die „Freiheit“, zu der uns „Christus frei gemacht“ hat (Gal 5,1): dem Mitmenschen nicht nach den üblichen („gesetzmäßigen“) Konventionen und Schubladisierungen zu begegnen, sondern absolut vorbehaltlos (Gal 5,14). Vor allem anderen ist er Mensch (und für mich „Nächster“) – und erst in zweiter Linie Grieche, Jude, Professor, Frau, Behinderter, Alkoholiker, Schüler, Kind oder ... oder ... In theologischem Jargon kann man dies auch so wiedergeben: Wir können frei und vorbehaltlos lieben, weil Gott Liebe ist (1.Joh 4,7-16).

Unterricht: Ihr habt drei Texte aus dem Neuen Testament gelesen. Sie stehen für drei Etappen, wie sich in den Anfängen christliches Leben und Glauben entwickelt haben. Der erste Text spiegelt eindeutig innerjüdische Diskussion wider: ihr Ausgangspunkt ist das Verständnis von Gesetz (Tora) und Gerechtigkeit. Von vornherein unterstreicht Jesus: das Grundgesetz ist absolut unverzichtbar (Mt 5,17-20), aber wenn man in ihm nur die einzelnen Gesetzesparagrafen liest („du sollst nicht töten“, „du sollst nicht ehebrechen“ ...),

dann verfehlt man seine Intention. Verbote sind gesellschaftliche Minimallösungen, aber erst Freiheit und Zuwendung ermöglichen zutiefst menschliches Leben. Jesus will heraus aus der oberflächlichen Gerechtigkeit: nicht nur kein Totschlagen, sondern auch keine mörderischen Gedanken! nicht nur kein Seitensprung, sondern auch keine lüsternen Seitenblicke! nicht nur keine Vergeltung, sondern im Gegenteil Beschenkung! usw. Wie dieses mitmenschliche Verhalten jeweils konkret aussieht, entscheidet sich von Situation zu Situation, und die Veranschaulichungen, die Jesus gewählt hat, wollen keine neuen Gesetzesvorschriften sein, sondern Beispiele. Das alte jüdische Grundgesetz wird in keiner Weise in Frage gestellt, aber Jesus gibt ihm einen neuen Grundsatz, einen neuen Grundimpuls: (vorbehaltlos) Lieben, weil man (vorbehaltlos) geliebt ist.

Paulus (um zum zweiten Text zu kommen) hat Jesus von Nazareth nicht persönlich erlebt, aber dessen Lehren und Leben müssen ihn sehr bald und sehr intensiv gepackt haben, zuerst in totaler Ablehnung und Bekämpfung, dann plötzlich in existentieller Übernahme und Weitervermittlung. Ich bin der Meinung, dass er dessen Einstellung zu Gesetz und Gerechtigkeit ausgezeichnet verstanden hat, zugleich aber ist unverkennbar, dass Paulus als griechisch-sprachiger Jude aus Tarsus in seinen Überlegungen weit über eine innerjüdische Tora-Diskussion hinausgeht und die Frage des richtigen („gerechten“) Mensch-Seins pointiert in den universalen Kontext seiner Zeit und Welt hineinstellt.

In unserem Galater-Text stellt er die Verwirklichung wahren Mensch-Seins unter das Zentralthema der Freiheit. Natürlich geht es dabei auch um die Frage „Freiheit wovon?“ (Freiheit von der Angst vor Gesetzes-Verschuldigungen, Freiheit von der Angst vor einem Richter-Gott, Freiheit auch von der Angst vor Verfolgungen, Epidemien und allem Unheil ... vor dem Tod), aber in allererster Linie um die Perspektive „Freiheit wofür?“. Freiheit zu lieben und für andere da zu sein (zu „dienen“).

Der 1.Johannes-Brief (um zum dritten Text zu kommen) dürfte um 100-110 verfasst worden sein. Seit einer Generation war aus dem vielgestaltigen Judentum das relativ enge und autoritäre rabbinische Judentum geworden, das an seiner Seite auch keinen Raum mehr für die jesuanischen Juden tolerierte, die daraufhin immer mehr ihre neue Identität als (nicht-jüdische) „Christen“ suchen mussten. Die Texte der jüdischen Bibel (des „Alten Testaments“) treten fast ganz in den Hintergrund; der 1.Johannes-Brief gibt sich vor allem als

eine Lesehilfe für das Johannes-Evangelium. Das gilt auch für das Thema „Liebe“: es ist markant vorgezeichnet im Johannes-Evangelium (besonders 13,31-35), wird hier nun aber sozusagen „theologisiert“: „Gott ist Liebe“.

Man mag diese Entwicklung zu Beginn des 2. Jahrhunderts gutheißen oder bedauern. Das steht jetzt nicht zur Diskussion. Halten wir uns in erster Linie an das, was Jesus von Nazareth gewollt hat: dem menschlichen Verstehen (z.B. bei der Interpretation des Grundgesetzes) und vor allem dem menschlichen Leben ein „Ziel“ (télos) zu geben, einen kräftigen Impuls nach vorwärts. So kommen wir aus der Achterbahn der Interpretationen heraus; vor allem: so kommen wir aus der Achterbahn menschlicher Existenz heraus. Mit einem Ziel vor Augen sind wir nun auf einem Weg.

Ich schlage vor, für jetzt festzuhalten: Ein Grundgesetz ist lebensnotwendig, die Liebe ist es noch mehr! Und auch: Der Tod ist unbezwingbar, die Liebe ist es noch mehr!

Aus dem Lehrerheft: Mit der Bergpredigt, den Paulus-Briefen und der Johannes-Literatur berühren wir zentrale Texte des Neuen Testaments. Die Sekundärliteratur dazu ist endlos und verwirrend. Im Unterricht und im zeitlich befristeten Gespräch geht es nicht anders, als den Fokus auf wenige Akzente zu setzen. Im Rahmen dieses Beitrags (und von nur vier „Lektionen“) ging es mir darum, von der Achterbahn wegzukommen und abschließend auf eine „Ziel“-Gerade zu finden oder – inhaltlich – von der Humanität der „Gerechtigkeit“ zur neuen Humanität der Liebe. Dieser Übergang vollzieht sich über die Erfahrung von Befreiung und Freiheit, welche vermutlich in besonderer Weise von jungen Erwachsenen miterlebt werden kann.

Ursprünglich hatte ich eine „Unterrichtseinheit“ von sieben bis zehn Lektionen geplant. Denn die Achterbahn der Bibel geht weiter: es gibt nicht nur Johannes-Evangelium und Johannes-Briefe, sondern auch Paulus-Briefe und Paulus-Schule (Peter Müller, Anfänge der Paulusschule, 1988). Oder dann: die Rolle der Bibel beim Looping zur konstantinischen Staatskirche. Oder auch: die Bibel des Franz von Assisi, der an seiner durch Macht und Reichtum korrumpierten Kirche litt. Wohl auch das Menschenbild, zerrissen zwischen Renaissance und Pestwellen. Oder dann auch wieder die Gerechtigkeitsfrage des Mönchs Martin Luther: „Wie werde ich gerecht vor Gott?“ Oder auch noch die Bibel in der Welt von Sklaverei, Apartheid und Rassismus ... Die Achterbahn ist endlos.

Umso wichtiger: Halten wir Weg und Wegbegleitung fest im Auge! Dazu gehört, dass der Gesprächsleiter („Lehrer“) zur Wegbegleitung mindestens seine E-Mail-Adresse zur Verfügung stellt. Notfalls auch meine: martin.rose@unine.ch. Am besten wäre es, wenn der traditionelle Anschluss – weiter oder wieder – funktioniert: „Unser Vater im Himmel“.

„Verstehst du auch, was du liest?“

Zusammenhänge zur Bibel im RU der Sek I

Annegret Südland

Mit der Frage „Verstehst du auch, was du liest“ beginnt das Gespräch zwischen Philippus und einem fremden Äthiopier in der Erzählung aus Apg 8,26-40. Eine faszinierende Episode: Hier liest jemand einen kleinen Abschnitt, der sich inzwischen im Alten Testament (AT) befindet. Ein anderer wird vom Heiligen Geist bewegt und erläutert Zusammenhänge dieses Textes – quasi „aus neutestamentlicher Perspektive“. Dadurch erkennt der erste die Bedeutung Jesu für sein Leben und lässt sich entsprechend verändern.

Bereits 1994 hat Peter Müller ein Buch mit obigem Zitat aus Apg 8,30 überschrieben.¹ Darin setzt er sich – wie in vielen anderen seiner Bücher – ausführlich mit dem Lesen und Verstehen im und zum Neuen Testament (NT) auseinander.² Hieran knüpft die grundlegende Frage an, wie Schülerinnen und Schüler biblische Texte so verstehen lernen können, dass sie für ihr eigenes Leben relevant werden. Auch dazu lässt sich viel von Peter Müller lesen und lernen, z.B. in seiner Bibeldidaktik oder in seinem Sammelband ‚Paulus in der Schule‘.³ Anita Müller-Friese schärft zudem den Blickwinkel für den Menschen, insbesondere in seinen inklusiven Bedürfnissen.⁴ So entwickeln sich aufbauend auf den vielen Schriften der beiden bzw. anknüpfend an Gespräche mit ihnen wieder eigene Perspektiven und Zusammenhänge zur Bibel. Das ist bereichernd, horizonterweiternd und prägend. Dafür bin ich sehr dankbar. Für mich ist dabei besonders die Sekundarstufe I (Sek I) im Blick.⁵

¹ Müller, Peter: „Verstehst du auch, was du liest?“ Lesen und Verstehen im Neuen Testament, Darmstadt 1994.

² Vgl. z.B. Müller, Peter, Heidrun Dierk und Anita Müller-Friese: Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005. Müller, Peter: Gott und die Bibel (Theologie elementar), 1. Aufl., Stuttgart 2015. Im einen geht es um hermeneutische Zugänge zur Bibel, im anderen um die Suche nach ‚Gott‘ als ‚rotem Faden‘ durch AT und NT.

³ Vgl. Müller, Peter: Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik. Stuttgart 2009. Müller, Peter (Hg.): Paulus in der Schule, Grundlagen, Didaktik, Bausteine für den Unterricht. Stuttgart 2012.

⁴ Vgl. z.B. Müller-Friese, Anita: Gott und Mensch (Theologie elementar), Orientierungswissen Anthropologie, 1. Aufl., Stuttgart 2017. Müller-Friese, Anita: Vom Rand in die Mitte, Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart 2001.

⁵ Unter „Sek I“ werden in Baden-Württemberg Haupt-, Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen zusammengefasst. Peter Müller und ich begleiteten lange gemeinsam Studierende in der fachpraktischen Ausbildung an einer Realschule. Jetzt bin ich Studienleiterin für Sek I am RPI-Baden, an dem Anita Müller-Friese für Sonderschulen zuständig war.

1 Bibel differenziert verstehen lernen

Im Grundschulunterricht werden biblische Geschichten möglichst anschaulich und schülergerecht erzählt. Dies lässt sich in den unteren Klassen der Sek I weiterführen. Allerdings verlangt ein zunehmend anspruchsvoller und kritischer werdender Teil der Zuhörerschaft nach größeren Zusammenhängen zum Verstehen der Bibel. Beispielsweise ist die Frage „Handelt Gott in der Geschichte?“⁶ bis zur Pubertät eher unproblematisch. In einer deistischen Phase wird dann mitunter das Reden über ein eingreifendes Handeln Gottes infrage gestellt.⁷ Auf solche entwicklungspsychologisch bedingten Haltungen gilt es sich in der Sek I im Umgang mit biblischen Texten einzustellen. Hierzu gehört, dass im Aufbrechen bisheriger Konstrukte gleichzeitig eine Suche nach neuer Orientierung stattfindet, die sowohl Halt und Zugehörigkeit als auch Freiheit vermittelt. Dabei sind Pubertierende (vor allem aus den Sek I-Schularten) eher pragmatisch und emotional als philosophisch-reflektiert oder ästhetisch-literarisch orientiert. Grundlegend muss man sich in der Sek I auf heterogene Lerngruppen mit einem breiten Spektrum an Bedürfnissen und Fähigkeiten einstellen. Während die einen erweiterte Zugänge zu Texten über sprachliche Stilmittel wie Metaphern trainieren können, haben andere grundlegende Schwierigkeiten, überhaupt den Sinn von Texten zu erfassen. Dennoch sollte in gut evangelischem Sinne angestrebt werden, gemäß der individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einen möglichst eigenständigen und mündigen Umgang mit der Bibel zu fördern. Hinzu kommen sehr unterschiedliche Voraussetzungen in der christlichen Sozialisation: Einige sind vielleicht noch durch das familiäre und kirchliche Umfeld mit biblischen Geschichten vertraut, während viele andere über den Religionsunterricht hinaus kaum Verbindungen zum Christentum mitbringen.⁸

Angesichts der differenten Lernvoraussetzungen innerhalb einer Lerngruppe, aber auch als Kompetenzzuwachs gegenüber der Grundschule, gewinnt die selbstständige Aneignung von Bibeltexten durch die Schülerinnen und Schüler an Bedeutung. Im Sinne eines sprachsensiblen, inklusiven Religionsunterrichts gilt es dabei aufmerksam zu beobachten, wer in der hetero-

⁶ Schröder, Bernd: Heilsgeschichte / Israel, in: Martin Rothgangel u.a.: Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch. 6. komplett neu erarbeitete Auflage. Göttingen 2019, 192-202, 192.

⁷ Büttner, Dietrich und Veit-Jakobus Dietrich: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013, 57.

⁸ EKD: Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Leipzig 2020.

genen Schülerschaft welche Hilfe zur Unterstützung des Verstehens braucht, z.B. eine gut verständliche Bibelübersetzung, eine (digitale) Lupe oder eine Hörversion.⁹ Zudem verlangen fremde Inhalte der Bibel nach Erschließungshilfen. Hierbei sollten sowohl Bücher als auch Digitales im Blick sein.¹⁰ So kann das Lesen der Bibel auf vielfältige Weise differenziert unterstützt und eingeübt werden. Ein selbstständiger Umgang mit der Bibel braucht allerdings neben der Stärkung von Lesekompetenzen und Motivation auch Wissen über die Bibel selbst, ihren Aufbau, ihre Entstehung und ihr kulturelles Umfeld. Auf diese Weise können Zugänge zu einem tieferen Verständnis biblisch-theologischer Zusammenhänge angebahnt werden. Diese ergeben sich aber nicht nur durch Kenntnisse zur Kultur rund um die Bibel.¹¹ Wesentlich hierfür ist auch die Wahrnehmung, dass jüdisch-christliche Erzählgemeinschaften die Geschichte der Erde bzw. der Menschen in besonderem Sinne deuten, nämlich als in Gottes Zeit und Ewigkeit eingebettet. Gerade in der Pubertät kann ein solcher Zugang zur Welt sowohl grundlegend infrage gestellt als auch zutiefst ersehnt werden. Um in diesem Spannungsfeld die lebensrelevanten Dimensionen biblischer Texte für sich erfassen zu können, braucht es nicht zuletzt den Heiligen Geist. Dieser lässt sich allerdings nicht so einfach „herunterladen“ wie eine App. Dafür ist eine Sensibilisierung von Religionslehrkräften nötig, um sich auf das unverfügbare Wirken des Geistes im so gerne durchorganisierten Unterricht einlassen zu können.¹² Zudem hilft eine Orientierung an institutionellen Vorgaben, weil diese einen mehr oder weniger klaren Rahmen setzen.

2 Bibel im Bildungsplan der Sek I

Für die Beschäftigung mit der Bibel im Religionsunterricht bietet der jeweils geltende Bildungsplan Orientierung. Als Beispiel dient hier der aktuelle Plan für Baden-Württemberg von 2016,¹³ der sich an Vorgaben der EKD orientiert. Dort wird in den prozessbezogenen Kompetenzen (pbK) unter 2.2 „Deutungsfähigkeit“ ein vertieftes, vernetzendes und möglichst mündiges Verstehen der

⁹ Vgl. z.B. www.bibleserver.com/help/h%C3%B6rbibel/83 [10.03.2021].

¹⁰ Z.B. Erklärungen, Karten, Konkordanzen oder Lexika. Digitale Hilfen können z.B. sein: relilix.de, www.kinderzeitmaschine.de sowie www.bibleserver.com für Übersetzungsvergleiche.

¹¹ Vgl. z.B. www.die-bibel.de/bibeln/wissen-zur-bibel/ [11.03.2021].

¹² Vgl. Südland, Annegret: Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von Religionslehrkräften, Kassel 2019.

¹³ Kultusministerium, Bildungsplan. Kultusministerium Baden-Württemberg: Bildungsplan 2016. In: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite> [21.03.2021].

Bibel gefordert. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler lernen, „religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse“ zu „verstehen“ und zu „deuten“. Hierzu gehört die Analyse religiöser Ausdrucksformen, welche sowohl eine sachgemäße und reflektierte Auslegung biblischer Texte beinhaltet als auch die existenzielle Dimension im Blick hat, die Bibeltexte zu berühren vermögen.

Die „mögliche Bedeutung biblischer Texte für die Gegenwart“ erläutern zu können, verlangen auch die inhaltsbezogenen Kompetenzen (ibK) in Kl. 5/6 unter 3.1.3(4) und in Kl. 7-9 unter 3.2.3(4) im Bereich „Bibel“. Darüber hinaus wird dort gefordert, Erschließungshilfen wie Anhänge in Bibeln, Bibellexika oder online-Hilfen zum Verstehen von Bibeltexten einzusetzen. Außerdem geht es unter 3.1.3(2) und 3.1.3(3) darum, sich „Aufbau und innere Zusammenhänge der Bibel“ anzueignen sowie „Zusammenhänge zwischen ausgewählten Erzählungen“ wiederzugeben, ins AT oder NT bzw. in „den biblischen Kontext“ einzuordnen und zu erläutern. Demnach sollen Geschichten aus der Grundschule wiederholt, erweitert und zu einem Verstehen von Zusammenhängen miteinander in Verbindung gebracht werden. Ob damit erzählte verwandtschaftliche Aspekte oder systematisch-theologische gemeint sind, bleibt offen. Erkennbar wird, dass Kompetenzzuwachs im Bereich „Bibel“ sich durch eine zunehmend vernetzende Durchdringung von Bibeltexten auszeichnen soll. Für Kl. 7-9 bzw. 10 werden dann zur Bibel „Traditionen zu Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden“ (3.2.3(2)) sowie „Aspekte der Hoffnung“ (3.2.3(3)) genannt. Außerdem soll eine Beschäftigung mit der Bedeutsamkeit der Bibel für die evangelischen Kirchen (3.2.3(1)) erfolgen sowie mit der „Rezeption biblischer Texte und Motive in Medien“ (3.3.3(1)) in Kl. 10.

Des Weiteren finden sich auch in den ibKs anderer Bereiche Aufforderungen, sich mit der Bibel auseinanderzusetzen. Dabei ist sowohl ein aufbauender Kompetenzzuwachs im Blick zu behalten, als auch die Relevanz, die die Bibel für die Lebensgestaltung in aktuellen gesellschaftlichen Kontexten gewinnen soll. Generell gibt es in allen Bereichen unter den ibKs Vorschläge für „mögliche Bibeltexte“. Demnach zieht sich eine Beschäftigung mit der Bibel durch den gesamten Bildungsplan für Ev. Religion in der Sek I hindurch.¹⁴ Dennoch bleibt eine Orientierung zur Einordnung einzelner Bibeltexte vage. Welche Zusammenhänge zur Bibel als Ganzes sollen Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern anbieten? „Freiheit, Gerechtigkeit und Hoffnung“ klingt gut,

¹⁴ In Sek II wird der Bereich „Bibel“ in den anderen 6 Bereichen integriert. Vgl. die Bemerkung im Sek I-Plan unter den Leitgedanken bei 1.2.

lässt sich aber variabel füllen. Zudem geht es bei allen angestrebten Verknüpfungen zur Bibel nicht nur um ein Wahrnehmen der jeweiligen Textoberfläche, sondern vor allem auch um ein Verständnis der Erfahrungswelten, die durch die biblischen Texte zum Ausdruck kommen. Hierfür ist ein Blick auf Deutungsansätze hilfreich, die sich mit dem Verstehen der Bibel insgesamt beschäftigen.

3 Geschichten, Geschichte und Deutungen

Während Luther die Bibel als Einheit auffasste und sich um ein „Nachzeichnen der Selbstinterpretation der Schrift“¹⁵ bemühte, analysiert die aufgeklärte Schrifthkritik Bibeltexle in historischer Perspektive.¹⁶ Dabei versteht historisch-kritische Exegese die Bibel weder als Geschichtsbuch noch als „systematisches Lehrwerk“, sondern eher als „eine Sammlung von Narrativen“. ¹⁷ Dazu werden wörtliche und übertragene Bedeutungen unterschieden, auch in Untersuchung von Bearbeitungsschichten.

Im Unterricht der Sek I wird man solche Forschungsansätze weniger direkt ansprechen können. Insbesondere in Verknüpfung mit aufbrechenden Schülerfragen (z.B. beim Thema „Wunder“ zu der Frage „War das wirklich so?“) lässt sich allerdings schon auf unterschiedliche Zugänge zur Welt in der Antike im Vergleich mit unserer Kultur eingehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch wir uns nicht nur in einer sachlich, nüchtern-rational und naturwissenschaftlich geprägten Epoche bewegen. So hält z.B. die digitale Welt von Jugendlichen jede Menge manipulative, esoterische oder fiktionale Angebote bereit. Hier gilt es aufmerksam wahrzunehmen, aber auch differenziert zu unterscheiden, welche Fakten, Bedürfnisse und Erklärungsangebote in welchen zeitlichen Kontext gehören. Von da aus lässt sich weiter nach Vergleichspunkten bzw. Brücken zum Verstehen suchen.

Im Untersuchen verschiedener Deutungen kann unterstützend wirken, dass der kritische Umgang mit unterschiedlichen historischen Quellen auch im Geschichtsunterricht der Sek I thematisiert wird.¹⁸ Zudem beschäftigt man sich im Fach Deutsch mit verschiedenen Perspektiven, literarischen Stilmit-

¹⁵ Dierk, Heidrun: Ein ‚Schatz in irdenen Gefäßen‘ – Wege der Schriftauslegung, in: Peter Müller u.a.: Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005, 79-141, 85; vgl. auch 86f.

¹⁶ Vgl. Markus Wriedt: Luther, Martin (NT), 2019. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/59466/> [27.03.2021], 5 und 18.

¹⁷ Schröder, Heilsgeschichte, 195. Vgl. auch 196.

¹⁸ Vgl. für Kl. 5/6 Geschichte 3.1.1 (1) „die Bedeutung von Geschichte ... erläutern und Arbeitsweisen des Faches ... beschreiben (Quelle: schriftliche, mchtschriftlich; Zeitrechnung, Epoche)“.

teln und Textgattungen. Dennoch gilt es immer wieder zu hinterfragen, welche Kinder und Jugendlichen der heterogenen Schülerschaft in der Sek I zu welcher Art kritisch-reflektierter Textrezeptionen einen Zugang finden können.¹⁹ Außerdem sollte bei historisch-literarischen Untersuchungen in der Sek I die Lebensrelevanz nicht aus dem Blick geraten, weil sich sonst allzu schnell die Motivation verliert, sich überhaupt mit der Bibel zu beschäftigen.

Des Weiteren gilt: Auch wenn sich nicht empirisch belegen lässt, dass Gott in dieser Welt wirkt,²⁰ ist dennoch plausibel erklärbar, dass Menschen Erlebnisse in ihrem Leben oder in der Gesellschaft als Wirken Gottes deuten.²¹ Entsprechend lassen sich biblische Aussagen über Gott einordnen. Dazu kann man sich auch kritisch-distanziert positionieren, wenn biblische Texte im Religionsunterricht zur persönlich-existentiellen Aneignung angeboten werden. Diese Freiheit zur Annahme oder Ablehnung von Deutungen aber entspricht dem Bildungsauftrag an staatlichen Schulen.

Um zwischen wirklichkeitsdeutenden Geschichten und Geschichte in historisch-wissenschaftlichem Sinne unterscheiden zu lernen, schlägt Schröder für den Religionsunterricht vor, einen Zeitstrahl zu „biblisch referierten Epochen“²² und darüber hinaus zu erstellen. Für die Sek I klingt das anregend und soll nun anhand eines Beispiels weiter bedacht werden.

4 Jerusalem als Beispiel für Historizität und Glauben

In der Fokussierung auf die lange Geschichte der Stadt Jerusalem²³ lassen sich wichtige Geschichten der Bibel in größeren Zusammenhängen wahrnehmen und reflektieren. Dabei kann die Spannung zwischen der historischen Dimension biblischer Geschichten und dazugehörigen Deutungen des Glaubens z.B. durch unterschiedliche Farben auf einer Zeitleiste veranschaulicht werden. Zentrale Ereignisse in der Stadt Jerusalem, die als Gottes Wirken in der Welt aufgefasst werden, sind z.B. das Königtum Davids, der Tempelbau Salomos, die durch prophetische Rede begleitete Zerstörung Jerusalems samt Wiederaufbau nach dem Babylonischen Exil und teils das Wirken Jesu

¹⁹ Für schwächere Lernende lässt sich weiter auf Erzählungen zurückgreifen, die die Unterscheidung zwischen Geschichte und Deutung berücksichtigen.

²⁰ Schröder, Heilsgeschichte, 192.

²¹ Vgl. Schröder, Heilsgeschichte, 194.

²² Schröder, Heilsgeschichte, 202.

²³ Auch Schröder schlägt eine solche Fokussierung vor. Die Zeitschrift entwarf, Nr. 4, 2014 bietet hierfür gute Unterrichtshilfen für die Sek I. Mit www.padlet.de ist auch ein digitaler Zeitstrahl erstellbar.

bis zu seiner Kreuzigung.²⁴ Hierauf folgten Berichte von der Auferweckung Jesu und der Ausgießung des Heiligen Geistes an Pfingsten, die zur Bildung der ersten Gemeinde in Jerusalem führten. Daraus gingen weltweit christliche Kirchen hervor, durch die unsere westliche Kultur bis heute immer noch geprägt wird. An solche historischen Ereignisse in Jerusalem lassen sich dann theologische Deutungen und Zusammenhänge anknüpfen: z.B. Jesus, der Messias, als Sohn des Königs David – mit Dornen gekrönt. Oder die Bedeutung des jüdischen Tempels als „Ort der Gegenwart Jahwes“,²⁵ den Jesus nach Mt 21,12-13²⁶ für das Gebet reinigen wollte. Ob sich hiermit ein Verständnis für das unserer Zeit eher fremde Bild der Gemeinde als „Tempel“,²⁷ in dem der Geist Gottes wohnt, verbinden lässt, ist für die jeweilige Lerngruppe zu prüfen. Theologisch interessant ist jedenfalls die Bedeutungsverschiebung des Begriffs von einem konkreten jüdischen Gebäude hin zu einer Metapher, die für alle Völker eine Verbindung zu Gott beinhaltet.

Über die geographisch und historisch fassbaren Bereiche der Stadt Jerusalem hinaus entwirft die Bibel Bilder eines zukünftigen Jerusalems. Auf diese eschatologische Hoffnung am Ende der Offenbarung läuft der Erzählfaden des biblischen Kanons ja letztlich zu. So kann man fragen, welche Zukunftsperspektiven sich in (jüdisch-)christlichen Deutungen von Gottes Geschichte mit den Menschen durch Begriffe wie „Zion“ oder „neues Jerusalem“ ausdrücken.

Vielleicht ergeben sich weiterführende Vernetzungen dazu durch die Beschäftigung mit der Geschichte Jerusalems über die biblische Zeit hinaus. Dabei können z.B. Überlegungen entstehen wie „Wo auf der Erde ist Gottes Heiligtum nach der Zerstörung des Tempels 70 n.Chr.? Wird seither die Nähe Gottes vor allem durch das Lesen von Thora bzw. Bibel erfahren? Durch seinen Geist? In gemeindlicher Gemeinschaft? Wie passen die Kreuzzüge zur Rede von Jesus als „Friede-Fürst“?²⁹ Wenn auf dem Tempelberg jetzt der

²⁴ Schröder, Heilsgeschichte, 202 nennt hierzu den Tempel, die erste Gemeinde und den Staat Israel.

²⁵ Müller, Gott, 77.

²⁶ Vgl. Mk 11,15-18; Lk 19, 45-48 und Joh 2,13f. In den Erzählungen (außer bei Joh) wird in unterschiedlichen Kontexten jeweils auf Jes 56,7 („denn mein Haus wird ein Bethaus heißen für alle Völker“) verwiesen. Interessant ist, dass „für alle Völker“ bei den Synoptikern entfällt. Stattdessen wird der Vorwurf Jesu betont, den Tempel zur „Räuberhöhle“ gemacht zu haben. Mk und Lk schließen daran Pläne mächtiger Juden an, Jesus zu ermorden.

²⁷ 1Kor 3,16: „Wisst ihr nicht, dass ihr Gottes Tempel seid und der Geist Gottes in euch wohnt?“

²⁸ Vgl. hierzu Jes 60f. In diesen Kapiteln ist von „Zions künftiger Herrlichkeit“ (Luther 2017) die Rede.

²⁹ Jes 9,5 „Denn uns ist ein Kind geboren, ... und er heißt Wunder-Rat, Gott-Held, Ewig-Vater, Friede-Fürst“ wird im christlichen Bereich gerne auf die Geburt Jesu bezogen.

Felsendom steht, in welchem Verhältnis stehen dann Muslime zu Juden bzw. zu Christen? Wieso kamen Juden nach ca. 2000 Jahre Zerstreuung in alle Welt zurück in diese Stadt? Was hat es mit dem modernen Staat Israel auf sich und wem gehört heute der Tempelberg in Jerusalem?“ Derartige Fragen sind spannend, beinhalten aber auch jede Menge spannungsgeladenen Diskussionsstoff. Dabei stehen die blutigen Kämpfe um die Stadt Jerusalem in starkem Kontrast zu dem kommenden Heil, das mit „Zion“ und dem „neuen Jerusalem“ ohne Leid und Tränen verbunden wird.³⁰ Hierzu in einem friedlichen Dialog unterschiedliche Perspektiven auszutauschen, könnte Schritte in Richtung Versöhnung und (zukünftiges) Heil beinhalten. In den höheren Klassen der Sek I sind solche gesellschaftlichen Diskurse möglich. Schließlich beschäftigen sich da auch andere Fächer mit politischen Dimensionen.³¹ Deshalb sollte in der Sek I die Bibel nicht nur in subjektiven, sondern auch in überindividuellen Horizonten gelesen und diskutiert werden. Dabei muss jedoch so mancher Stolperstein³² bedacht werden, der insbesondere in Deutschland das Verstehen beeinflussen kann.

5 Bibelverständnis zwischen Israel und Kirche

Bereits seit dem 2. Jahrhundert n. Chr. gibt es im christlichen Bereich eine klare Abwertung des AT gegenüber dem NT³³ und laut EKD war in „der Geschichte der Kirche ... eine ununterbrochene Tradition von Polemik, Kritik und Herabsetzung von Judentum und jüdischen Menschen vorhanden“.³⁴ Nach dem Holocaust begann eine Neuorientierung der Kirchen im Blick auf das Verhältnis zum Judentum.³⁵ Inzwischen wird „Gottes Bundestreue gegenüber seinem Volk“ und die „bleibende Erwählung Israels“³⁶ betont.

Mit Bernd Schröder lässt sich nun fragen: Inwiefern ist bei der Beschäftigung mit biblischen Texten im Religionsunterricht eigentlich im Blick, dass es dabei um „Geschichten“ geht, „die ... im Großen und Ganzen die Geschichte

³⁰ Vgl. z.B. Jes. 62, 11 „bis an die Enden der Erde: Sagt der Tochter Zion: Siehe, dein Heil kommt!“ und Off 21,4 „Gott wird abwischen alle Tränen“. Bei Luther/2017 steht dazu „Das neues Jerusalem“.

³¹ Vgl. Kompetenzen in Geschichte z.B. „den Nahost-Konflikt ... erläutern und bewerten“ (3.3.1(2)).

³² Dieser Begriff ist hier bewusst gewählt, vgl. www.stolpersteine.eu.

³³ Vgl. EKD: Christen und Juden I-III. Die Studien der Evangelischen Kirche in Deutschland 1975-2000. Gütersloh 2002, in: http://archiv.ekd.de/download/christen_und_juden_I-III.pdf, 126.

³⁴ EKD, Christen, 75. So diente z.B. Luthers später Antijudaismus als Begründung in der Nazi-Zeit.

³⁵ Vgl. die EKD-Studien „Juden und Christen I-III“ von 1975, 1991 und 2000 oder „Nostra aetate“ von 1965 der katholischen Kirche oder die Charta Oecumenica. Eine Übersicht zu Schriften zum jüdisch-christlichen Verhältnis findet sich z.B. auf www.denkendorfer-kreis.de unter „Dokumente und Texte“.

³⁶ Vgl. Schwaetzer, Irmgard: Kundgebung „Martin Luther und die Juden – Notwendige Erinnerung zum Reformationsjubiläum“, 2. Tagung der 12. Synode der EKD, 8.-11.11.2015 in Bremen. Nr. 10.

„Israels“³⁷ präsentieren? Auf vielfältige Weise wird im AT, aber auch im NT bezeugt, wie Gott in der Geschichte des jüdischen Volkes wahrnehmbar und wirksam wurde. Demnach lässt sich das Christentum eigentlich nur in seinem Verhältnis zu Israel verstehen. Letztlich geht es dabei „nicht um ein Spezialthema, sondern um unseren Zugang zu den biblischen Texten und um unser Kirchesein überhaupt.“³⁸ Während es in der Exegese und Systematik³⁹ inzwischen entsprechende Bemühungen gibt, die biblisch vorgegebene Verbundenheit zwischen Israel und Kirche intensiv zu reflektieren, ist dies in der Bibeldidaktik für den Religionsunterricht bisher nur bedingt der Fall. Demgegenüber betont Schröder: „Das Thema ‚Israel‘ gehört zum materialen Kern von Kenntnissen und Orientierungen, die nötig sind, um etliche Kompetenzen zu erwerben, die im ‚Evangelischen Religionsunterricht‘ bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe aufgebaut werden sollen.“⁴⁰ Dies ist weiter zu diskutieren.

Schaut man in Schulbücher, gewinnt man den Eindruck, dass immer wieder mehr oder weniger die gleichen Geschichten und Texte⁴¹ weitgehend unabhängig von ihren innerbiblischen und jüdischen Zusammenhängen auf altersgemäße Bedürfnisse und moderne Lebenswirklichkeiten bezogen werden. Laut Bildungsplan sollen Schülerinnen und Schüler in Kl.5/6 „Aufbau und innere Zusammenhänge der Bibel“⁴² skizzieren bzw. darstellen, explizit auch zu den beiden Testamenten. Für Kl. 10 ist in kulturprotestantischer Perspektive gefragt, wie die Bibel in Medien vorkommt. Dazu bleibt aber Vieles zum Verstehen der Bibel unklar. Welches Verhältnis zwischen AT und NT und damit zur Beziehung zwischen Juden und Christen wird angestrebt? Mit dem Stichwort „Dekalog“ können in Anlehnung an Luther auch antijüdische Polarisierungen zwischen „Gesetz und Evangelium“ bzw. „Glaube und Werke“⁴³

³⁷ Schröder, Heilsgeschichte, 195. Abgrenzend von „Heilsgeschichte“, die eine „Irrtumslosigkeit der Schrift“ vertritt, fokussiert Schröder hier das Verhältnis von „Gott“ und Geschichte“ auf Israel.

³⁸ Haarmann auf www.ag-juden-christen.de/visionen-volker-haarmann/ [21.03.2021].

³⁹ Schröder, Heilsgeschichte, 198-199 verweist z.B. auf die Systematiker Dietrich Ritschel oder Friedrich-Wilhelm Marquardt, die das Verhältnis zu Israel stark bedenken. Des Weiteren lassen sich z.B. Rainer Kessler, Frank Crüsemann, Klaus Wengst oder Wolfgang Kraus dazu nennen.

⁴⁰ Schröder, Heilsgeschichte, 200. Dazu nennt er z.B.: den eigenen Glauben wahrnehmen und mit anderen Religionen reflektieren, biblische Sprache verstehen oder respektvoll mit anderen Religionen kommunizieren. Vgl. auch 199. Hier fordert er eine Betonung der Verbindung von Israel und Kirche.

⁴¹ Z.B. das Doppelgebot der Liebe, der barmherzige Samariter, der verlorene Sohn, Zachäus, die Sturmstillung oder die Ehebrecherin. Eine Analyse von Schulbüchern sprengt hier leider den Rahmen.

⁴² Vgl. Pkt. 2 bzw. die ibK des Bildungsplans 2016 unter 3.1.3 (2 und 3).

⁴³ Schwaetzer, Kundgebung, Pkt. 10 und 11. Hier geht es um Luthers Antijudaismus. Unter Nr. 3 heißt es dort „Luther verknüpfte zentrale Einsichten seiner Theologie mit judenfeindlichen Denkmustern.“

verbunden werden. Es lassen sich aber auch die „heilvollen Auswirkung des Gottesbundes mit Israel auf die Völkerwelt“⁴⁴ hervorheben. Damit Lehrkräfte abwertende Tradierungen nicht unbewusst im Unterricht weitergeben, brauchen sie hierzu Orientierung. Dass die Bibel in starkem Maße ein jüdisches Buch ist, sollte deutlich werden. Wie sich Jugendliche dazu dann positionieren, kann nicht verordnet werden. Welche Wirkungen aber damit verbunden sind, dass das Judentum laut Bildungsplan bisher kaum im Bereich „Bibel“ vorgesehen ist, sondern vor allem im Bereich „Religionen und Weltanschauungen“ vorkommt, gilt es zu reflektieren.⁴⁵

6 Bibeldidaktische Orientierungen zu AT und NT

Peter Müller bemüht sich in seinem Buch „Schlüssel zur Bibel“⁴⁶ in bibeldidaktischer Perspektive um das Verbindende zwischen AT und NT. Im Sinne der „biblischen Theologie“ sucht er nach „roten Fäden“ durch die Bibel. Dabei sollen diese Verbindungen durch die Bibel gleichzeitig den Horizont heutiger Schülerinnen und Schüler erreichen. Das ist hilfreich. Im Zuge dessen kommen unterschiedliche bibeldidaktische Ansätze zur Sprache. Dabei klingt nebenbei auch das Verhältnis zu Israel an:

Zu Ruster bemerkt Müller, dass „der Glaube an Jesus Christus die Gläubenden“ vor Götzendienst „bewahrt, wie dies die Tora für Juden tut.“ Dies kann lediglich als vergleichende Feststellung verstanden werden. Meyer-Bank schlägt laut Müller vor, „Christusgeschichten als Verheißungsgeschichten“ zu verstehen. Als Bezugspunkt wird dabei allerdings nicht das Verhältnis zwischen AT und NT erwähnt, sondern im Sinne der Schülerorientierung heutige Werbung.⁴⁷ Cebulj's „konfliktorientierte Bibeldidaktik“ versuche Jugendlichen zu helfen, ihre eigenen pubertären Konflikte zu bewältigen durch eine Auseinandersetzung mit „Konflikte[n] zwischen Jesus und den ‚Juden‘“, im Johannesevangelium.⁴⁸ Inwiefern aus einem solchen Ansatz eine Ablehnung gegenüber Juden – auch in der Gegenwart – entstehen könnte, wird dort nicht weiter bedacht. Des Weiteren führt Müller zu den Grundbescheiden von Berg aus, dass er vermutete existentielle Fragen von Schülerinnen und Schülern mit theologischen „Verdichtungen“ bzw. „heilsgeschichtlichen Abbr

⁴⁴ EKD, Christen, 131.

⁴⁵ In Kl. 5/6 geht es immerhin um „religiöse ... Verhältnisse“ zur Zeit Jesu und in Kl. 10 um „Messias“ als möglichen Fachbegriff (ibK 3.1.5 (2) und 3.3.5) im Bereich „Jesus Christus“.

⁴⁶ Müller, Schlüssel, 71.

⁴⁷ Müller, Schlüssel, 74; 76.

⁴⁸ Müller, Schlüssel, 80.

ren“⁴⁹ zu verknüpfen versuche. Dabei kämen die Bezüge zu Jesus tendenziell zu kurz. Theißens Grundmotive dagegen wären stärker christologisch orientiert. In seinem eigenen bibeldidaktischen Ansatz erklärt Müller das Verhältnis zwischen Christen und Juden so: „In Jesu Wirken hat Gott nach neutestamentlicher Auffassung die Treue zu Israel erfüllt und für alle Menschen geöffnet“.⁵⁰ Demnach werden „alttestamentlich-jüdische Heils- und Hoheitsaussagen auf Jesus übertragen“.⁵¹ Diese exegetische Feststellung beinhaltet nicht automatisch eine Überordnung des universal Christlichen über das partikular Jüdische.⁵² Hierauf gilt es in der Bibeldidaktik und bei Schulbüchern sensibel zu achten.

In „Gott und die Bibel“, in der Peter Müller Exegese auf Unterricht bezieht, widmet er dem Themenkreis „Bibel – Kanon – Altes und Neues Testament“⁵³ ein eigenes Kapitel mit vielen historischen und literarischen Fakten. Darin belegt er die neutestamentliche Überzeugung, dass in Christus alttestamentliche Verheißungen erfüllt seien, mit der „Anordnung“ der „Propheten am Ende“ des AT.⁵⁴ Im direkten Anschluss stellt das NT stellt in Mt 1 Jesus innerhalb seines jüdischen Stammbaums vor. Gemäß Mt 1,21-23 ist er zu seinem Volk Israel gesandt, um es zu erlösen.⁵⁵ Entsprechend finden sich unzählige „Erfüllungszitate“⁵⁶ aus dem ersten Teil der Bibel im NT.

Jugendlichen heute, die nicht zum Volk Israel gehören, muss dieser Zusammenhang erst nahegebracht werden.⁵⁷ Dazu empfiehlt sich die Arbeit am Text. In Apg 8 z.B. kann man die Perspektive des Kämmerers einnehmen und sich Jes 53 durch Philippus erklären lassen. Hierzu helfen auch historische Erläuterungen. Diese sollten möglichst ein Bewusstsein dafür wecken, das „Alte Testament als Wahrheitsraum des Neuen“⁵⁸ zu verstehen.

In Theißens Bibeldidaktik ist neben der historischen Erschließung im Blick, dass der Geist „den Text der Bibel für den Menschen“⁵⁹ so öffnet, dass er

⁴⁹ Vgl. Müller, Schlüssel, 65 und 68.

⁵⁰ Müller, Schlüssel, 102.

⁵¹ Müller, Schlüssel, 103.

⁵² Vgl. EKD, Christen, 84f und Schwaetzer, Kundgebung, Nr. 11.

⁵³ Müller, Gott, 135-141.

⁵⁴ Vgl. Müller, Gott, 136.

⁵⁵ Vgl. Schröder, Heilsgeschichte, 197.

⁵⁶ Müller, Gott, 138 führt dazu verschiedenste „Reflexionszitate“ an. Besonders oft würden Jesaja und Psalmen zitiert. Nach Mt 13,52 erschließe sich für Jünger in den Schriften Altes und Neues.

⁵⁷ Vgl. EKD, Christen, 89f. Eine Erklärung ist, dass Jesus die Völkerwallfahrt zum Zion öffnet, 91.

⁵⁸ Vgl. dazu Frank Crüsemanns Buch von 2011 mit diesem Titel.

⁵⁹ Müller, Schlüssel, 67. Auf 69 bemerkt Müller hierzu, dass der Geist nach Joh 8,3 „weht, wo er will“ und somit über grammatische Sprachregeln hinausgehe.

über Christus Zugang zu Gott finden kann. Dazu einige Gedanken im Folgenden.

7 Zugang zum Bund mit Gott durch Christus

Für Luther ist Jesus Christus „die Mitte der Schrift“.⁶⁰ Um dies zu verstehen, helfe der Heilige Geist.⁶¹ Apg 8 zeigt dies so: In V. 26 sowie V. 29 fordert der „Geist“ bzw. „der Engel des Herrn“ den Jünger auf, einem fremden Leser zu begegnen. So legt Philippus dem Kämmerer Jes 53,7-8 aus. Dabei bezieht er in V. 32 bzw. V. 35 das „Schaf, das zur Schlachtbank geführt wird“ auf das „Evangelium von Jesus“. Der Äthiopier versteht, wird getauft und zieht fröhlich weiter. Demnach lässt sich die lebensverändernde Schriftauslegung auf das Bewegtwerden des Philippos durch den Geist zurückführen.

In der Deutung von Jes 53 auf Jesus findet sich das Schema „Verheißung und Erfüllung“ wieder. Wird dabei der „Buchstabe“ des jüdischen Gesetzes dem lebendig machenden Geist des freimachenden Evangeliums gegenübergestellt,⁶² kann dies antijüdisch wirken. Paulus spricht zwar in 2Kor 3 davon, dass Juden beim Lesen des Gesetzes eine Decke über den Augen liegt, so dass sie Christus in der Schrift nicht erkennen können.⁶³ Das heißt aber noch lange nicht, dass der neue Bund in Christus den alten Bund Gottes mit seinem Volk Israel ab- oder aufgelöst hat. Lange verstand sich Kirche so. Heute betont die EKD, dass die Kirche in paulinischem Sinne „in heilsgeschichtlicher Kontinuität mit Israel“ steht und der Bund Gottes mit Abraham und seinem Volk weiterhin besteht. Er wird durch den Glauben an Christus nur erweitert. Somit können auch Nicht-Juden Anteil bekommen an dem „Heilsgeschehen, das in Israel ... seinen Ausgang genommen hatte“.⁶⁴

Wie aber können sich solche komplexen Aussagen für Schülerinnen und Schüler erschließen? Hierbei kann es helfen, entwicklungspsychologische Herausforderungen Jugendlicher zu bedenken: Einerseits ist da ein Streben nach Autonomie und gleichzeitig die Frage, wer man ist und zu wem man gehört. Das Angebot der Bindung an Gott durch seinen Bund und die Zugehörigkeit zur großen Familie des Volkes Gottes, kann in solchen Spannungen

⁶⁰ Vgl. Wriedt, Luther, 16.

⁶¹ Vgl. Dierk, Schatz, 87 (bzw. Luthers „Vom unfreien Willen“). Um den Geist könne man bitten.

⁶² Vgl. Dierk, Schatz, 99-101. In 2Kor 3,6 heißt es: „Denn der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig.“ Und in 2Kor 3,17 „Der Herr ist der Geist; wo aber der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit.“ Vgl. auch Schwaetzer, Kundgebung, Nr. 11.

⁶³ Vgl. 2Kor 3,14-16.

⁶⁴ EKD, Christen, 94. Hierbei wird Gal 3,6-9 und 15-18 angeführt.

Geborgenheit vermitteln und Identität stärken. Dies gilt gerade auch da, wo junge Menschen die Brüchigkeit familiärer Beziehungen erleben. Der Glaube, dass Gott durch den Tod Jesu seine Liebe deutlich macht, kann hier helfen, sich selbst anzunehmen.⁶⁵ Wenn Bibeltexte dahingehend verstanden werden, entfalten sie existentielle, heilsame und befreiende Wirkungen. Es ist schön, wenn Religionsunterricht dazu beitragen kann.

8 Fazit

Wenn man heutzutage Schülerinnen und Schüler der Sek I beim Lesen der Bibel fragt: „Verstehst du auch, was du liest?“ sollten dabei zunächst allgemeine Hilfen zur Unterstützung des Leseverständnisses im Blick sein, auch im digitalen Format. Zudem braucht es entsprechend der kognitiven Möglichkeiten von Lernenden Erklärungen und Deutungsangebote, die sich mit einer Erschließung biblischer Welten in Zusammenhängen beschäftigen. Dabei ist insbesondere eine reflektierte Verhältnisbestimmung zwischen AT und NT und somit zwischen Israel und Kirche gefragt. Auch wenn Christen weltweit beanspruchen, dass die Bibel für alle Menschen bedeutsam ist, handelt es sich weitgehend um ein jüdisches Buch. Dies sollte im Umgang mit biblischen Texten im Religionsunterricht reflektiert werden. Deshalb darf das Judentum nicht nur der Kirchengeschichte bzw. dem interreligiösen Lernen zugeordnet werden. In der Sek I können Fächer wie Geschichte und Geographie ein komplexeres Verstehen der Bibel unterstützen. Jerusalem bietet dazu als Thema gute Anknüpfungspunkte. Insgesamt sollte jedoch im Blick bleiben, dass Schülerinnen und Schüler durch die Bibel Angebote erhalten, die ihnen Orientierung und Halt für ihr Leben geben. Hierzu braucht es eine Offenheit für das unplanbare Wirken des Heiligen Geistes. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass biblische Einzeltexte nicht nur zur individuellen Erbauung dienen, sondern so verknüpft werden, dass dadurch gemeinschaftlicher Dialog und Verbundenheit bis hin zu gesellschaftlicher Versöhnung und Frieden entstehen. Dann lässt sich etwas von der Verbundenheit Gottes mit den Menschen in dieser Welt deutend wahrnehmen, auch in der Erwartung der zukünftigen Vollendung von Gottes Geschichte.

⁶⁵ Vgl. hierzu Südland, Annegret: „Gott hat sein Volk besucht“. (Adventliche) Unterrichtsideen zu Lukas 1,68, in: entwurf, Nr. 1 / 2020, 32-39, 32-33.

Arbeiten und Leben: Bibeldidaktische Erwägungen zu einem aktuellen Reflektieren über Arbeit in religiösen Bildungsprozessen

Alexander Weihs

1. Einleitung: Zur Relevanz der Thematik

Arbeit gehört nicht zu den bevorzugten, schon gar nicht zu den prominentesten Themen biblischer Didaktik. Es gibt aus religionspädagogischer Sicht allerdings gute Gründe, sich eben doch und gerade mit dieser Thematik zu befassen: Zum einen die enorme gesellschaftliche, soziale und individuell-personale Relevanz von Arbeit, zum anderen die – in diesem Beitrag vertretene – Auffassung, dass das Neue Testament weitaus mehr wichtige Impulse zu diesem Feld bereithält, als es ein nur oberflächlicher Blick erscheinen lassen könnte.

Bei den folgenden Erwägungen soll genauerhin die Frage leitend sein, inwiefern und in welchen Hinsichten die neutestamentlichen Überlieferungen potenzieller Weise Aspekte oder Perspektiven enthalten, die für heutige persönliche Abwägungsprozesse hinsichtlich des Felds *Leben und Arbeit* als Anstöße, Impulse oder Provokationen dienen bzw. nützlich sein könnten.

Um die damit verbundenen Aufgaben erfüllen zu können, ist eine Begriffsbestimmung zugrunde zu legen, welche die Bandbreite und Vielfalt menschlichen Arbeitens nicht vorschnell oder unzulässig einengt. Sucht man nach einer diesbezüglich angemessenen Auffassung von Arbeit, kann man bei der weitgefassten Definition der wissenschaftlichen Soziologie fündig werden: Danach handelt es sich bei Arbeit um eine „Tätigkeit ..., die unternommen wird, wenn ein bestimmter Zustand oder eine Gegebenheit in der Welt als unbefriedigend oder mangelhaft erlebt wird, oder wenn sich Ressourcen, die uns wichtig erscheinen, als knapp erweisen“¹. Das Ziel von Arbeit ist es dann, entsprechende Verbesserungen zu erreichen. Es wird sich zeigen, dass diese recht offene Begriffsbestimmung dazu geeignet ist, der Vielzahl der

¹ Füllsack, Arbeit, S. 8.

religionspädagogisch relevanten Aspekte einen adäquaten Resonanzraum zu eröffnen.

Die nachfolgenden bibeldidaktischen Überlegungen starten mit einer grundlegenden sachspezifischen Kennzeichnung, auf die zwei vertiefende Blicke in unterschiedliche neutestamentliche Traditionsräume folgen. Die Auswertung der erreichten Ergebnisse bildet anschließend die Basis für eine exemplarische religionspädagogische wie religionsdidaktische Konkretion.²

2. Das Neue Testament und das Feld Arbeit – eine allgemeine Kennzeichnung

Bezogen auf aktuelle Reflexionsprozesse ist der von der neutestamentlich-theologischen Forschung erhobene Befund keineswegs ungünstig.³ Danach finden sich im Neuen Testament weder eine – als solche zu bezeichnende – Theologie der Arbeit noch eine entfaltete Arbeitsethik, auch keine einheitliche Arbeitsmoral. Aber doch wird in den neutestamentlichen Schriften in vielfältigen Ansätzen und Formen von und über Arbeit gesprochen. Das gilt, auch wenn dieses Reden von Arbeit meist eher *en passant* geschieht. Als charakteristisch kann angesehen werden, dass an keiner Stelle Arbeit als Selbstzweck propagiert wird. Eine Verabsolutierung von Arbeit findet sich ebenso wenig wie eine eschatologisch oder anderweitig konnotierte Idealisierung.⁴ Bezeichnend ist vielmehr eine realistische und nüchterne Sicht, die den Wert von Arbeit schätzen kann, zugleich aber im Bewusstsein behält, dass Arbeit typischer Weise mit Anstrengung und Mühe verbunden ist. Als selbstverständlicher Aspekt gesellschaftlichen Lebens wird Arbeit folgerichtig weder verklärt noch abgelehnt, wohl aber steht nicht selten die Frage im Hintergrund, wozu Arbeit angemessener Weise zu dienen hätte.

Der vertiefende Blick auf zwei unterschiedliche neutestamentliche Traditionszusammenhänge kann zeigen, wie diese in ihren konkreten Aussagen an den oben markierten Grundlinien partizipieren, zugleich aber je eigene Anliegen und Sichtweisen zur Sprache bringen.

² Im Hintergrund der Erwägungen stehen u.a. die folgenden Untersuchungen und Studien von Peter Müller und Anita Müller-Friese: Müller, Markus; Müller, Schlüsseltexte; Müller, Paulus sowie Müller-Friese, Theologisieren.

³ Einen aktuellen Überblick über die Forschungslage vermittelt: Söding/Wick, Würde.

⁴ Den entscheidenden Widerpart gegenüber jeder Form eschatologisch konnotierter Idealisierung bildet die basale neutestamentliche Auskunft, nach der das Kommen des endzeitlichen Gottesreiches nicht aufgrund menschlicher Arbeit erfolgen wird, sondern auf die Menschen als Geschenk zukommt.

3. Perspektiven der paulinisch-deuteropaulinischen Überlieferung

Im ersten Thessalonicherbrief sendet Paulus an seine Gemeinde einen arbeitsthematischen Ratschlag, den er offenbar für situativ angebracht und notwendig erachtet.⁵ Dieser lautet: „Sucht eure Ehre darin, ruhig zu leben, euch um die eigenen Angelegenheiten zu kümmern und mit euren Händen zu arbeiten, wie wir euch geboten haben“ (1 Thess 4,11). Was mit dieser Aufforderung angezielt ist, zeigt die in Anschluss folgende Begründung: Es geht darum, „vor denen draußen“ ein „ehrbares Leben zu führen“ und „auf niemanden angewiesen zu sein“ (1 Thess 4,12). Wird im ersten Aspekt mit Blick auf die nicht-christliche Umwelt zu einem ehrbaren – das heißt zugleich: unanständigen – Lebenswandel aufgerufen, nimmt der zweite Aspekt vor allem die innergemeindliche Solidargemeinschaft in den Fokus: Man soll für seinen Lebensunterhalt arbeiten – und sich nicht ohne Not oder mutwillig von der materiellen Hilfe anderer Gemeindemitglieder abhängig machen. Diese Deutung erhält weitere Nahrung, wenn man intertextuell die paulinische Selbstausskunft von 1 Thess 2,9 mitliest: „Ihr erinnert euch doch ... an unsere Mühe und Plage: Bei Nacht und bei Tag haben wir gearbeitet, um keinem von euch zur Last zu fallen, ...“. Paulus bringt hiermit den Thessalonichern seine eigene Erwerbsarbeit (als Zeltmacher, vgl. Apg 18,3) ins Gedächtnis, wobei er weit davon entfernt ist, diese Arbeit zu idealisieren. Denn nicht nur im ersten Thessalonicherbrief erscheint sie explizit als „Plage“ und „Mühe“ (1 Thess 2,9); auch in anderen Zusammenhängen hat Paulus sie ausdrücklich als quälende Anstrengung und Belastung qualifiziert und hervorgehoben (vgl. 1 Kor 4,6-13).

Damit zeichnen sich vor allem zwei Linien ab. Zum einen: Arbeit kommt eine besondere Würde zu, da sie dazu dienen kann, den eigenen Lebensunterhalt, die eigene Existenzgrundlage zu sichern. Zum anderen: Arbeit eignet diese besondere Bedeutung zumal und obwohl mit ihr typischerweise Beschweren und Mühsal verbunden sind.

Eine Christengeneration später werden diese Linien (nun deuteropaulinisch) fortgeschrieben und angereichert. Der zweite Thessalonicherbrief verbindet plakativ die Faktoren Arbeit und Lebensunterhalt: „Wenn jemand nicht

⁵ Zu 1 Thess 4,1-12 vgl. besonders Haufe, 1 Thessalonicher, S. 66-77; Reinmuth, 1 Thessalonicher, S. 103-156, zudem Münch, Hände, S. 237-244.

arbeiten will, soll er auch nicht essen“ (2 Thess 3,10).⁶ So normativ und verallgemeinerbar dieser forschende Satz scheinen mag, ist er doch keineswegs dazu geeignet, davon eine rigorose Setzung im Sinne der Einschärfung einer umstandslosen Arbeitsmoral abzuleiten. Vielmehr erweist sich die Maßgabe als situativ bezogen und kontextgebunden: Offenbar gibt es unter den Gemeindemitgliedern Menschen, die „unordentlich“ leben (2 Thess 3,11; vgl. 3,6) und – statt für ihren Lebensunterhalt zu arbeiten – nur „Unnützes treiben“. Diese „Unordentlichen“ werden nun dazu ermahnt, „in Ruhe zu arbeiten und ihr eigenes Brot zu essen“ (2 Thess 3,12). Als Vorbild eines solchen angemessenen Verhaltens wird die Figur des Apostels selbst in den Fokus gerückt (2 Thess 3,7-10): Obwohl er einen Anspruch auf die Versorgung durch die Gemeinde gehabt habe (2 Thess 3,9), habe er „nicht geschenkweise Brot von irgend jemandem gegessen“, sondern sich in täglicher eigener Arbeit gemüht und geplagt, „um niemandem ... zur Last zu fallen“ (2 Thess 3,8). In diesem Verweis auf die eigene Praxis des vor Augen gestellten Apostels wird der Aufforderung zu existenzsichernder Arbeit Nachdruck verliehen. Das Gesamt der Paränese 2 Thess 3,6-13 greift damit (kombinierend und variierend) auf wesentliche Elemente des ersten Thessalonicherbriefes zurück, wobei vor allem die folgenden Charakteristika besonders hervortreten. Zum einen: Arbeit ist nicht Selbstzweck, sondern erhält ihre Relevanz von ihrem Ziel her. Es geht um die Schaffung der eigenen Existenzbasis, des eigenen Lebensunterhalts. Zum anderen: Arbeit ist mit Mühe und Anstrengung verbunden, die man allerdings auf sich zu nehmen hat, wenn man nicht das „Brot“ anderer „essen“, d.h. auf Kosten der Mühe und Anstrengung anderer leben will.

In dieser Grundrichtung des paulinisch-deuteropaulinischen Überlieferungszusammenhangs bringt der Epheserbrief schließlich eine zwar erwartbare, aber doch bedeutsame Erweiterung in dem nachdrücklichen Appell: „Wer (bisher) ein Stehlender gewesen ist, stehle nicht mehr; vielmehr mühe er sich ab und schaffe mit den eigenen Händen das Gut, damit er etwas hat, um denen abzugeben, die es nötig haben“ (Eph 4,28). Es liegt nahe, dass bei den „(bisher) Stehlenden“ an Personen zu denken ist, die sich auf Kosten anderer haben aushalten lassen, obwohl eigene Erwerbsarbeit für sie durchaus möglich gewesen wäre. Wichtiger ist allerdings ein anderer Gedanke, den Eph 4,28 zum Ausdruck bringt: Arbeit ist nicht nur dazu notwendig und

⁶ Zur Interpretation von 2 Thess 3,10 im Kontext 2 Thess 3,6-13 vgl. bes. Trilling, 2 Thessalonicher, S. 140-153; Reinmuth, 2 Thessalonicher, S. 186-189.

nützlich, den Lebensunterhalt der eigenen Person und Familie zu ermöglichen, sondern sie kann und soll auch dazu dienen, Notleidende und Bedürftige zu unterstützen und damit deren Existenz zu sichern. Es ist damit eine grundlegende Solidarität in den Blick gesetzt, die denjenigen zugute kommen soll, die aufgrund ihrer persönlichen Situation nicht oder nur in unzureichendem Umfang dazu in der Lage sind, für ihren Lebensunterhalt selbst zu sorgen.

4. Perspektiven der synoptischen Überlieferung

Während bisher der Bereich der Erwerbsarbeit im Mittelpunkt der Betrachtung stand, gehen die folgenden Erwägungen der Bedeutung eines arbeitsförmigen Vorgangs nach, der ganz offensichtlich *nicht* auf materiellen Erwerb ausgerichtet ist. Im Kontext der Erzählung von der Heilung des Gelähmten (Mk 2,1-12) wird in Vers 3f. zweifellos – zudem in erheblicher Plastizität und Konkretheit – *Arbeit* ins Bild gesetzt:⁷ Vier Menschen tragen auf einer Bahre einen Gelähmten herbei (V. 3), sie steigen auf das Dach des Hauses, in dem sich Jesus aufhält, decken das Dach ab, indem sie es aufgraben, und seilen den auf der Bahre liegenden Gelähmten in den Innenraum des Hauses ab (V. 4). Die sprachliche Formgebung unterstreicht – nicht zuletzt durch die eindrucksvolle Reihung der Elemente des „Abdeckens“, „Aufgrabens“ und „Hinunterlassens“, dass es sich hierbei um eine ausgesprochen mühevollen Arbeit handelt, die Kraft, Anstrengung und Ausdauer erfordert. Das beschriebene Vorgehen ist ungewöhnlich und drastisch, der narrative Kontext macht aber deutlich, dass es weder grundlos noch unüberlegt erfolgt: Die Aktion der Gruppe zielt darauf, den Hilfsbedürftigen (der den Weg nicht selbst bewältigen kann) zu Jesus zu bringen, von dem die Heilung des Gelähmten erwartet wird. Auch das Eindringen über das Dach bleibt im direkten Erzählkontext nicht unbegründet: Es ist nötig, weil eine so immense Menschenmenge Jesus umringt und zu ihm drängt, dass der übliche Weg, der durch die Tür des Hauses führen würde, versperrt ist. Im Horizont von Vers 2, in dem betont von der Wort-Verkündigung Jesu gesprochen wird, wird man das Verhalten der Gruppe um den Gelähmten als (sehr direkte) Reaktion auf die von Jesus verkündete Botschaft auffassen können.

Textpragmatisch wird den Rezipientinnen und Rezipienten von Mk 2,1-12 in dem geschilderten solidarischen Handeln der Gruppe um den Gelähmten

⁷ Zur Auslegung vgl. ausführlich Weihs, *Arbeit*, S. 153-169.

ein ausgesprochen attraktives Verhaltensangebot unterbreitet. Zum einen wird dieser Gruppe durch Jesus ausdrücklich „Glaube“ zugesprochen (V. 5), zum anderen kann (im Licht von Mk 12,28-34) das Verhalten der Träger als konkrete Umsetzung des elementaren Gebots der Nächstenliebe (Mk 12,31) verstanden werden. Die Erzählung entfaltet damit einen starken Appellcharakter: Da und insofern das solidarische Handeln der Träger (seiner Struktur nach) für eine Aktualisierung offen ist, lädt Mk 2,1-12 nachdrücklich dazu ein, selbst ebenso solidarisch und nächstenliebend zu handeln. Es ist evident, dass die in Vers 3f. geschilderte Arbeit als positiv und nachahmenswert qualifiziert wird. Diese positive Bewertung bleibt auch dann bestehen, wenn man auf eine elementare und sinnreiche Abstufung aufmerksam macht: Nach Mk 2,1-12 ist es letztgültig allein Jesus, der es vermag, den Gelähmten zu heilen (Mk 2,5.9-12) und dadurch der gesamten Aktion zum Erfolg zu verhelfen. Die von der Trägergruppe geleistete Arbeit bewirkt dies nicht, aber doch nimmt sie – in ihren Grenzen – teil am Gesamtablauf des sich vollziehenden Heilsgeschehens.

In Mk 2,1-12 tritt somit Arbeit in Form einer offensichtlich freiwillig übernommenen, arbeitsförmigen Tätigkeit in Erscheinung. Sie dient nicht zur Generierung von Einnahmen für den eigenen Lebensunterhalt, sondern setzt sich für die Lebensmöglichkeiten eines anderen Menschen ein. Von V. 5 her (Stichwort „Glaube“) wird zudem erkennbar, dass das Handeln der Träger offensichtlich ihrer inneren Disposition entspricht und von dieser aus intrinsisch motiviert ist. Die beschriebene Arbeit konturiert sich damit als Ausdruck und Folge bestimmter Haltungen und Einstellungen und kommt als authentisches Zeugnis eigener Überzeugungen in den Blick. Die Ungewöhnlichkeit der spezifischen Arbeit (Aufbrechen eines Hausdachs) kann darüber hinaus darauf aufmerksam machen, dass bestimmte Erfordernisse auch zu Arbeiten besonderen Zuschnitts sowie zu mutigen und originellen Lösungen animieren und provozieren können. Ihren Wert erhält die in Mk 2,1-12 vor Augen gestellte Arbeit dabei wesentlich von ihren Zielen her. Eine *gute* Arbeit ist sie, weil sie dem Leben dient: Sie zielt auf die Heilung eines Menschen und damit auf die Schaffung neuer Lebensoptionen.

5. Potenzielle Anstöße für aktuelle Orientierungsprozesse

Der Blick auf einschlägige neutestamentliche Traditionen hat elementare Linien und signifikante Detailaspekte hervortreten lassen. Manches davon ist

geeignet, Reflexionsanstöße auch in aktuellen persönlichen Orientierungsprozessen zu liefern und zu eigenen Stellungnahmen herauszufordern. Es sollen hier sieben Punkte gesondert herausgehoben werden:

- Ein erster Impuls geht von denjenigen neutestamentlichen Überlieferungen aus, welche Arbeit in ihrer Reichweite und Bedeutung einschränken und begrenzen. Die biblische Anthropologie führt deutlich vor Augen, dass das Menschsein eines Menschen nicht von seiner Arbeitsfähigkeit oder seiner Arbeitsleistung abhängt. Die biblische Absage an eine Idealisierung oder Verabsolutierung von Arbeit kann einen deutlichen Kontrapunkt gegenüber allen Einstellungen setzen, die den Sinn des Lebens allein in der Arbeit verorten.

- Zugleich ist zu beachten, dass im Neuen Testament Arbeit wiederum auch nicht abgelehnt wird, sondern ihre Vorzüge und Chancen deutlich erkannt werden. Diese realistische Positionierung macht den Weg frei für Perspektiven, die Arbeit vor allem unter sachlichen und pragmatischen Blickwinkeln erfassen und beurteilen. Und das heißt nicht zuletzt: Bei Arbeit handelt es sich um einen Wert, der für persönliche Abwägungsprozesse ausdrücklich offen ist.

- Wenn Arbeit nach neutestamentlicher Lesart nicht Wert an sich ist, sondern ihre Bedeutung von den jeweils zugrunde liegenden Motivationen und von den jeweils anvisierten Zielen her erhält, ist zugleich ein relevanter Impuls für heutige Reflexionsprozesse gesetzt. Der neutestamentlich angezeigte Konnex kann nämlich dazu herausfordern, eigene – aktuelle oder noch bevorstehende – Arbeiten oder Arbeitskontexte daraufhin zu befragen, welche Beweggründe und welche Ziele mit ihnen verbunden sind und was genau sie faktisch verwirklichen.

- Damit eng verbunden ist ein vierter – ein inhaltlicher – Punkt. Die Untersuchung der Überlieferungen liefert nämlich einen deutlichen Hinweis darauf, was aus neutestamentlicher Perspektive als ein angemessenes Zielspektrum von Arbeit anzusehen wäre: Wertvoll ist Arbeit dann, wenn sie dem Leben dient – sei es lebenserhaltend (z.B. in Form der Sicherung des Lebensunterhalts für sich und für andere), sei es neue Lebensmöglichkeiten eröffnend (wie in der Erzählung von der Heilung des Gelähmten). Damit ist die Frage aufgeworfen, ob dies zugleich ein valides oder zumindest bedenkenswertes Kriterium *auch* für heutiges Arbeiten sein könnte.

- Von hier aus kann verstärkt die ökonomische Funktion von Arbeit in den Blick genommen werden. Denn man wird nicht übersehen dürfen, dass von

der Kopplung von Arbeit und Lebensunterhalt (vgl. 2 Thess 3,10; Eph 4,28; Apg 20,34f.) eine auch begrenzend regulative Bedeutung ausgeht: Es geht um die Schaffung von Lebensgrundlagen. Von Gewinnmaximierung oder Kapitalanhäufung wird dagegen nicht gesprochen. Im Horizont heutiger Abwägungsprozesse kann dies zu Reflexionen darüber anregen, welche Bedeutung und welches Gewicht man dem ökonomischen Faktor im Bereich des eigenen Arbeitens einräumen möchte.

- Nicht zu übersehen ist, dass die neutestamentlichen Traditionen die Sinnhaftigkeit von Arbeit gerade auch in ihrer sozialen Funktion und Dimension sehen. Dies kann dazu motivieren, die eigene Arbeit explizit unter diesem sozialen Aspekt zu befragen. Zum Beispiel: Inwiefern kann ich meine Erwerbsarbeit oder andere meiner Arbeiten als Dienst an der Gemeinschaft oder an einzelnen Menschen verstehen? Inwieweit liegt für mich die Bedeutung von Arbeit gerade (auch) darin, dass sie zugunsten anderer oder gemeinsam mit anderen geschieht? Inwiefern besteht in der sozialen Perspektive eine Motivation für mich, einen bestimmten Beruf zu ergreifen oder bestimmte Arbeiten aus eigenem Antrieb in Angriff zu nehmen?

- In einem letzten Punkt kann Arbeit schließlich unter dem Aspekt von Selbstverwirklichung fokussiert werden. Dabei ist vorzuschicken, dass ein modernes – oder gar romantisches – Verständnis von Arbeit im Sinne einer „Arena für die Formung und den Ausdruck des Selbst“⁸ am Neuen Testament wenig Anhalt findet, sondern in vielerlei Weise anachronistisch ist. Die ökonomischen und sozialen Aspekte scheinen neutestamentlich bezüglich der Sinngebung von Arbeit weit im Vordergrund zu stehen. Und doch stellen neutestamentliche Traditionen immer wieder vor Augen, wie eng Arbeit mit der eigenen Identität verbunden ist. Auch hinsichtlich Mk 2,1-12 sollte dieser Gesichtspunkt nicht übersehen werden: Denn an der Erzählung ist abzulesen, dass die als positiv dargestellte Arbeit in engagierter Übereinstimmung mit der inneren Haltung der Handelnden geschieht (vgl. V. 5), also überzeugungstragender intrinsischer Motivation folgt, weshalb die ausgeführte Arbeit durchaus im Sinne eines authentischen Selbstausdrucks und mithin als Akt der Selbstverwirklichung begriffen werden kann. Hinsichtlich heutiger Reflexionsprozesse ergeben sich hieraus zwei komplementäre Anstöße: Zum einen die Frage, ob und in welchen Hinsichten ich meine Erwerbsarbeit bzw. andere von mir getätigte Arbeiten als authentischen Selbstausdruck verste-

⁸ Herzog, Rettung, S. 51, vgl. zudem S. 51-54.

hen kann bzw. erlebe. Zum anderen die Herausforderung dazu, meinen Anschauungen, Haltungen und Überzeugungen (gerade auch) im Feld der Erwerbsarbeit oder anderen Arbeitszusammenhängen authentisch Ausdruck zu verleihen.

Das hier Dargestellte und Ausgewertete stellt (notwendiger Weise) einen nur kurzen Überblick zur neutestamentlichen Arbeitsthematik dar. Und doch können die Ergebnisse – in ihrer Eindringlichkeit, ihrer Vielschichtigkeit und ihrem Facettenreichtum – eine gute Werbung dafür darstellen, diese Thematik auch zum Gegenstand spezifisch bibeldidaktischer Bildungsprozesse zu machen. Hinsichtlich geeigneter Zielgruppen kann dabei besonders an das weite Areal des schulischen Religionsunterrichts (für ältere Schülerinnen und Schüler) sowie an die Felder der religiösen Erwachsenenbildung und -katechese gedacht werden. Das Potenzial der Thematik soll nachfolgend paradigmatisch für den Bereich des Religionsunterrichts der gymnasialen Oberstufe aufgezeigt werden.

6. Arbeiten und Leben – ein bibeldidaktischer

Umsetzungsvorschlag für die gymnasiale Oberstufe

Konzipiert man die Thematik als Umsetzung für die gymnasiale Oberstufe, darf die allgemeinbildende wie gesellschaftliche Relevanz des Bildungsangebots als evident gekennzeichnet werden: Einschlägige Bezugswissenschaften wie die Soziologie, die Psychologie, die Gesellschaftsphilosophie und die Pädagogik sprechen schon seit längerer Zeit davon, dass die Menschen in den modernen Gesellschaften – unumgebar und unabtretbar – je für sich vor die „Aufgabe Biographie“ gestellt seien. Darunter versteht man das Erfordernis, sich einen eigenen Lebensentwurf selbstständig erarbeiten zu müssen. Und hierzu gehört auch die Frage, welchen Stellenwert und welche Bedeutung der Bereich Arbeit in dem je eigenen Lebenskonzept einnehmen soll.

Der nachfolgend (auf knappen Raum) skizzierte Vorschlag zu einer Unterrichtsreihe mit dem Titel *„Arbeiten und Leben. Ein neutestamentlich-dialogisches Lernarrangement zur ethischen und religiösen Lebensentwurfskompetenz für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II“* versteht sich vor diesem Hintergrund als ein Beitrag zur Anbahnung, Weiter- und Fortentwicklung persönlicher Lebensentwurfskompetenz, wobei das Bildungsangebot dieses Anliegen auf die Initiierung und Förderung persönlicher Abwägungsprozesse im Feld *Leben und Arbeit* fokussiert.

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II stellen für die genannte Bildungsthematik eine ideale Zielgruppe dar: Denn sie befinden sich in einer biographischen Phase, in der lebensweltlich genau solche Orientierungs- und Abwägungsprozesse von ihnen gefragt und verlangt sind.⁹

Auf diese Zielgruppe abgestimmt, rangiert das hier vorgeschlagene Bildungsangebot konzeptionell unter dem Dach einer *bibeltheologischen Didaktik*, die daran interessiert ist, die Textwelt der neutestamentlichen Zeugnisse mit der Leserwelt der Rezipientinnen und Rezipienten in möglichst vielfältiger Weise in Beziehung zu setzen. Das konkrete Lernarrangement ist dabei grundlegend korrelationsdidaktisch orientiert und integriert Elemente der Jugendtheologie und des biographischen Lernens.

Das bibeldidaktische Gesamtsetting ist dabei als eine *Mini-Unterrichtsreihe* angelegt, die sich zeitlich über drei Doppelstunden erstreckt:

- Die *erste Doppelstunde* startet mit einer kurzen Eingangsphase, in der die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, ihre eigene Lebenssituation (je für sich) plastisch zu imaginieren, und zwar in Hinblick auf die Fragen: ‚Was habe ich nach dem Abschluss der Schulzeit vor?‘ und ‚Schwebt mir dafür schon eine bestimmte Berufsorientierung vor?‘. Damit ist das Feld bereitet für die konkrete Thematik der Unterrichtsreihe. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern vorstellen, dass es in den drei kommenden Doppelstunden um neutestamentliche Texte gehen wird, die das Verhältnis von *Arbeit und Leben* erkunden und zu einer eigenen Positionierung herausfordern. In einem etwa 5-minütigen Statement gibt die Lehrperson grundlegende Informationen und Einordnungen zum Themenfeld Arbeit im Neuen Testament.

Darauf folgt die erste große Erarbeitungsphase der Doppelstunde: Den Schülerinnen und Schülern werden auf einem Arbeitsblatt in einem Dreischritt die (oben im Abschnitt 3 dieses Beitrags erörterten) einschlägigen Texte der paulinischen und deuteropaulinischen Tradition geliefert und zwar in den Textgrenzen: 1 Thess 4,11-12; 2 Thess 3,6-13 und Eph 4,28. Die einzelnen biblischen Texte werden dabei auf dem Arbeitsblatt jeweils durch einen erläuternden Vorspann eingeleitet, der auf die Vorkenntnisse des Kurses rekurriert und inhaltlich die jeweiligen situativen Kontexte der einzelnen neutesta-

⁹ Konkreter: Schülerinnen und Schüler der 12. Klasse haben sich u.a. mit Fragen des weiteren Werdegangs, mit Fragen der Berufswahl und des Ausbildungswegs dahin, mit Fragen der Wahl des Studiengangs- und Studienfachs, auch mit Fragen der Austarierung von Berufswünschen und Karriereambitionen mit anderen – vielleicht widerstreitenden – Lebenswünschen zu befassen.

mentlichen Stellen einspielt. Anhand von texterschließenden Fragen befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten der Texte.¹⁰

In einer zweiten Hauptphase der ersten Doppelstunde tauschen sich die Kursteilnehmenden erst untereinander und dann unter Einbeziehung der Lehrperson dialogisch über ihre Leseerfahrungen aus.¹¹ Es ist angezielt, dass dabei eine sehr große Breite an Aspekten und persönlichen Einschätzungen zur Reflexion und zum Austausch kommen können. Dass sich die Diskussion gerade auch um die besonders provokanten Sätze der paulinisch-deuteropaulinischen Tradition drehen werden, ist anzunehmen. Ganz besondere Chancen liegen aber darin, dass über die bestehende Kopplung von Arbeit und Lebensunterhalt der gesamte Resonanzraum der Imagination eines *lebenswerten* Lebens eröffnet ist – und in dem Diskurs eine wichtige Rolle spielen wird. Eine Form der Ergebnissicherung, die auf ein persönliches Urteil der Jugendlichen abzielt, kann diese erste Doppelstunde abschließen.¹²

- Die neutestamentliche Basis der *zweiten Doppelstunde* bildet die Erzählung Mk 2,1-12.¹³ Die Narration ist wesentlich zugänglicher als die neutestamentlichen Texte der vorherigen Doppelstunde. Den Schülerinnen und Schülern wird das Gesamt des Markus-Textes in den Grenzen 2,1-12 geboten, wobei die texterschließenden Fragen den Fokus gezielt auf die Interpretation der arbeitsförmigen Tätigkeit der Verse 3f. lenken. Die texterschließenden Fragen leiten dabei gestaffelt dazu an: 1. Die in den Versen 3-4 geschilderte Arbeit zu beschreiben; 2. Unter Berücksichtigung des narrativen Kontextes über mögliche Ziele und Intentionen der Gruppe um den Gelähmten zu reflektieren; 3. Das in Mk 2,1-12 geschilderte Geschehen im Licht von Mk 12,28-34 zu betrachten und intertextuell auszuleuchten.

Die im Anschluss zu initiiierenden dialogischen Prozesse nehmen die ganze Vielfalt der Interpretationen und Assoziationen der Schülerinnen und

¹⁰ Die texterschließenden Fragen folgen – je nach dem konkreten Kompetenzniveau des Kurses – den grundlegenden Bahnen: 1. Wie ist der Inhalt des Textes zu beschreiben? (Semantik), 2. Was könnte der Briefautor damit bewirken wollen? (Pragmatik), 3. Wie beurteile ich selbst die Aussagen und Implikationen des Textes? (Persönliche Interpretation).

¹¹ Dies geschieht am besten in einem gestuften Prozess: Erst in Kleingruppen, dann im Plenum.

¹² Die Phase der Ergebnissicherung kann in Form und Inhalt z.B. folgendermaßen gestaltet werden: Die Schülerinnen und Schüler werden dazu aufgefordert, unter Resonanz des gesamten dialogischen Prozesses schriftlich zu dem Satz 2 Thess 3,10 („Wenn jemand nicht arbeiten will, soll er auch nicht essen“) Stellung zu beziehen. Und zwar nach den Gesichtspunkten: 1. Welche Argumente könnten für diesen Satz sprechen?, 2. Welche Überlegungen sprechen gegen diesen Satz?, 3. Was ist meine Position dazu?

¹³ Vgl. Abschnitt 4 dieses Beitrags.

Schüler auf, wobei im Lauf des Austausches gewiss auch die neutestamentlich inspirierte Idee zur Reflexion kommen wird, ob die ökonomischen, sozialen und auf Selbstverwirklichung zielenden Aspekte von Arbeit möglicherweise einen gemeinsamen positiven Fluchtpunkt darin haben könnten, dass Arbeit lebensförderlich sein, d.h. dem Leben dienen soll.¹⁴

- Die *dritte Doppelstunde* kann schließlich die (den Kursteilnehmenden bestimmt schon bekannte) Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16)¹⁵ zum Referenzgegenstand machen und unter neuen Gesichtspunkten dialogisch ausleuchten. Nachdem schon in den beiden vorausgehenden Doppelstunden – nicht zuletzt angeschoben durch den neutestamentlich gegebenen Konnex von Arbeit und Lebensmöglichkeiten – die soziale und gesellschaftliche Dimension von Arbeit in verschiedener Hinsicht zur Reflexion gekommen sein wird, kann die Beschäftigung mit Mt 20,1-16 die sozialetische Perspektive noch einmal gesondert in den Fokus nehmen und bedenken lassen.¹⁶ Schließlich handelt es sich bei der Parabel um einen Text, der zum einen grundlegend die Gerechtigkeitsfrage aufwirft, zum anderen eben diese Frage bereits in das Licht einer ganz bestimmten Antwort stellt, die angemessenes, also wahrhaft *gerechtes* Handeln im Horizont der Schaffung von (neuen) Lebensmöglichkeiten verortet.

Einen organischen und personal zentrierten Abschluss kann die Unterrichtsreihe finden, indem die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, im Rückblick auf das Gesamt des Prozesses diejenigen Aspekte zu notieren, die für sie hinsichtlich des eigenen – gegenwärtigen und zukünftigen – Arbeitens am wichtigsten und bedeutsamsten geworden sind.

Literatur

- Haufe, Günter, Der erste Brief des Paulus an die Thessalonicher (ThHK 12,1), Leipzig 1999 [Haufe, 1 Thessalonicher]
 Füllsack, Manfred, Arbeit (UTB Profile), Wien 2009 [Füllsack, Arbeit]

¹⁴ Wobei es sich hierbei um eine Ansicht handelt, die wiederum ihrerseits zu interpretieren, abzuwägen und in Hinblick auf mögliche Folgen für das eigene Leben auszulegen wäre.

¹⁵ Zur Interpretation vgl. Luz, Matthäus III, S. 138-166; Schweizer, Matthäus, S. 255-258.

¹⁶ Als weitere neutestamentliche Texte, die in Hinblick auf den Bereich menschlicher Arbeit und Tätigkeit in besonderer Weise sozialetisches Potenzial entfalten können, sind nach Mt 20,1-16 u.a. zu nennen: Lk 10,25-37 (eine grundlegende Werbung für effektive Caritas); Lk 10,7 bzw. Mt 10,10 (eine positive Kopplung von Arbeit und Lohn); Jak 5,1-6 (eine eindringliche Warnung an die Reichen, ihren Arbeitern den Lohn nicht vorzuenthalten, dort bes. Jak 5,4); zudem diejenigen Texte der Feldrede, in denen Lukas die Seligpreisung der Armen (Lk 6,20) mit einem Weheruf gegen die Reichen (Lk 6,24) kontrastiert. Es ist selbstverständlich, dass diese und noch weitere biblische Texte in die Zusammenhänge der dialogischen Phasen der hier konzipierten Unterrichtsreihe durch die Lehrperson, aber auch durch die Schülerinnen und Schüler als intertextuelle Angebote eingebracht werden können.

- Herzog, Lisa, Die Rettung der Arbeit. Ein politischer Aufruf, Berlin 2019 [Herzog, Arbeit]
- Luz, Ulrich, Das Evangelium nach Matthäus, 3. Teilband (EKK I/3), Zürich 1997 [Luz, Matthäus III]
- Müller, Peter, Mit Markus erzählen. Das Markusevangelium im Religionsunterricht, Stuttgart 1999 [Müller, Markus]
- Müller, Peter, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009 [Müller, Schlüssel]
- Müller, Peter (Hg.), Paulus in der Schule. Grundlagen – Didaktik – Bausteine für den Unterricht, Stuttgart 2012 [Müller, Paulus]
- Müller-Friese, Anita, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen, in: Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart-München 2014, S. 44-48 [Müller-Friese, Theologisieren]
- Münch, Christian, Von der eigenen Hände Arbeit leben – Arbeitsethos in der paulinischen Tradition, in: Söding, Thomas / Wick, Peter (Hg.), Würde und Last der Arbeit. Beiträge zur neutestamentlichen Sozialethik (BWANT 209), Stuttgart 2017, S. 237-251 [Münch, Hände]
- Eckart Reinmuth, Der erste Brief an die Thessalonicher, in: Walter, Nikolaus / Reinmuth, Eckart / Lampe, Peter, Die Briefe an die Philipper, Thessalonicher und an Philemon (NTD 8,2), Göttingen 1998, S. 103-156 [Reinmuth, 1 Thessalonicher]
- Eckart Reinmuth, Der zweite Brief an die Thessalonicher, in: Walter, Nikolaus / Reinmuth, Eckart / Lampe, Peter, Die Briefe an die Philipper, Thessalonicher und an Philemon (NTD 8,2), Göttingen 1998, S. 157-202 [Reinmuth, 2 Thessalonicher]
- Schweizer, Eduard, Das Evangelium nach Matthäus (NTD 2), Göttingen 1987 [Schweizer, Matthäus]
- Söding, Thomas / Wick, Peter (Hg.), Würde und Last der Arbeit. Beiträge zur neutestamentlichen Sozialethik (BWANT 209), Stuttgart 2017 [Söding/Wick, Würde]
- Trilling, Wolfgang, Der zweite Brief an die Thessalonicher (EKK XIV), Zürich u.a. 1980 [Trilling, 2 Thessalonicher]
- Weihs, Alexander, Arbeit und Nächstenliebe. Der Durchbruch des Glaubens (Mk 2,1-12), in: Söding, Thomas / Wick, Peter (Hg.), Würde und Last der Arbeit. Beiträge zur neutestamentlichen Sozialethik (BWANT 209), Stuttgart 2017, S. 153-169 [Weihs, Arbeit]

„Dein Wille geschehe“.

Exegetische und rezeptionsästhetische Perspektiven auf die Vaterunserbitte

Axel Wiemer

Anita Müller-Friese und v.a. Peter Müller verdanke ich Vieles – keineswegs ‚nur‘ die geduldige, ermutigende und stets konstruktive Begleitung meines Habilitationsprojekts und Peters Gutachten zum fertigen Werk, sondern darüber hinaus und weit grundsätzlicher das gelebte Vorbild eines engagierten Arbeitens, Forschens und Lehrens, das Exegese und Theologie mit der gleichen Aufmerksamkeit betreibt wie Bibeldidaktik und Religionspädagogik. Gerade in der reflektierten Verbindung dieser Fragen in Theorie und Praxis stehen die beiden für ein Profil akademischer Lehrer*innenbildung, an dem ich mich zu orientieren versuche. Die Vernetzung biblischer und religionspädagogischer Perspektiven habe ich dabei öfter schon exemplarisch im Blick auf die Vaterunserbitte „Dein Wille geschehe“ bedacht, vor 5 Jahren konnte ich in meiner Antrittsvorlesung als Karlsruher Privatdozent einige Überlegungen dazu vorstellen. Diese Thematik ist also konzeptionell und formal mit meiner Geschichte mit Peter und Anita verbunden und so scheint mir der Anlass dieser Festschrift der passende Rahmen zu sein, um einige Gedanken dazu schriftlich zu bündeln. Ich beginne mit einem exegetischen Blick auf die Gebetszeile in ihrem biblischen Kontext, frage dann nach deren Wirkungsgeschichte und ihrem unmittelbaren Verständnis in einer (nicht repräsentativen) Stichprobe unter Schüler*innen und Studierenden und diskutiere schließlich bibeldidaktische Konsequenzen aus der Verbindung beider Perspektiven.

1 Exegetische Perspektiven

1.1 Der Textbefund

Das Vaterunser findet sich im Neuen Testament in Mt 6,9-13 und Lk 11,2-4, die Zeile „Dein Wille geschehe wie im Himmel so auf Erden“ ursprünglich aber nur in der matthäischen Fassung. Deren Ergänzungen (auch in der Anrede und der letzten Bitte) könnten auf den Evangelisten zurückgehen, wahrscheinlicher aber waren sie ihm bereits durch die Gebetspraxis seiner Ge-

meinde vertraut.¹ Auf jeden Fall bildet das Matthäusevangelium den primären Kontext für die Interpretation der Bitte, auch weil es sich besonders intensiv mit dem Willen Gottes befasst.² Dabei zeigen sich zwei verschiedene Perspektiven:

1.2 Der engere Kontext: Gottes „Wille“ in der Bergpredigt

Das Vaterunser bildet kompositorisch das Herzstück der Bergpredigt Mt 5-7.³ Dort spricht Jesus auch in Mt 7,21 vom Willen Gottes: „Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr!, in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen tun meines Vaters im Himmel.“⁴ Der Wille Gottes ist also etwas, was *getan* werden kann und vor allem auch getan werden *soll*.⁵ Diese Bedeutsamkeit des Tuns betont die Bergpredigt durchgängig, sie steht schon hinter der programmatischen Forderung einer besseren Gerechtigkeit in Mt 5,20, die ebenfalls als Bedingung für den Eingang in das „Himmelreich“ formuliert ist. So steht sie in direkter Korrespondenz zum Tun des Willens Gottes in Mt 7,21 und bildet zusammen mit diesem Vers einen markanten Rahmen um die Rede. Die bessere Gerechtigkeit zeigt sich nach den sog. ‚Antithesen‘ Mt 5,21-48 in einer Erfüllung der Gebote, die über ein bloßes Vermeiden der untersagten Übertretung hinausgeht und sich an der dahinter erkennbaren positiven Absicht der Gebote Gottes ausrichtet – das wäre, auch wenn der Begriff hier nicht explizit fällt, „Tun des Willens Gottes“ (vgl. Mt 23,23). Zusammenfassend pointiert der Abschluss der ‚Antithesen‘ in Mt 5,46-48 die bessere Gerechtigkeit als ein Handeln, das nicht nur ein allgemein übliches Verhalten überbietet, sondern sich an der Vollkommenheit Gottes selbst orientiert – auch hier fällt der Begriff nicht, aber offenkundig würde so Gottes Wille geschehen „wie im Himmel so auf Erden“. Auf dem Hintergrund dieser Verbindung von Gerechtigkeit und Tun des Willens Gottes wird die Zusammenstellung des Trachtens „nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerech-

¹ Zur Diskussion vgl. Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus. 1. Teilband. Mt 1–7 (EKK I/1), Düsseldorf, Zürich, Neukirchen-Vluyn 2002, 435f.

² Das gilt schon sprachstatistisch: Mt verwendet sowohl das Substantiv Wille/θέλημα (6x) als auch das Verb wollen/θέλω (42x) häufiger als Mk (1x/25x) und Lk (4x/28x). Luz, EKK I/1, 64, nennt beides in seiner Liste des matthäischen Vorzugsvokabulars (ebd., 57–75) und rechnet 3 Belege von θέλημα sowie 12 von θέλω der matthäischen Redaktion zu.

³ Eine graphische Darstellung dazu bietet Müller, Peter: Matthäus Lesen und Deuten. Kopiervorlagen für den Religionsunterricht ab Klasse 10, Göttingen 2008, 24.

⁴ Bibelzitate folgen, soweit nichts anderes vermerkt ist, der 2017er Revision der Lutherbibel.

⁵ Außerhalb der Bergpredigt begegnet diese Sicht auch Mt 12,50 (par Mk 3,35) und 21,31 (Sondergut), vgl. dazu Haacker, Klaus: Was Jesus lehrte. Die Verkündigung Jesu – vom Vaterunser aus entfaltet, Neukirchen-Vluyn 2010, 118f. und 120-124.

tigkeit“ in Mt 6,33 als Parallele zur Abfolge im Vaterunser erkennbar: „Dein Reich komme, dein Wille geschehe“.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Wird die Bitte um das Geschehen des Willens Gottes aus dem unmittelbaren Kontext der Bergpredigt heraus interpretiert, so richtet sie sich auf eine Realisierung der besseren, an Gottes Vollkommenheit orientierten Gerechtigkeit im konkreten menschlichen Tun. Das Subjekt der Erfüllung dieser Bitte wäre also jedenfalls auch (!)⁶ der Mensch.

1.3 Die wörtliche Parallele: Jesus in Gethsemane

Mt bietet neben dieser ethischen Perspektive noch eine andere Interpretation, besonders deutlich in der Gestaltung des Gebets Jesu in Gethsemane. Zunächst folgt Mt mit kleineren Änderungen der Vorlage Mk 14,32-42, ersetzt dann aber die dortige Notiz, dass Jesus beim zweiten Mal „dieselben Worte“ sprach (V. 39), durch eine Variation des ersten Gebets Jesu, die am Ende (im Griechischen wörtlich) die Vaterunserbitte zitiert (Mt 26,42): „Zum zweiten Mal ging er wieder hin, betete und sprach: Mein Vater, ist's nicht möglich, dass dieser Kelch vorübergehe, ohne dass ich ihn trinke, so geschehe dein Wille!“ Zumal im Vergleich mit Jesu erstem Gebet – „Mein Vater, ist's möglich, so gehe dieser Kelch an mir vorüber; doch nicht, wie ich will, sondern wie du willst!“ (Mt 26,39) – zeigt sich hier, dass und wie Jesus „sich im Gebet dem Willen Gottes fügt“⁷: Er sieht ein, dass ein Vorübergehen des Kelches wohl „nicht“ (V. 42) möglich ist, verzichtet nun auf die Erwähnung seines eigenen Willens und bittet „nur noch um die Erfüllung von Gottes Willen“⁸.

Hier wird die Vaterunserbitte also verstanden als Einwilligung in ein von Gott verfügtes Schicksal bzw. einen Plan Gottes. Allerdings geht es dabei nicht um ein zufälliges individuelles Geschick, sondern um das „Muss“ des göttlichen Heilsplans, wie es auch die Leidensankündigungen Jesu (Mt 16,21) oder die apokalyptische Erwartung der Endereignisse kennen (Mt 24,6). In diesem Sinn erklärt Jesus auch bei seiner Verhaftung – noch in Gethsemane –, er habe auf ein Gebet um Rettung verzichtet, damit „die Schrift erfüllt [würde], dass es so geschehen muss“ (Mt 26,54; vgl. V. 53). Der „Wille Gottes“, dem sich Jesus in Gethsemane gehorsam unterordnet, ist also sein

⁶ Der Charakter des Gebets ist freilich ernst zu nehmen, die Bitte darf also auch in dieser ethischen Perspektive nicht rein im Sinne einer Selbstverpflichtung oder Selbstaufforderung verstanden werden; vgl. Konradt, Matthias: Das Evangelium nach Matthäus (NTD 1), Göttingen 2015, 106.

⁷ Konradt, NTD 1, 411.

⁸ Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus. 4. Teilband. Mt 26–28 (EKK I/4), Düsseldorf, Zürich, Neukirchen-Vluyn 2002, 137.

Heilswille oder Heilsplan, der sich aus der Schrift als Vorgabe erkennen lässt – und der nicht nur im Leiden Jesu, sondern schon in seiner Geburt „geschieht“ (Mt 26,54.56; 1,22), sich also im ganzen Lebensweg Jesu realisiert, in seiner Verkündigung und seinem Wirken, seinem Sterben und Auferstehen, schließlich in seiner Einsetzung in eine universale Machtstellung und darin, dass er „bis an der Welt Ende“ bei den Jünger*innen ist, die seine Botschaft nun weitertragen (Mt 28,18-20).

Die Vorstellung eines göttlichen Heilsplans lässt sich etwa auf die Prophezie Deuterojesajas zurückführen, nach der Gott sich gerade darin als Gott erweist, dass er vorher ankündigt, was nachher geschehen soll (Jes 46,10f.): „Was ich beschlossen habe, geschieht, und alles, was ich mir vorgenommen habe, das tue ich. ... Wie ich's gesagt habe, so lasse ich's kommen; was ich geplant habe, das tue ich auch.“⁹ Gerhard Lohfink verweist auf die weitergehende Überzeugung der frühjüdischen Apokalyptik, dass Schöpfung und Geschichte einem präexistenten Plan Gottes folgen, der als Urbild im Himmel bereits präsent ist und explizit als Gottes „Wille“ (ApkAbr 22,2) bezeichnet werden kann.¹⁰ Auf diesem Hintergrund interpretiert er die Vaterunserbitte so: „Der Beter der dritten Bitte erfleht von Gott, dass er diesen *im Himmel* schon gefaßten und vor-gegebenen Heilsplan nun *auf Erden* im Geschehen der Endzeit verwirklichen möge.“¹¹ Freilich wird damit nicht jedes zufällige Geschick als Wille Gottes überhöht, vielmehr kann der Heilsplan Gottes geradezu als *Korrektur* des Weltlaufs gesehen werden. So ist es, wenn Deuterojesaja Hoffnung macht auf einen neuen Exodus, also ein Ende des Exils. So ist es auch, wenn die Apokalyptik den sichtbaren Anbruch der Gottesherrschaft erhofft und erwartet. Auch von dieser Erwartung her ist also die Anordnung der Bitten im Vaterunser plausibel: „Dein Reich komme, dein Wille geschehe“.¹²

Dass Gottes Wille sein Heilswille oder Heilsplan ist, wird auch in Mt 18,14 deutlich: „So ist's auch nicht der Wille bei eurem Vater im Himmel, dass auch

⁹ Auf diese Stelle verweist Grimm, Werner: Die Motive Jesu. Das Vaterunser (Biblisch-theologische Grundlagen 1), Stuttgart 1992, 64-66.

¹⁰ Vgl. Lohfink, Gerhard: Der präexistente Heilsplan. Sinn und Hintergrund der dritten Vaterunserbitte, in: Merklein, Helmut (Hg.), Neues Testament und Ethik. Für Rudolf Schnackenburg, Freiburg/Brsg. 1989, (110–133) 126-130; Philonenko, Marc: Das Vaterunser. Vom Gebet Jesu zum Gebet der Jünger, Tübingen 2002, 72-74.

¹¹ Lohfink, Heilsplan, 122.

¹² Der Charakter unserer Zeile als Ergänzung gegenüber der Lukas bekannten Fassung legt auf jeden Fall nahe, sie als erläuternde Interpretation der vorigen Bitte um den Anbruch der Gottesherrschaft zu verstehen, was aber wie gesehen mit beiden Deutungen kompatibel sein kann.

nur eines von diesen Kleinen verloren werde.“ Nach dieser Pointe des Gleichnisses vom verlorenen Schaf zielt der Wille Gottes darauf, Unheil (Verlorengehen) zu vermeiden.¹³ Wenn Jesus zur Verwirklichung dieses Heilswillens auch (!) leiden muss, lässt sich im Kontext des Gleichnisses vielleicht zugespitzt formulieren, dass auch die Hingabe seines Sohnes zeigt, dass und wie Gott jedes verlorene Schaf sucht.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Wird die Bitte um das Geschehen des Willens Gottes von Jesu Gebet in Gethsemane (Mt 26,42) und Mt 18,14 her interpretiert, so richtet sie sich auf eine Realisierung des Heilsplans Gottes, der in der Sendung Jesu geschieht und durch Kreuz und Auferstehung hindurch auf das Heil aller Menschen und den sichtbaren Anbruch der Gottesherrschaft zielt. Das Subjekt der Erfüllung dieser Bitte wäre also Gott.

1.4 Zwischenfazit: Sinnpotential der Vaterunserbitte

Mt deutet die Vaterunserbitte in zwei Perspektiven. Ihr Verständnis als Bitte um die Durchsetzung des Heilsplans Gottes durch diesen selbst steht neben der ethischen Interpretation im Sinne eines an Gottes Willen ausgerichteten Tun (auch) durch die Glaubenden. Es scheint denkbar, dass der erste Aspekt dem ursprünglichen Verständnis näher liegt und der zweite sich der matthäischen Interpretation verdankt,¹⁴ auf jeden Fall aber sieht Mt beide als gültig und gewichtig an. Die Bitte „Dein Wille geschehe“ umfasst also ein Sinnpotential, ihre Interpretation lässt sich nicht auf eine Linie festlegen.¹⁵

1.5 Apg 21,14 und 1. Petr 4,19: „Nach Gottes Willen leiden“?

Mein unten (2.1) genauer erläutertes Frageinteresse erfordert einen Prüfungsgang, ob es neben den Interpretationslinien bei Mt auch Aussagen im Neuen Testament gibt, die in individuellem Leiden das Geschehen des Willens Gottes erkennen. Diese Frage stelle ich an Apg 21,14 und 1. Petr 4,19:

In Apg 20f. ist Paulus auf dem Weg nach Jerusalem, begleitet von Prophezeiungen des Leidens, das ihn dort erwartet, und Warnungen und Bitten,

¹³ In ähnlicher Weise spielt Gottes Wollen (hier als Verb) in der Pointe des Sondergutgleichnisses von den Arbeitern im Weinberg Mt 20,14f. eine Rolle – der Herr des Weinbergs will dem „Letzten dasselbe geben“ wie dem Ersten, sein ausdrücklich freies Wollen äußert sich also darin, dass er „gütig“ ist.

¹⁴ So rekonstruiert es Lohfink, Heilsplan, 132.

¹⁵ Auch Konradt, NTD 1, 106, votiert für eine „offene Deutung mit mehreren Sinnaspekten, die von der (eschatologischen) Durchsetzung des Willens bzw. des Heilsplans Gottes mit der Welt über das (aktive) Einstimmen in den Willen Gottes für den einzelnen bis hin zum Tun des ethischen Willens Gottes reichen.“ Hier scheint mir freilich im mittleren Glied die spezielle Perspektive der Gethsemane-Szene auf das besondere Geschick Jesu zu stark verallgemeinert.

doch von der Reise abzusehen (Apg 20,22f.; 21,4.11f.). Er weist diese zurück und bekundet seine Bereitschaft zu leiden, ja zu sterben für Jesu Namen (Apg 20,24; 21,13). „Da er sich aber nicht überreden ließ, schwiegen wir und sprachen: Des Herrn Wille geschehe.“ (Apg 21,14) Diese Formulierung ist weniger ein Anklang an die Vaterunserbitte als an die lukanische Fassung des Gebets Jesu in Gethsemane Lk 22,42.¹⁶ Die Apg zeichnet durch dieses Motiv Paulus (wie auch die „Apostel“) in Kontinuität zu Jesus.¹⁷ Daraus lässt sich aber nun gerade nicht ableiten, dass jedes Leiden jedes Menschen gottgewollt wäre, vielmehr will die Apg zum einen Paulus herausgehoben darstellen, zum anderen Glaubenden in der extremen Situation und Herausforderung des Martyriums zeigen, dass und wie sie sich im Vorbild und Weg Jesu bergen können.¹⁸

Ähnlich verhält sich die Sache in 1. Petr 4,19 (vgl. 3,17): „Darum sollen auch die, die nach Gottes Willen leiden, ihm ihre Seelen anbefehlen als dem treuen Schöpfer und Gutes tun.“ Gemeint ist hier kein beliebiges Leiden, sondern ein Leiden „als ein Christ“ (1. Petr 4,16), also Anfeindung oder gar Anklage aufgrund des christlichen Glaubens. Dass ein solches Leiden „nach Gottes Willen“ geschieht (für den 1. Petrusbrief als Ausdruck des anhebenden eschatologischen Gerichts), ist geradezu ein Grund dafür, sich in seiner Treue bergen zu können – Gott „will“ primär nicht dieses Leiden, sondern er „will“ das Bekenntnis zum Glauben (vgl. 1. Petr 3,15), das in einer feindlich gesinnten Umwelt solches Leiden nach sich ziehen kann. Die Aussage über ein gottgewolltes Leiden will in dieser Herausforderung helfen, am Glauben an Christus festzuhalten – und damit an der Überzeugung, dass Gottes Wille in seinem Heilsplan auch *diesen* Lauf der Welt korrigieren kann und wird. Daher werden solche Leiderfahrungen als aufgehoben in Gottes Willen bekannt. Die Bitte „dein Wille geschehe“ wird dadurch aber gerade nicht zu einer fatalistischen Einwilligung in jedes beliebige leidvolle Schicksal.

¹⁶ Drei Gründe: a) Der Autor des lukanischen Doppelwerks kennt die Bitte nicht als Teil des Vaterunsers (vgl. Lk 11). b) Lk 22,42 und Apg 21,14 verwenden dieselbe Verbform (γινέσθω). c) In Lk 22,33 (Petrus) und in Apg 21,13 (Paulus) geht eine Aussage über die Bereitschaft zum Martyrium voraus.

¹⁷ Das gilt auch für andere Aspekte seines Wirkens und ganz ähnlich für die „Apostel“. Dass Paulus wie Jesus leiden „muss“, wird übrigens schon unmittelbar nach seiner Berufung offenbart (Apg 9,16).

¹⁸ Ähnliches geschieht im Bericht vom Martyrium des Stephanus, vgl. Apg 7,59f. mit Lk 23,46.34.

2 Rezeptionsästhetische Perspektiven

2.1 Mein Frageinteresse

Meine erste Beschäftigung mit der Vaterunserbitte erfolgte 2009 nach dem Amoklauf in Winnenden und einem Familiendrama in Eislingen. In dieser Situation bestritt ich energisch die Deutung der Bitte auf einen göttlichen Plan, der auch menschliches Leiden beinhalten und somit sinnvoll erscheinen lassen würde.¹⁹ Fatalistische Schicksalsergebenheit kann nicht die Sache des christlichen Glaubens sein, das war mir damals wichtig und ist es heute noch. Allerdings ist eine Deutung der Bitte als Einwilligung in individuelles, v.a. schweres Schicksal in der Wirkungsgeschichte deutlich zu greifen. Exemplarisch zeigt das z.B. dieser 1856 entstandene Stich von Ludwig Richter.²⁰



„Quod Deus vult“ – also: was Gott will – ist nach dieser Darstellung, was uns traurig macht: „Es ist bestimmt in Gottes Rath, / Daß man vom Liebsten

¹⁹ Das Ergebnis lässt sich mitsamt dem damaligen Anlass bei Interesse nachlesen in Wiemer, Axel: Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2011, 115-117.

²⁰ Abb. aus <https://www.hamburger-kunsthalle.de/sammlung-online>, kontrastgeschärfter Ausschnitt. Die Hamburger Kunsthalle führt das Blatt unter Inv. Nr. kb-1863-85-505-7 (Ill. XIX. Richter 1856-2); für die Erlaubnis zum Abdruck danke ich dem Leiter des Kupferstichkabinetts der Hamburger Kunsthalle, Herrn Dr. Andreas Stolzenburg. – Als eine von acht Tafeln hat der Stich unter dem Titel „Vater Unser in Bildern“ zahlreiche Drucke bis weit ins 20. Jahrhundert hinein erfahren.

was man hat / Muß scheiden.“ Illustriert wird das mit einer Abschieds- und einer Friedhofsszene, über dem Ganzen steht (in der Abbildung ausgespart) die Vaterunserbitte, darunter Röm 8,37: „In Allem überwinden wir um dess willen, der uns geliebet hat.“ Ist also das Christusgeschehen nur Kraftquelle für das Ertragen des Schicksals und Jesu Gebet in Gethsemane allenfalls ein Vorbild, wie ein Mensch das über ihn verhängte Leidensgeschick aus Gottes Hand annehmen soll – Gottes „Wille“ hingegen, dass Menschen leiden?

Exegetisch lässt sich eine solche Sicht mit guten Gründen ablehnen (s.o.). Aber es ist evident, dass gerade der Text eines Gebets vor dem Hintergrund der jeweiligen eigenen Situation verstanden und inhaltlich gefüllt wird. Das Vaterunser ist damit ein Paradebeispiel für Rezeptionsästhetik, also für die Einsicht, dass Wahrnehmung und Verständnis eines Textes wesentlich geprägt werden durch die Perspektive seiner Rezipient*innen: Ein Text an sich ist vieldeutig, ein Gehalt oder Sinn des Textes entsteht erst im individuellen Akt des Lesens bzw. im Fall des Vaterunser: des Sprechens. Es ist ohne weiteres möglich, dass dabei das exegetisch erhobene Sinnpotential um weitere Lesarten erweitert wird. Die Deutung des Textes im Akt des Lesens oder Sprechens bezieht ihre Plausibilität schließlich aus der Passung auf meine Lebenssituation, meine Überzeugungen, meine Fragen und Interessen.

2.2 Deutungen der Bitte durch Schüler*innen und Studierende

Aus der zuletzt genannten Überlegung heraus wurde mir die Frage wichtig, welche Verständnisse der Vaterunserbitte sich in einem unmittelbaren Zugriff darauf zeigen. Daher habe ich in einer kleinen schriftlichen Erhebung unterschiedliche Lerngruppen in Religionsunterricht und Studium nach ihrem Verständnis der Gebetszeile befragt: 14 Schüler*innen aus Klasse 1/2, 12 aus Klasse 3, 13 aus Klasse 5 einer Gemeinschaftsschule, 17 aus Klasse 7 und 24 aus Klasse 9 einer Realschule, 34 Schüler*innen einer Fachschule für Sozialpädagogik (Altersspanne: 19–51) und 22 Lehramtsstudierende der Evangelischen Theologie/Religionspädagogik im 2. Fachsemester. Das geschah bewusst ohne jede inhaltliche Einführung oder einen ‚passenden‘ unterrichtlichen Vorlauf – meine Absicht war, möglichst unverstellt an das (momentane) eigene Verständnis der Vaterunserzeile heranzukommen.²¹

²¹ Entsprechend knapp war der Fragebogen konzipiert, z.B. für die Schule so: „Im Vaterunser bitten wir Gott: ‚Dein Wille geschehe‘. Was ist mit diesem Gebet gemeint? Beschreibe bitte, was du denkst: ... [größerer Leerraum] Vielleicht hast du auch eine Frage zu diesem Gebet? Dann schreibe sie hier auf: ... [kleinerer Leerraum]“, abschließend wurden noch Geschlecht und Alter abgefragt.

Die Antworten habe ich mehrmals gelesen und dann Gruppen gebildet, die unterschiedliche Deutungsebenen darstellen. Eine Zuordnung war nicht immer eindeutig möglich: Manche Aussagen verbinden mehrere Deutungsebenen (und wurden daher mehrfach zugeordnet), andere, v.a. kurze und orthographisch originelle Formulierungen der Erst- und Zweitklässler*innen ließen sich nicht zweifelsfrei interpretieren (und wurden daher nicht ausgewertet). Doch zeichnen sich gewisse Konturen ab, es ließen sechs Gruppen bilden:

Eine erste Deutungsebene habe ich „*Gottes Gebote*“ genannt, sie steht nah an dem oben 1.2 dargestellten ethischen Verständnis. Auch dieses Verständnis kann einen situativen Bezug auf eigenes Erleben haben. Das klingt dann etwa so:²² „Mit ‚Dein Wille geschehe‘ ist gemeint, dass alles, was Gott möchte, geschieht. Z.B. will er, dass sich zwei nach einem Streit wieder vertragen.“ (Schülerin Klasse 3.)

Daneben fanden sich in der Tat auch Antworten, die so etwas wie einen „*Heilsplan Gottes*“ (vgl. oben 1.3) beschreiben. „Ich glaube auch, dass Gott die Welt so verändern möchte, wie es im Himmel ist, dass Menschen gesund, frei und ohne Sorgen leben sollen.“ (Schülerin Klasse 9.)

Wenig überraschend findet sich drittens die wirkungsgeschichtlich gezeigte Deutung auf ein „*Individuelles Schicksal*“ (vgl. oben 2.1), nicht unbedingt, aber durchaus *auch* im Sinne von Schicksalsschlägen: „Dass Gottes Wille geschehen wird. Z.B. wenn Gott sagt, es soll ein Mensch, ein Tier sterben, dass es stirbt.“ (Schüler Klasse 7.)

Auffällig häufig fanden sich Aussagen, die Gottes Willen als Ausdruck von „*Gottes Güte*“ verstehen, ohne das Konzept eines Heilsplans anzudeuten. Eine vierte Gruppe umfasst solche Formulierungen: „Dass Gott Gutes tut und gerecht ist, und dass er so weiter machen soll damit. Und das, wo er will, soll er auch machen, dass wir gut leben.“ (Schülerin Klasse 1/2.)

Verbunden mit Aussagen, die sich verschiedenen anderen Deutungsebenen zuordnen lassen, rekurrten etliche Formulierungen ausdrücklich auf das eigene „*Vertrauen auf Gott*“. Auch hieraus habe ich eine Deutungskategorie gebildet, in die diese Aussagen dann zusätzlich eingruppiert wurden. Ein Beispiel: „Dass egal, was passiert, ich vertraue Gott, dass es das Beste ist, was hätte passieren können, obwohl ich nicht verstehen kann, wieso es passieren sollte/passiert ist.“ (Fachschülerin, 21 Jahre.)

²² Ich zitiere Aussagen aus der Erhebung wörtlich, aber in ggf. korrigierter Orthografie.

Eine letzte, gar nicht so kleine Gruppe besteht schließlich aus Aussagen, die auf den ersten Blick (nur?) ein Missverständnis des Gebets formulieren: „Dass mein Wille umgesetzt werden kann, wenn ich es will.“ (Schüler Klasse 9.) Diese sechste Deutungsebene habe ich genannt „*Mein Wille geschehe*“.

Anhand der Zuordnung der Aussagen in diese sechs Kategorien lassen sich Vermutungen über entwicklungspsychologische Hintergründe verschiedener Deutungen anstellen. Spannend wäre auch eine Einschätzung mit Bezug auf die jeweilige religiöse Sozialisation, gerade im Blick auf ein Gebet dürfte diese Frage bedeutsam sein. Dazu erlauben meine bisherigen Daten aber leider keine Aussage; in einer gründlicher angelegten Untersuchung wären zumindest Fragen zur individuellen Gebetspraxis zu ergänzen.

Mit dieser Einschränkung sei ein Blick auf den Gesamtbefund geworfen. Den sechs Deutungsebenen wird in der folgenden Tabelle die relative Häufigkeit entsprechender Aussagen in der jeweiligen Teilgruppe bzw. (letzte Zeile:) der Gesamtstichprobe in Prozent zugeordnet. Da Aussagen häufig mehrere Kategorien verbinden, ist der Gesamtwert pro Zeile regelmäßig größer als 100 (%); bei Klasse 1/2 ist er kleiner, da sich hier zahlreiche Aussagen nicht sicher genug interpretieren ließen, um sie einer Deutung zuzuordnen.

	<i>Gottes Gebote</i>	<i>Heilsplan Gottes</i>	<i>Individuelles Schicksal</i>	<i>Gottes Güte</i>	<i>Vertrauen auf Gott</i>	<i>Mein Wille geschehe</i>
<i>Kl. 1/2</i>	7,1	0,0	7,1	50,0	0,0	7,1
<i>Kl. 3</i>	33,3	8,3	41,7	41,7	0,0	8,3
<i>Kl. 5</i>	46,2	0,0	7,7	53,8	0,0	15,4
<i>Kl. 7</i>	35,3	0,0	11,8	35,3	0,0	35,3
<i>Kl. 9</i>	75,0	20,8	41,7	25,0	8,3	12,5
<i>FS</i>	47,1	5,9	32,4	2,9	8,8	8,8
<i>Stud.</i>	40,9	27,3	68,2	36,4	40,9	0,0
<i>Alle</i>	44,1	10,3	33,1	29,4	10,3	11,8

Einige Beobachtungen möchte ich kurz akzentuieren: Die meisten Äußerungen auf die Gesamtstichprobe gesehen entfallen auf die Gruppe „Gottes Gebote“, mit etwa einem Drittel aller Aussagen dicht gefolgt von „Individuelles Schicksal“ und „Gottes Güte“. Die Idee eines „Heilsplans Gottes“ landet zusammen mit den (zusätzlichen) Bezugnahmen auf ein „Vertrauen auf Gott“ auf dem letzten Platz, noch hinter dem Missverständnis „Mein Wille gesche-“

he“. Auffällig ist die altersmäßige Verteilung: Nur „Gottes Gebote“ ist (ab Kl. 3) gleichmäßig breit vertreten; der Spitzenwert in Klasse 9 könnte ein Zufall sein (wurde hier vielleicht zuletzt im RU am Thema Gebote gearbeitet?). Die Idee eines „Heilsplans“ hingegen begegnet von einer Ausnahme abgesehen (s.u.) überhaupt erst ab Klasse 9, ebenso wie ein expliziter Bezug auf „Vertrauen auf Gott“. Das Gegenbild dazu ist eine häufigere Antwort der Kategorie „Gottes Güte“ bei den Jüngeren bis Klasse 5. Hier wäre mein Verdacht, dass sich darin auch entwicklungspsychologische Faktoren auswirken: Was ein jüngeres Kind als Gottes Gutsein beschreibt, könnte von Älteren in Aussagen der anderen Kategorien formuliert werden. Ähnlich lässt sich die Verteilung von Aussagen im Sinne von „Mein Wille geschehe“ entwicklungspsychologisch verstehen: Ihr Schwerpunkt (1/3 der Aussagen!) in Kl. 7 legt nahe, sie als Ausdruck des jugendlichen Autonomiestrebens zu deuten, der die Frage nach dem Verhältnis von Gottes und meinem Wollen bedeutsam werden lässt.²³

Nicht zuletzt die Gruppe der Studierenden ist interessant: Gleich in drei Kategorien finden sich hier Höchstwerte im Vergleich zu den anderen Teilgruppen. Das liegt zum einen schlicht daran, dass die Studierenden ausführlicher als die anderen geantwortet haben und daher in aller Regel mehrere Kategorien adressiert haben, zum anderen ist hier aber auch ein Einfluss religiöser Sozialisation anzunehmen: Unter denen, die sich für ein Theologiestudium entscheiden, dürfte statistisch häufiger eine gelebte eigene Religiosität gegeben sein als in der Gesamtheit der Teilnehmenden am Religionsunterricht. Jedenfalls fällt auf, dass fast alle Äußerungen über „Vertrauen auf Gott“ aus dieser Gruppe stammen, auch zu „Heilsplan Gottes“ und „Individuelles Schicksal“ (gut 2/3 aller studentischer Deutungen!) zeigen sich hier Spitzenwerte – umgekehrt sind die Studierende die einzige Gruppe, die gegen das vermeintliche Missverständnis „Mein Wille geschehe“ immun scheint. Werden diese Werte kontrastiert mit den Deutungen der Vaterunserbitte durch Schüler*innen der Grundschule oder der Sekundarstufe, so wird jedenfalls eines deutlich: In einem unmittelbaren Zugriff auf das Verständnis der Gebetszeile „Dein Wille geschehe“ ist es gut möglich, dass eine (angehende) Religionslehrerin einen völlig anderen Textsinn voraussetzt als ihre Lerngrup-

²³ Dem Austausch mit Martin Rose über unsere Beiträge zu diesem Band verdanke ich den wichtigen Impuls, dass das vermeintliche Missverständnis der Deutung auf das eigene Wollen nahe an dem steht, „was ‚Wille‘ fundamental zum Ausdruck bringt: das Wachsen eines Dialogs zwischen Ich-Wille und Du-Wille“ (E-Mail vom 03.04.2021).

pe. Diese Überlegung führt mich zu einem abschließenden Ausblick auf bibeldidaktische Aufgaben.

3 Bibeldidaktische Konsequenzen

„Das bedeutet, glaub ich, dass wenn man sich etwas wünscht oder möchte, dass es wahr wird.“ (Schüler, 5. Klasse Gemeinschaftsschule, 11 Jahre.)

Diese Deutung fällt nach meiner Kategorisierung in die Gruppe „Mein Wille geschehe“. Muss eine solche Aussage korrigiert werden? Oder kann bzw. soll sie als individuelle Aneignung einer Gebetsformulierung stehen bleiben?

Ein genauer Blick macht auf zwei Details aufmerksam: Das eingefügte „glaub ich“ und das hinter dem Punkt des Aussagesatzes hinzugefügte Fragezeichen. Beides deutet, zumal zusammen, eine gewisse Selbstrelativierung an. Das führt mich zunächst zu der grundsätzlichen Frage, ob bzw. inwieweit solche Unsicherheit im Blick auf die eigene hermeneutische Kompetenz durch den Religionsunterricht gefördert wird. Je öfter dieser aufgrund exegetischer Einsichten die Deutungen biblischer Texte durch Schüler*innen korrigiert, desto mehr fördert er die Überzeugung, die Bibel könne ohnehin nur mit Expertenwissen „richtig“ verstanden werden. Damit erreicht er dann aber gerade das Gegenteil des Ziels, Schüler*innen zu einer eigenen und auch selbst empfundenen Deutungskompetenz zu führen. Hartmut Rupp nennt diese zentrale bibelbezogene Kompetenz „Bibellesenkönnen“ – und stellt lapidar fest, „dass der Religionsunterricht an dieser Aufgabe bislang grandios gescheitert ist“.²⁴

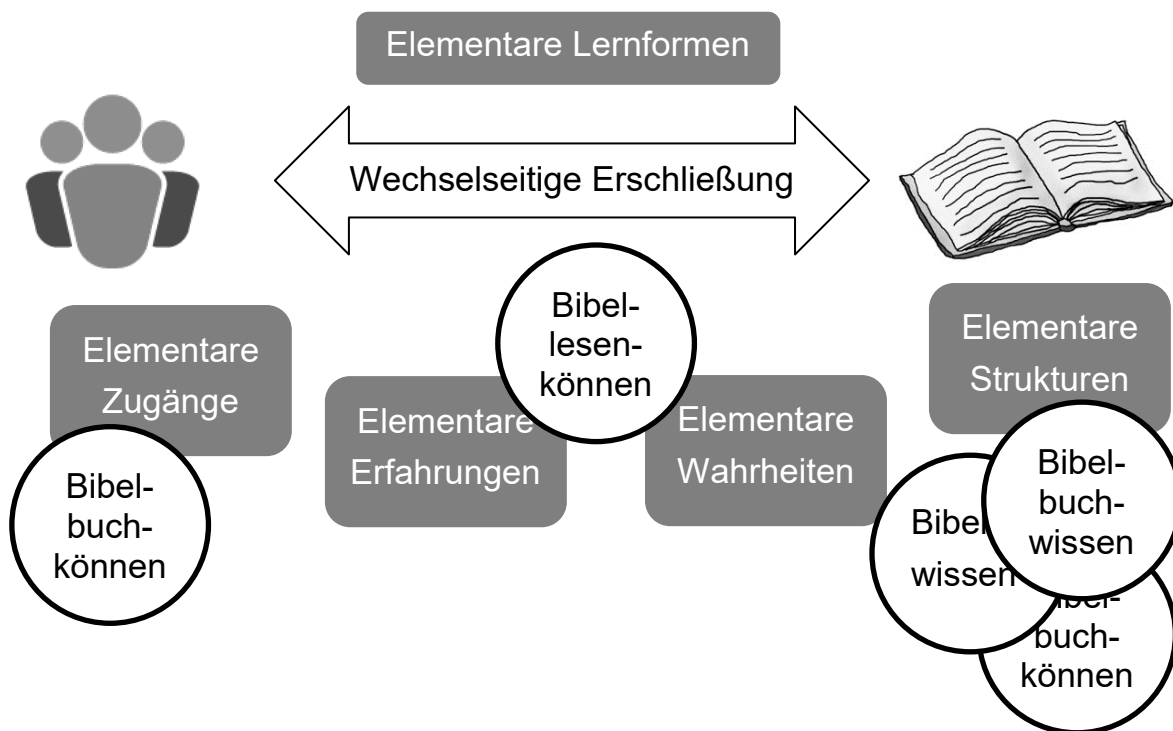
Die Problematik lässt sich gut mit Hilfe einer Skizze verdeutlichen, die die von Rupp genannten bibelbezogenen Kompetenzen – außer dem „Bibellesenkönnen“ das „Bibelwissen“, „Bibelbuchwissen“ und „Bibelbuchkönnen“²⁵ – den Dimensionen des Tübinger Elementarisierungsmodells²⁶ und seinem Anliegen der wechselseitigen Erschließung zuordnet. Rupp's Kompetenzen wären größtenteils bei den Strukturen zu verorten – also in der Dimension, die am stärksten vom Blick auf die Inhalte geprägt ist –, das „Bibelbuchkönnen“ evtl. auch bei den Zugängen. Die Elementaren Erfahrungen und Wahr-

²⁴ Rupp, Hartmut: Die Bibel im kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Finsterbusch, Karin (Hg.), *Bibel nach Plan? Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht*, Göttingen 2007, (183–193) 187.

²⁵ Ebd., 186, beschreibt er damit die Kenntnis biblischer Texte und Sprachformen, Wissen um Aufbau und Entstehung der Bibel sowie die Fähigkeit zum Umgang mit der Bibel als Buch.

²⁶ Vgl. z.B. Schweitzer, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn: *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen 2019, 12–20.

heiten, die von besonderer Relevanz für die wechselseitige Erschließung sind, kommen hingegen beim „Bibellesenkönnen“ in den Blick. Diese Zuordnung bestätigt also dessen zentrale Bedeutung und zeigt zugleich, was zu leisten wäre, um die eigene Deutungskompetenz zu fördern: Es geht darum, Erfahrungen und Wahrheitsüberzeugungen sowohl in bzw. hinter dem biblischen Text als auch von der Lebenswelt der Schüler*innen und ihrem Denken und Fragen her wahrzunehmen und in ein Gespräch miteinander zu bringen. Daher müssen auch die eigenen Gedanken der Schüler*innen Raum finden, genauer: ihre entsprechenden Aussagen und Fragen müssen ebenso wertgeschätzt und konstruktiv aufgenommen werden wie exegetische Einsichten. Das verlangt auch, dass Lehrende eigene Überlegungen (in unserem Beispiel sind diese bei den Studierenden deutlich unterschieden von den schulischen Gruppen) kritisch reflektieren und relativieren, um für eine Wahrnehmung der anderen Sichtweisen der Schüler*innen wirklich offen zu sein.



Auch im Umgang mit der eingangs zitierten Schüleraussage wäre m.E. also zunächst Wertschätzung und Bemühen um ein Verstehen angezeigt. Kannst du das genauer erklären? In einem zweiten Schritt kann das eigene Denken, Prüfen und Urteilen gefördert werden, zumal die Formulierung, wie gesehen, als Momentaufnahme in einem Denkprozess markiert ist: Warum hast du da ein Fragezeichen gesetzt? Im Gespräch mit der Klasse kann dann sortiert und kategorisiert werden. Dabei muss die Aussage keineswegs als

„falsch“ eingestuft werden: Das vermeintliche (!) Missverständnis der Bitte „Dein Wille geschehe“ weist auf gewichtige theologische Fragen hin – und jedenfalls diese sollten konstruktiv aufgenommen werden. Wir können z.B. miteinander überlegen, wie sich unser Wollen zum Willen Gottes verhält, ob das Vaterunser einen Verzicht auf eigenes Wollen verlangt oder es geradezu fordert usw.

Sich auf das eigene Denken der Schüler*innen einzulassen, erfordert aber keineswegs immer, wie in diesem Beispiel wertvolle Impulse in scheinbar wenig weiterführenden Überlegungen zu entdecken. Häufig begegnen überraschend differenzierte Gedanken, die evtl. sogar das überbieten, was mir selbst eingefallen wäre. Das Schlusswort überlasse ich daher jener Drittklässlerin (!), die als einzige (!) in der ganzen Erhebung den Bezug der Vaterunserbitte zur Gethsemane-Szene thematisiert hat: „Also mit ‚Dein Wille Geschehe‘ meint Gott/wir, dass Gottes Wille geschieht. Z.B.: Bei der Geschichte, wo Jesus bald stirbt, sagt Jesus auch ‚Dein Wille geschehe.‘ Also Gott hat da Jesus sterben lassen, weil er dafür geboren wurde. Und da ist auch Gottes Wille geschehen.“

Religionspädagogische Perspektiven

Schöpfung im Religionsunterricht im 21. Jahrhundert

Isa Breitmaier

Die biblischen Schöpfungserzählungen sind ein wenig beachtetes Thema in der Gesellschaft. Naturwissenschaft und Technik sind das aktuell vorrangige Paradigma und auch in der Forschung sehr wichtig. In diesem Zusammenhang wird die Vorstellung von Gottes Schaffen des Kosmos, der Welt und der Menschen oft als eine veraltete Idee, als irrelevant oder nebensächlich betrachtet, denn Naturwissenschaften gehen von Evolutionstheorien aus.

Gleichzeitig gibt es auch eine Skepsis gegenüber der Naturwissenschaft. Dazu gehören Fake News und Verschwörungstheorien, die eine antiwissenschaftliche Haltung einnehmen, und die u.a. behaupten, es gebe keine Erderwärmung.¹ Der Umweltschutz und der Umgang mit der Natur sind aber, neben anderen Themen, auch ein wichtiges Thema der Schöpfungstheologie. Das heißt, Schöpfung und Naturwissenschaft haben auch Gemeinsamkeiten. Insofern ist Schöpfung im Unterricht nicht nur ein Aspekt zum Thema „Gott“, sondern auch relevant beim Thema „Wirklichkeit“ im Zusammenhang mit Naturwissenschaft. Außerdem ist sie in Verbindung mit „Anthropologie“. Gott hat neben Kosmos und Natur auch Menschen erschaffen und ihnen den Auftrag gegeben, die Natur zu bebauen und zu bewahren (Gen 2,15) und sie in Gottes Sinne zu bearbeiten (Gen 1,26). Der Mensch ist Gottes Ebenbild und arbeitet als Stellvertreter Gottes auf der Erde, also ist die Achtsamkeit gegenüber allem Geschaffenen, einschließlich den Mitmenschen, die menschliche Aufgabe. Schöpfung ist auch ein gemeinsames Thema von „Religionen“, denn Judentum, Christentum und Islam vertreten gemeinsam die Schöpfung durch den einen Gott. All diese unterschiedlichen Themen sind Grundlagen für die Kompetenzen, die im Unterricht zu Schöpfung vermittelt werden können.

¹ Edelman Trust Barometer 2021 beschreibt, dass zwar das Vertrauen in die Bundesregierung 2020 gewachsen ist, dass aber in der Bundesrepublik Deutschland über ein Drittel (43%; global 59%) der Befragten sagen, dass Journalisten die Menschen absichtlich durch falsche und übertriebene Informationen in die Irre führen wollen. Nur 20% machen sich über den Wahrheitsgehalt der Informationen Gedanken. Viele stellen interessant erscheinende Informationen ungeprüft online. <https://pr-journal.de/lese-tipps/studien/26436-edelman-trust-barometer-2021-vertrauen-der-deutschen-waechst.html>.

Ein weiterer Aspekt für den Unterricht sind die Erlebnisse und Erfahrungen der Jugendlichen.² Erfreulicherweise sind viele Jugendliche in der Sekundarstufe 1 sehr interessiert am Umweltschutz und beteiligen sich ab Klasse 8 oft an den Fridays for Future Demonstrationen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass Jugendliche in der Pubertät oft unzufrieden mit ihrem Körper, das heißt mit ihrer Geschöpflichkeit sind, dabei spielt ihr Aussehen eine Rolle, z.B. die Dick- oder Dünneleibigkeit, die Größe, die Kraft, das Geschlecht, die Sprachfähigkeit, die Sportlichkeit und die Anerkennung von Anderen.³ Wenn hier Unsicherheiten bestehen, dann prägen sie das Denken und Handeln in diesen Lebensjahren. Bei Konflikten zwischen den Erwachsenen in der Familie verstärkt sich diese Unsicherheit.⁴ Das kann zu psychischen Problemen führen, eher bei Schülerinnen gelegentlich zur Magersucht und Bulimie, bei Schülern zu Unkonzentriertheit und Depressionen.⁵ Ein weiteres Problem ist der Umgang mit der eigenen Geschlechtlichkeit, wobei diskutiert wird, angestoßen durch die aktuellen medizinischen Möglichkeiten, ob bereits Jugendliche ihre Geschlechtlichkeit verändern können.⁶ Die Frage zu diesen Situationen ist, welche Kompetenzen die Auseinandersetzung mit Schöpfung hier vermitteln kann.

1 Die biblischen Schöpfungserzählungen

Ursprungsmythen wie der Chaoskampf (Ps 18,16; 104,6f; Hi 38,8-11; 40,25-32), die Erschaffung des Menschen aus Erde (Gen 2,7) und die Schöpfung

² Das Interesse von Schüler/innen richtet sich auf mehr oder weniger unmittelbar auf ihre Lebensdeutung fruchtbar zu machende Gegenstände (okkasionell-sozialer Modus der Aneignung von Sinn“ [Dietlind Fischer/Albrecht Schöll], auf Deutungsvorgänge, in die sie ihre eigenen Gedanken und Konstruktionen einbringen können (Kinder- und Jugendtheologie). Bernd Schröder S. 24.

³ „Im Jugendalter sinkt die Zufriedenheit mit dem Körper bei beiden Geschlechtern, insbesondere aber bei Mädchen. Die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Zuge der Identitätsentwicklung dar. Traditionelle Geschlechterrollen betonen mit Bezug zum Körper Attraktivität beim weiblichen, Stärke und Überlegenheit beim männlichen Geschlecht.“ Aus: Geschlechterrollenorientierung und Körperzufriedenheit im Jugendalter – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18.

⁴ Die Statistik benennt 2019 für Scheidungen 35,8 Prozent, das heißt, jede 3. Ehe löste sich auf. Veröffentlicht von Statista Research Department, 11.12.2020.

⁵ Hedda Nier: Im Jahr 2017 wurden bei mehr als einem Viertel aller Kinder und Jugendliche beim Arztbesuch eine psychische Störung oder Verhaltensauffälligkeit dokumentiert. Dabei unterscheidet sich die Häufigkeit unter den Geschlechtern deutlich. Wie die Grafik von Statista zeigt, sind sowohl Jungen als auch Mädchen am häufigsten von Entwicklungsstörungen und emotionalen und Verhaltensstörungen betroffen. Allerdings liegt die Zahl bei den Jungen deutlich höher. Bei Mädchen kommen neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen häufiger vor. Auch Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren wurden bei Mädchen häufiger diagnostiziert. <https://de.statista.com/infografik/20041/psychische-erkrankungen-bei-kindern-jugendlichen/>

⁶ <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/269316/zur-situation-von-trans-kindern-und-jugendlichen>

durch Zeugung (nur noch in Spuren vorhanden, vgl. Jes 51,1f.), sind kultur- und religionsübergreifendes Gedankengut.⁷

Dass das Universum von Gott geschaffen wurde, verbindet Israel mit den umliegenden Völkern. Der monotheistische Glauben war damals aber etwas Besonderes, er zeigte sich darin, dass die biblischen Schöpfungsberichte den einen Gott voraussetzen. Aktuell wird angenommen, dass die zweite Schöpfungserzählung in Gen 2,4b-3,24 wohl wenig früher entstand als die priester-schriftliche Erzählung in Gen 1-2,4a, die in den Kontext mit dem babylonischen Exil gebracht wird. Martin Rothgangel weist darauf hin, dass für Gen 2f. mittlerweile auch eine nachpriesterliche Entstehung in Betracht gezogen wird.⁸ Dass zwei unterschiedliche Schöpfungserzählungen nebeneinanderstehen, macht also deutlich, dass es nicht eine ganz bestimmte Vorstellung von der Erschaffung der Welt gibt, sondern dass sich mehrere Vorstellungen ergänzen. So finden in der Bibel nur Annäherungen an die Entstehung der Welt statt, die vom Glauben der jeweiligen Zeit und dem Wissen der Redaktoren abhängig sind.

Hans Walter Wolff stellt fest, dass die beiden Schöpfungserzählungen Beziehungen in den Vordergrund stellen: Die Beziehungen des Menschen zu Gott, zu anderen Menschen, zu den Tieren und zur Erde.⁹ In Gen 2,4b-3,24 steht die Entstehung der Menschen im Mittelpunkt. Als Erde und Himmel bereits entstanden waren, aber noch überall Wasser stand und noch keine Pflanzen wuchsen, schuf Gott aus der Erde einen Menschen und blies ihm den Lebensatem in die Nase (Gen 2,7). Das verdeutlicht die Beziehung des Menschen zur Erde, aus der das menschliche Wesen geschaffen wurde, und zu Gott, der das Atmen ermöglicht bzw. den Menschen lebendig macht. Um dem Menschen in seiner Einsamkeit Unterstützung zu leisten (*„Es ist nicht gut, dass der Mensch allein ist“*, Gen 2,18), erschuf Gott die Tiere und die Vögel *„ihm gemäß“*, damit wird auch die Beziehung von Mensch und Tier deutlich. Als Gott auf den Einwand des Erdmensen hin einen weiteren Menschen aus seiner Seite¹⁰ erschafft, entstehen Geschlechter, *Isch* und *Ischah*, Mann und Frau. Ihre enge Beziehung zueinander ist durch die

⁷ Breitmaier S. 216.

⁸ Rothgangel S. 109.

⁹ Wolff S. 142.

¹⁰ Das hebräische Wort צֶלַע *zela* wird nur in Gen 2,21.22 mit Rippe übersetzt, vgl. die aktuelle Lutherbibel oder die Zürcher Bibel von 2007. Über Jahrhunderte wurden Frauen dadurch von Männern als zweitrangig eingeschätzt. Ansprechender ist daher die zweite Möglichkeit der Übersetzung als „Seite“, die in der Bibel für Bergseiten oder die Langseite der Bundeslade oder des Altars verwendet wird. S. Gesenius, Handwörterbuch 17. Auflage 1962, S. 685.

Wunscherfüllung des Erdmenschen, die Entstehung aus seiner Seite und die Benennung der beiden Geschlechter als *Isch* und *Ischah* sehr prägnant.¹¹

Eine Besonderheit an der priesterschriftlichen Schöpfungserzählung (Gen 1-2,4a) ist das Verb ברא, *bara*, schaffen, für das nur Gott als Subjekt verwendet wird. Damit unterscheidet sich das göttliche Schaffen vom menschlichen Tun. Außerdem entsteht die Welt in dieser Erzählung durch Gottes Wort, vgl. „und Gott sprach...“, daneben ist in einer früheren Schicht in Gen 1,7.16.25.26, von „*tun*“ die Rede. Die kosmologische Schöpfungsvorstellung im ersten Schöpfungsbericht bildete sich in Israel zur Zeit des Exils 586-536 v. Chr. in Auseinandersetzung mit dem babylonischen Weltbild aus. Gen 1,1-2,4a betont vor dem Hintergrund der Zerstörung des Tempels in Jerusalem und der neuen Bedeutung, die im Exil dem überlieferten Wort Gottes beigemessen wurde, die Schöpfung durch das Wort. Die Urflut und das *tohu wabohu* (Gen 1,2) werden gebändigt, sind aber immer noch im Hintergrund präsent (vgl. Ps 18,10-17; Jes 51,9f.). Die Planeten werden von Gott an den Himmel geheftet, womit die Redaktoren der Vorstellung der Nachbarländer Babylon, Ugarit und Mesopotamien widersprechen, dass im All die Götter verkehren. Insofern ist Gen 1 eng mit naturkundlichen Vorstellungen verbunden.

Auch in diesem Text über die Erschaffung des Menschen spielt die Geschlechtlichkeit eine Rolle: Gott schuf den Menschen männlich und weiblich (Gen 1,27). Isolde Karle betont, dass in der Frühzeit der Entstehung dieser Text bedeutete, dass alle Menschen, unabhängig vom Geschlecht, Gottes Ebenbilder sind. Erst in der Neuzeit wurden Mann und Frau als strikte Geschlechter interpretiert. Damit kann man in der heutigen Zeit auch Menschen als Ebenbild Gottes verstehen, die sich weder als männlich noch als weiblich bezeichnen oder ihre Geschlechtlichkeit nicht im traditionellen Rahmen verstehen.¹²

Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26-30) bedeutet, dass die Menschen Gott ähneln. „Darin zeigt sich der Unterschied des Menschen zu allen übrigen Geschöpfen“.¹³ Damit bekommt der Mensch eine ganz besondere Facette, denn Menschen sind durch die Gottebenbildlichkeit eng mit Gott verbunden und

¹¹ Phyllis Trible erarbeitet in ihrem Buch, dass es sinnvoll ist, zunächst von Adam als „Erdmenschen“ zu sprechen und dass erst nach der Entstehung des zweiten Menschen Geschlechter unterschieden werden. Damit wird die jahrhundertlange Deutung hinterfragt, dass Adam als Mann der erste Mensch war und deshalb Männer einen Vorrang vor den Frauen haben.

¹² Isolde Karle, 2006, vgl. zur Diskussion Jantine Nierop (Hrsg.) Gender im Disput, 2018.

¹³ Wolf S. 144.

haben alle einen vergleichbaren Wert. So stellt die Aussage der Gottebenbildlichkeit die biblische Grundlegung der Menschenwürde dar.¹⁴

Zur literarischen Gattung von Gen 1-2,4a ist zu sagen, dass sie nicht als ein Bericht betrachtet werden sollte, sondern eher als Poesie.¹⁵ Die Strophenfolge beginnt mit *„Und Gott sprach“* und sie endet 7mal mit der Billigungsformel: *„und Gott sah, dass es gut war“* (Gen 1,4, vgl. 1,10; 1,12; 1,18; 1,21; 1,25; 1,31 sehr gut) und es wird im Rahmen der Strophen formuliert: *„Es wurde Abend, es wurde Morgen“*, ein weiterer Tag. Diese poetischen Formulierungen unterscheiden sich in Gen 1 einerseits völlig von naturwissenschaftlichem Vorgehen, andererseits gehen sie in der Reihenfolge der Entstehung der Welt durchaus von babylonisch-kosmologischen Vorstellungen aus. Gleichzeitig ist es auch interessant, dass man sich nicht davor scheute, Vorstellungen der Nachbarvölker aufzunehmen. So spiegeln sich in der Vorstellung vom Chaoskampf (Gen 1,2) kanaanäische Mythen. Gen 1 bezeugt auch die Aufnahme mesopotamischer und ägyptischer Vorstellungen, auch in Psalm 104 werden Teile eines ägyptischen Sonnenhymnus zitiert.¹⁶

Neben der Betonung des Miteinanders von Gott, Mensch und Natur in beiden Schöpfungstexten ist ein weiterer Aspekt die Heilsgeschichte. Gen 1 und 2 handeln vom Heil, denn Gott gelingt die Erschaffung von Menschen und Tieren. *„Gott sah an, alles, was er gemacht hatte und siehe, es war sehr gut“* (Gen 1,31) und *„Da sprach der Mensch: Diese endlich ist Gebein von meinem Gebein und Fleisch von meinem Fleisch“* (Gen 2,23). „Durch den Untergang des Tempels war der Bezug auf heilsgeschichtliche Ereignisse, beispielsweise den Exodus oder die Daviddynastie, fraglich geworden. Der eigene Gott schien den Göttern der Gegner unterlegen zu sein. Der Rückgriff auf JHWH als Schöpfer diene dann der Vergewisserung, dass er auch in der Geschichte mächtig ist und die Welt weiterhin erhalten kann.“¹⁷

Gen 3 lenkt den Blick auf das Verhalten der Menschen. Das Kapitel wird häufig als der „Sündenfall“ bezeichnet. In der Tat verflucht Gott die Schlange, die der Frau die Frucht vom Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen schmackhaft gemacht hatte (Gen 3,4). Die Schlange hatte die Frau belogen, indem sie sagte, sie werde nicht sterben, wenn sie von der Frucht esse und sie werde sein wie Gott. Tatsächlich wird sie sterblich und wird kein Gott. Aber

¹⁴ vgl. z.B. Härle S. 149f.

¹⁵ Rothgangel S. 108.

¹⁶ Rösel 2018.

¹⁷ Rösel S. 132f.

die Menschen kennen seitdem das Thema Gut und Böse, auch wenn die Unterscheidung nicht immer leichtfällt. Auch taucht der Begriff „Sündenfall“ in Gen 3 nicht auf, sondern es ist von den Folgen die Rede, die die Menschen nach ihrem Entschluss die Frucht zu essen, tragen müssen. Die Beschreibung der Zukunft der beiden Geschöpfe (Gen 3,14-19), passt zu unserem menschlichen Leben bis heute und es ist wohl unser menschliches Verlangen, selbst zwischen Gut und Böse unterscheiden zu können, um Freiheit und eigene Mitbestimmung im Leben zu erlangen. Der Baum für die Entscheidung zwischen Gut und Böse stand im Garten Eden und es erscheint im Nachhinein unausweichlich, dass die Menschen früher oder später die verbotenen Früchte probieren würden. So schildert Gen 3 den Abstand zu Gott, um der menschlichen Freiheit willen und Gott stimmt diesem Verhalten letztlich zu. Sie müssen zwar den Garten Eden verlassen und wieder zu dem Staub werden, aus dem sie entstanden sind, aber Gott macht ihnen Röcke aus Fell und verlässt die Menschen nicht. Allerdings müssen wir Menschen die klaren Folgen von Mühsal und Schmerzen einschließlich dem Tod ertragen. Damit beschreibt der zweite Schöpfungsbericht, dass ein Großteil der Mühen, die uns Menschen begleiten, von Anfang an nicht Gottes Konzept war, sondern menschlichem Willen entsprungen ist.

Bereits in Gen 4,1, nachdem Adam und Eva aus dem Garten Eden entlassen worden waren, bedankt sich Eva für die Hilfe Gottes bei der Geburt ihres ersten Sohns. Damit steht fest: Gott ist weiterhin bei uns Menschen. Aber dann zeigt sich auch die menschliche Anfälligkeit, sich für das Böse zu entscheiden: Kain ermordet seinen Bruder Abel, den er von Gott als stärker geschätzt empfindet. Auch hier reagiert Gott so, dass Kain die Folgen auf sich nehmen, seine Eltern verlassen muss und mit Schwierigkeiten durch das Leben geht, aber gleichzeitig ermöglicht ihm Gott, weiter zu leben.

2 Schöpfung ist mehr als der Beginn der Welt und der Menschheit

In den Psalmen enthält der Schöpfungsgedanke Dank und Lobpreis an die Herrlichkeit Gottes. Gerade die Tatsache, dass der Mensch wenig geringer gemacht wurde als Gott und dass Gott dem Menschen seine Werke zu Füßen legte (Ps 8,6f), ist Anlass zu Lob und Verehrung Gottes. Damit ist die Schöpfung nichts Einmaliges und Vergangenes, sondern sie ist gegenwärtig und macht uns bis heute dankbar. Gottes Weisungen sind Teil des aktuellen

Miteinanders zwischen Gott und Mensch, Gott ist der Fels und der Erlöser (Ps 19). In Ps 104 wird Schöpfung einerseits in traditionellen Vorstellungen der Nachbarländer dargestellt, „*Gott macht Wolken zu seinem Wagen und fährt auf Flügeln des Sturms dahin...*“ (Ps 104,2-5), der Schöpfer sorgt aber auch für die Natur, die Tiere und die Menschen, dass „*sie ihre Speise zu ihrer Zeit bekommen und satt von Gutem werden*“ (Ps 104,27f.). Auch hier wird die Herrlichkeit Gottes gelobt und seine Werke werden geschätzt. In Deuterоjesaja wird die Rettung aus dem Exil mit dem Schöpfergott verbunden (Jes 43,1, vgl. Jes 44,1-8). Der Neuanfang wird als Gottes Schöpfungshandeln verstanden. Schöpfung ist also nicht nur die Ursprungstat Gottes, sondern Gottes Schöpfung findet auch in der jeweiligen Gegenwart von damals und heute statt.

Im Neuen Testament steht die Schöpfungsthematik nicht im Zentrum, wird aber als selbstverständlich vorausgesetzt, z.B. setzt Jesus die Schöpfungsgeschichte in Mt 6,25-30 voraus.¹⁸ Paulus hinterfragt die Vergänglichkeit der Schöpfung, die seit der selbst verschuldeten Entlassung der Menschen aus dem Garten Eden zu betrauern ist und hofft auf die Befreiung der Welt (Röm 8,18-22). Er versteht die Anhänger Jesu Christi in einer neuen Schöpfung mit dem Auftrag, den Dienst der Versöhnung umzusetzen. Jesus hat die Welt mit sich versöhnt, indem er den Menschen ihre Verfehlungen nicht anrechnete (2 Kor 5,16-19), im Rahmen der zweiten Schöpfung, der Auferstehung Jesu, steht die Versöhnung zwischen Gott und Mensch im Mittelpunkt (vgl. Gal 6,15f.). Im Weisheitshymnus (Kol 1,15-20) wird Jesus Christus als die zweite Schöpfung verstanden und die Gläubigen sind mit ihm gestorben und wieder auferstanden (Kol 2,12f und 3,1) und müssen sich von Kritik nicht mehr verunsichern lassen.¹⁹ In der Apokalypse wird von dem neuen Jerusalem geschrieben, das aus dem Himmel kommt, in dem Gott bei den Menschen wohnt und „*wo kein Leid und kein Tod mehr sein wird*“ (Apk 21,1-4). Hier geht es um eine kosmologische Neuschöpfung am Ende der Bibel, die eine Variante zum Garten Eden in Gen 1-2 darstellt. So wird deutlich, dass Schöpfung nicht nur vergangen ist, sondern auch gegenwärtig und zukünftig geschieht, und dass die eschatologische Schöpfung Rettung, Versöhnung und das Ende des Todes miteinschließt.

¹⁸ Rothgangel S. 109.

¹⁹ Bosch S. 23-32.

3 Biblische Schöpfungsvorstellung und Evolutionstheorie

Selbst wenn wir nun die Entstehung der Welt in sechs Tagen nicht mehr als biblisches Faktum zur Entstehung der Welt, sondern eher als poetische Darstellung betrachten, sind die Schöpfungserzählungen und die Evolutionstheorie immer noch weit voneinander entfernt. Gott als Verursacher des Urknalls wäre eine Möglichkeit, beide in Verbindung zu bringen. Die entscheidende Möglichkeit ist aber, die unterschiedlichen Methoden von Geistes- und Naturwissenschaft zu betrachten und daraus zu folgern, dass die naturwissenschaftliche Forschung keine ethischen Vorstellungen im Blick hat und die Geisteswissenschaften sich nicht auf experimentelles Handeln stützen. Wenn also die Naturwissenschaften den faktischen Ursprung der Welt erforschen, dann ist das ein wichtiger Aspekt, der nichts mit der biblischen Schöpfungsvorstellung gemein hat. Ebenso die Evolution von Tier und Mensch in allmählichen Schritten bis zum heutigen Tag. Dadurch ist deutlich, dass natürliche Voraussetzungen nicht ohne weiteres verändert werden können, um nicht Pflanzen und Tiere zu schädigen. Und gleichzeitig ist es wichtig für unser menschliches Zusammenleben, ethische Vorstellungen für ein gutes Miteinander zu entwickeln. Dieser Aspekt hat nichts mit der Naturwissenschaft und dem Zufall zu tun, kann aber mit den Schöpfungstexten begründet werden, wo das Miteinander zwischen Mensch und Tier und die Achtsamkeit zwischen Menschen und gegenüber Gott betont wird. Insofern gibt es bei allen Unterschieden gute Gründe für eine Koexistenz zwischen der Schöpfungslehre und der Evolutionslehre. Beide Ansätze tragen auf ihre Weise zum Verstehen der Welt und zu sinnvollem Umgang mit der Welt und mit Menschen bei.

4 Schöpfung im Unterricht

„Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muss darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden.“²⁰ Die Kunst des Lehrens ist es dann, die Fähigkeit der SchülerInnen zu einem kritischen Urteilsvermögen heranzubilden, wie bereits Klafki gesagt hatte. Für ihn sollte Didaktik kritisch-konstruktiv sein, das heißt, die SchülerInnen sollen zur Begründung und Reflexion eines selbständigen Urteilens befähigt werden. Konstruktiv ist die Didaktik, wenn sie Handlungsorientierung

²⁰ von Glasersfeld S. 309.

ermöglicht. Hier handelt es sich um eine demokratische, am Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierte Bildungsauffassung.²¹

Im Folgenden werden beispielhaft Lernziele und Kompetenzen zum Schöpfungsthema für die Sekundarstufe 1 genannt:

(1) Lernziele der Unterrichtsreihe Schöpfung

Anthropologie

- Die SchülerInnen erkennen die Gemeinsamkeit zwischen Gott, Mensch und Natur und die Pflicht des achtsamen Umgangs miteinander.

Gott

- Die SchülerInnen reflektieren die individuellen und gesellschaftlichen Folgerungen aus Schöpfung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen das Miteinander mit Gott in Lob, Dank und Hoffnung.

Wirklichkeit

- Die SchülerInnen erweitern ihren Horizont zum Thema Schöpfung und Evolution (in Klassen 9 und 10).
- Die SchülerInnen machen sich Gedanken zu den Methoden der Naturwissenschaft und der geisteswissenschaftlichen Theologie und verstehen, wie die unterschiedlichen Ergebnisse sich möglicherweise ergänzen.

Religionen

- Die SchülerInnen verstehen Schöpfung als eine Grundstruktur der Gemeinsamkeit der drei monotheistischen Religionen.

(2) Kompetenzen der Unterrichtsreihe Schöpfung

Sachkompetenz

- SchülerInnen können Dank, Lob und Hoffnung im Zusammenhang mit der Bewahrung der Schöpfung durch Gott formulieren.
- Sie beschäftigen sich mit der Frage nach gesellschaftlichem Umgang mit Gut und Böse und üben sich darin, diesen Umgang u.a. mit Schöpfungsaspekten zu begründen
- Sie argumentieren zur Unterscheidung zwischen Naturwissenschaft und Schöpfungsgeschichten und können auch den jeweiligen Beitrag zum angemessenen Umgang mit Mensch und Natur darstellen.

²¹ Klafki S. 266

- Sie können die Komplementarität zwischen Schöpfung und Naturwissenschaft erklären (Klassen 9 und 10).

Wahrnehmungskompetenz

- Die SchülerInnen nehmen wahr, wie der Sinn des Lebens mit Gottes Schöpfung zusammenhängt und können das im Blick auf ihr Leben umsetzen.

Personale Kompetenz

- Die SchülerInnen wissen von der Gottebenbildlichkeit und können darin Selbstbewusstsein verankern und eigene Aufgaben begründen.
- Sie können mit den Schöpfungsgeschichten das Miteinander von verschiedenen Geschlechtern auf Augenhöhe erläutern und Aspekte benennen, wo die Gleichheit nicht funktioniert.

Handlungskompetenz

- Die SchülerInnen können ein Klassen-Erntedankfest planen und gestalten.
- Sie kennen Argumente für die Notwendigkeit des Umweltschutzes und erstellen einen Flyer zu einem selbst ausgesuchten Umweltproblem mit Erwähnung der Schöpfung.
- Sie gestalten eine Rede für eine Demonstration bei Fridays for Future zum Umweltschutz, in der sie naturwissenschaftliche und schöpfungstheologische Aspekte miteinander in Bezug bringen.

5 Fazit

Peter Müller schreibt in „Gotteskindschaft“: „Die metaphorische Rede von den ‚Kindern Gottes‘ in der Bibel öffnet ... einen Verstehenshorizont, der an die eigene Erfahrung anknüpft und sie zugleich ausweitet auf das Verhältnis des Menschen zu Gott. Damit gewinnt dieser Ausdruck ein kreatives Potential.“ Ähnlich verstehe ich auch die biblischen Texte zur Schöpfung, die, gesamtbiblisch betrachtet, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einbeziehen und unsere menschliche Beziehung mit Gott, Mensch und Natur auf komplexe Weise ausbuchstabieren. Damit gewinnt auch das Thema der Schöpfung ein kreatives Potential und gibt Impulse, das eigene Leben zu schätzen, auch angesichts von Krisen im Alltag und es im Blick auf ein achtsames Miteinander mit Menschen und Natur zu gestalten. So ist Schöpfung ein nicht zu unterschätzendes Thema für den Religionsunterricht.

Literatur

- Bosch, Jodi Sánchez: Der Hymnus Kol 1,15-20 in seinem früheren und seinem späteren Kontext. In: Müller, Peter (Hrsg.), *Kolosser-Studien*. Neukirchen-Vluyn 2009, S. 23-32.
- Breitmaier, Isa: Schöpfung. In: Bechmann, Ulrike; Fander, Monika (Hrsg.) *Grundbegriffe zum Alten und Neuen Testament*. München 2003, S. 216f.
- von Glasersfeld, Ernst: *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt 1996.
- Härle, Wilfried: *Ethik*. Berlin 2011.
- Karle, Isolde: „Da ist nicht mehr Mann noch Frau...“, *Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz*. Gütersloh 2006.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel 1985/2007 (neu ausgestattete Auflage).
- Lindner, Heike: *Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat*. Göttingen 2012.
- Müller, Peter: Art. Gotteskindschaft (NT). *WiBiLex*, 2010 – <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/46743/>.
- Nierop Jantine (Hrsg.): *Gender im Disput. Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover 2018.
- Rösel, Martin: *Bibelkunde des Alten Testaments. Die kanonischen und apokryphen Schriften. Mit Lernübersichten von Dirk Schwiderski*. Göttingen, 10., veränd. Aufl. 2018.
- Rothgangel, Martin: Schöpfung. In: Mirjam Zimmermann/Ruben Zimmermann, *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen 2013, S. 106-113.
- Schröder, Bernd: Die Torah – Religionspädagogisch gelesen. In: Dressler, Bernhard/Schroeter-Wittke, Harald (Hrsg.): *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*. Leipzig 2012, S. 17-25.
- Trible, Phyllis: *Gott und Sexualität im Alten Testament*. Gütersloh 1993.
- Wolff, Hans Walter: *Anthropologie des Alten Testaments*. München 1973.

Religion erleben im Religionsunterricht

Gerhard Büttner

1 Fragestellung

Im Seminar für angehende Religionslehrer/innen ließ ich aufschreiben, woran sich die Teilnehmer/innen im Hinblick auf ihren Religionsunterricht erinnerten. Es waren zwei Dinge, die im Vordergrund standen: bestimmte ‚Events‘ und sich immer wiederholende Praktiken. Es sind oft atmosphärische Wahrnehmungen, die etwa die Erinnerung von Abiturient/innen im Rückblick auf ‚1000 Stunden Religionsunterricht‘ bestimmen:

„Wenn wir die Jahreslosung gekriegt haben durften wir sie immer grafisch gestalten, darauf gab es dann immer Stempel. Eigentlich haben wir zu jedem Thema gemalt. Und wenn wir drei Stempel zusammen hatten bekamen wir eine 1. Wir haben auch öfter mal Bibelquiz gespielt, erst mündlich, später schriftlich. [...]“

„Ich empfand ‚Reli‘ als sehr angenehm. Wir saßen da, bekamen viele interessante Geschichten [aus] dem AT erzählt, malten Bilder, beteten und sangen Lieder.“¹

Je weiter die Erinnerung zurück geht, umso mehr geht sie ab von konkreten Themen. Damit unterscheidet sich der Zugriff dieser Schüler/innen von dem der Lehrkräfte. Deren strukturierendes Element sind eher die durchgenommenen Themen. Das ist insofern konsequent und erwartbar, als Lehrer/innen einen pädagogischen Blick einnehmen (müssen). Dieser sieht die Lehrperson als *Handelnden*. Die Lehrerin tut etwas, damit die Schüler etwas tun, nämlich am Ende des Lernprozesses ihre Kompetenzen zeigen können. Zumindest die zitierten Passagen zeigen, dass die Schüler/innen den Unterricht *erleben*. Nun verweist Niklas Luhmann darauf, dass man jede soziale Situation nach zwei Seiten auffassen kann.² Habe ich die Klausur gut geschrieben, weil ich gelernt habe (handeln) oder weil sie so leicht war (erleben)? Es fällt Lehrpersonen generell schwer, eine Unterrichtssituation unter dem Aspekt des Erlebens zu betrachten – wird dies doch eher als eine Form

¹ Peter Kliemann / Hartmut Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion- Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000, 147f.; 152.

² Niklas Luhmann, Erleben und Handeln, in: Ders., Soziologische Aufklärung, 3, Opladen 1981, 67-80.

von Kontrollverlust angesehen. Für die Schüler/innen ist das anders. Unterricht kommt auf sie als Angebot zu, zu dem sie sich selektiv verhalten können. Ihr Tun besteht oft nur in einer Annahme oder Ablehnung des Kommunikationsangebotes. Es ist nicht leicht, das Erlernen in diesem Sinne sozialwissenschaftlich zu erfassen.³ Doch stellt sich die Frage, ob man Religion nicht ähnlich wie Musik erleben muss, wenn man später darüber reden soll. Dies ist wohl auch die Grunderkenntnis der Vertreter/innen eines performativen RU. Wie kann man Schüler/innen zu religiösen Praktiken (Singen eines Chorals, Sprechen eines Psalms) ‚einladen‘, ohne dass dies als übergriffig empfunden wird?⁴ Um den Gedanken des Erlebens von Religion weiterverfolgen zu können, müssen wir deshalb unsere Sicht von ‚Religion‘ genauer bedenken und überlegen, in welcher Form Religion im Unterricht überhaupt präsent sein kann.

2 Religion im Religionsunterricht

Den Ausgangspunkt der weiteren Argumentation soll ein weiteres Statement der oben zitierten Studie bilden. Dort äußert ein Abiturient oder eine Abiturientin:

„Ich habe mir noch nie Gedanken darüber gemacht, ob es für mich schon Grenzsituationen gegeben hat. Jedoch als ich mich in der letzten Stunde gefragt habe, dachte ich, dass es diese nicht gegeben hat, aber nur, weil ich nicht genau wusste, was es bedeutet. Als wir Plato und Bloch durchgenommen haben, muss ich zugeben, dass ich mich teilweise wie Bloch und teilweise wie Plato verhalte.“⁵

Erlebt hier jemand Religion? Wenn Religion einen Beitrag zur Bearbeitung von ‚Problemen konstitutiver Rationalität‘ leisten soll, wie Jürgen Baumert formuliert,⁶ wird man die Frage eher bejahen. Doch hat Religion nach Charles Glock⁷ noch weitere Dimensionen, bei denen wir fragen können, ob sie im Religionsunterricht vorkommen. Die Klärung solcher existentiellen Fragen dürfte ich der ‚intellektuelle Dimension‘ zuschreiben, liturgische Kleinformen

³ Kay Junge / Daniel Suber / Gerold Gerber (Hg.), Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft. FS Bernhard Gießen. Bielefeld 2008.

⁴ Hanna Roose, Performativer Religionsunterricht zwischen Performanz und Performativität, Loccum Pelikan, 2006, S. 110-116.

⁵ Kliemann / Rupp (wie Anm. 1), 160.

⁶ Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Kilius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M 2002, 100-150, 113.

⁷ Charles Y. Glock, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Joachim Matthes (Hg.), Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1968, 150-168, 151.

zu Stundenanfang oder -ende der ‚rituellen‘. Die ‚ideologische Dimension‘ manifestiert sich im Umgang mit den Wissensselementen der eigenen Religion, die ‚Erfahrungsdimension‘ zeigt sich vor allem in stimmungsvollen oder anrührenden Inszenierungen (z.B. in der Adventszeit). Lediglich die Dimension der Glaubenskonzsequenz im Sinne einer Orthopraxie findet sich im christlichen RU allenfalls in der Reflexion ethischer Fragen. Die Abgleichung mit dem Glock’schen Katalog ist konsequenzenreich. Die Selbstbeschreibung des RU sieht diesen primär als Ort, an dem religiöse Erfahrung aus Familie, Kirche und Kultur ‚zur Sprache kommen‘ kann und soll – und erst in zweiter Linie als ein Ort der Religion selbst. In dem Maße, in dem Familie und Kirche als Orte der Religion ausfallen, schlägt die Perspektive um. *Religion ist dann das, was im RU passiert*. Dann findet religiöses Erleben eben auch dort statt. Dies sollte Auswirkungen auf die innere Gewichtung der Religionsdimensionen haben.

Die Frage nach dem Erleben von Religion verweist noch einmal nachdrücklich auf den Gegenstand des RU. Wir können zwar religiöses Wissen benennen, doch der eigentliche Gegenstand des RU – Gott – bleibt im Sinne Blumenbergs ‚unzugänglich‘.⁸ Das hat zu der berechtigten Frage nach der ‚Lehrbarkeit‘ von Glaube und damit letztlich auch von Religion geführt.⁹ Andererseits ist Religion – nach unserer obigen Aussage – im RU präsent. Wir müssen demnach nach einem Religionsverständnis suchen, das explizit nicht vom Handeln, sondern vom Erleben ausgeht.

3 Religion – Erleben

Die Vorstellung, dass Religion in erster Linie erlebt werden sollte, findet sich explizit in den ‚Reden‘ Friedrich Schleiermachers von 1799. Er arbeitet gar mit dem Gegenbegriff für ‚Handeln‘ – allerdings in unerwarteten Zusammenhang. Schleiermacher präsentiert Religion im strikten Gegenüber zur reflektierenden Metaphysik und zur handelnden Moral als Modus der Passivität. Diese Passivität gründet sich aus dem *aktiven* Gegenüber. So sieht er unsere Bewegung bestimmt durch die Materialität unserer Umwelt und die dort wirkenden Kräfte. Dies führt zu der Konsequenz:

„[W]as ihr also anschaut, und wahrnehmt, ist nicht die Natur der Dinge, sondern ihr Handeln auf Euch. So die Religion; das Universum ist in

⁸ Hans Blumenberg, Theorie der Unzugänglichkeit, Frankfurt a. M. 2018.

⁹ Ingrid Schoberth, Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie, Stuttgart 1998.

einer ununterbrochenen Tätigkeit und offenbart sich uns jeden Augenblick. Jede Form, die es hervorbringt, jedem Wesen, dem es nach der Fülle des Lebens ein abgesondertes Dasein gibt, jede Begebenheit, die es aus seinem sicheren immer fruchtbaren Schoße herausschüttet, ist ein Handeln derselben auf uns.“¹⁰

Das Handeln liegt nach dieser Sichtweise beim ‚Universum‘ als Manifestation des Göttlichen. Unser Part ist dem gegenüber das Erleben dieser Manifestation als ‚Religion‘. Lässt sich das Gesagte in eine konkrete Unterrichtssituation überführen? Wenn wir davon ausgehen, dass Religion im Religionsunterricht stattfindet, wird man die Frage bejahen. Wir würden heute eine andere Begrifflichkeit wählen. So könnte man etwa im Sinne von Thomas Luckmann von den sogenannten ‚kleinen Transzendenz‘ sprechen, die sich in diesem Unterricht ereignen (können).¹¹

4 Erlebnis-Pädagogik

Nach unserer Definition sind Erleben und Handeln zwei sich ausschließende Zugangsweisen zu sozialen Ereignissen. Doch in der Praxis können sie auch eng miteinander verknüpft sein. So unternehme ich eine Wanderung (Handeln), um eine Landschaft zu genießen (Erleben). Solche Koppelungen finden sich auch und besonders im Bereich der Erziehung: Pädagogen organisieren Situationen, in denen die Kinder und Jugendliche etwas ‚erleben sollen‘.¹² Mittels der Akteur-Netzwerk-Theorie können wir gut beschreiben, was hier geschieht. Geht man beim Verhältnis zwischen Erzieherin und Zögling erst einmal von zwei Akteuren aus, so verweist das ‚geplante Erleben‘ auf weitere Akteure: die Atmosphäre einer Kirche, die Wirkung eines Musikstücks, einen unerwarteten Gast. Das Erleben von Religion wird demnach dadurch ermöglicht, dass religionsfördernde Ereignisse, Medien oder Artefakte zu Akteuren werden können. Das ‚Universum‘ (Schleiermacher) oder das ‚Ultimate‘ (Oser) manifestiert sich – zumindest im pädagogischen Kontext – in der Regel nicht als ‚Numinosum‘¹³, sondern als emotionaler oder kognitiv

¹⁰ Friedrich Schleiermacher, Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hg. von G. Meckenstock, Berlin / New York 1999, 82.

¹¹ Thomas Luckmann, Die unsichtbare Religion, Frankfurt a. M. 2014.

¹² Die Erziehungswissenschaft kennt hier die Sektion der ‚Erlebnispädagogik‘ (Werner Michl, Erlebnispädagogik, München 2020). Der Ansatz richtet sich vor allem gegen die klassische Instruktionspädagogik und hat vor allem sozialpädagogische Absichten. Intensiverfahrenen (z.B. Segeltörn) sollen zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Konzeptuell wird hier in einem Atemzug von Handlungs- und Erlebnispädagogik gesprochen – und damit eine ganz andere Begrifflichkeit benutzt.

¹³ Rudolf Otto, Das Heilige. Über das Irrationale und der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, München 2004.

stimulierender Eindruck – der eben *erlebt* wird. Joachim Kunstmann berichtet von einer eher außergewöhnlichen Religionsstunde:

„Ein Lehrer betritt die Klasse zur Religionsstunde. Es ist Adventszeit. Der Lehrer setzt sich auf den Stuhl hinter dem Pult. Dabei sagt er kein Wort. Schweigen: eine Minute lang, vielleicht zwei. Der Lehrer sagt immer noch nichts, blickt in die Kerze. Eine Atmosphäre der Stille breitet sich in der Klasse aus. Dann erst meldet sich eines der Mädchen, sagt leise: ‚Die Kerze ist so schön.‘ Der Lehrer nickt. Wieder Schweigen. Dann ein Schüler: ‚Das sieht warm aus. So angenehm, irgendwie.‘ Wieder ein leichtes Nicken. Eine Schülerin: ‚Das tröstet enorm.‘ Darauf eine andere Schülerin: ‚Ja. Das ist wie wenn es einem wieder besser geht, wenn man was Blödes erlebt hat.‘ Der Lehrer nickt etwas tiefer, zieht die Stirn hoch, um zu signalisieren: das ist wichtig, was du da sagst. Nach wie vor schweigt er. Eine andere Stimme: ‚Ja, das geht mir auch irgendwie so.‘ Allmählich und immer weiter entspinnt sich ein Gespräch: leise, sehr konzentriert. Die ganze Stunde lang geht das so fort. Am Ende, als der Gong ertönt, nimmt der Lehrer seine Tasche in die Hand, lächelt der Klasse einmal zu und geht hinaus. Die Schüler folgen ihm in die Pause. Schweigend. Niemand sagt noch etwas.“¹⁴

Die Szene irritiert, weil wir es gewohnt sind, dass die Lehrkraft durch ‚Anschlusskommunikation‘ peinliches Schweigen überspielt. Das wird hier vermieden, weil anstelle der Lehrkraft mit der Kerze ein anderer Akteur auf den Plan tritt. Dadurch kann auch die Stille selbst zum Akteur werden. Beide nicht-menschlichen Akteure können zu Repräsentanten der Transzendenz werden und so ‚religiöses Erleben‘ ermöglichen. Ob und wenn ja, wie dies geschieht, lässt sich aus den Voten der Schüler/innen nur erahnen. Immerhin lässt sich aus der Szene für das ‚Erleben‘ im Religionsunterricht die Rolle nichtmenschlicher Akteure hervorheben.

Thematisch verwandt erscheint ein Praxisbeispiel von Hubertus Halbfas:

„In den dunklen Wochen vor Weihnachten haben die Kinder Tannenzweige zu einem Spiralweg aneinandergelegt. In der Mitte brannte ein einziges Licht. Alle Kinder saßen außen herum und schwiegen. Dann durfte eins nach dem anderen langsamen Schritts den Weg nach innen gehen und eine eigene Kerze am Licht in der Mitte anzünden; ebenso langsam und still kam jeder wieder heraus, nahm schweigend Platz und wartete, bis alle ein Licht in den Händen trugen. Dann gingen sie noch einmal in den Kreis und trafen sich in der Mitte.“¹⁵

¹⁴ Joachim Kunstmann, Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung, Stuttgart 2018, 139.

¹⁵ Hubertus Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 3, Düsseldorf /Zürich 1985, 124.

Ein Kind schrieb dazu:

„Ich bin an den Zweigen entlang gegangen. Mit jedem Schritt wurde es heller, bis ich in die Mitte kam. Da wurde es in meinem Herzen hell. Da bin ich zurückgegangen und war sehr froh.“¹⁶

Der Unterschied der beiden hier geschilderten Szenen scheint mir trotz der thematischen Verwandtschaft fundamental. Kunstmanns Beispiel wirkt episodisch. Bei Halbfas ist es ein Baustein eines umfassenden Konzeptes. Halbfas geht davon aus, dass für viele Schüler/innen religiöse Erfahrung kaum vorausgesetzt werden kann. In seiner ‚Symboldidaktik‘¹⁷ versucht er deshalb, religiöse Begrifflichkeit mit Möglichkeiten des Erlebens zu verknüpfen. So entdeckt er in den mandalaartigen Labyrinthen, wie sie sich in der Kathedrale von Chartres finden lassen, einen meditativen ‚Weg zur Mitte‘. Das oben geschilderte Erleben ist Teil eines umfassenden Lernprogramms, das Beispiele aus der Natur und den Religionen verbindet mit dem Anlegen eines eigenen Labyrinths auf einem Ackerfeld.¹⁸ So verbinden sich für die Kinder dauerhaft bestimmte religiös konnotierte Wegaussagen mit der eigenen Erfahrung bzw. Erinnerung.

5 Bibel-Erleben

Es gehört zu den protestantischen Grundüberzeugungen, dass ‚das Wort wirkt‘. Elemente solchen *Wirkens* sollten dann in irgendeiner Weise einem *Erleben* entsprechen. Die Exeget/innen beschäftigen sich seit einiger Zeit auch mit ‚Rezeptionsästhetik‘ – jedoch nicht empirisch. Doch in der Praktischen Theologie interessiert man sich für die ‚seelsorgerliche‘ Wirkung biblischer Texte und Themen.¹⁹ Verwiesen sei hier ausdrücklich auf Bibliodrama²⁰ und Godly Play²¹. Hier wird deutlich, welches intensive Erleben biblische Szenen auszulösen imstande sind. Obwohl die Textauswahl durch die Leiterin in der Regel bewusst vorgenommen wird, lässt sich die Reaktion der Schüler/innen kaum genau antizipieren.²² Wenn ich mich zu einem

¹⁶ Hubertus Halbfas, Religionsbuch für das dritte Schuljahr, Düsseldorf 1985, 12.

¹⁷ Hubertus Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.

¹⁸ Hubertus Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 4, Düsseldorf 1986, 417ff.

¹⁹ Gerhard Büttner, Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Stuttgarter 1991.

²⁰ Samuel Laeuchli, Das Spiel vor dem dunklen Gott, „Mimesis“ ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas, Neukirchen-Vluyn 1987.

²¹ Jerome Berryman, Godly Play. An imaginative approach to religious education, Minneapolis 2008.

²² Ich erläutere dies anhand von zwei Beispielen aus meiner Praxis: In einer ausgesprochen freundlichen 1. Klasse erzählte eine studentische Praktikantin aus der Josef-Geschichte die Szene, wie

Bibliodrama-Wochenende anmelde, dann kann ich erwarten, dass die Leiterin vor allem die soziale Dynamik der ausgewählten Bibeltexte vorher bedacht hat, um gegebenenfalls entsprechend zu intervenieren. Auch der Leiter einer Godly-Play-Gruppe wird aufmerksam verfolgen, welche Facetten seiner biblischen Geschichte bei den Kindern besondere Aufnahme findet. Dies gilt gerade auch für das Freispiel mit den Godly-Play-Materialien.²³

Dieser Umgang unterscheidet sich grundlegend von dem im Religionsunterricht. Dort stehen die biblischen Texte eher im Dienste eines pädagogischen Programms des Wissensaufbaus. So geht es etwa bei den Gleichnissen Jesu zu Recht vor allem um dessen Reich-Gottes-Botschaft. Dennoch assimilieren Schüler/innen diese (z.B. die Verlorenen-Gleichnisse Lk 15) gern in ihre Lebenswelt, um etwa Erfahrungen in der Familie zu bearbeiten. Doch das schwerwiegendere Problem des religiösen Erlebens zeigt sich bei der existentiellen Durchdringung theologischer Fragestellungen. Besonders bei der Behandlung alttestamentlicher Perikopen fällt beim Erzählen häufig der Satz ‚Und Gott sprach zu ...‘ als beiläufiger Baustein im Narrativ. Für die Lehrkräfte ist diese Formulierung ein integraler Bestandteil des Erzähldukts – und für den Religionsunterricht alltäglich. Doch die Schüler/innen – zumindest einige von ihnen – erleben hier eine drängende Frage, die eben keineswegs als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.²⁴ Ich möchte dies dokumentieren anhand einer von Hanna Roose mitgeteilten Szene:²⁵

Die Lehrerin erzählt, dass Gott zu Mose aus dem brennenden Dornbusch spricht. Im Rahmen der Geschichte ist das stimmig und führt zu der eher rhetorischen Frage, ob denn Mose den Auftrag Gottes ablehnen könne. Doch da stellt Marie die grundsätzliche Frage, die die Unterrichtsroutine unterbricht:

Marie: Eh also, aber heute passiert das doch gar nicht mehr, dass Gott mit einem spricht?

Josef von seinem Vater den ‚bunten Rock‘ erhält, was mit Spielszenen begleitet wird. Doch von dem Moment an wird das Interaktionsgeschehen unter den Schüler/innen deutlich ruppiger und aggressiver. In einem Seminar zu Rollenspielen, schlug ich einmal das Gleichnis von den klugen bzw. törichten Jungfrauen vor, und war dann recht überrascht von der Erfahrung, dass der ‚Kampf um den Bräutigam‘ die Studentinnen keinesfalls kalt ließ, sondern das Spiel emotional auflud.

²³ Zur therapeutischen Dimension solcher Spiele vgl. Doris M. Kalf, Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche, Erlenbach-Zürich ²1979.

²⁴ Petra Freudenberger-Lötz, Auf den Herzen der Kinder lag eine andere Sprache. Entwurf 2005.

²⁵ Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019, 33.

L: Nein. Mit den meisten Menschen nicht. Aber vielleicht gibt es doch den einen oder andern, mit dem Gott schon mal gesprochen hat.

Erstaunte und zweifelnde Geräusche aus der Klasse.

L: Das ist auch damals in der Zeit, als dies hier passierte, nur ganz, ganz wenigen Menschen passiert. Mose ist einer von denjenigen, mit denen Gott gesprochen hat. Auch dort ist es mit den meisten Menschen nicht passiert.

Marie: Hat er dann mit dir schon mal gesprochen?

Stimme aus der Klasse: Ja.

L: Nein, hat er nicht.

Stimme aus der Klasse: Mit mir aber.

Darauf meint die Lehrerin, dass dies ganz selten geschehe und sie niemanden kenne, dem das widerfahren sei.

Betrachten wir die drei Szenen dieses Abschnitts im Sinne der Luhmannschen Unterscheidung zwischen Handeln und Erleben. In allen Szenen wird gehandelt – von Lehrkräften und Schüler/innen. Manchmal wird mit Gegenständen operiert, immer aber verbal. Das Erleben lässt sich kaum direkt beobachten. Wir erschließen es aus den Schülervoten. Die Schüler/innen sagen (und zeigen es manchmal), dass das Kerzenlicht sie beeindruckt hat oder aber, dass Gott auch schon mit ihnen gesprochen hat. Hier zeigt sich auch ein Unterschied. Wir konnotieren den Begriff des Erlebens oft mit einer bestimmten Atmosphäre – wie in den Beispielen mit dem Kerzenlicht. In dem Gespräch über die Gotteserfahrung geht es eher um ein Reden über ein Erleben, das außerhalb des Unterrichts stattgefunden hat, was aber zumindest mittelbar durch das biblische Narrativ ausgelöst worden ist. Das Religiöse des Erlebens in allen drei Szenen liegt in der Thematisierung der *Transzendenz*.²⁶ Angesichts der Unzugänglichkeit Gottes²⁷ stellt sich für den Religionsunterricht generell die Frage, wie die abwesende Transzendenz als *anwesend* erlernt werden kann. Auch die im Religionsunterricht brennende Kerze ist kein Garant für religiöses Erleben.²⁸ Sie macht es allenfalls wahrscheinlicher.²⁹

²⁶ Zur Differenzierung der unterschiedlichen Transendenzen vgl. Thomas Luckmann, *Die unsichtbare Religion*, 1991, 66.

²⁷ Hans Blumenberg, *Theorie der Unzugänglichkeit*, Frankfurt a. M 2007.

²⁸ Oliver Reis / Annika Wittke, Die Kerze als vermittelnde Akteurin des Gegenraumes im Religionsunterricht, in: *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* 10 (2019), 159-173.

²⁹ Ingrid Schoberth, *Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie*, Stuttgart 1998.

Das gilt in ähnlicher Weise für das ‚Sprechen Gottes‘. Dass dessen Thematisierung – gegen die Lehrerin – das Gespräch über religiöses Leben quasi erzwingt, ist das Verdienst der Schülerin Marie.

6 Die Reformulierung des ‚religiösen Erlebens‘ im Rahmen der Akteur-Netzwerk-Theorie

Es ist nicht einfach und auch nicht unproblematisch, einen Sachverhalt in einem anderen Rahmen zu reformulieren. Doch erwarte ich, dass sich dadurch die Begrifflichkeit des Erlebens präzisieren lässt. Wende ich die Luhmannsche Unterscheidung auf die Beschreibung des Kindes vom Durchschreiten des Lichtlabyrinths, dann ergeben sich folgende Optionen. Wenn das Kind als Grund für das Niederschreiben des Textes angibt, „weil ich das schöne Gefühl festhalten wollte“, dann sprächen wir von ‚Handeln‘. Antwortete es mit „weil die Lehrerin uns darum gebeten hatte“, dann wäre das ein Fall von ‚Erleben‘. Dabei zeigen sich die Signaturen einer Kausalkette. Ich erlebe, weil mich von anderer Seite ein Stimulus erreicht hat. Dabei denken wir in der Regel an einen solchen von Mensch zu Mensch. Doch genügt das? Wer hat der Lehrerin den Stimulus zukommen lassen, die Schüler/innen einen Text verfassen zu lassen über ihre Erfahrungen? Dies könnte der Tipp eines Kollegen gewesen sein. Wahrscheinlicher war es ein Hinweis aus dem benutzten Lehrerhandbuch. Damit nähern wir uns dem Theoriekonstrukt der sog. Akteur-Netzwerk-Theorie.³⁰ Diese rechnet damit, dass innerhalb eines sozialen Netzwerkes auch nichtmenschliche Akteure am Werke sein können. Wenn z.B. eine Lehrkraft den Schüler/innen ein Arbeitsblatt³¹ austeilt, dann wird im Unterricht das Arbeitsblatt zum Akteur, der den Schüler/innen mitteilt „Bearbeite mich und fülle mich aus!“ Die Schüler/innen geraten diesem Akteur gegenüber in den Modus des *Erlebens*. In der Logik des Beitrages müssen wir fragen, ob es ‚religiöse Akteure‘ im Religionsunterricht gibt. Im Hinblick auf unsere ersten Beispiele helfen uns hier die Überlegungen von Oliver Reis und Annika Wittke weiter.³² Diese untersuchten anhand von mehreren Fallbeispielen, unter welchen Voraussetzungen eine Kerze im Religionsunterricht

³⁰ Andréa Bellinger / David J. Krieger, Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, in: Dies. (Hg.), *Anthology. Einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, Bielefeld 2006, 13-50.

³¹ Heidrun Dierk / Annette Scheible, Das Arbeitsblatt – Medium, Ding oder selbständiger Akteur im Religionsunterricht? In: G. Büttner u.a. (Inb.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* 10 (2019), 72-84.

³² Reis / Wittke (wie Anm. 28).

ein religiöser Akteur werden kann – und wann nicht. Dabei stellt sich heraus, dass es spezifischer Konstellationen bedarf, damit die Kerze zur Repräsentantin der Transzendenz werden kann.³³ Mir scheint, dass die in diesem Beitrag zitierten Kerzenbeispiele solche Transzendenz Erfahrungen beinhalten im Sinne eines religiösen Erlebens.

Doch wie verhält es sich mit dem Bibel-Erleben der Schüler/innen? Im Gegensatz zum Judentum und Islam (und ihren heiligen Büchern) genießt die Bibel in ihrer Materialität (abgesehen von Altar- und vielleicht Familienbibeln) bei Christ/innen hierzulande kaum eine besondere auratische Wirkung. Schulbibeln werden behandelt wie Schulbücher. Ihr Akteursstatus ergibt sich eher situativ.³⁴ Damit ist die Bibel erst einmal ein Akteur unter anderen im didaktischen Feld. Die Lehrkräfte versuchen, ihre Wirkung zu intensivieren, indem sie die Perikopen erzählen,³⁵ inszenieren³⁶ oder durch ihre Behandlung als Kunstwerk³⁷. Doch am wahrscheinlichsten ist Resonanz im Hinblick auf Aspekte der eigenen Lebenswelt. Die Rolle der Bibel als ‚Wort Gottes‘ kommt nicht überraschend am ehesten in der Grundschule zum Tragen. Unser Beispiel verweist darauf, dass die Kinder das besonders im AT häufige, explizite Reden Gottes nicht nur metaphorisch verstehen. Damit wird in der Bibel Gott als Akteur wahrnehmbar. Wo dies der Fall ist, dürfte religiöses Erleben möglich, vielleicht sogar wahrscheinlich sein.

7 Fazit

Was bringt es, Religionsstunden im Hinblick auf das Erleben zu perspektivieren? ‚Erleben‘ taugt zwar als Gegenbegriff zum Handeln, ist aber empirisch schwer zu greifen, weil es kaum beobachtbar und nur eingeschränkt befragbar ist. Zudem ist Erleben in der Praxis eng mit Handeln verknüpft. Eine weitere Erschwernis folgt aus der Tatsache, dass das Wort konnotiert ist mit gesteigerter Empfindung und entsprechenden Emotionen – was mit unserer De-

³³ Durchaus mit der von Luckmann (wie Anm. 26) getroffenen Unterscheidung zwischen kleinen, mittleren und großen Transendenzen.

³⁴ Jana Rakowski, Das Schulbuch als Akteur im katholischen Religionsunterricht – Leitmedium oder Störfaktor? Eine praxisorientierte Untersuchung des Leitmediums Schulbuch zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: G. Büttner u.a. (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10 (2019), 146-168.

³⁵ Anika Loose, Biblische Geschichten erzählen mit Dietrich Steinwede und Walter Neidhart. Konstruktivistische und didaktische Implikationen, in: G. Büttner u.a. (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 7 (2016), 112-130.

³⁶ Bernhard Dressler / Thomas Klie / Martina Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.

³⁷ Ingrid Schoberth, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45, 2002, H. 1., 20-31.

inition nichts zu tun hat. Betrachtet man die Beispiele dieses Beitrages, dann wird Erleben hier beschrieben im Gegenüber zu bestimmten Angeboten des Unterrichts. Von daher ist es naheliegend, die Fragestellung mithilfe der Akteur- und Netzwerktheorie zu reformulieren. Dass sich Unterricht durch die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/innen abspielt, ist erst einmal trivial. Doch die Akteur-Netzwerk-Theorie bietet hier eine weitere Perspektive an. Innerhalb des Netzwerkes einer Unterrichtsstunde sieht sie weitere Akteure im Spiel. Dies sind vor allem die Artefakte, die man traditionell als ‚Unterrichtsmedien‘ bezeichnet. Diese Artefakte sollen zu ‚Dingen des Wissens‘³⁸ ‚werden. Durch sie ‚spricht‘ quasi der Unterrichtsstoff zu den Schüler/innen. Insofern ‚erleben‘ die Schüler/innen Unterricht als ‚Einwirkung‘ dieser Artefakte auf sie. Im Duktus meiner Argumentation stellt sich nun aber die Frage nach einem ‚religiösen‘ Einwirken der Artefakte.³⁹ Dabei wird deutlich, dass solche Artefakte nicht per se zu religiösen Akteuren werden. Dies geschieht nur unter spezifischen Netzwerkbedingungen – die ihrerseits kontingent sind. Die Beispiele mit der Kerze zeigen, dass man den Einsatz bestimmter Artefakte als Akteure bewusst planen kann. Doch ob sie gelingen und religiös erlebt werden bleibt eben letztlich offen. Dies zeigt sich besonders bei der Dornbusch-Perikope. Die Lehrerin plant den Einsatz der Bibelstelle eher nicht als ‚religiöses Artefakt‘. Dass die Perikope zum religiösen Akteur wird, wurde eher durch die Schülerfrage ausgelöst. Folgt man der Studie von Hanna Roose, dann ist diese Konstellation eher typisch.⁴⁰ Für die Lehrkräfte ist ‚religiöses Erleben‘ unkalkulierbar und wird deshalb eher zu vermeiden gesucht (da ‚zu privat‘). Für die Lehrer/innen bedeutet das, das sie religiöses Erleben im Religionsunterricht überhaupt bedenken und ihren Unterricht grundsätzlich ‚kontingenzsensibel‘ gestalten sollte.⁴¹

³⁸ Tobias Röhl, *Dinge des Wissens*. Stuttgart 2013.

³⁹ Stefan Altmeyer, *Vom Eigenleben der Dinge. Der religionsdidaktische Konstruktivismus quer gelesen mit Bruno Latour*, ZPT 66 (2014), 349-357.

⁴⁰ Roose (wie Anm. 25).

⁴¹ Hanna Roose, *Das religionspädagogische Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie in kontingenzsensibler Perspektive*, ZPT 67 (2015), 37-46.

Metaphern statt Formeln. Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Rede von Gott

Katharina Jäger

Krisenzeiten bringen häufig eine spezifische Metaphorik hervor. Um die Dramatik der Ereignisse sprachlich und gedanklich zu fassen, wird der Bereich, der die Krise ausgelöst hat, mit einem zweiten, erfahrungsnahen Bereich gekoppelt. So entstand, als sich im Sommer 2015 die Migration auch an der Grenze zu Deutschland zuspitzte, im medialen Diskurs die Kombination von Migration und Naturkatastrophe: Die flüchtenden Menschen wurden zur „Flüchtlingswelle“, deren „Zurückdrängung“ gefordert wurde¹ und Sloterdijk sprach, um den (scheinbaren) Kontrollverlust der Regierung zu betonen, in diesem Kontext gar von „Überrollung“². Wenngleich nicht moralisch anfechtbar, weil (nur) das Virus als Zielbereich³ der Naturkatastrophe fungiert, wird nun in ähnlicher Weise die jetzige Corona-Krise konzeptualisiert, wenn etwa Lauterbach die „Angst vor einer dritten Welle“⁴ einräumt oder – gesteigert – „Belgien (...) dem ‚Corona-Tsunami‘ nur knapp entkommen“⁵ ist.

Metaphern sind ubiquitär. Sie entstehen dann, wenn semantisch nicht autonome, abstrakte Bereiche zu ihrer Strukturierung auf erfahrungsverankerte, autonome Bereiche angewiesen sind.⁶ Indem wir das Virus als Tsunami konzeptualisieren, wird ein (für Nicht-Virologen) abstrakter Gegenstand begreifbar. Metaphern prägen die Alltagssprache⁷ ebenso wie die Fachsprachen.⁸

¹ Exemplarisch: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-05/fluechtlingswelle-bekaempfung-bundesmarine-mittelmeer-strafrecht/seite-2> (17.02.21).

² Sloterdijk, „Das kann nicht gut gehen“, Cicero, Januar 2016.

³ Eine Metapher besteht aus der Kopplung von zwei unterschiedlichen semantischen Bereichen, für die es zahlreiche Termini gibt. Hier werden mit Jäkel die Übersetzungen der englischen Begriffe (Lakoff /Johnson) „source domain“ bzw. „target domain“ als „Ursprungsbereich“ bzw. „Zielbereich“ verwendet. Jäkel, Wie Metaphern Wissen schaffen, 23.

⁴ <https://www.rnd.de/politik/lauterbach-wir-haben-alle-angst-vor-der-dritten-welle-H4BLQJ4A26PWDXKW3FDNKK4WUU.html> (17.02.21).

⁵ https://www.aachener-zeitung.de/nrw-region/belgien/belgien-ist-dem-corona-tsunami-nur-knapp-entkommen_aid-54737249 (17.02.21). Die Metaphorik schürt Ängste, weil die Bilder der Tsunami-Katastrophe vom Dezember 2004 in unserem kollektiven Gedächtnis gespeichert sind.

⁶ Als semantisch autonom gelten für Lakoff und Turner solche Konzepte, die in unserer Erfahrung gründen, das heißt „in the habitual and routine bodily and social patterns we experience, and in what we learn of the experience of others.“ Lakoff/Turner, More Than Cool Reason, 113.

⁷ Lakoff/Johnson, Metaphors we live by.

⁸ Roelcke merkt an, dass „Metaphern in Wissenschaft und Technik (...) weniger die Ausnahme als die Regel zu bilden“ scheinen. Roelcke, Fachsprachen, 67f.

Auch der Bereich des Religiösen „ist eine hochgradig abstrakte Diskursdomäne.“⁹ Das abstrakte Konzept GOTT erfordert zu seiner Erschließung autonome Konzepte wie beispielsweise den HIRTEN, den RICHTER oder die BURG.¹⁰ Von Gott lässt sich nicht anders als metaphorisch sprechen.

Andererseits geht aber durch lange Tradierung der Metaphern, beispielsweise im Apostolicum, diese ursprüngliche Metaphorizität verloren. Dadurch wandeln sich Metaphern zu starren Formeln. Gedankliche Engführungen und Relevanzverlust sind die Folge. Auf diese formelhafte Übernahme von Metaphern durch Schüler*innen weisen empirische Studien¹¹ hin. Gerade im schulischen Kontext ist aber die „Pluralitätsfähigkeit“ zum Bildungsziel erhoben¹² und damit stellt sich die Frage des vorliegenden Textes: **Wie kann die Rede von Gott pluralitätsfähig sein, ohne aber in Beliebigkeit, in Relativismus umzuschlagen?** Die Rückbesinnung auf die Metaphorizität ist dabei zentral. Das gelingt im schulischen Kontext durch den reflektierten Umgang mit Metaphern, dem Metaphorisieren.¹³ Dadurch kommt es zu einer Öffnung im Rezeptionsprozess, weil feste Satzwahrheiten – wie beispielsweise die in der Rede von Gott allgegenwärtige Metapher von Jesus Christus als dem Sohn Gottes – wieder befragt und zur Disposition gestellt werden. Dass die Öffnung in der Rede von Gott nicht in Beliebigkeitsvorstellungen abgeleitet, sichern Einsichten aus Metaphertheorien und Semiotik, die ein kulturtheoretisches Wirklichkeitsverständnis einbringen. Zugleich plausibilisieren sie, dass Offenheit von Rezeptionsprozessen keine Toleranzfrage ist, sondern sich die „Pluriinterpretabilität“¹⁴ von Interpretation zwingend aus der kulturtheoretischen Perspektive ergibt.

1 Die Rede von Gott

Eine eher idealtypische Unterscheidung liegt zwischen „theologischer Sprache“ im Diskurs und „religiöser Rede“¹⁵ als Sprache des Glaubens in Be-

⁹ Jäkel, Wie Metaphern Wissen schaffen, 262.

¹⁰ Metaphorische Konzepte wie GOTT IST HIRTE werden üblicherweise in Großbuchstaben gesetzt. Sie werden von Lakoff im Denken verortet und gelten als Grundlage für die sekundären metaphorischen Ausdrücke auf der sprachlichen Ebene, hier: Der Herr ist mein Hirte (Psalm 23). Exemplarisch: Lakoff, The contemporary theory of metaphor, 202-251.

¹¹ Albrecht, Für uns gestorben. Ziegler, Jesus.

¹² Exemplarisch: EKD, Religiöse Orientierung gewinnen.

¹³ Was hier nur angedeutet werden kann, ist ausführlicher dargestellt in Jäger, Metaphorisieren im Religionsunterricht.

¹⁴ Eco, Grenzen der Interpretation, 440.

¹⁵ Zur Differenzierung: Stoellger, Jesus ist Christus, 329f. Idealtypisch deshalb, weil theologische Ansätze oft von Glaubensannahmen überformt sind. So etwa Buntfuß, der die Metaphorologie auf die Christologie überträgt: „Die Inkarnationsmetapher entspricht inhaltlich ihrem formalen Zustande-

kenntnissen, Liedern oder in Predigten vor. Im Hinblick auf die Metaphorizität der beiden Formen der Rede von Gott stellt Stoellger klar, dass trotz der Erwartungshaltung der „Präzisierung“ gegenüber der Theologie auch diese selbst „unhintergebar metaphorisch“ sei.¹⁶

Was bedeutet die festgestellte Metaphorizität nun für die Rede von Gott? Woran lässt sie sich festmachen? Ricoeurs „Theorie der Spannung“¹⁷ der Metapher beschreibt u.a. die „Spannung in der Relationsfunktion der Kopula“, also „zwischen einem ‚ist‘ und ‚ist nicht‘“, zwischen „Identität und Differenz im Bewegungsfeld der Ähnlichkeit.“¹⁸ Gott lässt sich in Psalm 23 in bestimmter Inblicknahme als Hirte sehen, aber es ist in der Rezeption keine Identifikation von Gott mit dem Hirten möglich, denn Gott geht nicht im Hirte-Sein auf. Das gleichzeitige „ist“ und „ist nicht“ ist immer mitzubedenken. In der Rezeption einer Metapher ist damit die Differenzwahrung der beiden gekoppelten semantischen Bereiche zentral. Auch die „Fokussierungsthese“¹⁹ greift die Partialität des „mappings“ auf: In metaphorischen Ausdrücken ist die Belichtung des Zielbereichs nur selektiv; durch Hervorheben von Einzelaspekten werden gleichzeitig andere Aspekte ausgeblendet. Eine Deckungsgleichheit von Ursprungsbereich und Zielbereich scheidet damit aus.²⁰

Bei „lebendigen“ Metaphern, wie sie Ricoeur vor Augen hat, leuchtet das ein. Wenn Jesus in Joh 10,9 sagt „*Ich bin die Tür*“ dann hat er deswegen keinen Griff und ist nicht aus Holz. Hier entsteht in der Kopplung der beiden Bereiche eine „semantische Dissonanz“²¹, vorstellbar „wie ein Funke, der beim Zusammenstoß zweier bisher voneinander entfernter semantischer Felder aufblitzt.“²² Kurz: Am Funkensprühen sind lebendige Metaphern zu erkennen. Die partielle Projektion ist hier offensichtlich. Zur Erfassung, in diesem Fall von Jesus, sind demnach viele Metaphern nötig, was beispielsweise Markus mit seiner „integrativen Christologie“ mit den vielen Titeln für Jesus,

kommen, insofern sie sprachlich die Übertragung der theologischen Grundübertragung zum Ausdruck bringt. Deshalb liefert sie einen theologischen Sachgrund für die Adäquatheit metaphorischer Sprachformen in der Theologie.“ Buntfuß, Tradition und Innovation, 226f.

¹⁶ Stoellger, Jesus ist Christus, 330.

¹⁷ Selbstbezeichnung Ricoeurs, exemplarisch in: Die lebendige Metapher, 239; 251.

¹⁸ Ricoeur, Die lebendige Metapher, 239f.

¹⁹ Die Fokussierungsthese ist eine der 9 Hauptthesen, die Jäkel zur Konzeptualisierungstheorie von Lakoff und Johnson zusammenstellt. Jäkel, Wie Metaphern Wissen schaffen, 39-41; ders.: Diachronie und Wörtlichkeit, 100-102.

²⁰ Lakoff und Johnson fassen dieses Phänomen unter „Highlighting and Hiding“. Lakoff/Johnson, Metaphors we live by, 10f. Dass in der Möglichkeit der partiellen Belichtung von Einzelaspekten ein Machtpotenzial steckt, z.B. die Kraft zur Manipulation, liegt auf der Hand.

²¹ Ricoeur, Stellung und Funktion, 48.

²² Ricoeur, Die lebendige Metapher, Vorwort VI.

die er an „besonders wichtigen Stellen (...) miteinander kombiniert“, vorbildhaft vorführt.²³ Von Markus kann man lernen: Nur die Pluralität von Metaphern sichert ein einigermaßen komplexes Bild.

Nun ist aber im Prozess der Tradierung religiöser Sprache eine Reduktion auf einen Grundbestand von Metaphern festzustellen. Bei diesen topischen Metaphern ist aufgrund des häufigen Gebrauchs die Einsicht der Rezipient*innen in die Differenzwahrung verlorengegangen. Das gilt u.a. für die Metapher des Apostolicums, das formuliert: „Ich glaube an Gott (...) und an Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn, unsern Herrn.“ Diesem Abschnitt des Bekenntnisses liegt das metaphorische Konzept zugrunde JESUS CHRISTUS IST DER SOHN GOTTES. Im Rezeptionsvorgang sprühen die von Ricoeur postulierten Funken zwischen den beiden Bereichen nicht mehr, die Spannung hat sich zugunsten der Identifikation aufgelöst. Es kommt zum Prozess der Verwörtlichung, was in diesem metaphorischen Ausdruck mit der Vergöttlichung Jesu gleichzusetzen ist.²⁴ Im Rezeptionsvorgang unterbleibt die Sinnkonstruktion, inwiefern denn Jesus Gottes Sohn sein kann. Die Metapher wird reflexionslos als Formel übernommen.²⁵

2 Jesus Christus ist der Sohn Gottes: Beziehungsaussage vs. Seinsaussage

Im Rückgriff auf die Horizontbesetzung der Gotteskindschaft im Alten Testament lässt sich zeigen, dass „Sohn“ als ursprüngliche Bezeichnung für eine genealogische Abstammung bereits seit der Antike im Feld der Beziehungsmetaphorik verwendet wurde. Ein wörtliches Verstehen im Sinne einer biologischen Abstammung ist allein durch die Zuschreibung der Gotteskindschaft zum ganzen Volk Israel²⁶ auszuschließen; es geht um die Vorstellung der „Erwählung“²⁷. Und auch im Neuen Testament bleibt Sohn Gottes „stets ein

²³ Nach Müller ist die „Frage ‚Wer ist Jesus?‘ (...) eine Leitfrage im Markusevangelium.“ Müller, Mit Markus erzählen, 22. Er führt aus, dass man „bei Markus also von einer integrativen Christologie sprechen (kann), bei der verschiedene Aspekte der Bedeutung Jesu miteinander verbunden werden.“ Markus gehe es um ein „Gesamtverständnis Jesu“, das er aber nicht anhand „theoretischer Überlegungen, sondern (...) (als) Erzählung“ darlegt. Ebd. 23.

²⁴ Swidler streicht mit dem Hinweis auf die Parallele der Vergöttlichung im Buddhismus heraus, dass es nicht Ziel sein könne, die Vergöttlichung in der Sprache abzuschaffen, da sie ja nicht einfach der Dogmatik geschuldet sei; allerdings sollte sie „als das erkannt werden, was sie ist, sonst wird sie zum Idol, zum Bild, das wir fälschlicherweise anbeten, anstelle der Wirklichkeit, auf die es hindeutet.“ Swidler, Eine Christologie, 118.

²⁵ Das Potenzial topischer Metaphern steht nicht zur Disposition: Sie fungieren u.a. als Identitätsmarker, als strukturgebende Sprache, als Mittel gegen Sprachlosigkeit.

²⁶ Exemplarisch Hos 2,1f.; 11,1-3.

²⁷ Müller, Sohn und Sohn Gottes, 76.

Prädikat der Beziehung.“²⁸ Die Übertragung der Metapher von Jesus als Gottes Sohn wurde vermutlich durch die innige Beziehung Jesu zu Gott, die sich in der Abba-Anrede²⁹ konkretisierte, befördert. In diese Beziehung schließt Jesus seine Jünger mit ein, indem er sie explizit lehrt, im Gebet Gott als Vater anzurufen.³⁰ Offensichtlich ist, dass durch die von Jesus vorgelebte Gottessohnschaft im Gebet kein Status des Betenden in einer Seinsaussage expliziert wird, sondern eine Beziehungsaussage des Betenden zum Vater. Ebenso weisen die johanneischen Selbstaussagen auf dieses Beziehungsgefüge hin. Und selbst die „Spitzenaussage dieses ganzen Komplexes“ *Ich und der Vater sind eins* (Joh 10,30) sind „nicht im Sinne späterer christologischer Deutungen zu verstehen, sondern als stärkster Ausdruck der engen Beziehung zwischen Sohn und Vater.“³¹ Es gilt festzuhalten: Das metaphorische Konzept JESUS CHRISTUS IST GOTTES SOHN bleibt auch im NT eine Aussage über die Beziehung von Jesus zu Gott bzw. den Menschen zu Jesus; es ist noch keine Seinsaussage über die Göttlichkeit Jesu. „Das NT endet vor der ontologischen Verdichtung.“³² Der Wandel zur Seinsaussage erfolgt in nachneutestamentlicher Zeit, denn seit der Formulierung der Bekenntnisse im 4. Jahrhundert hat die Metapher von Jesus Christus als Gottes Sohn immer weniger mit Beauftragung oder einem besonderen Verhältnis Jesu zu Gott zu tun.

Wenn sich die ursprünglichen metaphorischen Beziehungsaussagen zu Seinsaussagen wandeln, hat das Konsequenzen für die Rezeption. Denn die metaphorische Aussage über Jesus Christus als den Sohn Gottes lässt die Frage nach der Kommunikation aufkommen: Was ist es, dass uns sagen lässt, er sei der Sohn Gottes? Die unmetaphorische Seinsaussage hingegen, die durch eine Rezeption charakterisiert ist, die eine Differenzwahrung der semantischen Bereiche der Metapher außer Acht lässt, zementiert Satz Wahrheiten, die – wie angedeutet – nicht den ursprünglichen metaphorischen Aussagen im AT und NT entsprechen, und die ein Stolperstein im (interreligiösen) Dialog sein können, denn eine zentrale Anfrage von Muslimen an uns Chris-

²⁸ Karrer, Sohn Gottes, RGG⁴, 1418.

²⁹ Zur Diskussion um die Funktion der abba-Anrede s.a. Müller, Sohn und Sohn Gottes, 83, Anm. 26. Lehmann weist auf die Ausweitung des Gebrauchs des Wortes „abba“ zur Zeit Jesu von der ursprünglichen Lallform zu einer Anrede hin, die auch von erwachsenen Kindern verwendet wurde. Das Wort fungierte zudem als Anrede „einer älteren Person, die besonderen Respekt verdient, z.B. einem Rabbi (...) gegenüber.“ Lehmann, Wer ist Gott?, 27.

³⁰ Lk 11,1; Mt 6,9.

³¹ Müller, Sohn und Sohn Gottes, 85f.

³² Karrer, Sohn Gottes, RGG⁴, 1418.

ten lautet: „Wie kann ein Mensch zu ein und derselben Zeit Gott sein?“³³ Hier hält die metaphortheoretische Perspektive der Differenzwahrung von Ursprungs- und Zielbereich wach, dass Jesus in bestimmter Inblicknahme als Gottes Sohn bezeichnet werden kann. In der Rezeption von Metaphern ist eine „Interpretationsverpflichtung“³⁴ einzulösen, die das Bestimmbarkeitspotenzial, das allen Metaphern inhärent ist, ausschöpft.

3 Semiotik: qualifizierte Pluralität und kulturtheoretisches Wirklichkeitsverständnis

Die Semiotik ist ein theoretischer Diskurs über semiotische Phänomene. Eine Semiose ist mit Peirce ein Wahrnehmungsprozess mit einer triadischen Relation³⁵: Der *Signifikant* /Hund/ korreliert mit dem *Signifikat*, d.h. damit, was im Wahrnehmenden hervorgerufen wird, z.B. der Inhalt Vierbeiner. Der Ausdruck bezieht sich auf den *Referenten* (realer Hund im Augenblick; das abstrakte Konzept Hund usw.). Der *Referent* muss nicht anwesend sein. Es muss ihn nicht mal geben, denn wir können, wie Eco treffend feststellt, ja auch über Einhörner kommunizieren.³⁶ Zentral hierbei ist, dass diese Semiose virtuell unendlich fortsetzbar ist, weil jedes Signifikat im nächsten Schritt wieder zum Signifikanten wird, der ein weiteres Signifikat benötigt. Nach Eco kommt die Semiose aus pragmatischen Gründen irgendwann zum Stillstand, ist aber in bedeutsamen Signifikationsprozessen immer wieder zur Aufnahme bereit. Über jedem Prozess steht damit ein Vorläufigkeitsvorbehalt. Die klare Konsequenz aus dieser Semiotik sind plural verfasste Wirklichkeitsverständnisse. Als Korrektiv setzt Peirce das *dynamische Objekt* voraus, das als Ausgangspunkt der Wahrnehmung diesen Signifikationsprozess allererst in Gang setzt und im *unmittelbaren Objekt* erfasst wird, das aber lediglich eine Teilsicht des

³³ Troll, Muslime fragen, 23.

³⁴ Strub, Kalkulierte Absurditäten, 51. Strub führt aus, dass die Interpretationsverpflichtung im Rezeptionsprozess einer Metapher daraus resultiert, dass das „Absurditätskriterium für Metaphern (...) konstitutiv ist.“ Ebd. 415. Die Interpretation geht dabei nicht in „Erläuterung oder Paraphrase“ auf, sondern erfüllt sich in der „Umdeutung“ von der wörtlichen Ebene als der uninterpretierten zu der übertragenen als der interpretierten Metapher. Ebd. 51f. S.a. ebd. Anm.5.

³⁵ „Now a sign has, as such, three references: first, it is a sign to some thought which interprets it; second, it is a sign for some object to which in that thought it is equivalent; third, it is a sign, in some respect or quality, which brings it into connection with its object.“ Peirce, Collected papers, 5,283.

Die Termini der Triade sind in den einzelnen Konzeptionen sehr unterschiedlich. Hier sind Signifikant, Signifikat und Referent als die von Eco bevorzugte Terminologie (in deutscher Übersetzung) übernommen. Eine übersichtliche Aufstellung unterschiedlicher Terminologien bietet bspw. Eco, Zeichen, 30.

³⁶ Eco weist darauf hin, dass über das Signifikat Einhorn durch Mythen und Legenden „hinreichende Klarheit (besteht); den Referenten Einhorn indessen hat es nie gegeben.“ Eco, Zeichen, Einführung in einen Begriff, 29f.

*dynamischen Objektes*³⁷ freigibt. Entscheidend ist, dass es keinen Meta-standpunkt gibt, von dem aus der Überblick auf das dynamische Objekt gelingen könnte. Selektiv, partiell, kulturell codiert ist der Modus der Erfassung von Welt; nicht aber rein konstruktiv, da das „unmittelbare Objekt (...) als sein mögliches Korrektiv immer das dynamische Objekt hinter und vor sich“ hat.³⁸ Aus der Motivation aller angestoßenen Signifikationsprozesse durch das dynamische Objekt ergibt sich eine „qualifizierte Pluralität“.³⁹

Eco fundiert seine Semiotik kulturtheoretisch, d.h. Signifikationsprozessen kommen keine ontologischen Qualitäten zu, denn sie verleihen Bedeutung durch kulturell codierte Zuschreibungen.⁴⁰ Eine Rezeption Eco'scher Semiotik in theologische Zusammenhänge hat weitreichende Folgen, die in der Kontroverse zwischen Symboldidaktik und Zeichendidaktik offensichtlich wurden⁴¹: Die Symboldidaktik („metaphysisches Wirklichkeitsverständnis“) werde mit ihren Ontologisierungstendenzen der Forderung „nihil extra usum“ nicht gerecht; die Zeichendidaktik („kulturtheoretisches Wirklichkeitsverständnis“) hingegen suspendiere die Frage nach der Wahrheit.⁴² Ohne zu vertiefen: Die kulturtheoretische Perspektive schärft den Blick dafür, dass sich auch die biblische Metaphorik kultureller Zuschreibungen verdankt. Die Metapher JESUS IST DER SOHN GOTTES macht keine ontologische Aussage über das Wesen Jesu, sondern verwendet dieses Prädikat im Rückgriff auf die damalige Enzyklopädie.

4 Problemanzeige im Schnelldurchgang⁴³

Metaphern in der Rede von Gott unterliegen durch lange Tradierung dem Verwörtlichungsprozess, indem der semantische Widerspruch, der sich in der

³⁷ „Namely, we have to distinguish the Immediate Object, which is the Object as the Sign itself represents it, and whose Being is thus dependent upon the Representation of it in the Sign, from the Dynamical Object, which is the Reality which by some means contrives to determine the Sign to its Representation.“ Peirce, Collected papers, 4.536.

³⁸ Alkier, Wunder und Wirklichkeit, 66.

³⁹ Alkier, Ethik der Interpretation, 31.

⁴⁰ Für Eco ist das Signifikat eine „kulturelle Einheit“; er formuliert: Dinge werden nur gewußt mittels kultureller Einheiten, die das Universum der Kommunikation anstelle der Dinge in Umlauf gebracht hat.“ Eco, Semiotik, Entwurf einer Theorie der Zeichen, 98. Unter einem Signifikat als kultureller Einheit versteht Eco nicht nur sprachliche Entitäten, sondern „einfach alles, was kulturell als Entität definiert und unterschieden wird. Das kann eine Person sein, ein Ort, Ding, Gefühl, Sachverhalt (...)“. Eco, ebd.

⁴¹ Die Kontroverse verläuft zwischen Michael Meyer-Blanck und Peter Biehl. Exemplarische Sek.-Lit.: Mahling, Symboldidaktik und Zeichendidaktik.

⁴² Mahling stellt heraus, dass der Streit zwischen Biehl und Meyer-Blanck den unterschiedlichen Wirklichkeitsverständnissen geschuldet ist. Mahling, Symboldidaktik und Zeichendidaktik.

⁴³ Sprachliche und gedankliche Engführungen sind natürlich kein Spezifikum Jugendlicher. Die Problemanzeige hier beschränkt sich auf das (religions-) didaktische Feld.

differenzwahrenden Rezeption manifestiert, zwischen Ursprungs- und Zielbereich verloren geht. Ursprünglich metaphorische Beziehungsaussagen wandeln sich zu starren, kontextlosen Seinsaussagen. Damit einher gehen Spracharmut und Relevanzverlust bei den Rezipient*innen⁴⁴, was der Blick auf empirische Studien deutlich macht. Demnach verwenden Jugendliche „das christliche Vokabular zwar überraschend sicher, es ist allerdings zu beobachten, dass es ihnen oftmals sehr schwerfällt, diese Begriffe zu erklären, ihre Bedeutung mit eigenen Worten wiederzugeben. (...) Man hat mitunter den Eindruck, dass es sich (...) um leere Formeln handelt.“⁴⁵ Auch aus Ziegler's umfangreicher Studie⁴⁶ lässt sich eine fehlende Kompetenz von Schüler*innen im Umgang mit biblischer Metaphorik ableiten. Sie scheitern, weil sie Metaphern nicht als solche erkennen und unreflektiert übernehmen⁴⁷; weil sie den semantischen Widerspruch zwar erkennen, aber für unauflösbar halten, ihnen also die Einsicht in das Funktionieren eines metaphorischen Ausdrucks fehlt⁴⁸; oder sie strengen aufgrund der erkannten semantischen Dissonanz eine Sinnkonstruktion an, bleiben aber hinter ihren Denkmöglichkeiten zurück, weil sie offensichtlich keine Kompetenz im Umgang mit Metaphern entwickelt haben.⁴⁹

Ein Blick auf Unterrichtsmaterialien zeigt, dass trotz unzähliger, von theologischer Seite verfasster Abhandlungen zur Metaphorik der Niederschlag in Religionsbüchern eher marginal ist. In Schulbüchern finden sich – trotz der frühen Arbeiten Jülicher's⁵⁰ – noch immer Tabellen, die in allegorischer Manier Einzelzüge von Gleichnissen in die gemeinte Bedeutung „übersetzen“ lassen.⁵¹ Nach aller fachwissenschaftlichen Forschung sind aber Metaphern nicht übersetzbar, weil damit u.a. die metaphortheoretische Einsicht in „High-

⁴⁴ Die beiden Problemkreise „idolatry and irrelevance“ zeigt McFague, *Metaphorical Theology*, 22, auf.

⁴⁵ Albrecht, *Für uns gestorben*, 139. Der Grad der Sicherheit in der Verwendung biblischer Metaphern hängt allerdings sehr von der Testgruppe ab. Darauf macht Albrecht selbst aufmerksam. Ebd., Anm. 250.

⁴⁶ Ziegler, *Jesus*.

⁴⁷ Nach Ziegler zeigen 47 Prozent der Schüler*innen keine Zweifel in Bezug auf die Gottessohnschaft. Ziegler, *Jesus*, 328. Äußerungsbeispiel: „So'n Mensch wie du und ich, bloß halt Gottes Sohn.“ Ebd. 441.

⁴⁸ „Außerdem war er meiner Meinung nach ein Mensch aus Fleisch und Blut – und nicht Gottes Sohn!“ Schüleräußerung aus Ziegler, *Jesus*, 441.

⁴⁹ „Also ich find die Definition von Jesus, dass er Gottes Sohn ist, überhaupt irgendwie nicht so gut, weil im Alten Testament steht ja, dass (...) wir alle Gottes Volk sind, also Gottes Kinder.“ Schüleräußerung aus Ziegler, *Jesus*, 442.

⁵⁰ Jülicher, *Die Gleichnisreden Jesu*. Einen komprimierten Überblick über „Gleichnisse in der Exegese“ geben Müller et al., *Die Gleichnisse Jesu*, 16-47.

⁵¹ So beispielsweise das Kursbuch *Religion Elementar*, das das „Gleichnis vom Senfkorn“ als „Übersetzungstabelle“ anlegen lässt. *Religion Elementar* (5/6), 123.

lighting and Hiding“ ausgeblendet wird.⁵² Es ist eine Ungleichzeitigkeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu konstatieren, die – ohne aus Schüler*innen Semiotiker*innen oder Metaphertheoretiker*innen machen zu wollen – zu hinterfragen ist, eben weil aus vermeintlich „wohlmeinenden pädagogischen Gründen (auf) Komplexität“⁵³ verzichtet wird, die im Unterricht erst wieder einzuholen ist, wie die genannten empirischen Studien deutlich offenlegen.

Die Problemlage in der Rezeption von Metaphern ist skizziert. Abschließend erfolgt ein kurzer Blick auf die Methode des Metaphorisierens.⁵⁴

5 Metaphorisieren als „Fraglichkeitsrückgewinnung“⁵⁵

Auf den Punkt gebracht lässt sich sagen, dass das Metaphorisieren als Umgang mit Metaphern im Unterricht Metaphern wieder als solche sichtbar macht und damit die Interpretationsverpflichtung durch „Entselbstverständlichung“ des Rezeptionsprozesses einholt. Damit wird durch hermeneutische Operationen eine „Fraglichkeit des ‚schon Verstandenhabens‘ und ‚Verständigtseins‘ generiert.“⁵⁶ Ziel ist es dabei nicht, abschließende Antworten zu geben, sondern durch gezielte Denkanstöße über den Schritt der Fraglichkeitsrückgewinnung, die oft mit Verunsicherung einhergeht, neue Denkmöglichkeiten anzubahnen und dadurch Engführungen in Sprache und Denken aufzubrechen. Durch **gezieltes Wörtlichnehmen** kann die Metapher von Jesus Christus als dem Sohn Gottes wieder Fraglichkeit erlangen. So führen bspw. Schüler*innen den Satz weiter: Wenn J. Christus Sohn Gottes ist... (vorstellbar: Bekommt er dann Taschengeld? Fahren sie zusammen in den Urlaub? Spielt er dann mit Gott Fußball? Wird er besonders von Gott geliebt? ...) Bei der Überlegung, was das eigene Kindsein ausmacht, werden vermutlich Parallelen gefunden, die den Beziehungsaspekt aufgreifen. Das **Weiter-spinnen** kann die Metapher ins Absurde führen und dadurch besonders erhellen: Was hat J.C. mit dem Taschengeld gemacht? Er konnte doch schon

⁵² Auch Hartl formuliert: „Jede Übersetzung (einer Metapher) sagt zu viel (indem sie einen Sachverhalt verbindlicher und fixierter aussagt, als es die Metapher tut) und doch zu wenig (weil sie andere Deutungsmöglichkeiten ausblendet). Hartl, *Metaphorische Theologie*, 165.

⁵³ Katthage unterstellt der Deutschdidaktik die Vermeidung von Komplexität, weshalb sie die Metapher lediglich als operationalisierbare rhetorische Figur aufgreife. Katthage, *Didaktik der Metapher*, 4. Aktueller und in einigen Aspekten positiver: Heinz, *Das Verschwinden der Metapher*.

⁵⁴ Debatin entwirft die Verfahren der „reflexiven Metaphorisierung“. Sie sind zu verstehen als „hermeneutisch orientierte Methode der Metaphernkritik.“ Debatin, *Die Rationalität der Metapher*, 323.

⁵⁵ Stoellger fasst Blumenbergs Anliegen in seiner Arbeit an der „Matthäuspasion“ mit diesem treffenden Ausdruck zusammen. Exemplarisch, Stoellger, *Metapher*, 165.

⁵⁶ Stoellger, *Metapher*, 166.

aus Wasser Wein machen... Das **leichte Verschieben des Ursprungsreiches** macht Nuancen deutlich: Was ändert sich, wenn man sagt: J.C. ist Gottes Enkel? Schwiegersohn? Ändert sich die Distanz? Ist das irgendwie weniger? Man könnte experimentieren und die Stimme in Mk 1,11 sprechen lassen: Du bist mein liebe(r) ältester Sohn / Stiefsohn / Schüler*in, an dir habe ich Wohlgefallen. Anschließend Reflexionen über die Horizontbesetzung im AT bzw. NT bringen weiteren Aufschluss. Zentral im Umgang mit Metaphern ist, dass nicht der Eindruck der „Nur-Metapher“ entsteht in dem Sinn, dass man dann ja nichts mehr ernst nehmen müsse und alles „nur metaphorisch“ sehen könne. Das ist zu vermeiden, wenn Schüler*innen Kompetenzen im Umgang mit Metaphern erlangen. Dazu gehört die unauflösbare Spannung zwischen den beiden semantischen Bereichen, das gleichzeitige „ist“ und „ist nicht“, das zur Sinnkonstruktion herausfordert. Dass diese Konstruktionen plural ausfallen und keineswegs im Konsens enden müssen, ist erwünscht und sowohl den pluralen Vorstellungen der Bibel angemessen als auch einem kulturtheoretischen Wirklichkeitsverständnis.

Zusammenfassend: Auch wenn die skizzenhaften Ausführungen manches wie einen „ungedeckten Scheck“ erscheinen lassen, sollte deutlich werden, dass mit dem Metaphorisieren Formeln durch hermeneutische (Sprach-) Operationen wieder zu Metaphern werden. Im Gegensatz zu Formeln unterliegen Metaphern der Interpretationsverpflichtung, die durch Fraglichkeitsrückgewinnung eingeholt wird.

Folgende Tendenzen sind auszumachen: anstelle von Seinsaussagen → Beziehungsaussagen; anstelle von Ontologisierungen → nihil extra usum; anstelle von Letztgültigkeit der Interpretationen → Vorläufigkeitsvorbehalte; anstelle von Beliebigkeit → qualifizierte Pluralität.

Das Metaphorisieren erhält seine Struktur durch das metaphorische Konzept: PLURALITÄTSFÄHIGKEIT IST OFFENHEIT, denn mit dem Postulat *nihil extra usum* kann sich in kulturtheoretischer Perspektive niemand mehr hinter formelhaften Satz Wahrheiten verstecken. Der Streit um die Deutung von Welt muss kommunikativ ausgetragen werden, immer zur Wiederaufnahme bereit und unter ständigem Vorläufigkeitsvorbehalt.

Für die Akzeptanz der Rede von Gott in heutiger Zeit wird entscheidend sein, dass sich die Sprache eben nicht in kontextlosen, formelhaft übernommenen Satz Wahrheiten erschöpft, sondern eine Öffnung der Rede von Gott durch die Rückbesinnung auf die Metaphorizität der Sprache zu Dialogoffen-

heit und individueller Bedeutsamkeit beiträgt. Müller formuliert im Hinblick auf heutige Rezeptionsschwierigkeiten des trinitarischen Dogmas: „Hier kann die Erkenntnis des metaphorischen Gehaltes und Sinnüberschusses der Sohnesaussage eine Brücke zum Verstehen bilden, die die Aussage als Begriff oder Titel verstanden nicht in gleicher Weise herzustellen vermag. Und im interreligiösen Dialog, insbesondere mit dem Islam, ist die Erkenntnis des metaphorischen Gehaltes der Sohnesaussage möglicherweise in der Lage, unnötige Verstehensbarrieren aus dem Weg zu räumen.“⁵⁷

Auch in diesem Sinn leistet das Metaphorisieren einen Beitrag zur Pluralitätsfähigkeit.

Literatur (Auswahl)

- Albrecht, Michaela (2010): Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Alkier, Stefan (2001): Wunder und Wirklichkeit in den Briefen des Apostels Paulus. Ein Beitrag zu einem Wunderverständnis jenseits von Entmythologisierung und Rehistorisierung. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1999/2000. Tübingen: Mohr Siebeck (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament, 134).
- Alkier, Stefan (2003): Ethik der Interpretation. In: Markus Witte (Hg.): Der eine Gott und die Welt der Religionen. Beiträge zu einer Theologie der Religionen und zum interreligiösen Dialog. Würzburg: Religion & Kultur-Verl., S. 21–41.
- Buntfuß, Markus (1997): Tradition und Innovation. Berlin: de Gruyter (Theologische Bibliothek Töpelmann, 84).
- Debatin, Bernhard (1995): Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Berlin: de Gruyter (Grundlagen der Kommunikation und Kognition / Foundations of Communication and Cognition).
- Eco, Umberto (1999): Die Grenzen der Interpretation. 2. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv dtv Wissenschaft, 30168).
- Eco, Umberto (2015): Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (Edition Suhrkamp, 895).
- Hartl, Johannes (2008): Metaphorische Theologie. Grammatik, Pragmatik und Wahrheitsgehalt religiöser Sprache. Univ., Diss. München, 2007. Berlin: Lit-Verl. (Studien zur systematischen Theologie und Ethik, 51).
- Heinz, Tobias (2015): Das Verschwinden der Metapher. In: Constanze Spieß und Klaus-Michael Köpcke (Hg.): Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge. Berlin, Boston: de Gruyter (Empirische Linguistik – empirical linguistics, 1), S. 297–321.
- Jäger, Katharina, Metaphorisieren im Religionsunterricht – ein Beitrag zur Pluralitätsfähigkeit (Diss., 2019), online verfügbar unter <https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/197>.
- Jäkel, Olaf (2003): Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion. Teilw. zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1996. Verbesserte, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Hamburg: Kovač (Philologia, 59).

⁵⁷ Müller, Sohn und Sohn Gottes, 92. Trotz der Möglichkeit, dass von muslimischer Seite die in metaphortheoretischer Einsicht vorgenommenen Relativierungen als ein Zeichen schwacher Überzeugung ausgelegt werden könnten, scheint es keine Option, auf diese fundierten Einsichten zu verzichten.

- Jülicher, Adolf (1963): Die Gleichnisreden Jesu. Unveränd. fotomechan. Nachdr. der Ausg. Tübingen 1910. zwei Teile in einem Band. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Lakoff, George (2012): The contemporary theory of metaphor. In: Andrew Ortony (Hg.): Metaphor and thought. Second Edition. 2. ed. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 202–251.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1999): Metaphors we live by. 12. Aufl. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, George; Turner, Mark (2001): More than cool reason. A field guide to poetic metaphor. [Nachdr.]. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lehmann, Karl Kardinal (op. 2011): Wer ist Gott? In: Albert Franz und Clemens Maass (Hg.): Diesseits des Schweigens. Heute von Gott sprechen. Freiburg, Basel, Wien: Herder (Quaestiones disputatae, 240), S. 13–31.
- Mahling, Robert (2010): Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne. Eine Debatte in der evangelischen Religionspädagogik. Zugl.: Jena, Univ., Diss., 2008. Jena: Verl. IKS Garamond (Edition Paideia, 1).
- McFague, Sallie (2010): Metaphorical theology. Models of God in religious language. [Nachdr.]. Philadelphia: Fortress Press.
- Müller, Peter (1999): Mit Markus erzählen. Das Markusevangelium im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer Verl.
- Müller, Peter; Büttner, Gerhard; Heiligenthal, Roman; Thierfelder, Jörg (2002): Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht. Stuttgart: Calwer Verl.
- Müller, Peter (2003): Sohn und Sohn Gottes: Übergänge zwischen Metapher und Titel. Verbindungslinien zwischen Metaphorik und Titelchristologie am Beispiel des Sohntitels. In: Jörg Frey (Hg.): Metaphorik und Christologie. Berlin: de Gruyter (Theologische Bibliothek Töpelmann, 120), S. 75–92.
- Peirce, Charles S.: Collected Papers. Online verfügbar unter <https://colorsemiotica.files.wordpress.com/2014/08/peirce-collectedpapers.pdf>, zuletzt geprüft am 6.03.21.
- Ricoeur, Paul (1974): Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache. In: *Evangelische Theologie: Metapher* (Sonderheft), S. 45–70.
- Ricoeur, Paul (2004): Die lebendige Metapher. Mit einem Vorwort zur deutschen Ausgabe. 3. Aufl. München: Fink (Übergänge, 12).
- Roelcke, Thorsten (1999): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH&Co.
- Stoellger, Philipp (2000): Metapher und Lebenswelt, Hans Blumenbergs Metaphorologie als Lebenswelthermeneutik und ihr religionsphänomenologischer Horizont. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stoellger, Philipp (2003): Jesus ist Christus. Zur symbolischen Form der Christusmetapher und einigen Folgen für die systematische Theologie. In: Jörg Frey (Hg.): Metaphorik und Christologie. Berlin: de Gruyter (Theologische Bibliothek Töpelmann, 120), S. 321–343.
- Strub, Christian (1991): Kalkulierte Absurditäten. Versuch einer historisch reflektierten sprachanalytischen Metaphorologie. Zugl.: Freiburg, Univ., Diss., 1989. Freiburg: Alber.
- Swidler, Leonard (1991): Eine Christologie für unsere kritisch-denkende, pluralistische Zeit. In: Reinhold Bernhardt (Hg.): Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, S. 104–119.
- Troll, Christian W. (2015): Muslime fragen, Christen antworten. 3. Auflage. Kevelaer: Verlagsgemeinschaft topos plus (Topos-Taschenbücher, Band 1044).
- Ziegler, Tobias (2006): Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2005. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verl.

Fake News und Bibel. Religionsunterricht in Zeiten der Entwichtigung

Hartmut Rupp

1. Die Zeiten

Die Corona-Pandemie hat – so scheint es – die Kommunikation des Evangeliums¹ an den Rand gedrängt. In der öffentlichen Diskussion werden drängende Fragen leidenschaftlich diskutiert, doch Vertreter des christlichen Glaubens können dazu nichts beitragen – oder sie werden nicht beachtet.² Dies dürfte auch an einer gewissen Verlegenheit liegen. Christinnen und Christen ringen darum, was sie zu den Themen und den Fragen der Gegenwart sagen sollten. Was hat Gott mit der Corona-Epidemie zu tun?³ Das mag auch darin liegen, dass christliche Antworten Menschen wenig ansprechen, diese offenbar nicht berühren, ihnen bei ihren Fragen nicht weiterhelfen. Die Frage ist, wie sich dieser Trend im Religionsunterricht zeigt und was dagegen getan werden kann.

Wie auch in anderen Lebensbereichen dürfte auch hier die Coronakrise schon länger wirkende Prozesse verstärken. Denn hier zeigt sich der sog. Säkularisierungsprozess, der hierzulande zwar nicht zum Verschwinden von christlicher Religion, offenkundig aber zu einem voranschreitenden Bedeutungsverlust führt.⁴

Fulbert Steffensky spricht hier von einer „Entwichtigung“ des Christentums und damit von einem „Zerfall einer Lesart der Geschichte“. Gründe sieht er in der Pluralisierung religiöser Lebensauffassungen, in dem Verlust

¹ Zum Begriff vgl. Christian Grethlein, Kommunikation des Evangeliums als Programmbegriff, in: Thomas Schlag u.a. (Hg.), „Was ist der Sinn für dich?“. Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2018, 18-27.

² So Ulrich Körtner, Nicht mehr systemrelevant, in: *zeitzeichen* 6/2020, 12-14.

³ Vgl. zur Suche nach Antworten Ruth Gütter, Die Coronakrise als Weckruf? in: *Dt.Pfbl* 5/2020, 286-290; Tobias Kaspari, Verborgene Gegenwart, in: *Dt.PfBl.* 7/2020, 431-435.

⁴ Diese Diagnose kann man innerhalb der evangelischen Kirche als Konsens ansehen. In „Kirche auf gutem Grund – Elf Leitsätze für eine aufgeschlossene Kirche“ vom 3.6.2020 formuliert die Synode der EKD: „Christlicher Glaube hat für viele Menschen an Plausibilität und Relevanz verloren“ (S. 1).

traditionalen Wissens, in dem Verfall unterstützender Gemeinschaften und in dem Verlust religiöser Formen.⁵

Der Begriff Entwichtigung beschreibt auf der einen Seite einen Prozess, der einem als Relevanzverlust widerfährt, auf der anderen Seite aber auch ein aktives Handeln, das zu diesem Relevanzverlust beiträgt. Nach der Sicht von Steffensky ist das Christentum hierzulande nicht mehr in der Lage, die alten großen „Bilder und Geschichten“ festzuhalten und auf „die gegenwärtigen Leiden, Wünsche, Befürchtungen, Hoffnungen“ einzugehen.

Steffensky macht Mut, die alten „Lieder, Bilder und Erzählungen“ als „Schätze“ zu zeigen, die man „liebt“. Er plädiert für authentische Lehrpersonen und für Gespräche über die Wahrheit dieser Schätze. Wie man jedoch auf die drängenden Fragen der Gegenwart eingehen kann, wenn von Religion so gut wie nichts mehr erwartet wird und der Entwurf hilfreicher Perspektiven Schwierigkeiten bereitet, wird nicht weiter ausgeführt. Aber gerade das braucht es angesichts der Coronakrise, dem Klimawandel, der Spaltung der Gesellschaft und der Digitalisierung.

2. Digitalisierung

Digitalisierung bestimmt das Leben eines jeden. Sie ist dreifach zu verstehen: Als die Umwandlung analoger Daten in eine digitale Form, als Entwicklung, Anschaffung und Anwendung digitaler Technik sowie als einen fundamentalen Umbruch und epochalen Wandel, der in seinen Auswirkungen der industriellen Revolution des 18. und 19. Jahrhunderts entspricht. Alle Lebensbereiche, das soziale Miteinander sowie das Selbst- und Weltverständnis der Menschen bis hin zu Glaubensüberzeugungen sind davon betroffen.

Diesen Wandel erlebt Schule gerade in ihren Kommunikations- und Lernformen – auch der Religionsunterricht. Dieser Wandel ist aber viel umfassender. Auf die Schülerinnen und Schüler kommt eine grundlegende Veränderung der Arbeitswelt zu, die ihre Lebenschancen betreffen (Arbeit 4.0). Die zunehmende Speicherung und Auswertung persönlicher Daten lässt das Szenario einer umfassenden Überwachung entstehen, wie sie in China schon realisiert ist (Social Scoring). Big Data und künstliche Intelligenz erlauben eine personalisierte Medizin, die Hoffnung auf die Überschreitung biologischer Grenzen weckt (Transhumanismus). Autonome Fahrzeuge, Roboter

⁵ Fulbert Steffensky, Damit die Träume nicht verloren gehen! Religiöse Bildung und Erziehung in säkularen Zeiten, in: Loccumer Pelikan 3/2004, 171-176.

sowie das Internet der Dinge versprechen ein sicheres und angenehmes Leben sowie die Abnahme mühseliger und gefährlicher Arbeit. Neben der industriellen Produktion werden derzeit verstärkt Roboter in der Pflege eingesetzt. Sie werden von den Pflegebedürftigen als freundlich wahrgenommen. Digitale Systeme bewerten Bewerbungsunterlagen, werten Gerichtsakten und Verträge aus, überwachen öffentliche Plätze, steuern Einkauf, Lagerung sowie Verkauf von Waren und navigieren die Paketzustellung, bestimmen den Aktienhandel. Smartphones ermöglichen permanente Kommunikation und enthalten eine Vielzahl von Möglichkeiten wie Fernsehen, Bestellen, Bezahlen, Fotografieren, Filmen und Filme schauen, Musik hören, Spielen, Nachrichten lesen und hören, Terminplanung, das Zählen von Schritten, das Überwachen medizinischer Daten, Recherchieren, Übersetzen, Navigieren – was die Digitalisierung für viele zu einer begrüßenswerten Entwicklung und Nutzer zu Cyborgs macht, die mit ihrem Endgerät eng verbunden sind.

All das ist mit Chancen und Risiken verbunden. All das wirft aber auch grundlegende Fragen auf, die zu den „großen Fragen“ der Menschheit gehören.⁶ So geht es z. B. bei der Veränderung der Arbeitswelt um den Sinn von Arbeit, beim Transhumanismus um das Wesen des Menschen, bei social Scoring um das Verständnis guten Lebens, bei Medizin um das Verständnis von Krankheit und Gesundheit, bei humanoiden Robotern um Bewusstsein und Freundschaft. Bei autonomen Fahrzeugen geht es um humane Formen künftigen Lebens, aber auch um Fragen über Tod und Leben sowie Gut und Schlecht.

In Büchern und Talkshows, in Leitartikeln und Filmen wird die Bedeutung der Digitalisierung als Utopie⁷ und als Dystopie⁸ beschrieben. Jedes Mal geht es um grundlegende Deutungen der Weltgeschichte, die tiefsitzende Gefühle ansprechen. So kann die Aussicht auf die Verbindung von Mensch und Maschine Hoffnung auf ein Leben ohne Krankheit wecken, während die Aussicht auf eine Superintelligenz, die die Menschheit zerstören könnte, Ängste schürt.⁹

⁶ Franz von Kutschera, Die großen Fragen. Philosophisch-theologische Gedanken, Berlin/New York, 2000, V-VII. Den Zusammenhang mit den großen Fragen zeigen auch die philosophischen Auseinandersetzungen mit der Digitalisierung vgl. Thomas Fuchs, Verteidigung des Menschen, Berlin 2020, 21-70; David Richard Precht, Künstliche Intelligenz und der Sinn des Lebens, München 2020, 9-40; Janina Loh, Roboterethik, Berlin 2019.

⁷ Vgl. z.B. Richard David Precht, Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft, München 2018

⁸ Vgl. Z.B. Yuval Noah Harari, Dominus Deus. Eine Geschichte von morgen, München 2018.

⁹ Ray Kurzweil, Menschheit 2.0. Die Singularität naht, Berlin 2014.

Davon auszugehen ist, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II diese Entwicklung positiv beurteilen, dabei aber Chancen und Risiken nicht vor Augen haben. Sicher sind etliche mit technischen Entwicklungen vertraut und haben im Umgang mit digitaler Technik oft einen Vorsprung vor den Lehrenden, doch mit den damit einhergehenden grundlegenden Fragen haben sie sich noch nicht beschäftigt.

3. Das didaktische Modell

Wie kann eine Auseinandersetzung mit der Digitalisierung im Religionsunterricht aussehen, die einerseits der voranschreitenden Digitalisierung gerecht wird und andererseits biblisch-christliche Tradition so einbringt, dass diese als lebensrelevant wahrgenommen werden kann?

Eine Antwort auf diese Frage setzt die Überlegung voraus, was unter Lebensrelevanz zu verstehen ist. Dazu helfen die Überlegungen von Michael Domsgen.¹⁰ Eine Auseinandersetzung kann danach als lebensrelevant bezeichnet werden, wenn sie

- mit eigenen Erfahrungen und Interessen, sowie der eigenen Lebensgeschichte einschließlich der wichtigen Kommunikationsformen von Schülerinnen und Schüler zu tun hat,
- sich erkennbar mit der aktuellen Diskussion beschäftigt,
- zu eigenem Nachdenken herausfordert,
- in einem diskursiven Austausch besteht, der Zweifel und Gegenargumenten Raum gibt und mit den Beteiligten anerkennend umgeht,
- sowohl sprachlich als auch kognitiv nachvollziehbar ist,
- das eigene Selbst -und Weltverständnis berührt,
- neue Horizonte und Handlungsoptionen eröffnet,
- dem Erwerb grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung dient.¹¹

Vor diesem Hintergrund wird folgendes didaktische Modell vorgeschlagen:

- (1) Erörterung einer „echten“ und bewältigbaren Anforderungssituation, die exemplarisch die Lebensrelevanz der Lernsequenz sowie den Bedarf der angezielten Kompetenzen aufzeigt, eigene Lernstände

¹⁰ Michael Domsgen, Zur Frage nach der Relevanz der Kommunikation des Evangeliums in der gegenwärtigen Gesellschaft evangelische Theologie 3/2020,337-350.

¹¹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe, EKD Texte 109, 2010.

aktiviert und Lerninteressen weckt und so den „Motor des Lernens“ anwirft.¹²

- (2) Vorstellen und Erörterung des Lernweges und der Kompetenzziele.¹³
- (3) Möglichst eigenständige Auseinandersetzung mit konkreten Phänomenen und Positionen der Digitalisierung, Untersuchung von Chancen und Risiken sowie Identifikation grundlegender Fragen unter Einbezug digitaler Formate (vornehmlich Erklärvideos und Filme) und digitaler Lernformen (Recherche mit dem Smartphone, Chatten, digitale Pinnwand, Video-Präsentationen).
- (4) Nachdenkliches Gespräch über grundlegende Fragen unter Einbezug theologischer Impulse u.U. als digitale Präsentationen.
- (5) Gemeinsame Reflexion und Bewertung des Lernergebnisses und des Kompetenzerwerbs evtl. unter Einbezug von Video- oder Audio-Kommentaren.
- (6) Erstellen eines Lernproduktes (z.B. Meme oder Kommentar).

Dieses Modell sucht ernst zu nehmen, dass Digitalisierung auch die Lernprozesse im Religionsunterricht verändert. Es nimmt auf, dass es schultheoretisch gesehen im Religionsunterricht um die großen Fragen und damit um „Probleme konstitutiver Rationalität“¹⁴ geht. Es geht also in dem „kleinen Fach mit den großen Fragen“ nicht einfach um die ethische Reflexion moralischer Fragen, sondern um Religion im Sinne grundlegender Lebensdeutungen, die als Antworten auf die großen Fragen verstanden werden können, sich in tragenden Überzeugungen und Gewissheiten finden und die Identität eines Menschen oder eine Gruppe ausmachen.¹⁵

¹² Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009; Susanne Bürig-Heinze u.a., Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht, Göttingen 2014. Echte Anforderungssituationen unterscheiden sich von gekünstelten, dass sie belegbar sind.

¹³ Bei der Auseinandersetzung mit Digitalisierung geht es vornehmlich um die prozessbezogenen Kompetenzen „Situationen erfassen (können), in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen“ und „Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen (können)“ (vgl. EKC 19.20; Anm. 11).

¹⁴ Jürgen Baumert, Deutschland im Internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.), Zukunft der Bildung, Berlin 2002, 101-150.107.

¹⁵ Diese Unterscheidung ist ein wichtiges Anliegen von Bernhard Dressler in: ders., Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 132-144. Für ihn ist Religion im Anschluss an Schleiermacher „Lebensdeutung im Horizont des Unbedingten“ (ebd. 135).

Kern des didaktischen Modells ist das nachdenkliche Gespräch im Sinne des Theologisierens und Philosophierens.¹⁶ Da geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Sichtweisen entwickeln (Theologie von), diese im Dialog miteinander begründen, vergleichen und prüfen (Theologie mit) und dabei auch mit theologischen Impulsen (Theologie für) konfrontiert werden.¹⁷

Gerade in diesen – immer wieder auch digital zu präsentierenden – Impulsen wird man eine besondere Herausforderung sehen müssen. Sie sollen Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens sachlich angemessen zum Ausdruck bringen, sich auf die Herausforderungen der Gegenwart beziehen, für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar sein und mit einem Anspruch auf Wahrheit eingebracht werden. Sie sollen in diesem Sinne „elementar“ sein.

Dieser Anspruch auf Wahrheit kann leicht missverstanden werden als beanspruchte der christliche Glaube absolute Wahrheit und würde davon abweichende Sichtweisen von vornherein ablehnen. Demgegenüber gilt es von einem „positionellen Pluralismus“¹⁸ auszugehen, in dem anderen zugestanden wird, dass sie für ihre Deutung des Lebens und der Welt Wahrheit beanspruchen. Dies schließt jedoch ein, dass jeder bereit ist, diesen Anspruch zu begründen und Anfragen an ihn prüfend zu bedenken. Der christliche Glaube gewinnt dabei den Charakter einer begründeten Option, die es wert ist, geprüft zu werden. Wahrheit kann dabei auf verschiedene Weise bestimmt werden wie Wahrheitstheorien zeigen. Religiöse Wahrheit verdankt sich lebensgeschichtlichen Erfahrungen, zielt auf existenzielle Gewissheit und bietet Hilfe für ein „gutes Leben“. ¹⁹

Eine solche Theologie „für“ Schülerinnen und Schüler sollte weniger im Modus der Lehre, sondern eher im Modus des persönlichen Zeugnisses ins Spiel gebracht werden. Die Lehrperson wird dabei mehrfach gefordert. Zum einen wird erwartet, dass sie sich selbst intensiv mit den grundlegenden

¹⁶ Zur Unterscheidung von Theologisieren und Philosophieren vgl. Hartmut Rupp, Auf der Suche nach dem Unterschied. Theologisieren und Philosophieren im Vergleich, in: Peter Müller, Mechthild Rallla (Hg.), Alles Leben hat ein Ende. Theologische und philosophische Gespräche mit Kindern, Frankfurt am Main 2011, 21-32.

¹⁷ Vgl. zu dieser Unterscheidung Friedrich Schweitzer Was ist und wozu Kindertheologie? in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.) „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Stuttgart 2003, 9-18.

¹⁸ Wilfried Härle, Christlicher Glaube und die Religionen. Positioneller Pluralismus als christliche Konsequenz, Berliner Dialog 15, 4/1998, 3-6 http://www.religio.de/dialog/498/15_03-06.htm (31.12.2020).

¹⁹ Vgl. Peter Müller, Gegenwärtige Perspektiven, in: Peter Müller, Heidrun Dierk, Anita Müller Friese, Verstehen Lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005, 42-65.

Fragen auseinandersetzt und dafür christliche Perspektiven entwirft. Dabei muss sie damit rechnen, dass überlieferte Antworten in dem neuen Kontext nicht mehr so einfach tragen. Zum anderen soll sie sich selbst zu erkennen geben.

Dieses Modell erweist sich als Modifikation des problemorientierten Religionsunterrichts der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Wie jener steht auch dieses didaktische Modell vor der Herausforderung, den spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts zu aktuellen Themen herauszustellen und als eine Art „Mehrwert“ erleben zu lassen. Dieser wird hier einmal in der Thematisierung der großen Fragen gesehen, sodann in der Inszenierung nachdenklicher und hilfreicher Gespräche unter Einbezug zentraler biblisch-christlicher Inhalte.

4. Zum Beispiel Fake News

Fake News sind falsche Informationen im Gewande echter Nachrichten. Sie werden mithilfe des Internets (Messenger-Dienste, Facebook, Telegramm, WhatsApp) massenhaft und schnell verbreitet und können mithilfe des Smartphones von jedermann und jeder Zeit nahezu an allen Orten der Welt empfangen und gesendet werden. Mithilfe von social Bots²⁰ werden Nutzer mit vorgefertigten Antworten und Kommentaren überflutet, so dass bei ihnen die Meinung entsteht, die Nachricht werde von einer überwältigenden Mehrheit geteilt und sei deshalb wahr. Durch Micro-Targeting und Chat-Gruppen entstehen Filterblasen, in denen nur bestimmte Informationen angeboten und vorgefasste Meinungen verstärkt werden. Durch Deep-Fake werden selbst Videoaufnahmen gefälscht, so dass sie für einen normalen Nutzer kaum zu entlarven sind.

Fake News zielen darauf, die Glaubwürdigkeit von Personen und Institutionen zu erschüttern, was dann auch zu Mobbing führen kann. Es geht aber auch darum, Geld zu verdienen oder Konten zu plündern. Insgesamt zielen sie zu Desinformation und wollen Unruhe und Unsicherheit erzeugen.

Eine besondere Form der Fake News sind Verschwörungserzählungen²¹, die komplexe und zufällige Ereignisse durch geheime Machenschaften von

²⁰ Maschinen, die sich als Menschen ausgeben, Tweets und Posts analysieren und aufgrund von bestimmten Hashtags liken, retweeten, texten und kommentieren. Sie werden als Verstärkung von bestimmten Meinungen eingesetzt.

²¹ Hier wird anstelle des gewohnten Begriffs der Verschwörungstheorie der Begriff Verschwörungserzählung verwendet. Die Inhalte sind keine Theorien im wissenschaftlichen Sinne, wohl aber Erzäh-

bösartigen Mächten kausal erklären wollen. Diese Mächte wollen die Menschen versklaven und große Gewinne erzielen. Kennzeichnend ist die Sprache. Es herrscht eine polarisierende Schwarz-Weiß-Sprache. Sie trachtet nicht nach gegenseitigem Verständnis, sondern ist von Rechthaben bestimmt. Entscheidend ist das Wogegen und nicht das Wofür. Grenzen der eigenen Kenntnisse und die Möglichkeit, sich zu irren, werden ausgeschlossen. Gegner werden mit Metaphern wie Teufel, Dämonen, Schlangen bezeichnet, die breite Masse als Marionetten, Sklaven, Blinde, Schlafende oder Schafe. Die Erzähler definieren sich selbst als kampfbereite Helden und zugleich als opferbereite Märtyrer. Das Narrativ ist bestimmt von einem katastrophalen Ist-Zustand im Kontrast zu einer paradiesischen Zukunft, wenn der Kampf gegen das Böse gewonnen ist. Der Charakter dieser Sprache wird vollends deutlich, wenn sie mit einer Sprache verglichen wird, die ohne Herrschaftsansprüche auskommen will, wie dies für die Kommunikation des Evangeliums gilt. Dann definiert sich der Sprecher als irrtumsfähiges Geschöpf, das für sich nicht den Anspruch auf absolute Wahrheit erheben kann. Sie respektiert die Andersartigkeit des Gegenübers und belässt ihn in seiner Andersartigkeit. Es ist eine Sprache, die dem Anderen eigenes Nachdenken einräumt, und diesen wegen einer anderen Meinung nicht verdammt. Zwischen Meinung und Person wird unterschieden.

Fake News und Verschwörungserzählungen sind zwischenzeitlich Gegenstand schulischen Lernens. Die angebotenen Unterrichtsmaterialien z.B. der Landesmedienzentralen sollen im Gemeinschaftskundeunterricht, in Geschichte, Deutsch, Kunst, im Fremdsprachenunterricht sowie in der Informatik eingesetzt werden.²² Primäres Ziel ist es herauszufinden, was man gegen Fake News tun kann. Der Religionsunterricht spielt hier keine Rolle. Offenbar ist für andere nicht erkennbar, was religiöse Bildung hier beitragen kann.

Das hier vorgeschlagene didaktische Modell weist dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, in der Auseinandersetzung mit Fake News und Verschwörungserzählungen grundlegende Fragen zu identifizieren, über mögliche Antworten nachzudenken und dabei die Perspektiven des christlichen Glaubens einzubeziehen. Solche Fragen sind:

- Was ist eine Lüge?

lungen. Michael Blume bezeichnet sie als Mythen, vgl. Michal Blume, Verschwörungsmythen, Ostfildern 2020, 27f.

²² <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/jugendmedienschutz/fake-news/das-thema-fake-news-im-unterricht/> [10.04.21].

- Warum lügen Menschen?
- Was ist Wahrheit?
- Woran erkennt man wahre Vorhersagen?
- Was ist von dieser Welt zu halten?

Es zeigt sich, dass es bei diesen Fragen um grundlegende Gewissheiten²³ und um ein basales Lebensgefühl geht, das Antonovsky als „Kohärenzgefühl“ bezeichnet.²⁴

Erfahrungen aus dem Unterricht zeigen, dass es zu kritischen Rückfragen an den Religionsunterricht kommen kann. Handelt sich bei biblischen Schöpfungserzählungen um eine Verschwörungstheorie? Handelt es sich bei der Botschaft von der Auferstehung um Fake News? Was unterscheidet das letzte Buch der Bibel von einer Verschwörungserzählung?

5. Fake News und die Bibel

Theologisieren sowie Philosophieren mit Jugendlichen sind ein riskantes Unternehmen. Immer wieder wird man vor Fragen gestellt, die einen verlegen machen, und auf die man nicht gleich eingehen kann. Das didaktische Modell, das hier vorgeschlagen wird, sieht deshalb vor, solche Fragen aus dem Unterricht zu sammeln, den Schülerinnen und Schülern zur Auswahl vorzulegen und für das nachdenkliche Gespräch über die vorgelegten Fragen jeweils einen theologischen Impuls vorzubereiten – im Wissen, dass alle Fragen vorher nicht festzulegen sind. In diesen geht es um ein eigenes Durchdringen der Frage, um mögliche Antworten und vor allem um die Formulierung einer Antwort aus der Perspektive des christlichen Glaubens. Am Ende sollte eine Positionierung stehen.

Beispielhaft sei der Impuls zu der Frage: „Warum lügen Menschen?“ wiedergegeben:

„Wenn jemand kommuniziert, eine Politikerin „sei ignorant und arrogant“ und das mit dem eigenen Namen unterschreibt, dann ist das eine Meinung und fällt unter die Meinungsfreiheit. Wenn aber jemand einen Tweet fälscht, diesen unter dem Namen einer solchen Politikerin absetzt und damit den Eindruck erweckt, die Person vertrete diese Meinung, dann gehört das zu den Fake-News. Das ist absichtsvoll gemacht,

²³ Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik Band 3, Gütersloh 1982, 202f. versteht solche Fragen als Bitten um eine Antwort, die persönlich weiterhilf.

²⁴ Aaron Antonovsky, Salutogenese, Tübingen 1997, 33-46. Dieses Kohärenzgefühl hat drei Komponenten: die Welt muss verstehbar, handhabbar und bedeutsam sein.

untergräbt den guten Ruf dieser Person, und will Unsicherheit und Unruhe erzeugen. Die Frage ist: Warum machen das Menschen? Oder allgemeiner gefragt: Warum lügen Menschen und schädigen damit andere?“

(1) Grundsätzlich gilt, dass man anderer Meinung sein und eine andere Position vertreten kann. Dazu gehört aber, dass man seine Auffassung argumentativ vertritt und bereit ist, sie überprüfen zu lassen, dass man Argumente anderer anhört, und bereit ist, über seine eigenen Interessen und Ziele Auskunft zu geben. Dazu gehört auch, dass man Menschen, die eine andere Meinung vertreten, respektiert und so behandelt wie man selbst behandelt werden möchte. Schließlich gehört dazu, dass einem an einem friedlichen, gemeinsamen Leben gelegen ist, in dem Menschen ehrlich und respektvoll miteinander umgehen. Dazu passt aber nicht, dass man anderen Menschen bewusst Aussagen und Handeln zuschreibt, die sie nicht getätigt haben. Dazu passt auch nicht, dass man absichtlich Meldungen in die Welt setzt, die andere Menschen schädigen.

(2) Menschen sind nicht einfach gut, wie man jeden Tag sehen kann. Die Zeitung ist voll davon. Menschen verleumden, betrügen, stehlen, bereichern sich auf Kosten anderer, sind gewalttätig, mobben – und verbreiten Lügen. Wahrscheinlich ist kein Mensch davon frei. Man kann auch berechnend sein, wenn man an einer Charity-Veranstaltung teilnimmt und spendet.

Um all das zu erklären, hat sich schon vor 1500 Jahren die Lehre von den sieben Hauptsünden herausgebildet. Es handelt sich um Charaktereigenschaften, die sich bei vielen, ja sogar allen Menschen zeigen. Das sind Hochmut, Habgier, Wollust, Zorn, Maßlosigkeit, Neid und Feigheit. Jede dieser Eigenschaft beeinträchtigt auf die eine oder andere Weise gemeinsames Leben. Hinter dem bewussten Lügen könnte die Überzeugung stecken, alles besser zu wissen und vor allem recht zu haben, der Wunsch, die Welt gedanklich im Griff zu haben oder das Bedürfnis, auf andere herabzuschauen (Hochmut). Erkennbar ist auch ein Schuss Habgier, denn so mancher will mit der Werbung Geld verdienen (Habgier). Möglicherweise zeigt sich daran auch die Wut darüber, dass man nicht so beachtet wird, wie man das für sich erwartet (Zorn). Oder zeigt sich darin auch so etwas wie Denkfaulheit, weil man sich irgendwelchen Influencern anschließt (Feigheit, Trägheit)?

(3) Der christliche Glaube will noch etwas tiefer schauen. Er sieht den Menschen als Geschöpf und Ebenbild jenes Gottes, von dem Luther sagt, er sei ein „Backofen voller Liebe“. Dieser Gott gibt seine Anerkennung gratis,

einfach, weil das ihm entspricht und jedem Menschen gut tut. Eine solche Anerkennung nimmt Angst und macht zuversichtlich.

Aber die Menschen lassen sich das nicht gefallen. Sie wollen sich nichts schenken lassen. Sie wollen selber groß sein. Sie wollen ohne die Liebe Gottes leben und ihr Leben bis in die letzten Ecken im Griff behalten – auch noch das, was daneben geht. Deshalb wollen sie auch nicht wahrhaben, dass kein Mensch glatt durch das Leben kommt, dass Menschen Abgründe haben – und vor allem auf bedingungslose Anerkennung angewiesen sind. Die Bibel nennt das Sünde und meint damit ein Leben ohne den Gott, von dem Jesus erzählt.

Fragt man in dem Gleichnis vom verlorenen Sohn nach Sünde, dann steckt sie weder in der Forderung nach dem Erbe noch im Verpassen des Erbes, auch nicht im Hüten von Schweinen. Sie steckt in seiner Unfähigkeit darauf zu vertrauen, dass der Vater ein Backofen voller Liebe ist. So gesehen steckt auch in dem älteren Sohn Sünde.

Die Überraschung in dieser Geschichte ist, dass der „ungläubige“ Sohn vollkommen unverdient ein Fest bekommt. Er ist verloren, aber dennoch angenommen. Menschen sind Sünder, denen vergeben ist. Der christliche Glaube vertritt ein positives Menschenbild!

(4) In den Augen des christlichen Glaubens ist der Lügner ein Mensch, der nicht darauf vertrauen kann, dass Gott ihn mag, so wie er ist. Mit seinen Macken und Kanten, mit seinen Stärken und seinen Schwächen, mit seinen Bedürfnissen und Ängsten. Gott mag die Person, aber nicht jede Tat. Menschen ändern sich nicht, wenn man sie in den Senkel stellt. Menschen ändern sich, wenn sie geachtet werden – und dann auch sagen können, was sie innerlich umtreibt.

Die Lehrperson bringt diesen theologischen Impuls an geeigneter Stelle ein. Dies sollte möglichst einem persönlichen Gesprächsbeitrag bestehen, evtl. aber auch in einer kurzen digitalen Präsentation, u.U. auch als Arbeitsblatt. Die Frage ist dann: Hilft uns das weiter? Erwartet wird, dass diese Sicht von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen, auf die eigene Sicht bezogen und eigenständig beurteilt wird.

Der Text enthält einen Gedankengang, der so formuliert sein will, dass ihn Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können. Gerne können sie unterbrechen und zurückfragen. Ausgangspunkt ist eine Kontextualisierung der Frage, die (noch einmal) verdeutlichen will, was diese Frage mit den Fake

News zu tun hat. In dem Text werden dann denkbare Einwände aufgenommen, eigene Erfahrungen angesprochen, zentrale theologischen Sichtweisen dargestellt und schließlich auf den Ausgangspunkt bezogen. Dabei ist darauf geachtet, dass an basale biblische Erzählungen (hier Gen 2-3 und Lk 15,11-32) erinnert und ansatzweise erzählt werden. Sie sollen bei Bedarf ausführlich erzählt werden können. Darin steckt das Anliegen, Einsichten des christlichen Glaubens narrativ und damit auch emotional ansprechend zu entfalten. Dies dient – so die Annahme – der Anschaulichkeit, der Verständlichkeit sowie der Nachvollziehbarkeit der theologischen Impulse.

Der fundamentale Bezug zur Bibel und zu biblischen Erzählungen soll kurz auch für die anderen Fragen skizziert werden: Bei der Lüge geht es um Lügengeschichten in der Bibel und das 8. Gebot. Bei der Wahrheit geht es um das Wort Jesu in Joh 14,6 „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben.“ Bei den Voraussagen geht es um die Auseinandersetzung zwischen Jeremia und Hananja (Jer 28) über die Wahrheit einer Prophezeiung und demgemäß um die Merkmale eines wahren Propheten. Bei der Welt geht es um die Urgeschichte in Gen 1-11 und Psalm 23.

Es versteht sich, dass die Lehrperson den Gedankengang ihrer eigenen Sprache anpassen oder Teile herausnehmen kann. Wichtig ist, zu „zeigen, was man liebt“ (Steffensky).

Weil solche Impulse Mühe bereiten, hat sich der Verfasser dieses Aufsatzes vorgenommen, gemeinsam mit anderen solche Impulstexte für das Feld der Digitalisierung zu entwerfen und vorzulegen.²⁵

6. Rückblick

Das hier vorgestellte didaktische Modell setzt auf eine argumentative Auseinandersetzung. Dies entspricht nicht dem Anliegen von Fulbert Steffensky. Er liebt eher die großen Erzählungen, die Bilder sowie die poetischen Anteile der biblisch christlichen Tradition und will diese einbringen. Dem kann und soll nicht widersprochen werden. Doch der Religionsunterricht braucht verschiedene didaktische Ansätze. Einer davon ist das hier vorgeschlagene Modell.

²⁵ Diese werden in Hartmut Rupp, Gernot Meier, Andreas Wittmann, Digitalisierung und die großen Fragen, Calwer Verlag Stuttgart, 2021 zu finden sein.

Muss der Koran im Mittelpunkt des islamischen Religionsunterrichts stehen?

Jörg Imran Schröter

In der Geschichte der Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts wurde von Hans Bernhard Kaufmann in einem 1966 gehaltenen Vortrag eine entscheidende Frage gestellt:

„Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“¹

Der Grund für diese Fragestellung war damals die mangelnde Motivation der Schüler*innen für den Religionsunterricht, was sich durch hohe Abmeldungen von diesem Unterricht bemerkbar machte. So setzte Kaufmann gegen den damaligen bibelzentrierten Unterricht das Diktum, dass „Evangelischer Religionsunterricht die Aufgabe habe, Erfahrung und Wirklichkeit im Horizont des christlichen Glaubens auszulegen und zu eröffnen.“²

Das damit einhergehende neue religionspädagogische Denken war geprägt von Aspekten wie der Begründung des Religionsunterrichts von einem allgemeinen Religionsverständnis her und der Nutzung des Religionsunterrichts auch für gesellschaftskritische Ansätze, womit ihm sozial- und individualtherapeutische Aufgaben zugewiesen wurden. Dazu sollten moderne pädagogische Entwicklungen im Religionsunterricht integriert und insbesondere praxisorientierende Unterrichtsmodelle entwickelt werden.³

Auch eingedenk dessen, dass der Koran im Islam eine andere Stellung als die Bibel gemeinhin im Christentum einnimmt, da dem Koran als »Wort Gottes« (*kalām al-Llāh*) im Islam eine Bedeutung zukommt, die vergleichsweise im Christentum nicht etwa der Bibel, sondern Jesus Christus gebührt, soll hier einmal mutig in Analogie gefragt werden: „Muss der Koran im Mittelpunkt des islamischen Religionsunterrichts stehen?“

¹ Kaufmann, H. B., 1994. Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Auf dem Weg zum Religionsunterricht im Lebenskontext und Dialog, in: Nipkow, K.-E./Schweitzer, F. (Eds.), 1994. Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung II/2: 20. Jahrhundert (TB 89), Gütersloh, S. 182-188.

² Zit. nach Grethlein, C., 1998. Religionspädagogik. Berlin/New York, S. 165.

³ Vgl. Dross, R., 1981. Evangelische Religion. München.

Mutig ist die Frage, weil sie für das muslimische Ohr provokant klingen mag. So provokant wie seinerzeit Kaufmanns Frage nach der Bibel? Oder ist in Bezug auf den Koran und hinsichtlich eines islamischen Religionsunterrichts die Bewertung und auch Beantwortung der Frage nach dem Mittelpunkt des Religionsunterrichts eine grundsätzlich andere?

1 Islamischer Religionsunterricht an der öffentlichen Schule im Unterschied zu Islamunterricht in Gemeinde und Familie

Die Voraussetzung für die eingangs formulierten Fragen ist, dass der Unterschied zwischen den Zielsetzungen eines Religionsunterrichts im Rahmen des deutschen Schulsystems nach Maßgabe der Verfassung (Art. 7 Abs. 3 GG) und einer religiösen Unterweisung wie sie etwa im Bereich der Moscheegemeinde oder im Kreis der Familie (im Sinne freier Religionsausübung nach Art. 4 Abs. 2 GG) stattfindet, deutlich erkannt und gezogen werden muss.

Die sogenannte »Koranschule«, arabisch *maktab* oder auch *kuttāb*, wörtlich eigentlich „Ort, wo geschrieben wird“, ist eine klassische Einrichtung islamischer Erziehung. Ihre Existenz und Ausprägung erklärt sich aus dem zentralen Stellenwert der Offenbarung des Korans im Islam. Allein die Glaubenspflicht des rituellen Gebetes lässt sich nicht ohne ein Mindestmaß memorierter Koransuren erfüllen. Die auswendig gekonnte Rezitation von Koransuren ist daher für Muslim*innen grundlegend wichtig.

Doch buchstabengetreues Rezitieren und Memorieren größtenteils nicht verstandener arabischer Wörter werden kaum einem muslimischen Kind oder Jugendlichen bei der schwierigen Findung und Entwicklung der eigenen religiösen Identität heute in der pluralen Gesellschaft helfen. „Den Koran zu lesen genügt nicht“ ist deshalb auch der bewusst provokante Titel einer wichtigen Publikation in der Reihe „Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht“⁴. Es kann also nicht sein, dass islamischer Religionsunterricht einen rein katechetischen Unterricht darstellt, in dem Koransuren oder Glaubensinhalte unreflektiert auswendig gelernt werden würden.

Für die Frage nach dem Sinn und Zweck eines Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule ist daher mit Nachdruck daran zu erinnern, was der

⁴ Behr, H.H./Rohe, M./Schmid, H. (Eds.), 2008. „Den Koran zu lesen genügt nicht!“: fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. (Islam und Schule, 1). Berlin u. Münster.

emeritierte Professor für Interkulturelle Pädagogik, Peter Graf, allgemeingültig formuliert hat:

„Bildung und Erziehung sind in Europa konzipiert worden, um die Dimension der personalen Individualität zu entfalten. Sie kommt jedem Menschen zu, es gibt daher keinen größeren Auftrag als diese Dimension menschlicher Existenz zu erkennen und deren Entwicklung bei allen jungen Menschen zu befördern. Schulische Bildung hat dieses Prinzip als ihren eigentlichen Ursprung und ihr Wesen keineswegs immer gepflegt, teilweise sogar massiv verraten, es institutionellen, nationalen oder ideologischen Vorgaben geopfert. Gleichwohl liegt das durchgehende Prinzip schulischer Bildung in der Perspektive der individuellen Entfaltung der Person.“⁵

Lange genug wurde es vernachlässigt, dass eine solche individuelle Entfaltung bei der ohnehin schwierigen Orientierungssuche und -findung junger Menschen heute hinsichtlich einer religiösen Identität gerade auch für muslimische Kinder und Jugendliche besteht. Dabei ist für diese die Herausforderung vielleicht sogar noch größer, in der individualisierten westlichen Lebenswelt die je eigene Umsetzung der tradierten Glaubenssätze zu finden.⁶ Die Bewahrung des tradierten Glaubens ist oftmals eine nicht unproblematische Erwartung im Kreis der Familie und es sind dabei auch Verlustängste mit Blick auf die eigene Herkunft, Sprache, Kultur und Religion gut nachvollziehbar. Dennoch kann das Ziel des prinzipiell ergebnisoffenen Unterrichts in einem islamischen Religionsunterricht nicht sein, als „Oktroi“ den angestammten Glauben zu bewahren, aber auch nicht irgendein spezifisches Islamverständnis zu verbreiten, sei es nun konservativ oder liberal. Ein schulischer islamischer Religionsunterricht in Deutschland hat im Unterschied zu einem Islamunterricht im Rahmen der Familie oder der Moscheegemeinde allein die Berechtigung die Schüler*innen auf dem Weg zu einer reflektierten und selbstbestimmten religiösen Mündigkeit zu begleiten. Gleichzeitig ist der Religionsunterricht in Deutschland als ein „bekenntnisgebundener“ Unterricht vorgesehen und damit viel mehr als nur ein religionskundlicher Unterricht, der lediglich über die Religion informiert, ohne sich selbst mit der Sache, die behandelt wird, zu identifizieren. Diese Gebundenheit an das Bekenntnis, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass die Lehrkraft selbst dem Bekenntnis

⁵ Graf, P./Ucar, B. (Eds.), 2011. Religiöse Bildung im Dialog zwischen Christen und Muslimen: Interreligiöser Dialog in gesellschaftlicher Verantwortung. Stuttgart, S. 55.

⁶ Siehe zur Thematik „Tradition und Moderne“ und den Herausforderungen gerade auch für Muslim*innen: Visse, K., 2020. Tradition: ein christlich-muslimisches Gespräch, Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Zürich, S. 17 f.

angehört und auch der Lehrplan und das Unterrichtsmaterial seitens der Religionsgemeinschaft genehmigt sein müssen, ist die entscheidende Grundlage des Religionsunterrichts im deutschen Schulsystem und liefert dabei auch die Grundlage für eine authentische und ganzheitliche Bildung im Prozess der religiösen Selbstverortung junger Menschen. Aktuelle Tendenzen, den islamischen Religionsunterricht als Islamkunde durchzuführen, sind vor diesem Hintergrund mehr als kritisch zu sehen.⁷

Pädagogische Prämissen

Mit Erscheinen von Rousseaus Erziehungsroman „*Emile ou de l'éducation*“ im Jahre 1762 und in Folge durch die Entwicklung der modernen Pädagogik, nicht zuletzt auch durch die Arbeiten der italienischen Kinderärztin Maria Montessori Anfang des 20. Jahrhunderts, kam die „Orientierung am Kind“ in den Fokus der europäischen Pädagogik und Didaktik. Entscheidend dabei ist der wesentliche Gedanke bei der didaktischen Gestaltung von Unterricht das Kind als lernendes Subjekt an die erste Stelle zu setzen. Der evangelische Religionspädagoge Grethlein geht aber in der Konsequenz noch einen Schritt weiter, indem er formuliert:

„Die Orientierung am Kind in der Erziehung impliziert politisches Denken: es werden nicht mehr primär die Kinder bzw. Jugendlichen an eine bestehende Gesellschaft angepaßt, vielmehr gilt es, den Kindern angemessenen Lebensraum zum Aufwachsen zu verschaffen und entsprechend die Gesellschaft zu gestalten.“⁸

Diesen Leitsatz, der freilich in einem anderen zeitlichen und gesellschaftspolitischen Kontext formuliert wurde, gilt es meines Erachtens für die gerade erst entstehende und weiter zu entwickelnde islamische Religionspädagogik in Deutschland wachzurufen und vor Augen zu halten, damit hinsichtlich dieses wichtigen Paradigmenwechsels in der Religionspädagogik nun nicht im Bereich der islamischen Religionslehre ein Rückschritt gemacht wird und diese sich gleichsam zur Magd gesellschaftspolitischer Erwartungen macht, weshalb auch die Einführung islamischen Religionsunterrichts fern ab davon diskutiert werden sollte, nur ein Integrations- oder Präventions-Tool zu sein.⁹

⁷ Beispielsweise die aktuelle Einführung von „Islamunterricht“ als rein staatliches Angebot in Bayern zum Schuljahr 2021/22.

⁸ Grethlein 1998, S. 28.

⁹ Vgl. Schröter, J.I., 2016. „Sicherheitspolitisches Präventionstool“ und/oder Umsetzung der Verfassung zur „Förderung religiöser Identität“? – Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. In: Landesinstitut für Schulentwicklung und Landeszentrale für politische Bildung Baden-

Gleichzeitig lässt sich in einem didaktisch verantworteten islamischen Religionsunterricht nicht ausblenden, dass „der Islam“ (hier bewusst wie oft genug in der Medienberichterstattung fälschlicherweise als monolithischer Block gefasst) durch grausame Schreckenstaten auf sich aufmerksam macht und von politischen Ereignissen in der sogenannten „Islamischen Welt“ überschattet ist. Wie andere Minderheiten in Deutschland mit einem spezifischen religiösen Hintergrund und einer vermeintlich fremden Kultur werden daher gerade auch Muslim*innen immer wieder gerne zur Projektionsfläche und damit zum Anlass von Phantasien, Ängsten und Pauschalurteilen der Mehrheitsgesellschaft. Da tut dringend Aufklärung und Differenzierung Not sowie muslimischerseits Selbstreflexion und mündige Partizipation, damit es nicht zu weiteren Polarisierungen kommt, die das Gemeinwesen gefährden. Gerade der islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen kann dabei ein Schlüssel für die Integration der Muslim*innen in Deutschland sein, indem muslimische Schüler*innen darin befähigt werden, auf Deutsch über ihren Glauben sprechen und nachdenken zu können, was erst den gelingenden Dialog auf Augenhöhe ermöglicht und eine positive Partizipation an der Gesamtgesellschaft bewirken kann.¹⁰

Gegenwartsbewusstsein

Als eine wichtige Voraussetzung für einen zeitgemäßen Religionsunterricht allgemein und vor dem Hintergrund der genannten Problematik insbesondere auch für den islamischen Religionsunterricht ist das sogenannte „Gegenwartsbewusstsein“ zu sehen. Das bedeutet, dass gerade für eine islamische Religionsdidaktik zu fragen ist, wie Muslime – mit dem besonderen Fokus auf muslimische Schüler*innen – hier und heute in Deutschland leben, welche Spannungen sie dabei zu bewältigen haben und was die Chancen, aber auch Herausforderungen sind, vor denen sie stehen. Dabei ist der Blick auch auf das Elternhaus gerichtet sowie auf die Moscheegemeinde und die Erwartungen der Gesamtgesellschaft, also auf die gesamte Lebenswelt der muslimischen Schüler*innen.

Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Ed.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? TB 1, Stuttgart, S. 38-40.

¹⁰ Vgl. Ritter, A., Schröter, J.I., Tosun, C. (Eds.), 2017. Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen: ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei, Studien zum interreligiösen Dialog. Münster u. New York.

Hinsichtlich eines solchen Gegenwartsbewusstseins sollten von der islamischen Lehrkraft stets Überlegungen dazu angestellt werden, wo es eine Beziehung der Schüler*innen zum Gegenstand oder zum Thema, das behandelt werden soll, gibt, oder wie sich eine solche Verknüpfung im Erlebnis- und Interessenhorizont der Schüler*innen herstellen lässt.¹¹

Insbesondere auch die individuelle Religiosität und ihre Entwicklung ist zu beachten bzw. pädagogisch zu beobachten und zu begleiten, wobei auch für eine islamische Religiosität analog gelten mag, was der katholische Theologe Ulrich Hemel formuliert:

„Die Entwicklung von Religiosität hängt eng mit der kognitiven und affektiven Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit zusammen. Anders wäre eine grundlegende Relevanz religiöser Einstellungen für das Selbstbild einer Person auch gar nicht vorstellbar! In der religionspädagogischen Praxis hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Differenzierung in Persönlichkeitsbereiche oder Entwicklungsbereiche, die im Übrigen bei jedem Menschen unterschiedlich stark mit Begabung und Lernfreude, Eignung und Neigung unterlegt sind. So geht es zum einen um Wahrnehmungsschulung und »religiöse Sensibilität«, zum anderen um religiöse Inhalte und Vorstellungen, ferner um das Lernen »äußerer« (aber hoffentlich innerlich gedeckter) religiöser Handlungsweisen, Rollenanforderungen und Ausdrucksformen, etwa in Gottesdienst und Gebet, schließlich aber auch um religiöse Sprachfähigkeit in Dialog, Gespräch und Argumentation (auch nonverbal!).“¹²

Mit der aktuellen Einführung von islamischem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland stellt sich daher die Frage nach der real vorfindlichen Religiosität muslimischer Schüler*innen: Gibt es auch unter Muslim*innen einen „Traditionsabbruch“ zu verzeichnen? Wird die eigene Religiosität, in die man familiär eingebunden ist, reflektiert und kritisch hinterfragt, gar verlassen oder blind übernommen?

Ebenso möchte man wissen, wie sich die religiöse Haltung auf die Gesellschaft auswirkt. Gibt es Tendenzen der Segregation oder aber positive Impulse aus dem Glauben auch für die Gesamtgesellschaft?

Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Religiosität muslimischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland sind vor solchen Fragen von hoher

¹¹ Vgl. Grethlein 1998, S. 166.

¹² LexRP 2001. Art. Religiosität.

pädagogischer Relevanz, da hierbei auch normative Vorstellungen freiheitlicher und ganzheitlicher Bildung und Erziehung eine Rolle spielen.¹³

Vor dem Hintergrund dieser hier nur kurz angerissenen pädagogisch-didaktischen Überlegungen könnte man meinen, dass die Frage nach dem Stellenwert des Korans im islamischen Religionsunterricht – im Unterschied zur dezidierten „Koranschule“ – bereits beantwortet ist: Mittelpunkt des islamischen Religionsunterrichts kann heutzutage allein das lernende Subjekt selbst sein.

Doch sollte abgesehen von den pädagogischen Zielsetzungen und auch gesellschaftspolitischen Implikationen des islamischen Religionsunterrichts sich die Zentralität des Koran im Islam nicht auch in diesem Unterricht widerspiegeln?

2 Islamisches Schrift- bzw. Offenbarungsverständnis

Der Koran gilt im Islam gemeinhin als heiliger Offenbarungstext. Als dieser ist er die erste und oberste der Quellen der islamischen Rechtsfindung (‘uṣūl al-fiqh) und erhält dadurch nicht allein in religiösen Fragen, sondern auch im Bereich alltäglicher und zwischenmenschlicher Bestimmungen der Normenlehre (fiqh) für Muslim*innen höchste Autorität.

Nach dem mehrheitlichen islamischen Verständnis ist der Koran die letzte Offenbarung, die die Menschheit von dem einen Gott nun abschließend und vollendend empfangen hat. Tatsächlich betont der Koran zwar die Wahrheit ihm voran gegangener Offenbarungen wie insbesondere der Thora (taurāt) und des Evangeliums (inǧīl), allerdings wurde nach gängiger islamischer Glaubenslehre deren einstige Wahrheit im Zuge der Überlieferung mit der Zeit und zumindest stellenweise verfälscht (taḥrīf).

Dieser absolute Anspruch, der andere monotheistische Offenbarungsreligionen zwar inkludiert, ihnen aber gleichzeitig einen dezidierten Platz im gesamten Offenbarungsgeschehen Gottes (im Grunde als „praeparatio al-corani“) zuweist, ist zwar eindeutig nicht exklusivistisch, aber doch mit seiner vereinnahmenden inklusivistischen Position im interreligiösen Dialog nicht

¹³ Vgl. <https://www.ph-karlsruhe.de/projekte/engagementbereitschaft-bildungsnaher-muslimischer-jugendlicher-und-junger-erwachsener>.

gerade unproblematisch.¹⁴ Für eine noch weiter zu entwickelnde Korandidaktik sind daher beide genannten Punkte, die Autorität des Korans auch in Alltagsdingen und der „Supersessionismus“ des Korans im gängigen Verständnis von religionspädagogischer Seite aus kritisch zu reflektieren.

Theologische Prämissen

Eine weitere Herausforderung für den Umgang mit dem Koran im Klassenzimmer besteht darin, dass der Koran nicht nur inhaltlich als Text eine herausragende Bedeutung im Islam hat, sondern gerade auch in seiner gesprochenen Form, vornehmlich in der Rezitation nach den Regeln dieser eigenen Kunst (tağwīd) eine herausragende ästhetische Dimension besitzt. Die Schönheit der Sprache gilt dabei als ein Beweis für seine Göttlichkeit.¹⁵ So entfaltet der Koran letztlich mehr als in der inhaltlichen Textanalyse seine Wirkung in der arabischen Rezitation. Diese Rezitation ist dabei allerdings notgedrungen im islamischen Schriftverständnis der „Rede Gottes“ (kalām Allāh) an die ursprüngliche arabische Sprache gebunden. Auch wenn es Koranübersetzungen in fast alle Sprachen der Welt gibt, sind diese doch stets nur Übersetzungen und damit auch Interpretationen des Korans, aber nie „der Koran“ (al-Qurʾān) als Gotteswort, wie es auch im Ritus des täglichen Gebets verlesen wird, um sich gleichsam an Gott mit dessen eigenen Worten zu wenden. Im Sinne dieses islamischen Schrift- bzw. Offenbarungsverständnisses mangelt es keineswegs eines muslimischen Luthers, der „dem Volk aufs Maul schauen“ wollte, aber es bleibt doch die unleugbare Problematik, dass die textliche Aussage des Korans bei dessen ritueller Lesung und Verlesung von den allermeisten Muslim*innen nicht verstanden wird.

Es entsteht dadurch unter anderen Schwierigkeiten eine Art „Legendenbildung“, was denn alles im Koran stünde. Wilde Behauptungen von muslimischen Schüler*innen begleitet mit den im Brustton der Überzeugung vorgebrachten Worten: „Das steht im Koran!“, dürften kaum einer Lehrkraft im islamischen Religionsunterricht fremd sein. Aus diesem Grund möchte man meinen, dass es ratsam sei im islamischen Religionsunterricht nun den Schüler*innen einen freien Zugriff zur Schrift, also einer deutschen Koranübersetzung zu gewähren und anzuregen dort selbstständig nachzuforschen, was

¹⁴ Vgl. Schröter, J.I., 2021. Überlegungen zu einer islamischen Religionstheologie als Grundlage für das interreligiöse Lernen. In: Aslan, E. (Ed.). Handbuch der islamischen Religionspädagogik. Im Druck. Wien.

¹⁵ Vgl. Kermani, N., 1999. Gott ist schön: das ästhetische Erleben des Koran. München.

denn wirklich im Koran steht und was nicht, um sich so von eigenen falschen Vorstellungen oder auch „Hodscha-Legenden“ (was möglicherweise in der Moschee verbreitet wird, dass es im Koran stünde) zu befreien.

Ist also der reformatorische Ruf „ad fontes!“, „zu den Quellen!“, nun in die Klassenzimmer im islamischen Religionsunterricht oder gar darüber hinaus in die Gemeinschaft der Muslim*innen zu rufen?

Strenggenommen hat Luther in seiner Adaption dieses Ansatzes hermeneutisch vor allem vertreten, dass die Bibel sich selbst auslegt und es deshalb keine kirchliche Lehrautorität gibt, die über der Schrift steht. Die inner-christliche Diskussion dazu, wie insbesondere in der Auseinandersetzung der katholischen mit der reformierten Kirche, soll hier nicht weiter untersucht werden, aber wenn wir die Sache nun für den Islam und damit für den Koran betrachten, müssen wir feststellen, dass die im Islam fehlende „kirchliche“ Lehrautorität nicht nur Freiheit für ein individuelles und flexibles Verständnis der Offenbarungsschrift bedeutet, sondern leider auch den Mangel gleichsam „ex cathedra“ etwa Terror und Gewalt im Namen des Islams und unter Berufung auf den Koran kategorisch Einhalt gebieten zu können.

Die aktuelle islamische Theologie ringt an vielen Orten und insbesondere dort, wo sie jetzt in Deutschland eingerichtet wurde, um eine komplexe kontextbezogene Hermeneutik, um dem Fundamentalismus eines wortwörtlichen Koranverständnisses entgegen zu wirken. So betont etwa der Frankfurter Islam-Theologe und Vertreter der sogenannten „Ankara-Schule“, Ömer Özsoy, die Wichtigkeit bei der Koran-Exegese immer auch die Koran-Genese mit zu beachten und jeden Koranvers im Lichte der geschichtlichen Situation seiner Offenbarungszeit zu lesen.¹⁶

Der an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe promovierte Wiener Theologe und Imam, Abualwafa Mohammed Eldaloaa, hat in seiner Doktorarbeit aufgezeigt, wie auch scheinbare Gewaltverse, wie z.B. der vielzitierte „Schwertvers“ (Koran 9:5) durch die Berücksichtigung seines Kontextes im Koran selbst und im weiteren Offenbarungszusammenhang sowie unter Anwendung übergeordneter koranisch-ethischer Prinzipien (maqāṣid al-Qurʾān) für die Auslegung durchaus anders verstanden werden können – in einer

¹⁶ Özsoy, Ö., 2006. Die Geschichtlichkeit der koranischen Rede und das Problem der ursprünglichen Bedeutung von geschichtlicher Rede. In: Ghandban, R., Troll Sj, C. und Wielandt, R., 2006. Alter Text – neuer Kontext. Koranhermeneutik in der Türkei und heute. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 86.

Lesart, die Gewaltlosigkeit begründet und einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration und zur Friedenssicherung leisten kann.¹⁷

Denn ebenso wenig wie der Koran oder auch die Hadithe nur Frieden beinhalten, erscheint auch der Krieg in den Quellen nicht undifferenziert: Er hat historische Kontexte, intratextuelle Bezüge und unterliegt vielerlei normativ-ethischer Einschränkungen.

Für eine solche Lesart bedarf es aber des bewussten und deutlichen Abstands zu einer bruchstückartigen und in vielerlei Hinsicht „laienhaften“ Koranlektüre, indem ein breites und tiefes Wissen über koranische Wissenschaften vorausgesetzt wird, wie das der Lese- und Rezitationsarten (*qira'āt*), der Offenbarungsanlässe (*asbāb an-nuzūl*), des „Aufhebenden und Aufgehobenen“ (*an-nāsiḥ wa l-mansūḥ*) und neben anderem mehr eben auch der arabischen Sprache und ihrer Grammatik und Rhetorik (*luḡa, naḥū, bayān*) mit all den speziellen sprachlichen Merkmalen des Korans: Sonderbare Wörter (*ḡarīb*), schwierige Stellen (*muškil*), allgemeine und dargelegte Aussagen (*muḡmal-mubayyan*), mehrdeutige und synonyme Wörter (*wuḡūh-naẓā'ir*) oder Metaphern im Koran (*maḡāz al-Qur'ān*).

Über diese klassischen exegetischen Kenntnisse und Wissenschaften (*'ulūm at-tafsīr*) hinaus wären heute auch moderne hermeneutische Ansätze anzuwenden, wie etwa der Zugang Nasr Hamid Abu Zaid, der die Wichtigkeit der fortdauernden kommunikativen Reflexion des Korans betonte.¹⁸

Zusätzlich wären auch Beispiele sufischer Koranlegung in Hinblick auf eine selbstverantwortliche persönliche Entwicklung gerade auch in pluralen Gesellschaften fruchtbar zu machen, da nach diesem Verständnis einer spirituell-mystischen Lesart in der koranischen Aufforderung zur Selbstreflexion essenzielle Friedenspotenziale verankert sind.¹⁹

Analoge Auseinandersetzungen ergeben sich auch für eine „gendergerechte Koranlesart“²⁰, die ebenfalls nicht unmöglich ist, ja vielleicht sogar die tatsächliche Botschaft einer Offenbarung, die allerdings – und das notgedrungen – vom Offenbarungszusammenhang in Raum und Zeit sowie der

¹⁷ Mohammed, A., 2020. Der Koran und seine Bedeutungsebenen für das Hier und Jetzt: Zeitgemäße theologisch-didaktische Annäherungen am Beispiel des Begriffs Dschihad. Berlin.

¹⁸ Abū-Zaid, N. Ḥamid, Hildebrandt, T., 2008. Gottes Menschenwort: für ein humanistisches Verständnis des Koran, Buchreihe der Georges-Anawati-Stiftung Religion und Gesellschaft. Freiburg/Basel/Wien.

¹⁹ Hentschel, Y. V., 2021. Sufische Zugänge zum Koran in der Gegenwart. Dissertation im Druck. Universität Wien.

²⁰ Barlas, A./Bozkurt, N./Müller, R., 2008. Der Koran neu gelesen: Feministische Interpretationen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Politische Akademie, Bonn.

Ansprache an deren erste Hörer geprägt ist, so dass immer erst in einem hermeneutischen Prozess gleichsam „verstehend dahin durch gelangt“ werden muss.

Dagegen klingt der Ruf zu einer selbständigen Schriftauslegung im Sinne von „ad fontes!“ im islamischen Kontext von Heute gefährlich nach dem Imperativ „Lies!“, der in Anspielung – und dabei bereits in fatal missverstandener Übersetzung – auf das erste Offenbarungswort „Iqra“ (wörtl. eigentlich: „trage vor“) an Bücherständen, an denen der Koran in deutschen Innenstädten kostenlos verteilt wird, traurige Karriere macht als Propaganda für den Salafismus. So ist der Griff zum Quellentext ohne eine theologisch fundierte Anleitung im Falle des Korans (und auch der Hadithe) höchst problematisch, da die Offenbarung in kriegerischen und patriarchalischen Zeiten auf den Propheten gekommen ist und Aussagen, die an ihn und seine ersten Hörer gerichtet waren, unbedingt vor diesem historischen Hintergrund kontextualisiert gelesen und verstanden werden müssen.

3 Fazit und Ausblick

Angeichts dieser komplexen Problemstellung und angesichts der konkreten Gefahr, die von einem wortwörtlichen und oberflächlichen Koranverständnis ausgehen kann, darf ein didaktisch und auch gesellschaftspolitisch verantworteter islamischer Religionsunterricht den Koran nicht marginalisieren. Gerade auch „problematische“ Koranstellen sollten dabei nicht einfach nur ausgeblendet werden, sondern gezielt im Unterricht der Sekundarstufe behandelt werden. Freilich nicht in einem autoritären „von oben herab“, sondern ganz vom Subjekt der Schüler*innen aus in einem problemorientierten und prinzipiell ergebnisoffenen Unterricht.

So bedarf es wie Peter Müllers „Schlüssel zur Bibel“²¹ auch der Schlüssel zum Koran, also einer Korandidaktik, die in Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler*innen zentrale Themen wie „Gott und Welt“, „Gott und Mensch“ erschließt, die Sprachbilder und Symbole des Koran verstehen lässt und deutlich zu machen sucht, was Glauben und Hingabe an Gott für uns hier und heute heißen kann.

Die Lehr- und Lernvoraussetzungen eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland sind mit denen des christlichen Religionsunterrichts durchaus vergleichbar, ja teilweise identisch. Es gibt

²¹ Müller, P., 2009. Schlüssel zur Bibel: eine Einführung in die Bibeldidaktik. Stuttgart.

einen Traditionsabbruch, es gibt Fundamentalismen, es gibt die Sondersituation des Faches Religion im Kontext des Lernorts Schule, es gibt inhaltliche Gemeinsamkeiten, nicht nur hinsichtlich einzelner Glaubensvorstellungen, sondern auch in Fragen der Ethik, es gibt ähnliche Erfahrungen des Numinosen, es gibt das Spannungsfeld von Wissenschaft und Glauben, es gibt die oftmals auch ungute bis hin gefährliche Mischung von Religion als vermeintlicher Kultur und als Identität im Sinne einer Zugehörigkeit in Abgrenzung zu „anderen“ und viele weitere religionspädagogische Herausforderungen mehr, so dass Euch, liebe Anita und lieber Peter, und mit Euch den vielen Kolleg*innen, die auf christlicher Seite den islamischen Religionsunterricht so sehr unterstützen, zugerufen sei: „Wir sitzen mit unseren religiösen und religionspädagogischen Sorgen und auch Freuden sicherlich im gleichen Boot, wenn auch nicht in jeder Hinsicht im selben.“

So ist aber doch zu hoffen, dass die beiderseitige Befruchtung in religions-theologischen und pädagogischen Fragen, das gemeinsame Lernen in der Begegnung auch an Differenzen und die interreligiöse Zusammenarbeit im Blick auf globale Aufgaben anhaltend gut vorangeht und wir gemeinsam Religion als „Sinn und Geschmack für das Unendliche“ (Schleiermacher) noch weiter ins 21. Jahrhundert herüberretten.

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Entwicklungsimpulse aus der aktuellen Diversitätsforschung

Wolfhard Schweiker

Die Religionspädagogik bewegt sich im wissenschaftlichen Schnittfeld von Theologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften. Sie wird von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen bewegt, durch sozialwissenschaftliche Konzepte beeinflusst und versucht auf diese angemessen zu reagieren. Zu einer einflussreichen Entwicklungslinie der letzten Jahrzehnte gehören unter anderem die großen Trendbewegungen und -konzepte der Integration, Inklusion und Diversität. Diese Konzepte wurden von der Religionspädagogik auf unterschiedliche Weise rezipiert und bearbeitet. Hierbei ist kritisch zu fragen, ob diese Phänomene im Kern der Religionspädagogik angekommen sind und in ihren vielfältigen Facetten von der Disziplin rezipiert und integriert wurden oder ob sie als segregierte Randphänomene im religionspädagogischen Abseits eine bedeutungslose Schattenexistenz fristen.

Dieser Fachbeitrag versucht die religionspädagogischen Rezeptionsversuche von Integration, Inklusion und Diversität in groben Zügen nachzuzeichnen und fragt danach, wie neue Impulse aus der aktuellen Diversitätsforschung über die sogenannte inklusive Religionspädagogik der Vielfalt (In-ReV) hinaus für die gesamte Disziplin fruchtbar gemacht werden könnten.

Folgende Thesen sind hierbei leitend:

- Integration, Inklusion und Diversität sind im Kern der akademischen Religionspädagogik noch nicht angekommen.
- Die akademische Religionspädagogik partizipiert an der strukturellen Separation von Bildungsräumen und befindet sich noch am Anfang ihres Weges, die religiöse Bildung von jungen Menschen mit Behinderungserfahrungen als ihren ureigenen Auftrag wahrzunehmen.
- Die ideengeschichtliche Entwicklung von der Integration zur Inklusion ist kein abrupter Paradigmenwechsel, sondern lässt sich, auch in der religionspädagogischen Rezeption, als ein kontinuierlicher Prozess erkennen.

- Der gerechtigkeitsorientierte Diversitätsmanagement-Ansatz des *Managing Capability* von Özdemir kann, in der Tradition von Sen und Nussbaum, der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (InReV) weiterführende Impulse geben.
- Die Impulse von Özdemir beziehen sich auf die machtkritische, vertikale Perspektive, die nicht defizit- und kategorienorientierte Befähigungsgerechtigkeit und das relationale Verständnis von Inklusion als soziale Einbeziehung.

1. Inklusive Religionspädagogik: Meilensteine und aktueller Standort

Andreas Möckel (2002, 53), der Autor der Geschichte der Heilpädagogik unterscheidet in seinem Beitrag „Integrative Religionspädagogik – historisch“ drei geschichtliche Phasen der Integration: (1) Eine erste Phase der christlichen Erziehung, Säkularisation und Heilerziehung bis 1648, (2) eine Phase der getrennten Wege von Pädagogik, Religionspädagogik und Heilpädagogik und eine (3) dritte Phase der integrativen Religionspädagogik seit den 1970er Jahren. Diese grobe Einteilung könnte durch eine weitere Differenzierung (4) einer inklusions- und diversitätsorientierten Religionspädagogik seit den 2010er Jahren fortgeschrieben werden.

Die dritte Phase der integrativen Religionspädagogik wurde historisch bis dato nicht aufgearbeitet. Diese Aufgabe steht noch aus. Eine erste grobe Linie, die zu fundieren wäre, wurde bereits skizziert (Schweiker 2017, 233–261). Die Entwicklungen der vierten Phase hin zu einer inklusiven Religionspädagogik befinden sich in einem dynamischen Prozess und wurden jüngst mit dem Ziel, den Forschungsstand fachwissenschaftlich und fachdidaktisch in wechselseitiger ökumenischer Offenheit zu sichten, durch die Ausformulierung von Forschungsdesideraten weiter betrieben (Lindner/ Tautz 2018; Lehner-Hartmann et al. 2018). Gegenwärtig macht Henrike Hake (2020) einzelne religionspädagogische Perspektiven auch für die Entwicklung der schulischen Inklusion fruchtbar. Auch jenseits des Bildungsbereichs wird der Inklusionsgedanke in praktisch-theologischen Handlungsfeldern kritisch reflektiert und praxiswirksam aufgenommen (Nord 2019).

1.1 Integrative Religionspädagogik

In der dritten Phase der integrativen Religionspädagogik seit den 1970er Jahren könnten zahlreiche Akteur:innen aufgezählt werden, die als Religionslehrkräfte, engagierte Eltern oder in der Gemeindepädagogik engagierte Personen das gemeinsame religiöse Lernen in Schule und Gemeinde vorangetrieben haben. Hingegen lassen sich diejenigen, die integrative religionspädagogische Konzepte entfaltet, beschrieben und zu ihrer Verbreitung beigetragen haben, an nur einer Hand ablesen. Zu den verdienstreichen Protagonist:innen auf dem Weg zu einer integrativen Religionspädagogik gehören Anna-Katharina Szagun, Anita Müller-Friese und Roland Kollmann (vgl. Schweiker 2017, 245–261). Darüber hinaus wäre auch an die Autoren Hans-Günter Heimbrock oder Hans-Jürgen Röhrig zu denken. Ihr Integrationsverständnis geht von einer jeweils unterschiedlich konturierten theologischen Anthropologie aus und ist bei Müller-Friese auch um philosophische Bezüge zu Emmanuel Lévinas und Martin Buber bereichert. Integration wird dabei zu einem normativen und ethisch wertgeleiteten Prinzip, das in sich auch entschiedene Kritik an der Leistungsgesellschaft übt (vgl. Grasser 2020, 204).

Während Szagun und Kollmann noch weitgehend einem Zwei-Gruppen-Denken, das Menschen mit und ohne Behinderung unterscheidet, verhaftet bleiben, nimmt Müller-Friese (1996) in ihrem Grundlagenwerk „Miteinander der Verschiedenen“ neue Impulse der integrativen Pädagogik auf und führt sie in ihren theologischen Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis fort. Ihrer Zeit voraus unterstreicht sie: „Indem das Prinzip der Gleichheit durch das Recht auf Verschiedenheit ergänzt wird, kommt das emanzipatorische Element von Bildung zu seiner vollen Entfaltung. Allgemeinbildung bedeutet aus integrationspädagogischer Perspektive aber nicht nur Bildung für alle, sondern immer auch gemeinsame Bildung aller.“ (1996, 142). Die Theologin und Sonderpädagogin nimmt hier – zehn Jahre vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention – Bezug auf das Recht aller Menschen auf gemeinsame Bildung in Verschiedenheit. Über das Grundprinzip der Gleichheit hinaus versteht die Autorin Integration mit Helmut Reiser als einen Prozess der gegenseitigen Annäherung und Abgrenzung (1996, 142f). Sie rezipiert den Sonderpädagogen Georg Feuser, der bis heute nicht müde wird zu betonen, dass viele Aspekte, die durch Andreas Hinz (2002) exklusiv mit dem neu eingeführten Begriff der Inklusion in Verbindung gebracht wurden, bereits im Integrationsverständnis vorhanden waren und

weist auf verschiedene Theoriedefizite der inklusiven Pädagogik hin (Feuser 2017, u.a. 234 u. 262).

Als Brückenbauerin zwischen Religionspädagogik und Sonderpädagogik gelang es Müller-Friese, inklusive Bildungsprozesse in Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Mit ihrem Plädoyer für ein nicht segregierendes allgemeines Bildungsverständnis leistete sie einen wichtigen Beitrag, die Partizipation der Bildungswissenschaften an separierten Gesellschafts- und Bildungsstrukturen zu überwinden. Seit den 1990er Jahren trug sie als Studienleiterin an religionspädagogischen Instituten von evangelischen Landeskirchen (Kronberg/ Karlsruhe) und als Privatdozentin (Frankfurt/ Karlsruhe) kontinuierlich dazu bei, in theoretischen Reflexionen (1996; 2001), Lehrer:innenbildung (2002) und didaktisch-methodischen Praxishilfen (1997; 2012; 2017 etc.) das Integrations- und Inklusionskonzept in der Religionspädagogik dynamisch weiterzuentwickeln. Ihre besonderen Verdienste, die hier nur exemplarisch angedeutet werden können, wurde an anderer Stelle bereits ausführlicher aufgewiesen (Schweiker 2017, 250–255).

1.2 Inklusive Religionspädagogik

Die Wende von der Integration zur Inklusion wurde durch die Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) im März 2009 in Deutschland weiter begünstigt. Der neue im englischen Konventionstext verankerte Begriff der Inklusion konnte – anders als es der Integration zuvor möglich war – durch die rechtskräftige Verpflichtung zu einem inklusiven Bildungssystem (Art. 24) in der Religionspädagogik zu einem Leitprinzip avancieren (vgl. Schröder 2011, 150). Obwohl Inklusion als allgemeines Wertekonzept mit menschenrechtlich-universaler Ausrichtung von außen kommt entspricht die normative Größe der Inklusion ureigenen theologischen Anliegen.

Religionspädagogische Reflexionen zur Inklusion haben unter vielfältigen Fragestellungen zugenommen und zahlreiche Publikationen im Gesamtspektrum von Grundagentheorie bis Praxishilfen hervorgebracht. Auch in der empirischen Inklusionsforschung ist ein religionspädagogischer Start gelungen (Möller et al. 2018; Grasser 2020). Weitere Studien sind in Arbeit. Das heterogene Konzept der Inklusion ist ein internationales Phänomen mit unterschiedlichen Traditionslinien und Anknüpfungspunkten, das in der Religionspädagogik jedoch bislang nur in deutschsprachiger Literatur rezipierte wurde. Es bietet eine visionäre Perspektive auf die soziale Frage der

Gegenwart und könnte angesichts des in der globalisierten Weltgesellschaft bedrohten Zusammenhalts die alte Geschichte der Geschwisterlichkeit revitalisieren.

Die Rede vom neuen Leitprinzip und einer zunehmenden Reflexion mag zu der Annahme verleiten, Inklusion sei zu einem relevanten, neuen Querschnittsthema der Religionspädagogik geworden. Bei genauerem Hinsehen erweist sich dies jedoch als Trugschluss. Der Grund ist nicht, dass sich aktuellere Themen wie zum Beispiel Migration, Digitalisierung oder Corona in den Vordergrund gedrängt hätten. Zwar besteht in der Breite der Religionspädagogik durchaus eine Offenheit, die Herausforderungen des Lehrens und Lernens in heterogenen Gruppen aktiv zu bearbeiten. Dies wird nicht zuletzt aufgrund eines spürbaren Handlungsdrucks in schulischen Praxisfeldern motiviert. Die akademischen Religionspädagog:innen sind in der Breite jedoch nicht bereit, die Mauern separierter Bildungsräume einzureißen, die Vielfalt aller Lernvoraussetzungen bewusst willkommen zu heißen und sich in aller Konsequenz mit der ganzen Schülerschaft einschließlich ihrer sonder- bzw. inklusionspädagogischer Herausforderungen auseinander zu setzen. Nach wie vor ist *cum grano salis* festzustellen, dass die Inklusion noch nicht im Kern der Religionspädagogik angekommen ist (Schweiker 2017, 237) und sie weiterhin an den separierenden Bildungsstrukturen partizipiert (sog. strukturelle Separationspartizipation; ebd. 235ff). Die exkludierenden Strukturen im Bildungssystem und der eigenen Disziplin machtkritisch zu analysieren und zu überwinden, gehört nicht zum Portfolio der Religionspädagogik. Viel eher zeichnet sie sich durch die reflexartige Haltung aus, dafür seien die dafür spezialisierten Diakoniewissenschaften, die sogenannte sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik oder die Studienleiter:innen für Förderschulen an religionspädagogischen Instituten zuständig. Gegenüber Schüler:innen mit Behinderungserfahrungen bzw. Förderbedarfen herrscht eine akademische Barrierehaltung, sich nicht zuständig zu fühlen. Sie verstellt auch den Blick dafür, Inklusion im Sinne einer allgemeinen Pädagogik, unter einem vereinenden Dach einer (aufgeklärten) Heterogenität (Grümme 2019) oder in der Weite aller Diversitätsdimensionen wahrzunehmen.

1.3 Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

Seit der Einführung des Inklusionsbegriffs (Hinz 2002) lässt sich im religionspädagogischen Diskurs eine Fokussierung auf Zugehörigkeit und das Recht auf soziale Partizipation erkennen. Von der UN-BRK herkommend, richteten

sich die Inklusionsbemühungen in erster Linie auf Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen. Dies ist erstaunlich und irritierend zugleich, da die UN-BRK ein universales Menschenrecht auf volle und effektive Inklusion formuliert, das allen Menschen unteilbar zusteht. Dieses in der Konvention angelegte weite Inklusionsverständnis wurde in Kooperation mit dem Comenius Institut Münster zum Ausgangspunkt von vier Fachkonsultationen mit Vertreter:innen aus Hochschule, Fortbildung und Schule in den Jahren 2014-2017. Unter dem Label der „Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt“ (InReV) verfolgen diese Vertreter:innen die Absicht, die bislang getrennt geführten Diskurse zu den zentralen Diversitätsdimensionen der Religion bzw. Weltanschauung, Gender, sexueller Vielfalt, sozialer Status und Dis/Ability zusammenzuführen. Diese Ausweitung des Inklusionsverständnisses ist auf der Basis der Menschenrechte und theologischer Reflexionen folgerichtig.

Erste Ergebnisse zu InReV liegen nun als konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen in Form eines umfassenden Sammelbandes vor (Knauth et al. 2020). Neben der Inklusion sind die Theoriekonzepte der Großbegriffe Differenz, Diversität, Pluralismus/Pluralität und Heterogenität leitend (ebd. 67–115). Ein Element, das diese Theorien verbindet, wird in den Konzepten der Intersektionalität¹, der Aufgeklärten Heterogenität (Grümme 2019) oder in einer noch zu entwickelnden übergeordneten Metatheorie gesucht (vgl. Schweiker 2021, 82). Dies bedeutet, dass sich die Ansätze einer inklusiven Religionspädagogik gegenwärtig fast ausschließlich vor dem Hintergrund eines diversitätssensiblen Inklusionsverständnisses entwickeln, in dem zunehmend eine intersektionale Perspektive eingenommen wird (vgl. Grasser 2020, 13).

In der Tradition der Pädagogik der Vielfalt und der egalitären Differenz (Prengel 1993) werden die oben genannten Diversitätsdimensionen als Verschiedenheiten horizontal betrachtet und gleich anerkannt. Im Armutsdiskurs jedoch werden in der sozio-ökonomischen Diversitätsdimension vor allem vertikal Ungleichheiten in den Blick genommen. Das Oben und Unten sowie die machtkritische Perspektive gehören zum festen Repertoire dieses Diskurses. Gegenwärtige sozialwissenschaftliche Abhandlungen (Waldschmidt 2014) und religionspädagogische Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit (u.a. Grümme 2019; Nord 2020) rücken wieder neu ins Bewusstsein, dass

¹ Hierbei müssten zukünftig die von Walgenbach (2018) erarbeiteten Konflikte zwischen den Paradigmen Diversität und Intersektionalität berücksichtigt werden.

alle Diversitätsdimensionen auch vertikal und somit machtkritisch betrachtet werden müssten. Das Fadenkreuz der Betrachtung, bestehend aus der Kritik an vertikalen Ungleichheiten und der Anerkennung horizontaler Verschiedenheiten, müsse die Analyse der diversen Wirklichkeit durchgängig bestimmen.

Was nach dem cultural turn und der Verabschiedung der materialismus- und kapitalismuskritischen Wissenschaftsperspektive nun wieder mühsam erworben wird, hatte im „Miteinander der Verschiedenen“ von Müller-Friese (1996) bereits seinen festen Platz. Ihr Grundlagenwerk war im Blick auf den machtkritischen Diskurs seiner Zeit voraus. In der zweifachen Tradition der Frankfurter Schule, sowohl der sozialwissenschaftlichen Kritischen Theorie (u.a. Adorno) als auch der integrationspädagogischen Schule (u.a. Reiser) rekurriert Müller-Friese (1996, 148) auf säkulare und religiöse Befreiungstraditionen. In kritischer Auseinandersetzung der „behindernden Gesellschaft“ deckt sie (ebd. 57–81) die problematischen gesellschaftlichen Werte einer dreifach verfehlten Egalisierung auf: (1) Die Gleichsetzung von Gesundheit und Glück, (2) Die Gleichsetzung von Leistung mit Wert, und (3) Die Gleichsetzung von Person mit Rationalität.

Im soeben vollzogenen geschichtlichen Rückblick auf die drei religionspädagogischen Phasen sind im Umgang mit Verschiedenheiten von Lernenden im Wesentlichen drei Trennungen zutage getreten, die es zu überwinden gilt: (1) Die Separation von Religionspädagogik und Sonderpädagogik, (2) die Separation zwischen den unterschiedlichen Differenzdiskursen und (3) die Separierung der vertikalen, machtkritischen Betrachtung innerhalb dieser Diskurse.

2. Machtkritik in Diversitätsmanagement und Diversity Education

Das soziale Konstrukt der Diversität ist historisch betrachtet in den multikulturellen Gesellschaften der Einwanderungsländer USA und Kanada entstanden. Wissenschaftsgeschichtlich nahm der Fachdiskurs zur Diversität in den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften seinen Anfang und wurde so in die Erziehungswissenschaft und jüngst auch in die Religionspädagogik hineingetragen (vgl. Schweiker 2020, 88). Die ökonomische Wurzel von Diversität ist unmittelbar mit den Diversity-Management-Konzepten in den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften und der wirtschaftsorientierten Beratungsliteratur verknüpft. Dennoch konnte sich in Diversity-Management-Konzepten der

Gedanke der gleichen Wertschätzung von Unterschieden gegenüber einem Defizitdenken durchsetzen.

In der Diversity-Education wurde das ökonomische Diversity Management in Deutschland zu managing Diversity pädagogisiert, so dass die Orientierung an wirtschaftlichen Profitlogiken heute nicht mehr im Vordergrund steht. Es ist festzustellen, dass sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs durchweg von den ökonomischen Profitlogiken des affirmativen Diversity Managements distanziert (vgl. Walgenbach 2014, 102).

Die Diversity Education konnte insbesondere an die Traditionslinien der Sozialen Arbeit anknüpfen. Dort sind die machtkritischen Tendenzen in diesem breit rezipierten Kontext weit stärker ausgeprägt und verbinden sich mit den Konzepten der kulturellen Öffnung und des Gender Mainstreaming (vgl. Walgenbach 2014, 100). In der Diversity Education finden seit 2003 Bestrebungen zur Zusammenführung der Differenzlinien eine immer größere Resonanz (ebd. 103). Das geht über die Kritik an Vorurteilen und über die Favorisierung von Begegnungslernen hinaus. Es schließt auch die sozio-ökonomische Perspektive, die sich in Folge der Corona-Pandemie verschärft zuspitzt und die Forderungen zur Überwindung ungerechter Machtverhältnisse ein.

3. Impulse aus der Diversitätsforschung

Machtsensible Diversitätskonzepte beziehen sich auf unterschiedliche Diskurse von Differenzlinien, wie z.B. die Cultural Studies, Disability Studies, Queer Theory oder den politischen und theologischen Feminismus (vgl. Walgenbach 2014, 105). Auch die kritische Theorie der Frankfurter Schule (Adorno etc.) sowie der Befreiungspädagogik (Freire etc.) und -theologie (Boff etc.) sind wichtige Denktraditionen, die von der Diversity Education rezipiert werden.

Umgekehrt lassen sich auch im klassischen Diversity-Management der Wirtschaft Ansätze finden, die eine Humanisierung und Pädagogisierung verfolgen. Zu ihnen gehört das Werk von Feriha Özdemir (2018) *Managing Capability: Ein Ansatz zur Neubestimmung von Diversity Management*. Es bietet anregende Impulse für Weiterentwicklungen der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (InReV).

3.1 Capability-Management nach Feriha Özdemir

Özdemir (2018) liefert einen fundamentalen Beitrag zur Grundlagenforschung mit dem Ziel, das Diversity Management neu zu bestimmen. Im

klassischen Diversitätsmanagement entwickelt sie, u.a. auf der Grundlage von John Rawls, Amartya Sen, Martha Nussbaum und Karl Marx, einen Befähigungsansatz für den Management- und Organisationsbereich. Mit der Aufnahme innovativer Theorien, der Entwicklung einer Befähigungskultur und der Berücksichtigung von Entfremdungs- und Diskriminierungsprozessen knüpft sie an die machtkritische Tradition der Diversity Education an. Mit ihrer theoriebildenden Weiterentwicklung schafft sie dem Diversitätsmanagement eine theoretische Basis, Entfremdungsprozessen sowie strukturellen, institutionellen und individuellen Diskriminierungstendenzen wirksam entgegenzuwirken.

Mit ihrem Capability Ansatz entwickelt Özdemir einen Change-Management Ansatz hin zu einer humaneren Arbeitswelt, in der der Mensch im Mittelpunkt steht. In dieser Wiederbesinnung der Ökonomie auf den Menschen legt sie den Schwerpunkt ihrer Theorie auf die Entwicklung der Organisation und die Beziehungen seiner Mitglieder. Sie zieht eine umfassende Bilanz zum Forschungsstand des Diversitätsmanagements und nimmt dabei auch internationale Vergleiche in den Blick. So rückt sie u.a. ins Bewusstsein, dass das Diversitätsmanagement im Diversity-Entwicklungsland Deutschland sich primär mit den Kategorien Geschlecht, Ethnizität bzw. Kultur und Alter beschäftigt, darüber hinaus jedoch auch das im internationalen Vergleich spezifische Feld des Gesundheitsmanagements (Work-Life-Balance) bearbeitet. In Europa würden hingegen eher Themen wie Behinderung und Internationalität bevorzugt. Auch *class*, soziale Milieus und kontextuelle Dimensionen würden hier weit stärker berücksichtigt (vgl. Özdemir 2018, 55-57).

3.2 Befähigungsgerechtigkeit als pädagogischer Ansatz des Diversitätsmanagements

Özdemir (2018) zeigt auf, wie der Nobelpreisträger Amartya K. Sen die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls weiterentwickelt. Über die Idee der gleichen Verteilung von Primärgütern hinaus nimmt Sen in aristotelischer Tradition die Potentialität des Menschen in den Blick:

„Da die Idee der Befähigung oder Chance mit substantieller Freiheit verknüpft ist, schreibt sie der tatsächlichen Freiheit einer Person, die verschiedenen Dinge zu tun, die ihr wichtig sind, eine zentrale Rolle zu. Der Befähigungsansatz konzentriert sich auf das Leben, das Menschen führen können, und nicht auf ihre Ressourcen, das heißt den Besitz – oder die Nutzung – von Bedarfsgütern, über die sie verfügen.“ (Sen 2012, 281)

Sen kritisiert an Rawls, dass gleiche Güter bzw. Ressourcen allein noch nicht garantieren, dass eine Person (z.B. mit Behinderungs- oder Migrationserfahrung) ihre eigenen Fähigkeiten auch ausüben vermag. Sie bedürfe auch gleiche Freiheit im Sinne der Vermehrung von Möglichkeiten (vgl. Özdemir 2018, 182). Sen vollzieht in seiner Theorie den Schritt von den gleichen Gütern zur gleichen Freiheit. Damit stärkt er das Selbstbestimmungsrecht der Person. Dem Menschen ausnahmslos seine selbst definierten Ermöglichungschance zu gewähren, ist im Wertedreiklang von Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit ein fundamentaler machtkritischer Schritt. In der Religionspädagogik findet dieser Gedanke in der Subjekt- und Erfahrungsorientierung einen Widerhall. Dies schlägt sich gegenwärtig auch in religionspädagogischen Publikationen zur Bildungsgerechtigkeit nieder (u.a. Grümme/Schlag 2016).

„Ähnlich wie Grümme verbindet auch Müller-Friese mit ihrem Entwurf einer sonderpädagogisch-erfahrungsorientierten Religionspädagogik machtkritische und emanzipatorische Ausrichtungen, die Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und ein Selbstwertgefühl anbahnen“ (Grasser 2020, 241). Auf der Basis ihrer Gesellschaftskritik der oben genannten drei Gleichsetzungen (z.B. von Leistung und Wert) betont Müller-Friese (2001, 105), dass der schwierige Versuch gewagt werden muss, „jungen Menschen zu einem Selbstwertgefühl zu verhelfen, das unabhängig von gängigen Normen Bestand hat und sich nicht an den gesellschaftlich definierten Erfolg bindet.“

Der pädagogische Grundgedanke, dass Menschen durch Bildung und Erziehung dazu befähigt werden, unabhängig von gesellschaftlichen Normen ihre Lebensziele zu finden, ist auch im Befähigungsansatz von Sen und Nussbaum grundgelegt. Bei ihnen werden Capabilities bzw. Befähigungen nicht als Kompetenzen, sondern als Verwirklichungschancen (real opportunities) gefasst.

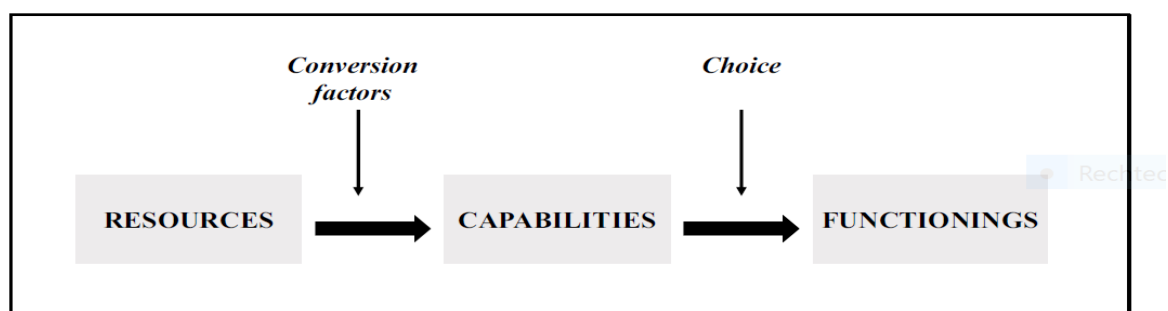


Abb.: Modell von Funktionen und Capabilities nach Sen (Özdemir 2018, 183).

Bevor sogenannte *Functionings* als Kompetenzen erworben werden, bedarf es der Wahl (*Choice*) der selbst bestimmenden Person(en). Als Umwandlungsfaktoren (*Conversion factors*) gelten extrapersonale Infrastrukturen, intrapersonale individuelle Faktoren und interpersonal-normative soziale Faktoren. Sie können für die Bereitstellung von Verwirklichungschancen und neue *Functionings* förderlich *und* hinderlich sein.

Die zentrale begriffliche Unterscheidung zwischen Capabilities und Functionings ist auch bei der Befähigungsliste von Nussbaum (2010, 112ff.) zu beachten. Ihre materialetische Grundlegung ist durch ihren Verzicht auf eine Metaphysik in hohem Maße konsensfähig. Ihr Capability Approach fand in der Heil- und Sonderpädagogik bereits breite Resonanz und wurde auch in der inklusiven Religionspädagogik mit Blick auf die Befähigungsgerechtigkeit des interdisziplinären Prinzip Inklusion aufgegriffen (Schweiker 2017, 348–356). Özdemir weitet wie Nussbaum (2010, 14f.) ihren Befähigungsansatz auf Menschen mit Behinderungen, auf alle Bürger:innen dieser Welt und auf den Umgang mit Tieren aus und nimmt ihre Liste der universalen menschlichen Grundbefähigungen als Basis- und Minimalkonzeption des Guten auf (Özdemir 2018, 199). Befähigung als das, was Menschen fähig sind, zu tun, und was sie fähig sind, zu sein bedeutet z.B. im Blick auf die 10. Capability der Partizipationsmöglichkeit, dass die Potenzialität als (interne) Disposition, als (kombiniertes) Vermögen und (externe) Totalmöglichkeit ausgeschöpft wird.

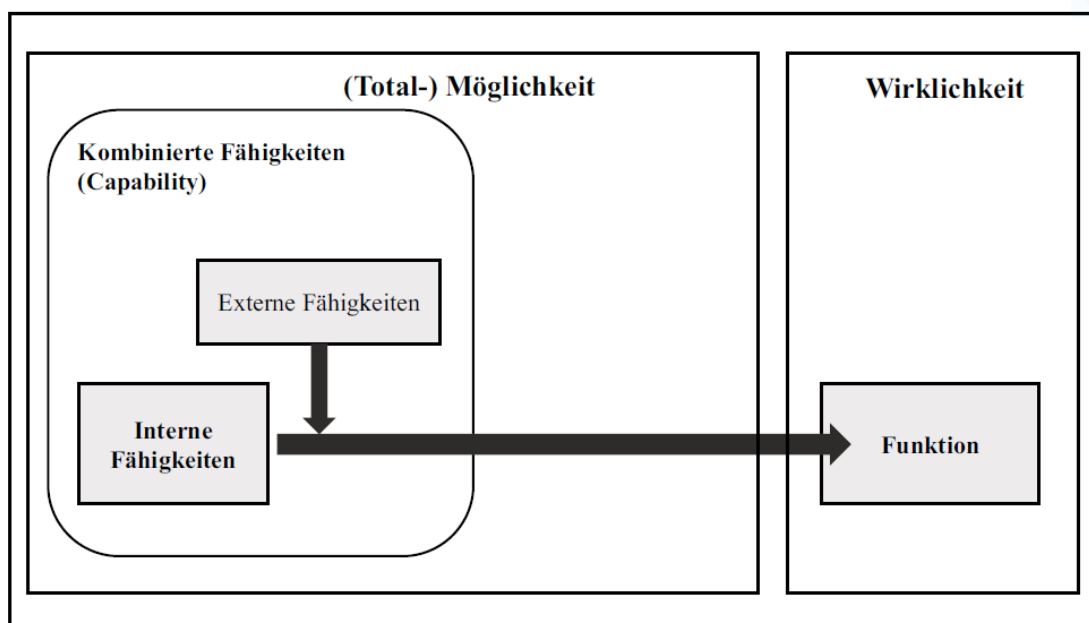


Abb. 2: Capability nach Nussbaum (Özdemir 2018, 197).

Das Capability Management von Özdemir unterstützt sowohl Befähigungsprozesse als auch die bereits in der UN-BRK angelegten ausgleichenden und kompensatorischen Maßnahmen einer Befähigungsgerechtigkeit, die in vielen Fällen erst *volle, wirksame* und *gleiche* Inklusion (vgl. UN-BRK) ermöglichen. Der Fokus liegt bei diesem gerechtigkeitsorientierten Zugang nicht auf einer besonderen Gruppenzugehörigkeit oder einer Diversitätsdimension. Özdemir startt auf der Grundlage von Nussbaum nicht auf horizontale oder vertikale Unterscheidungskategorien, die gerne dazu neigen ein defizitorientiertes Schubladendenken und Verfestigungen von sozialen Konstruktionen zu fördern (*Doing Disability u.a./ Othering*). Vielmehr setzt sie auf allen Ebenen an den Potentialitäten des individuellen Menschen und seinen Wahlmöglichkeiten an. Neben den intrapersonalen Veränderungsmöglichkeiten gehören zu den Potentialitäten jedoch auch die zu verändernden exkludierenden und diskriminierenden Machtstrukturen (vgl. *extrapersonale Infrastrukturen*).

3.3 Von der Entfremdung zur Ein-Beziehung

Özdemir (2018, 171) lenkt in ihrem machtkritischen Ansatz des Capability Management in der Tradition Sens ihren Blick von der Ökonomie (*How is economy doing?*) auf den Menschen (*How are people doing?*). Dieses menschenzentrierte Change-Management fördert das Rennen um eine Capability-Kultur statt eines Kampfes um Talente (ebd. 344). Die normative Grundlage ihres Ansatzes ist eine Gerechtigkeitstheorie auf der Basis der Menschenwürde mit dem alten revitalisierten aristotelischen Ziel, ein gehaltvolles gutes Leben (Eudaimonia) zu ermöglichen.

Um sich dem Ziel des guten Lebens anzunähern, fragt Özdemir (2018, 215ff.), welche Kontexte Befähigungen und Entwicklungen im Sinne der Erhöhung von *Capabilities* ermöglichen. Neben Gustav Bergmanns 6-Faktoren-Modell (ebd. 220) führt sie auch sechs Befähigungs-Hemmnisse auf und verfolgte den Gedanken der Entfremdung bis auf Karl Marx zurück. Für sie hat „die Entfremdung von anderen und von der Umwelt [...] mit der Auflösung von Beziehungen zu tun.“ (Özdemir 2018, 222).

„Entfremdung wird zum Defizitverhältnis zu sich und zur Umwelt und erzeugt auf zweifache Weise eine Unfähigkeit: Zum einen ist das Subjekt unfähig, sich mit seiner Tätigkeit sinnhaft zu identifizieren, und zum anderen ist das Subjekt unfähig, Kontrolle über seine Tätigkeit auszuüben und ist folglich kein Subjekt seiner Handlung. [...] Insgesamt wird Entfremdung als eine Beziehungslosigkeit bzw. defizitäre Beziehung bewertet, eine Störung und Verhinderung der Welt- und Selbstaneignung, und

kann nach Rahel Jaeggi aufgehoben werden über ein Aneignungsverhältnis, d.h. über die Wiederherstellung von Beziehungen.“ (Özdemir 2018, 224f.)

Diese Formulierungen schlagen eine Brücke zurück zum Inklusionsdiskurs und bieten interessante Anknüpfungspunkte. Inklusion als soziale Einbeziehung (vgl. UN-BRK u. Schweiker 2017, 46) basiert in seiner deskriptiven Dimension in erster Linie auf Relationalität und in seiner normativen Dimension auf dem zentralen Grundwert der Menschenwürde (ebd. 430ff.). Die machtkritische, emanzipatorische und bildungsorientierte Befähigung hat im Ansatz des Capability Management wesentlich mit Einbeziehung zu tun: „Capability Management heißt relationales Beziehungs- und Kontextmanagement und meint die Responsefähigkeit durch verständigungsorientierte Kommunikation und wechselseitige Anerkennung.“ (Özdemir 2018, 345) Zur Ermittlung von Capabilities in befähigenden Kontexten schlägt Özdemir die systemisch-relationale Methode des Capability-Cycles vor (ebd. 277–316), auf die im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter eingegangen werden kann.

4. Fazit und Ausblick

Die im geschichtlichen Rückblick beschriebene (1) Separation von Religionspädagogik und Sonderpädagogik, (2) die Separation zwischen den kategorialen Differenzdiskursen und (3) die fehlende macht- und gesellschaftskritische Betrachtung innerhalb dieser Diskurse sind Befunde, an der die Weiterentwicklung einer Religionspädagogik der Vielfalt ansetzen sollte. Die gegenwärtige Neuentdeckung der vertikalen Betrachtung aller Diversitätsdimensionen auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse kann durch die Rückbesinnung auf hilfreiche religionspädagogische Vorarbeiten von Müller-Frieze (1996; 2001) vertieft und weiter beflügelt werden.

Das Capability Management von Özdemir (2008) könnte als Befähigungs- und Changemanagement auch der Religionspädagogik dienen, die strukturelle Separationspartizipation im Blick auf Behinderung und Inklusion weiter zu bearbeiten und sukzessive zu überwinden. Diesem Managementkonzept gelingt es, die subjektorientierte Beteiligung der Akteure bzw. der Lernenden strukturell als selbstbestimmte Wahl- und Verwirklichungschance (*Choice & Chance*) in die Theorie zu integrieren. Dieser Ansatz der Befähigung könnte mit seinem pädagogischen Impetus dazu beitragen, die Fixierung auf die defizitorientierten Diskriminierungs- und Exklusionsrisiken aufzulösen und den

Blick auf die Ermöglichungschancen umzulenken. Özdemirs Capability Management-Ansatz besitzt in seiner machtkritischen vertikalen Perspektive und in seiner Ausrichtung auf eine nicht defizit- und kategorienorientierte Befähigung von Menschen das Potenzial, gesellschaftliche Strukturveränderungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem theoretisch (weiter) zu verankern und (weitere) praktische Instrumente zur Umsetzung bereitzustellen.

Ob der Capability-Cycle von Özdemir langfristig auch zu einem geeigneten Instrument der inklusiven Schulentwicklung werden könnte, wäre noch zu klären. Denn im Ansatz von Özdemir fehlen bislang noch praktische Anwendungserfahrungen und empirische Evaluationen.

Die Perspektive des Capability Management, innere und äußere Entfremdungsprozesse von Menschen zu berücksichtigen, und nicht nur räumliche Ex- und Inklusionsprozesse, würde es auch erleichtern, Ausgrenzungsprozesse in inklusiven Settings (sog. exkludierende Inklusion) fundiert in die Analyse einzubeziehen. Die Konzeptionalisierung von Entfremdung als Auflösung von Beziehungen zu sich selbst und zur eigenen Umwelt kann jedenfalls dazu beitragen, Inklusion als Einbeziehung präziser zu fassen.

Literatur

- Feuser, Georg (Hg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag 2017.
- Feuser, Georg: Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/ 2012, 492–502.
- Grasser, Patrick: Religion inklusiv unterrichten: Eine explorative Studie zu den Praxisreflexionen kirchlicher Religionslehrkräften an bayrischen Inklusionsschulen. Inaugural-Dissertation an der JMU Würzburg, 25.09.2020.
- Grümme, Bernhard/ Schlag, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht: Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen. Stuttgart: Kohlhammer 2016.
- Grümme, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen: eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität. Freiburg i.B.: Herder 2019.
- Hake, Heinrike: Inklusion: Dimensionen und Perspektiven eines umstrittenen Konzepts. Berlin/ Münster: LIT Verlag 2020.
- Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 9/ 2002, 354–361.
- Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann 2020.
- Lehner-Hartmann, Andrea/ Krobath, Thomas/ Peter, Karin/ Jäggel, Martin (Hg.): Inklusion in/ durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge. Göttingen: V&R unipress 2018.
- Lindner, Heike/ Tautz, Monika, Heterogenität und Inklusion: Herausforderungen für die Religionspädagogik, Theorieband, Münster LIT 2018.
- Möckel, Andreas: Integrative Religionspädagogik – historisch. In: Pithan, Annebelle/ Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland (Hg.): Handbuch Integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh: Gütersloher 2002, 53–59.

- Möller, Rainer/ Bücken, Nicola/ Pithan, Annebelle/ Schöll, Albrecht, Bücken, Nicola (Hg.): Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften. Münster: Waxmann 2018.
- Müller-Friese, Anita: Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Jesus Christus. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) hg. von Hauser, Uwe/ Hermann, Stefan. Stuttgart: Calwer 2017.
- Müller-Friese, Anita: Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von Rupp, Hartmut/ Hermann, Stefan. Stuttgart: Calwer 2012.
- Müller-Friese, Anita: Fortbildung für Lehrkräfte des integrativen Religionsunterrichts: Erfahrungen und Notwendigkeiten. In: Pithan, Annebelle u.a. (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher 2002, 602–605.
- Müller-Friese, Anita: Miteinander der Verschiedenen: Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996.
- Müller-Friese, Anita: Miteinander leben lernen: Gemeinsamer Religionsunterricht an Grundschulen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Unterrichtsbausteine zu den Themen: Weihnachten, sich selbst und andere wahrnehmen, Angst und Geborgenheit. In: Schönberger Hefte, Folge 17, Sonderband 1997.
- Müller-Friese, Anita: Vom Rand in die Mitte: Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte. Stuttgart: Calwer 2001.
- Nussbaum, Martha C.: Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp 2010.
- Nord, Ilona: Rechtfertigung der Vielfalt: Fragehorizonte zu einem Zentralbegriff innerhalb von Theologie und Religionspädagogik. In: Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann 2020, 119–134.
- Nord, Ilona: Religionspädagogische Perspektiven: Inklusion und gute Bildung für alle. In: EKD (Hg.): Offen für alle? Anspruch und Realität einer inklusiven Kirche: EKD Netzwerktagung Inklusion 2018. epd Dokumentation Nr. 18-19/ 2019, 32-37.
- Özdemir, Feriha: Managing Capability: Ein Ansatz zur Neubestimmung von Diversity Management. Wiesbaden: Springer Gabler 2018.
- Schröder, Ina: Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen. In: Theo-Web 10 (2011), H.2, 141–154. www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/17.pdf [Aufgerufen: 27.01.2021].
- Schweiker, Wolfhard: Diversität. In: Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann 2020, 87-97.
- Schweiker, Wolfhard: Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.
- Schweiker, Wolfhard: Überlegungen zum Heterogenitätsbegriff aus inklusionstheoretischer Perspektive. In: Grümme, Bernhard/ Schlag, Thomas/ Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 2021, 69–84.
- Sen, Amartya K.: Die Idee der Gerechtigkeit. München: dtv 2012.
- Waldschmidt, Anne: Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheiten. In: Soziale Probleme 25. Jg., 2014/ 2, 173–193.
- Walgenbach, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/ Toronto: Budrich 2014.
- Walgenbach, Katharina: Intersektionalität und Diversity – zwei kompatible Paradigmen? In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 2018/ 1, 34–48.

Empirische Zugänge zur Bibeldidaktik – noch immer ein Desiderat?

Friedrich Schweitzer

Dass für die Bibeldidaktik auch empirische Zugänge unerlässlich sind, scheint sich noch immer nicht von selbst zu verstehen. Dabei zeigen gerade die wirkungsstarken bibeldidaktischen Entwürfe der letzten 30 Jahre, dass die Bibeldidaktik durch empirische Bezüge entscheidend bereichert werden kann. Das gilt für Horst Klaus Berg, der selber Umfragen durchgeführt hat, und für Peter Müller, der die empirischen Befunde etwa aus der Entwicklungspsychologie sorgfältig rezipiert und kindertheologische Einsichten einbezieht, und selbst der im Prinzip gegenüber allen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Einflüssen auf die Bibeldidaktik kritisch eingestellte Ingo Baldermann konnte vor allem dadurch überzeugen, dass er Kinderäußerungen zu den Psalmen sammelte.¹ Darüber hinaus ist inzwischen weithin akzeptiert, dass (nicht) vorhandenes Vorwissen zur Bibel sowie Einstellungen zu ihr als Lernvoraussetzungen ebenso empirisch erhoben werden müssen wie das Verständnis biblischer Texte oder die Realität des heutigen biblischen Unterrichts.² Nicht zuletzt müssen auch die in diesem Unterricht erworbenen oder nicht erworbenen Kompetenzen empirisch erfasst werden. So jedenfalls wird es von der empirischen Bildungsforschung, wie sie in den letzten 20 Jahren an Einfluss in Schule und Lehrerbildung gewonnen hat, mit Nachdruck gefordert, und auch in der Fachdidaktik wird mehr und mehr davon ausgegangen, dass Fachdidaktik heute empiriebasiert betrieben werden muss. Davon ist auch die Religionsdidaktik nicht auszunehmen. Auch sie muss nun eine selbst – u. a. empirisch – forschende Disziplin werden, auch im Bereich der Bibeldidaktik.

¹ Vgl. Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden, München/Stuttgart 1993; Peter Müller, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009; Ingo Baldermann, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986. Aus Umfangsgründen müssen die Literaturhinweise hier auf exemplarische Beispiele beschränkt werden.

² Vgl. Carsten Gennerich/Mirjam Zimmermann, Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen, Stuttgart 2020.

Diese Forderung könnte allerdings so wahrgenommen werden, dass sie gerade der Bibeldidaktik gleichsam von außen begegnet und insofern kritisch gesehen werden muss. Wird es dem unterrichtlichen Umgang mit der Bibel gerecht, wenn er beispielsweise in den Horizont von Fragen empirisch zu prüfender Wirksamkeit des Unterrichts und des Kompetenzerwerbs gerückt wird?

Angesichts solcher Rückfragen soll im Folgenden versucht werden, gerade die aus der Entwicklung der Bibeldidaktik selbst erwachsenden Gründe für eine auch empirisch-forschende Bibeldidaktik darzustellen, die gleichsam im Prinzip der Subjektorientierung konvergieren. In einem weiteren Schritt soll dann gefragt werden, wie sich die Situation in der Religionspädagogik derzeit im Blick auf empirische Zugänge zur Bibeldidaktik darstellt und welcher Stand der Forschung dabei bislang erreicht wurde. Am Ende schließlich werden einige Perspektiven für die Zukunft formuliert, wobei auch die Grenzen der empirischen Forschung hinsichtlich der Bibeldidaktik in den Blick zu nehmen sind.

1 Warum braucht die Bibeldidaktik eine empirische Grundlage?

Wie bereits deutlich geworden ist, soll hier nicht davon ausgegangen werden, dass die Bibeldidaktik nur durch äußeren Druck etwa von Anforderungen aus Bildungspolitik oder Bildungsforschung zu empirischen Zugängen bewegt wird. Vielmehr wird die These vertreten, dass es innere Gründe aus der bibeldidaktischen Entwicklung selbst sind, die in die Richtung solcher Zugänge weisen.

Zu den inzwischen selbstverständlichen Bezugswissenschaften der Bibeldidaktik gehört die *Rezeptionsästhetik*, wie sie von Wolfgang Iser und Umberto Eco entwickelt wurde.³ Demnach gibt es nicht einfach den Text – sozusagen als Text an sich –, sondern es ist der Leser (und die Leserin), der (oder die) den Text zumindest mit hervorbringt. Erst durch die aktive Rezeption gewinnt ein Text den Sinn, den er für einen Menschen überhaupt haben kann. Es ist leicht zu sehen, dass sich damit für die Religionsdidaktik weitreichende Fragen stellen, die letztlich nur empirisch zu beantworten sind: Wie rezipieren

³ Vgl. Wolfgang Iser, *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, München 1972; ders., *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München ²1984; Umberto Eco, *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München u.a. 1987.

Schülerinnen und Schüler biblische Texte? Wie deuten sie diese Texte? Trifft es zu, dass auch Bibeltexte im Akt des Lesens konstruiert – und dabei vielleicht umgedeutet – werden, aber auch erst dadurch Sinn gewinnen? Und was wird dabei aus dem Eigensinn-Sinn der Texte?

Neben der Rezeptionsästhetik ist als nächstes die *Entwicklungspsychologie* zu nennen, die in der Religionsdidaktik insbesondere in der von Jean Piaget ausgehenden Tradition wirksam geworden ist. In diesem Falle steht im Vordergrund, dass das Verständnis biblischer Geschichten entscheidend von der religiösen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter abhängig ist. Beispielsweise wird angenommen, dass sich metaphorische Sprache erst in der späten Kindheit wirklich erschließt, was etwa für das Gleichnisverständnis höchst folgenreich ist.⁴ Religionspädagogisch erwächst daraus die Forderung, dass der Bibelunterricht, wenn er kinder- und jugendgemäß sein soll, auf die verschiedenen Entwicklungsvoraussetzungen eingestellt sein muss (wobei das Lebensalter in der Sicht der heutigen Entwicklungspsychologie keine Vorhersagen zu bestimmten Entwicklungsständen zulässt, sondern nur eine erste Orientierung erlaubt). Sichtbar wird an dieser Stelle wiederum ein enger Zusammenhang zwischen Bibeldidaktik und empirischer Forschung: Erfolgreiche Bibeldidaktik setzt eine möglichst genaue Kenntnis der Entwicklungsvoraussetzungen des Verstehens bei Kindern und Jugendlichen voraus, und eine Förderung dieses Verstehens kann nur gelingen, wenn der Religionsunterricht in diese Voraussetzungen anknüpft.

In anderer Weise führt inzwischen der *Konstruktivismus* die entwicklungspsychologischen Zugänge erkenntnis- und lerntheoretisch weiter.⁵ Dadurch ist er auch für die Bibeldidaktik bedeutsam geworden. Der Konstruktivismus steht in Kontinuität zu der Tradition Piagets und lässt sich auch mit rezeptionsästhetischen Sichtweisen verbinden, da Kinder und Jugendliche hier grundsätzlich als Konstrukteure von Wirklichkeit und deshalb auch von Texten wahrgenommen werden. Ähnlich wie bei der Rezeptionsästhetik kommt es bibeldidaktisch entscheidend darauf an, wie Kinder und Jugendliche biblische Texte tatsächlich konstruieren. Erneut ist zu konstatieren, dass hier für die Bibeldidaktik nur empirisch beantwortbare Fragen aufbrechen: Wie werden biblische Texte von Kindern und Jugendlichen – oder genauer gesagt:

⁴ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 82016.

⁵ Vgl. dazu die seit 2010 erscheinenden Jahrbücher für konstruktivistische Religionsdidaktik.

von verschiedenen Kindern und Jugendlichen (beispielsweise Mädchen und Jungen, jungen Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund usw.) – rezipiert? Dabei muss zugleich auf der Seite der Texte differenziert werden, da sich die Rezeptionsformen bei verschiedenen Textsorten unterscheiden können. Deshalb ist auch zu fragen, wie welche Texte rezipiert oder eben konstruiert werden.

Vom Konstruktivismus und der Entwicklungspsychologie ist es nur ein kleiner Schritt hin zur *Kinder- und Jugendtheologie*. Schon der Titel des zweiten Bandes der Reihe „Jahrbuch für Kindertheologie“ verweist auf „Kinder als Exegeten“.⁶ Darin kommt das Anliegen zum Ausdruck, die durch die Kinder geschehende Rezeption oder Auslegung zu achten und wertzuschätzen. Dazu gehöre an erster Stelle, genau wahrzunehmen, wie Kinder und Jugendliche biblische Texte verstehen. Eine kinder- und jugendtheologisch orientierte Bibeldidaktik ist deshalb auf die Kenntnis solcher Kinder- und Jugendexegesen angewiesen – nicht als Exegesen *für* Kinder und Jugendliche, sondern als Auslegungen, die *von* den Kindern und Jugendlichen selbst hervorgebracht werden und die sich deshalb nur empirisch erfassen lassen.

Über die bislang genannten, vielleicht als besonders naheliegend anzusehenden Berührungspunkte der Bibeldidaktik mit empirischen Ansätzen hinaus kann noch auf weitere Entwicklungen verwiesen werden. Dazu gehört etwa die zunehmend als wichtig angesehene Frage nach der *Realität des alltäglichen Religionsunterrichts*, einschließlich seiner auf die Bibel bezogenen Anteile. Nach Anfängen in den 1970er Jahren waren es die Tübinger Studien, bei denen der Unterricht empirisch unter dem Aspekt der Berücksichtigung kindlicher und jugendlicher Zugangsweisen untersucht wurde.⁷ Auch in diesem Falle traten die Schwierigkeiten hervor, wie solche Zugangs- oder Deutungsweisen mit den traditionellen Formen von Bibeldidaktik verbunden werden können, beispielsweise bei den neutestamentlichen Gleichnissen. Aktuelle Studien von Hanna Rose und Juliane Keiser folgen praxistheoretischen und rekonstruktiven Ansätzen, um konzeptionelle, beispielsweise kindertheologische Perspektiven mit der Realität von Unterricht zu konfrontieren.⁸ Soweit dabei Religionsstunden zu biblischen Themen erfasst

⁶ Anton A. Bucher u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 2, Stuttgart 2003.

⁷ Friedrich Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

⁸ Hanna Rose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019;

wurden, zeigen sie einen problematischen Befund: Gerade diejenigen Fragen, die aus kinder- und jugendtheologischer Perspektive von zentraler Bedeutung wären, und die die Kinder und Jugendlichen in den Stunden mitunter auch ausdrücklich aufwerfen, werden von den Unterrichtenden nicht wirklich aufgenommen oder sogar abgewiesen. Ohne eine solche Empirie würde es der Bibeldidaktik an einem kritischen Feedback im Blick auf ihre Praxis fehlen.

Zuletzt sei noch auf die *Kompetenzorientierung* verwiesen, der inzwischen fast alle Bildungspläne in Deutschland folgen. Für den Unterricht zu biblischen Texten bedeutet dies, dass auch hier nun die Unterstützung eines auf die Bibel bezogenen Kompetenzerwerbs vorgeschrieben ist. Demnach sollen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Fähigkeit, biblische Texte zu verstehen, wirksam gefördert werden. Dem kompetenzorientierten Ansatz entspricht es dabei, dass Kompetenzzuwächse prinzipiell nicht nur empirisch überprüfbar sein sollen, sondern auch tatsächlich überprüft werden müssen.

In allen angeführten Fällen, so das zusammenfassende Ergebnis dieser notwendig knappen Betrachtung, bestätigt sich die These, dass neuere Entwicklungen in der Bibeldidaktik selbst in vielen Hinsichten die Notwendigkeit einer empirischen Zugangsweise unterstreichen. Insofern ist nicht nur von einem äußeren Druck oder von der Bibeldidaktik selbst fremden Anforderungen zu sprechen, sondern von einer inneren Entwicklung. Diese Einschätzung lässt sich dadurch noch weiter erhärten, dass die beschriebenen Entwicklungen in einen größeren religionsdidaktischen Horizont eingezeichnet werden.

2 Die Frage nach der Rezeption biblischer Texte im Horizont subjektorientierter Religionsdidaktik

Bei den meisten der im ersten Abschnitt aufgenommenen bibeldidaktischen Ansätze und Entwicklungen liegt der Fokus auf der Rezeption biblischer Texte durch die Kinder und Jugendlichen. Dieser Fokus scheint eine Art Konvergenzpunkt darzustellen. Bei der Rezeptionsästhetik wird dies schon durch die Selbstbezeichnung signalisiert. Entwicklungspsychologische und konstruktivistische Ansätze lassen sich zumindest dann mit dem Begriff der Rezeption verbinden, wenn der Prozess der Rezeption – wie ebenfalls schon in der Rezeptionsästhetik angelegt – als ein aktiv-konstruktiver Vorgang

verstanden wird. Rezeption meint so gesehen den Prozess der Deutung, in dem einem Text durch sein Hören oder Lesen ein spezifischer Sinn erst gegeben wird.

Etwas schwerer fällt es wohl, den kompetenztheoretischen Ansatz mit der Rezeptionsperspektive zu verbinden. Im vorliegenden Zusammenhang ist diese Verbindung so zu verstehen, dass mit der Frage nach der im Unterricht unterstützten Kompetenzentwicklung wiederum ein Rezeptionsprozess auf der Subjektseite in den Blick kommt. Dabei geht es dann weniger um die Deutungen der Kinder und Jugendlichen als vielmehr um deren Fähigkeit, biblische Texte (richtig) zu deuten. Diese Fähigkeit wird in der entsprechenden bildungswissenschaftlichen Diskussion tatsächlich mit der Rezeption von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang gebracht, wobei der Rezeptionsbegriffs dabei weiter gefasst ist als bei der Rezeptionsästhetik.⁹

Empirische Unterrichtsforschung schließlich ist nicht automatisch mit einer Schwerpunktsetzung auf der Rezeption von Inhalten oder auch von Unterricht insgesamt gleichzusetzen. Es gibt auch anders ausgerichtete Formen von Unterrichtsforschung. Die im letzten Abschnitt genannten religionspädagogischen Untersuchungen aus diesem Bereich weisen aber ein hervorgehobenes Interesse an den Schülerinnen und Schülern und deren Rezeptionsverhalten auf, beispielsweise wenn danach gefragt wird, wie Deutungen oder Fragen von Schülerseite im Unterricht aufgenommen oder übergangen werden.

Wenn die Rezeptionsperspektive in dieser Weise auch über die Rezeptionsästhetik hinaus als übergreifende Signatur der neueren Bibeldidaktik herausgestellt wird, so entspricht dies der *Schüler-* oder *Subjektorientierung* in der Religionsdidaktik – als einem Prinzip, das für diese Didaktik inzwischen insgesamt von grundlegender Bedeutung ist.¹⁰ Wird dieses Prinzip mit der Rezeptionsperspektive verknüpft, so entwickelt es sich weiter: Im Zentrum steht dann die Forderung, Kinder und Jugendliche als Subjekte anzuerkennen, die sich die Wirklichkeit aktiv und konstruktiv aneignen, indem sie sie auf ihre eigene Art und Weise konstruieren. Dieses Verständnis unterscheidet

⁹ Vgl. als Lehrbuch Andreas Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2015.

¹⁰ Vgl. Reinhold Boschki, Subjekt. 2017. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>; Hans Mendl, Konstruktivistischer Religionsunterricht. 2015. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100021/>; Joachim Kunstmann, Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung, Stuttgart 2018.

sich von anderen Auffassungen, die in der Subjektorientierung eine Aufgabe vor allem auf der Lehrerseite sehen, während die Schülerinnen und Schüler darauf angewiesen sind, dass die Lehrkräfte diese Aufgabe auch wahrnehmen. Demgegenüber rechnet Subjektorientierung im Sinne des Schwerpunkts auf Rezeptionsprozessen mit der Aktivität auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, die gerade dadurch in ihrem Subjektstatus wahrgenommen und anerkannt werden.

Werden damit die Einzelbeobachtungen zu Beginn dieses Beitrags in einen weiteren religionsdidaktischen Zusammenhang gestellt, so erscheint die oben beschriebene Entwicklung, dass die Frage nach der Rezeption biblischer Texte bei Kindern und Jugendlichen als Konvergenzpunkt der neueren bibeldidaktischen Diskussion verstanden werden kann, auch in der Perspektive der Religionsdidaktik insgesamt berechtigt. Dabei soll nicht behauptet sein, dass dies die einzige Entwicklung in der Bibeldidaktik wäre, die für die neuere Diskussion bezeichnend ist (auch wenn darauf in diesem knappen Beitrag nicht weiter eingegangen werden kann). Unterstrichen werden soll lediglich noch einmal die Auffassung, dass der neueren Bibeldidaktik eine Tendenz hin zu empirischen Ansätzen inhärent ist und dass dies auch im weiteren fachdidaktischen Horizont der religionspädagogischen Subjektorientierung einleuchtet.

3 Zum Stand der empirischen Forschung zur Bibeldidaktik

In den ersten beiden Abschnitten dieses Beitrags wurde die These begründet, dass die neuere Entwicklung der Bibeldidaktik vor die Notwendigkeit empirischer Zugangsweisen führt, durch die sie unterfüttert und weitergeführt werden kann. Zugleich kann demnach in der Frage nach der Rezeption biblischer Texte durch Kinder und Jugendliche ein Konvergenzpunkt dieser bibeldidaktischen Entwicklung gesehen werden, der sich zugleich im Sinne des religionsdidaktischen Prinzips der Subjektorientierung deuten lässt. Vor diesem Hintergrund soll nun nach dem Stand der empirischen Forschung zur Bibeldidaktik gefragt werden.

Diese Frage kann allerdings in unterschiedlicher Weise aufgenommen werden. Zum einen wäre es möglich zu versuchen, die bislang vorliegenden Untersuchungen zusammenzustellen, um daraus möglichst viele Erkenntnisse für die Bibeldidaktik zu gewinnen (dabei könnte auch deutlich werden,

dass es schon viele erfreuliche Anfänge gibt). Zum anderen kann der Stand der Forschung eher kritisch geprüft werden, um ein klares und nüchternes Bild auch im Blick auf mögliche Lücken zu gewinnen. Im Folgenden soll die zweite Perspektive gewählt werden, nicht in der Absicht, die bislang vorliegenden Untersuchungen abzuwerten, sondern um zu weiterer Forschung in diesem Bereich zu ermutigen. Auch die erste Perspektive bleibt sinnvoll, kann in einem kurzen Beitrag aber von vornherein nicht weiter verfolgt werden.

Zumindest einen ersten Eindruck hinsichtlich des Forschungsstandes erlaubt das für die gegenwärtige bibeldidaktische Diskussion, etwa von der breiten Beteiligung von Autorinnen und Autoren her, als einigermaßen repräsentativ anzusehende „Handbuch Bibeldidaktik“.¹¹ Als erstes fällt hier auf, dass dieses Handbuch keinen eigenen Abschnitt oder Teil zu empirischen Untersuchungen einschließt. Zwei Abteilungen des Handbuchs erscheinen im vorliegenden Zusammenhang allerdings besonders interessant, zum einen zur „Wirkungsgeschichte“ und zum anderen zur „Vielfalt der Rezipienten“. In dem Teil zur Wirkungsgeschichte wird allerdings nicht nach heutigen Rezeptionen im hier gemeinten Sinne gefragt, zumindest nicht jenseits beispielsweise von Übersetzungen oder Bibelausgaben. In dem Teil zu den „Rezipienten“ hingegen wird auf verschiedene Rezeptionsverhältnisse eingegangen, etwa unter dem Aspekt der Entwicklungspsychologie oder der Identitätsbildung, von Milieus und Gender. Diese Beiträge stützen sich im Wesentlichen auf die auch in der vorliegenden Darstellung aufgenommenen Untersuchungen. Die weiteren Beiträge in diesem Teil fragen dann eher, wie biblische Texte *für* bestimmte Altersgruppen und Schulstufen zugänglich gemacht werden können, und setzen damit einen anderen Schwerpunkt als die Rezeptionsforschung. Auch in den in diesem Band enthaltenen thematischen Beiträgen zur Bibeldidaktik wird allerdings immer wieder auf einzelne empirische Untersuchungen verwiesen, aber insgesamt stützen sich zahlreiche Beiträge doch weit stärker auf theoretische Erwägungen sowie auf Erfahrungen aus der Praxis als auf empirische Befunde. Soweit dieser Eindruck als repräsentativ gelten kann, ist im Blick auf den Stand empirischen Forschung zur Rezeption biblischer Texte von deutlichen Desideraten zu sprechen. In vielen Hinsichten fehlt es bislang offenbar vor allem an größeren empirischen Untersuchungen sowie an empirischen Befunden, wie sie nach dem oben Ausgeführten für die Weiterentwicklung der Bibeldidaktik erforderlich wären.

¹¹ Mirjam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen 2018.

Dies lässt sich durch weitere Beobachtungen zum Stand der Forschung präzisieren:

- Aus der *Rezeptionsästhetik* liegen im Blick auf Bibeldidaktik und Bibelunterricht bislang keine größeren Studien vor.¹² Das ist besonders bedauerlich, weil die Rezeptionsästhetik nach dem Gesagten eine Art theoretischen Rahmen für alle neueren Untersuchungen zur Rezeption biblischer Texte darstellt.
- Die am weitesten reichende Aufmerksamkeit haben in der Religionspädagogik wohl die *entwicklungspsychologischen Untersuchungen* gefunden. Erste größere Untersuchungen dieser Art wurden in den 1960er Jahren in England von Ronald Goldman durchgeführt.¹³ In Deutschland haben besonders die Studien von Anton Bucher zum Gleichnisverständnis ein breites Echo ausgelöst und zugleich eine mitunter kontroverse religionsdidaktische Diskussion speziell in Bezug auf die Grundschule.¹⁴ Ähnliches gilt zumindest teilweise auch für die Studien von Heike Bee-Schroedter und Hans-Joachim Blum zum Wunderverständnis.¹⁵ An diese Untersuchungen wurde später aber nur vereinzelt angeknüpft, etwa bei Anke Pfeifer in semiotischer Perspektive sowie, in anderer Weise, bei Michael Fricke.¹⁶ Wohl auch weil entwicklungspsychologische Stufentheorien in der Religionsdidaktik zunehmend kritisiert wurden, sind in neuerer Zeit keine vergleichbaren Untersuchungen mehr durchgeführt worden. Geblieben ist allerdings die auch weiterhin für die Bibeldidaktik zentral bedeutsame Frage nach Zugängen zur Bibel im Kindes- und Jugendalter, die sich auch jenseits stufentheoretischer Interpretationen stark von denen der Erwachsenen unterscheiden (können).

¹² Hingewiesen werden kann allerdings auf die Untersuchung von Joachim Theis, *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005, bei der der Einfluss verschiedener Variablen auf das Verständnis des Gleichnisses erforscht wird. Ebenso sind in einem weiteren Sinne Untersuchungen zu Alltagsexegesen einschlägig, vgl. Christian Schramm, *Alltagsexegesen. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten*, Stuttgart 2008, Sonja Angelika Strube, *Bibelverständnis zwischen Alltag und Wissenschaft. Eine empirisch-exegetische Studie auf der Basis von Joh 11,1-46*, Münster 2009.

¹³ Ronald Goldman, *Religious thinking from childhood to adolescence*, London 1965.

¹⁴ Anton A. Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990.

¹⁵ Heike Bee-Schroedter, *Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studie*, Stuttgart 1998; Hans-Joachim Blum, *Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik*, Stuttgart 1997.

¹⁶ Anke Pfeifer, *Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*, Münster u.a. 2002; Michael Fricke, *'Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*, Göttingen 2005.

- Wie beispielsweise am Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik abzulesen ist, stehen auch im Bereich der *konstruktivistischen Ansätze* ähnlich wie bei der Rezeptionsästhetik bislang keine größeren empirischen Untersuchungen zur Verfügung. Die Diskussion wird vielmehr auf theoretischer Ebene vorangetrieben, ergänzt durch einzelne Beispiele aus der Praxis.

- Die *kinder- und jugendtheologischen Beiträge zur Bibeldidaktik* waren von Anfang mit dem Versuch verbunden, auch eine empirische Basis für diesen Ansatz zu gewinnen. Das Anlegen dieser religionsdidaktischen Strömung bezieht sich allerdings weniger auf empirische-religionsdidaktische Forschung als vielmehr darauf, die theologischen Potenziale und Konstruktionsleistungen von Kindern und Jugendlichen zu würdigen. In den Jahrbüchern für Kinder- und Jugendtheologie wird in Entsprechung dazu zumeist mit exemplarischen Äußerungen einzelner Kinder oder Jugendlicher argumentiert und nicht mit weiterreichenden empirischen Befunden. Monographische Darstellungen zur Kindertheologie gehen hier einen Schritt weiter, indem sie sich konsequenter, als dies bei den kurzen Beiträgen in den Jahrbüchern möglich ist, an den Standards qualitativer Sozialforschung orientieren, allerdings ohne die explorative Ausrichtung aufzugeben.¹⁷ Wie die beiden Sonderbände des Jahrbuchs für Kindertheologie zum Alten und zum Neuen Testament zeigen, fällt das Interesse der Kinder- und Jugendtheologie nicht einfach mit dem einer empirisch fundierten Bibeldidaktik zusammen.¹⁸ Der Schwerpunkt liegt hier vielmehr bei den Kindern oder Jugendlichen sowie der Art und Weise, in der diese mit biblischen Texten umgehen. Eine kinder- und jugendtheologische Bibeldidaktik müsste hingegen den Versuch unternehmen, die Einzelstudien zu entsprechenden Texten und Büchern zusammenzufassen, sie gezielt zu ergänzen und daraus systematisch didaktische Grundlinien für den Umgang mit biblischen Texten im Unterricht zu entwickeln. Insofern kann die Bibeldidaktik zwar deutlich von der Kinder- und Jugendtheologie profitieren, aber das Desiderat einer empirisch fundierten Bibeldidaktik bleibt bestehen.

¹⁷ S. etwa Nele Spiering-Schomborg, „Man kann sich nicht entscheiden, als was man geboren wird“. Exodus 1 im Horizont von Intersektionalität und empirischer Bibeldidaktik, Stuttgart 2017; Sabine Benz, Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie, Göttingen 2015.

¹⁸ Gerhard Büttner/Martin Schreiner (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. 1. Altes Testament, Stuttgart 2004; 2. Neues Testament, Stuttgart 2006 (jeweils als Sonderband Jahrbuch für Kindertheologie); vgl. auch Hanna Roose/Gerhard Büttner/Thomas Schlag (Hg.) „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd. 2, Stuttgart 2018.

- Empirische Untersuchungen zum *Kompetenzerwerb* im Religionsunterricht sind insgesamt selten geblieben. Die wenigen dazu verfügbaren Studien sind zwar auch bibeldidaktisch relevant, aber auf die Bibel bezogene Lernprozesse oder ein entsprechender Kompetenzerwerb steht hier bislang nur in Ausnahmefällen im Vordergrund.¹⁹

- Die ebenfalls nur in überschaubarer Zahl vorliegenden Untersuchungen zur *Realität von Religionsunterricht* sind ähnlich einzuschätzen.²⁰ Biblische Themen bzw. Unterrichtsstunden, in denen die Bibel eine ausdrückliche Rolle spielt, kommen dabei zwar vor, aber eine Einschätzung dazu, wie es um die Rolle der Bibel im Religionsunterricht insgesamt steht, lässt sich daraus nicht ableiten. Deutlich wird allerdings, wie fruchtbar weiterreichende Untersuchungen sein könnten. Denn die Beobachtungen und Befunde sind zum Teil beunruhigend, weil bibeldidaktisch zentrale Themen entweder gar nicht vorkommen oder beispielsweise von einem kindertheologischen Zugang her gebotene didaktische Aufgaben verfehlt oder sogar konterkariert werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es zwar eine durchaus beachtliche Vielzahl und Vielfalt an empirischen Untersuchungen gibt, die bibeldidaktisch relevant sind und von denen mitunter auch nachhaltige Impulse auf die Bibeldidaktik ausgegangen sind, dass sich das Feld empirischer Forschung zu auf die bibelbezogenen Lehr-Lern-Prozessen noch sehr heterogen darstellt. Der Weg zu einer empirisch fundierten Didaktik scheint noch weit!

4 Konsequenzen und Perspektiven

Wenn es zutrifft, dass neuere Entwicklungen der Bibeldidaktik auf eine empirische Unterfütterung angewiesen sind und dass zugleich für die empirische Forschung in diesem Bereich insgesamt noch ein sehr vorläufiger Stand zu konstatieren ist, dann kann die erste Konsequenz nur darin bestehen, die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen hervorzuheben. Die bislang vorliegenden Veröffentlichungen zeigen, dass solche Untersuchungen durchaus möglich sind und dass von ihren Befunden starke Impulse für die Weiterentwicklung der Bibeldidaktik ausgehen können.

¹⁹ Vgl. als Überblick Friedrich Schweitzer/Reinhold Boschki (Hg.), *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*, Münster/New York 2018; als explorative Studie Eva Caroline Albrecht, *Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula*, 2019 (die Arbeit fußt auf einem Sample von 21 Kindern, vgl. S. 282).

²⁰ Vgl. Roose, *Kindertheologie*; Keiser, *Märchen*.

Dafür erscheint es zweitens wünschenswert, dass über die explorativen Studien hinaus auch stärker systematisch angelegte, auf verallgemeinerbare Erkenntnisse zielende Untersuchungen durchgeführt werden. Zwar bleiben qualitative Zugänge gerade im Bereich der Rezeption von Bibeltexten unerlässlich, aber auch in diesem Falle können entsprechende Untersuchungsdesigns ein höheres Maß an Verallgemeinerbarkeit gewährleisten, als dies bei vielen der bislang vorliegenden kleineren Untersuchungen im Bereich der Religionsdidaktik der Fall ist. Darüber hinaus erfordern bestimmte Fragestellungen wie beispielsweise die nach der Kenntnis von Bibeltexten oder der Vertrautheit mit ihnen repräsentative Samples.

Schließlich besteht drittens aber auch ein enger Zusammenhang zwischen theoretischen Klärungen und empirischen Ansätzen. Denn zumindest teilweise dürfte sich der vorläufige Stand der empirischen Forschung zur Bibel Didaktik auch daraus erklären, dass nicht ohne weiteres klar ist, was beim Lehren und Lernen mit der Bibel genau gelernt werden soll und welche – dann auch empirisch fassbaren – Merkmale gelingenden Bibelunterricht ausmachen. Anders als viele andere Texte will die Bibel nicht nur in ihrem Textbestand verstanden werden, sondern auch in ihrer besonderen Botschaft, also etwa und insbesondere des Evangeliums. Insofern berührt die Frage nach der Rezeption biblischer Texte letztlich auch den Glauben, der sich bekanntlich der empirischen Überprüfung entzieht. In dieser Hinsicht müsste gerade theoretisch noch genauer gesagt werden, welche Untersuchungen zur Rezeption biblischer Geschichten und Texte auch unter diesem Aspekt möglich und sinnvoll sowie – gerade theologisch gesehen – erforderlich sind.

„Wo man singt, da lass dich ruhig nieder ...“ – Musikalische Alltäglichkeiten in den Religionen

Regina Speck

1 Vorbemerkung 1: Singen in Pandemiezeiten

Singen verboten! Wer hätte gedacht, dass es einmal zu einer Situation kommen könnte, in der das Singen zur Gefahr wird. Man möchte es nicht für möglich halten und doch ist in Zeiten der Covid-19-Pandemie genau dieser Fall eingetreten: Mit (gemeinschaftlichem) Singen gefährdet man seine Mitmenschen und deswegen muss man es unterlassen! „Die Übertragung des SARS-CoV-2-Virus erfolgt überwiegend über die Atemwege in Form von Tröpfchen und Aerosolen. Beim Singen entstehen Tröpfchen und Aerosole in höherer Anzahl, was die Gefährdung beim Chorgesang begründet.“¹ Für die christliche Gemeinschaft ist das eine große Beeinträchtigung gottesdienstlicher Feiern. Das Singen, insbesondere auch der Gemeindegesang, war bisher ein nicht wegzudenkender Bestandteil der Liturgie. Ohne Singen fehlt ein Element im Gottesdienst, das die Seele in besonderer Weise zu erheben scheint. Beim Singen schwingt der ganze Mensch mit, das Lied klingt mit ihm mit, der Mensch ist gleichsam der Resonanzkörper der gesungenen Botschaft und unterstreicht die Überzeugung des Heiligen Augustinus: „Wer singt, betet doppelt.“ Für die reformatorischen Kirchen hatte die Musik eine prägende Kraft. Durch Musik, insbesondere durch die Gemeindelieder, haben die reformatorischen Einsichten im 16. Jahrhundert nicht nur die Köpfe, sondern auch die Herzen der Menschen erreicht.² Sie hatte außerdem einen nicht zu unterschätzenden emanzipatorischen Effekt, denn die ganze Gemeinde sang, nicht nur der Priester oder Vorsänger. Das Zutrauen, auch als einfache Gemeindemitglieder die Liturgie aktiv mitzugestalten, stärkte das

¹ Hartmann, Anne u.a.: Risikobewertung von Probenräumen für Chöre hinsichtlich von virenbeladenen Aerosolen. In: https://audiologie-phoniatry.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc16/audiologie/Allgemein/Handlungsempfehlung_Chorgesang_Hartmann_etal_02072020.pdf (02.01.2021).

² Vgl. Flohr, Michael: Die tätige Teilnahme der Gemeinde am Gottesdienst. In: https://www.itp.uni-hannover.de/fileadmin/arbeitsgruppen/ag_flohr/papers/aachen3.pdf (02.01.2021).

religiöse Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein der Menschen. Luther verstand die Musik als „Gotteslob“ und als pädagogisches Mittel christlicher Menschenbildung. Er formulierte eine alte, für den Glauben kaum zu überschätzende Erfahrung folgendermaßen: „So sie [die Christen] nicht singen, so gläuben sie nicht.“³ Dass „Gottesdienst erleben“ bis heute untrennbar mit Musik verbunden ist, wurde in verschiedenen Studien eindrucksvoll nachgewiesen.⁴ In der katholischen Tradition ist der Gemeindegesang eng verbunden mit dem Begriff der tätigen Teilnahme (*actuosa participatio*), die spätestens seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil wieder eng verbunden wird mit dem Gesang der Gottesdienstbesucher*innen.

Wenn nun das Singen aus prophylaktischen Gründen in den Gottesdiensten untersagt ist oder gottesdienstliche Feiern gar nicht stattfinden können, dann erinnert man verstärkt Gepflogenheiten, Bräuche und Riten, mit deren Hilfe man im privaten Bereich seinem Glauben Ausdruck verleihen kann. Im Kontext der religiösen Alltäglichkeiten spielt wiederum die Musik ebenfalls eine entscheidende Rolle. Dies gilt selbstredend nicht nur für den christlichen Kontext. Es ist ein Phänomen, das auf den Zusammenhang zwischen religiöser und musikalischer Erfahrung verweist.

2 Vorbemerkung 2: Singen im Garten der Religionen

In Karlsruhe gibt es einen Garten der Religionen. Dieser Garten ist in mehrfacher Hinsicht besonders. Er wurde auf Wunsch der Karlsruher Bürger*innen eingerichtet. Im Rahmen der Vorbereitungen zum 300. Stadtgeburtstag im Jahr 2015 konnten sie Projekte vorschlagen und online darüber abstimmen, ob sie anlässlich des Jubiläumsjahres verwirklicht werden sollten. Der Garten der Religionen bekam ein sehr hohes Maß an Zustimmung und wurde mit Unterstützung der Stadt von einem eigens gegründeten Verein in einem öffentlichen Park angelegt. Architektur und Anlage des Gartens sind Ergebnis eines ausführlichen und intensiven interreligiösen Austausches, an dessen Ende sich Vertreter*innen verschiedener Religionen auf eine gemeinsame Gestaltung geeinigt hatten. Der Garten ist kein einjähriges Jubiläumsprojekt, sondern nachhaltig. Er ist jederzeit für alle Interessierten frei zugänglich.⁵

³ Luther, Martin: Vorrede zum Babst'schen Gesangbuch, 1545.

⁴ Zum Beispiel: Danzerglocke, Klaus u. a.: Singen im Gottesdienst. Ergebnisse und Deutungen einer empirischen Untersuchung in evangelischen Gemeinden, Gütersloh 2011. Vgl. auch: Pohl-Patalong, Uta: „Der Gesang, der macht die Seele frei, hab' ich das Gefühl“ Erleben von Musik im Gottesdienst. In: Keuchen, Marion u.a. (Hg.): Musik in Religion – Religion in Musik, Jena 2013, 347-360.

⁵ Vgl. <https://www.gartenderreligionen-karlsruhe.de/> (02.01.2021).

Im Garten der Religionen finden regelmäßig Veranstaltungen statt, an denen stets Vertreter*innen verschiedener Religionen beteiligt sind. Eine dieser Veranstaltungen trug den Titel: Musik in den Religionen. Die Idee war, dass Vertreter*innen der Religionen im Gartenfeld der jeweiligen Religion musizieren. Es ging aber nicht um eine Aufführung oder ein Konzert mit professionellen Musiker*innen, sondern um ein Anteilgeben an alltäglicher religiöser Praxis. Die Besucher*innen erhielten die Möglichkeit im christlichen, buddhistischen, muslimischen, jüdischen und hinduistischen Gartenfeld zu erahnen, welche Bedeutung Musik im spirituellen Alltag der Religionen haben kann. Die überaus verschiedenen Darbietungen entsprangen alle einer alltäglichen Praxis.⁶ Sie waren nicht perfekt, aber authentisch und überzeugend.

Christliches Gartenfeld: Lieder zum Lob Gottes

Die Vertreter*innen des Christentums luden die Gäste zum Mitsingen ein. Es gab eine Gitarrenspielerin und Liedblätter. Es kamen sehr bekannte Melodien zum Vortrag, eingängig und leicht (mit-)singbar, Ohrwürmer gleichsam. Die Texte handelten von Gott, der den Menschen beisteht in allen Lebenslagen, der Quelle der Hoffnung ist und Frieden bringt. Viele der Besucher*innen nahmen die Einladung zum Mitsingen an und es entstand ein Spontanchor aus Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen.

Buddhistisches Gartenfeld: Gesungenes Mantra

Im buddhistischen Gartenfeld stimmte eine Frau eines der bekanntesten buddhistischen Mantras an, das auch auf einer der Texttafeln des Gartenfeldes zu lesen ist: „Om mani padme hum“. Buddhisten rufen mit dem Rezitieren dieses Mantras den Buddha des Mitgefühls (Avalokiteshvara) an. Und unwillkürlich stimmten immer mehr Besucher*innen ein in die ruhige, sich ständig wiederholende Melodie. Sie ließen sich vom Klang und den Schwingungen treiben und jede Anspannung schien aus den Gesichtern zu weichen.

Muslimisches Gartenfeld: Koranrezitationen

Im muslimischen Gartenfeld stand ein junger Mann, der Verse aus dem Koran rezitierte. Er tat dies mit solcher Hingabe, dass die faszinierten Zuhörenden eine Ahnung davon bekamen, weshalb nach der islamischen Tradition die Schönheit der koranischen Sprache als Gottesbeweis gilt.

⁶ Die Reihenfolge, in der die Darbietungen vorgestellt werden, entspricht der Reihenfolge, die von den Veranstalter*innen gewählt wurde, und diese entspricht wiederum der Anordnung der kreisförmig angelegten Gartenabschnitte.

Jüdisches Gartenfeld: Lieder erzählen Geschichte(n)

Im jüdischen Gartenfeld erwartete die Gäste ein Chor, der mit großer Begeisterung traditionelle und moderne Lieder zum Vortrag brachte, die sehr schnell gute Laune verbreiteten. Gesungen wurde hebräisch, jiddisch und russisch. Und auch wer die Worte nicht verstehen konnte, spürte: Hier geht es um allbekannte Lebensthemen wie Freude, Dankbarkeit, Lob, Flehen oder Zerknirschung.

Hinduistisches Gartenfeld: Der ganze Körper singt im Tanz.

Im hinduistischen Kreisfeld trugen zwei Frauen Gesänge vor, die sie nach eigener Aussage an jedem Morgen und Abend singen. Sie besingen mit ihren Liedern ihre Liebe zur Gottheit, sie verehren das Göttliche und tragen ihre Bitten vor. Begleitet wurden die Sängerinnen von Tänzerinnen. Mit dem indischen Tanz wurden einst die Götter im Tempel unterhalten. Hier unterstrichen die ausdrucksstarken Bewegungen und Handgesten der tanzenden Frauen das, was die Sängerinnen vortrugen. Das Zusammenspiel von Gesang und Tanz rief Staunen und Ehrfurcht hervor.

Jede Darbietung löste bei den Gästen ihre eigene Faszination aus. Man konnte spüren, dass hier auf je unterschiedliche Weise und in alltagstauglicher Unperfektheit etwas zum Ausdruck gebracht wurde, was auf einer höheren Erfahrung gründet bzw. in einer Gewissheit wurzelt, die sich in letzter Konsequenz der Verbalisierung entziehen. Jede der hier kurz beschriebenen Darbietungen ist nicht mehr – aber auch nicht weniger – als eine erste Annäherung an die spirituellen Eigenheiten einer Religion. Sie können und müssen eingebettet werden in die jeweilige Tradition und in die jeweiligen Glaubensüberzeugungen. An dieser Stelle interessiert aber zunächst und ganz allgemein das Singen im Kontext von alltäglichem religiösen (Er-)Leben.

3 Musikalisches Erleben – religiöses Erleben

Das Leben musikalischer Menschen (wie die beiden Jubilare es sind) wird durch eine Dimension bereichert, die sich den Unmusikalischen nicht ohne Weiteres erschließt. Sie verfügen quasi über eine zusätzliche Sprache, die es ihnen erlaubt, auf Phänomene des Lebens mit Musik zu antworten oder mit Musik bestimmte Erlebnisse erst zu provozieren. Sie machen im aktiven Musizieren oder im „Horchen was Bach zu sagen hat“⁷ Erfahrungen, die

⁷ Vgl. das Gedicht von Rose Ausländer „Nicht fertig werden“.

durchaus mit religiösen Erfahrungen vergleichbar sind. Doch auch musikalisch weniger Begabte kennen das Überwältigtwerden von der Schönheit eines Klanges, das Ergriffensein von der Gefühlswelt der Musik, die Erfahrung von Harmonie, die schöpferische Kreativität im Musizieren, das Ganz-bei-sich-Sein im alltäglichen Singen. All das scheint den eigenen Horizont zu erweitern, es eröffnet neue Erfahrungsräume und kann als Symbol einer höheren Wirklichkeit gedeutet werden. Ob es sich dabei allerdings schon um eine religiöse Erfahrung handelt, hängt von der Einordnung der Erfahrung in den Kontext ab. Wenn man religiöse Erfahrung in einem weiten Sinn als eine Erfahrung deutet, die „nach Gott oder einer höheren Wirklichkeit fragen lassen kann bzw. eine solche erahnen lassen kann“⁸, dann ist die musikalische Erfahrung prädestiniert, religiös ausgedeutet zu werden. Musik kann Sagbares und Unsagbares zum Klingen bringen, sie ist Sprache der Hoffnung, verleiht dem Ausdruck, das werden möchte und werden soll. Sie hat eine besondere Affinität zu dem, was das Alltägliche überschreitet. Der transzendierende Charakter der Musik ist nicht den Konzerten und Gottesdiensten vorbehalten. Er offenbart sich in alltäglichen Gegebenheiten. Wann singen die Menschen? Sie singen, wenn sie froh und glücklich sind (z.B. bei Familienfesten), wenn sie traurig sind (z.B. in Stunden des Alleinseins), wenn es um Liebe, Tod, Willkommen und Abschied geht. Die Erfahrung ist, „daß Musik die Freude vergrößert, den Schmerz lindert, in der Trauer tröstet, die Sehnsucht gleichzeitig vertieft und stillt, die Hoffnung stärkt, daß sie entlastet und befreit“⁹.

Es scheint also im Verhältnis von musikalischer und religiöser Erfahrung Strukturparallelen zu geben. Musik kann Erlebnisse besonderer Art auslösen. „So kann beispielsweise ein ausdrucksvolles Lied oder auch ein beeindruckendes instrumentales Musikstück in seiner überwältigenden Schönheit oder in seiner Gefühlsgewalt zum erfahrungsauslösenden Impuls werden“¹⁰, der Alltagserfahrung unterbricht oder gar einen transzendentalen Charakter gewinnt, indem er die Hörenden eine größere Wirklichkeit erahnen lässt. Musik kann aber auch eine erlebnisqualifizierende Funktion haben. Sie kann Erfahrungen vertiefen und erweitern.¹¹ So geschehen bei einer nächtlichen

⁸ Pirner, Manfred L.: „In meiner Badewanne bin ich Kapitän“. Zum Verhältnis von musikalischer und religiöser Erfahrung. In: Keuchen, Marion u.a. (Hrsg.): Musik in Religion – Religion in Musik, Jena 2013, 339-345, 341.

⁹ Handt, Hartmut: Vorspiel der Ewigkeit. Musik und Transzendenz. In: Bubmann, Peter (Hrsg.): Menschenfreundliche Musik, Gütersloh 1993, 84-99, 86.

¹⁰ Pirner, Manfred L. (2013), 341.

¹¹ Vertiefende Erläuterungen hierzu in: Pirner, Manfred L. (2013).

Wanderung mit Schüler*innen, bei der sich – auf einem Hügel stehend – der Gruppe ein wunderbarer Sternenhimmel darbot und ein Schüler unvermittelt in das Staunen hinein das Lied „Praise the Lord my soul“ anstimmte.

Über die Wirkung von Musik entscheiden viele Faktoren: „Neben der musikalischen Struktur sind die Vermittlungsbedingungen von Musik (Ort, Zeit, Situation, Atmosphäre, soziale Bedingungen und Vermittlungsart: live oder medial) sowie die unterschiedlichen, biographisch individuell geprägten Rezeptionsarten (motorisch, assoziativ-emotional, emphatisch-einführend, analytisch-strukturell, handlungsorientiert)“¹² ausschlaggebend. Um aber einem wie auch immer gearteten religiösen Erlebnis Ausdruck zu verleihen, scheint Musik die angemessene Sprache zu sein. Mit Musik kann das Unaussprechliche ausgedrückt werden, Musik vermag Deutungshilfe zu sein, mit Musik können religiöse Inhalte kommuniziert werden.

Im Blick auf die oben beschriebenen musikalischen Darbietungen im Garten der Religionen – Momentaufnahmen, die nicht die gesamte musikalische Tradition der jeweiligen Religion umfassen, sondern Einblick gewähren in alltagsrelevante Praktiken – lässt sich das Wechselspiel zwischen Musikerfahrung und religiöser Deutung konkretisieren. Die Besonderheit bei diesen fünf Hör-Begegnungen war, dass die Vortragenden durch ihren Vortrag Anteil geben wollten an ihrem Glauben, an ihrer inneren Gewissheit. Es ging ihnen nicht zuerst um einen perfekten Vortrag oder darum, für die Zuhörenden ein ästhetisches Klangerlebnis zu erzeugen. Es ging ihnen um Kundgabe. Und diese Intention der Vortragenden, die einer gläubigen Grundhaltung entspringt, ist entscheidend für die Hörenden: Sie rückt das Gehörte in eine gleichsam heilige Sphäre, nimmt Einfluss auf die Art und Weise des (Zu-)Hörens und prägt die gesamte Atmosphäre. Der interreligiöse Kontext ist dabei kein Hindernis. Denn Musik spricht alle Menschen an, vermag „heilige Gefühle“¹³ zu wecken, kann gemeinsame Erfahrungsräume eröffnen und ein hohes Maß an Wertschätzung, Verbindlichkeit und Achtsamkeit provozieren.

3.1 Musik als Erzählung

Religiöse Lieder haben einen religiösen Inhalt. Das Aussagespektrum reicht von Fürbitte bis Lobpreis. Die Lieder erzählen von Gott, von den Göttern, von der Beziehung zwischen Mensch und Gott, häufig aber auch von der

¹² Bubmann, Peter: Musik. In: Das Wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Musik.100029> (03.01.2021).

¹³ Bubmann, Peter / Landgraf, Michael: Musik in Schule und Gemeinde, Stuttgart 2006, 39.

Hilfsbedürftigkeit der Menschen, von ihrer Sehnsucht und ihrer Hoffnung auf Beistand. Sie geben Zeugnis von der Lebens- und Glaubenswelt der Menschen. Für den jüdisch-christlichen Kulturkreis ist die wortbetonte Dimension der Musik bestimmend geworden. Es wird aus den heiligen Schriften rezitiert, daraus entwickeln sich Gebete, Sprechgesänge, Psalmmodien und vielerlei Liedgut. Es ist also nicht zufällig, dass im jüdischen und im christlichen Gartenfeld Lieder gesungen wurden. Für den bunten Reigen, der im jüdischen Kreis zum Vortrag kam, gilt: Alles, was mit dem Leben zu tun hat, hat mit Gott zu tun. Es gibt zu keiner Geschichte eine parallele Heilsgeschichte, sondern Gott wirkt das Heil in der jeweiligen Geschichte. Und von dieser Geschichte erzählen die Lieder. Insofern man also etwas über das Leben und Erleben der Menschen erfährt, erfährt man etwas über Gott und seinen Bund mit den Menschen.

Die Lieder, die im christlichen Gartenfeld gesungen wurden, waren Vertonungen alt- und neutestamentlicher Verse, es waren Friedens- und Hoffnungslieder sowie eine gesungene Zusage, dass Gott (bzw. Jesus Christus) in seiner Gegenwart den Weg durch das Leben weist. Es waren Lieder, die unterschiedliche Lebenssituationen widerspiegeln und den ganz normalen Alltag ernst nehmen. Genaugenommen handelte es sich um eine eingängige und leicht zugängliche Form der Verkündigung. Die Gewissheit, dass Gott in Jesus Christus den Menschen nahe ist, wird ins (vertonte und leicht mitsingbare) Wort gefasst, das lobpreist, tröstet, Heil verheißt, zur Nachfolge ermuntert.

Für die Zuhörenden waren das interessante Informationen, oder es waren die eigene Überzeugung bestätigende Rhythmen. Für manchen war das Singen einfach „nur“ ein Gemeinschaftserlebnis oder aber vorgängige religiöse Erfahrungen wurden vertieft, zum Beispiel im Friedenslied, das Menschen unterschiedlicher Weltanschauung miteinander zu verbinden verstand.

3.2 Gemeinschaftsbildung durch Musik

Gemeinsames Singen verbindet, dafür braucht es keine Religion. Gemeinsam religiöse Lieder singen ist schon schwieriger. Es sei erinnert an die (wenigen) interreligiösen Chöre, die es glücklicherweise gibt. Ihr Anliegen ist die interreligiöse Begegnung über das Medium Musik. Um dies zu ermöglichen, bringen sie in der Regel sehr viel Energie auf, um die richtige Liedauswahl zu treffen. Denn für Juden und Jüdinnen ist es nicht selbstverständlich, über Jesus Christus zu singen. Muslime und Muslima kommen aus einer ganz

anderen musikalischen Tradition und Christ*innen sind vielleicht zu unbefangen im Umgang mit heiligen Texten anderer Religionen.¹⁴ Dennoch: Das gemeinsame Singen, insbesondere das Kanonsingen, kann schnell ein Gemeinschaftsgefühl entstehen lassen. Man hört sich und den Nachbarn, die Nachbarin, man nimmt die gruppendedynamischen Schwingungen der Umgebung wahr, man fühlt sich ein und baut soziale Beziehungen auf. Gemeinsames Singen öffnet die Ohren, steigert die soziale Sensibilität, erhöht die Kommunikation der Singenden untereinander, verstärkt die Kontaktbereitschaft und intensiviert die Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit.¹⁵ So geschehen beim Singen zur Gitarre im christlichen oder beim Mitklatschen im jüdischen Gartenkreis. Hier allerdings mit einer nicht zu unterschätzenden Besonderheit: Das Hören und Mitsingen von Liedern einer fremden Religion diente nicht (nur) dem ästhetischen Genuss der Zuhörenden, es war eine Art Grenzüberschreitung: Die Anteilnahme an den aus innerer Überzeugung vorgetragenen Liedern der Anderen eröffnete einen Raum, um das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen zu erahnen. Die Grenzüberschreitung, bei der divergente ästhetische und religiöse Welten aufeinanderstießen, wurde beflügelt von der Hoffnung, das Verständnis der eigenen Religion mit dem Noch-nicht-Verstehen der anderen Religion zu kreuzen. Schnittmengen können aber nur entstehen, wenn die Grenzgänger*innen aus der Fülle ihrer eigenen Religion zu schöpfen vermögen.¹⁶ Die Inhalte, die sich in den Liedtexten spiegeln, sind dann kein Grund zur Abgrenzung. Denn den Beteiligten war klar: Es geht um ein Anteilgeben an der christlichen, an der jüdischen Botschaft, die man sich aber nicht zu eigen machen muss. Der Glaube, das Verhältnis zu Gott und zu den Mitmenschen, zur Schöpfung und zur Gemeinschaft fand in den Liedern einen Ausdruck, der beeindruckte. Nicht die intellektuelle Erschließung der Liedtexte war entscheidend, sondern das gefühlsbetonte persönliche Erleben und Erfahren des Glaubens im musikalischen

¹⁴ Man einigt sich in der Regel auf unverdächtige Liedtexte wie zum Beispiel Psalmen. Folgendes Zitat aus der Homepage des Interreligiösen Chors Frankfurt lässt erahnen, welche Diskussionen einer Liedauswahl vorangehen: „Die Psalmen bilden eine wichtige Brücke zwischen Judentum und Christentum. (...) Dass Psalmen bzw. Tehillim als »Zabur« auch dem Islam bekannt sind, erleichtert muslimischen Sängerinnen und Sängern die Mitwirkung im Chor.“ In: <https://ircf-frankfurt.de/chor/> (03.01.2021).

¹⁵ All diese „Funktionen“ von Musik werden zum Beispiel in der Musiktherapie genutzt, um Menschen dabei zu helfen, ihr Leben selbstbewusst und begegnungsoffen zu gestalten. Vgl. Rauhe, Hermann: Wie Musik helfend und heilend wirken kann. In: Keuchen, Marion u.a. (Hrsg.): Musik in Religion – Religion in Musik, Jena 2013, 128-144.

¹⁶ Vgl. Schmidt-Banse, Hans Christian: Interkulturell beim Wort genommen: Musikalische Grenzüberschreitungen in eigenen vier Wänden. In: Cvetko, Alexander J. / Graf, Peter (Hrsg.): Wege interkultureller Wahrnehmung, Osnabrück 2008, 151-172, 152.

Ausdruck.¹⁷ Beim gemeinsamen Singen wird dies nicht problematisiert. Eine Reflexion erfolgt – wenn überhaupt – nachrangig. Allein das Ereignis, das gemeinsame Erleben, das Hineingenommen-Sein in eine (religiöse) Gemeinschaft lässt erahnen, dass das, was verbindet, stark ist.

3.3 Musik als Begleitung auf dem Weg nach innen

Musik eröffnet Möglichkeiten eigener religiöser Praxis und schafft Raum für spirituelle Erfahrungen. Stille und sich wiederholende Melodien und Klänge scheinen dies zu befördern. Wenn einfache Texte im Kanon oder mehrstimmig in vielfacher Wiederholung gesungen werden, dann hat das eine verändernde Kraft. Es entsteht Freiraum, der die Tür zur Absichtslosigkeit des Gebets eröffnet.¹⁸

Im buddhistischen Gartenfeld wurde ein Mantra gesungen. Mantras bezeichnen eine heilige Silbe, ein heiliges Wort oder einen heiligen Vers. Sie sind Klangkörper einer spirituellen Kraft und leben aus der Wiederholung. Insbesondere in der hinduistischen und der buddhistischen Tradition spielen sie eine herausragende Rolle. In der Spiritualität des östlichen Christentums, näherhin in der christlichen Namensgläubigkeit (Onomatodoxie), kommen mantrische Gebetsformen ebenfalls vor (z. B. das Jesusgebet: Der Name Jesu Christi wird in unzähligen Wiederholungen angerufen). Mantras als Mittel der Meditation dienen dazu, das Denken und den Geist vor schädlichen Vorstellungen zu schützen, indem man sich an die positiven Worte des Mantras bindet. Für Eingeweihte der östlichen Religionen sind Mantras Worte, die durch Wiederholung den Geist zur Befreiung führen können. Sie wurden von Rishis, Sehern aus alten Zeiten, denen sich im überbewussten Zustand Silben offenbart haben, empfangen und überliefert. Durch Wiederholung der Silben wurden die Seher in eine höhere Bewusstseinsebene erhoben. Die Mantras werden an Schüler*innen weitergegeben, die sie wiederum weitergeben.

Mantras werden auf Sanskrit vorgetragen. So auch im buddhistischen Gartenfeld das „Om mani padme hum“. Der Text blieb für die Zuhörenden unverständlich, aber er konnte leicht nachgesprochen werden. Zwar gibt es Übersetzungsversuche, aber es bleibt immer ungenau (vielleicht „O du Kleinod in

¹⁷ Eine musikpsychologische Untersuchung der Melodien und des Verhältnisses von Melodie und Text wäre hier sicher aufschlussreich, sie würde möglicherweise die Wirkung von Musik auf die Menschen deuten können, aber die Kraft des konkret Erlebten würde sie nicht relativieren. Vgl. Ruland, Heiner: Musik als erlebte Menschenkunde, Stuttgart 1990.

¹⁸ Für den christlichen Kontext seien hier die Taize-Gesänge genannt, die beim musikalischen Potpourri im christlichen Gartenfeld vorkamen.

der Lotosblüte“?). Die Übersetzung ist auch nicht wichtig, das Nachdenken über die Bedeutung der Silben ist zweitrangig. Mantras wirken nicht auf der „Denk-Ebene“, sie leben aus der Wiederholung. Ein Mantra ist das, was zur Befreiung führt, wenn man es wiederholt.

Durch die ständige Wiederholung in einem bestimmten Rhythmus und den Blick nach innen kann die Erfahrung einer kraftspendenden und heilsamen Energie gemacht werden. Diese Erfahrung bleibt ohne eine entsprechende Deutung unbestimmt. Im Falle der gesungenen Mantras erfolgt die Deutung für Buddhist*innen vorgängig: Sie bringen sie gleichsam als Vorverständnis mit. Für andere ist die Erfahrung punktuell und bleibt folgenlos. Wieder andere deuten ihre Erfahrung nachträglich, indem sie sich zum Beispiel in anderen Kontexten daran erinnern und die bereits gemachte Erfahrung eine neue Bedeutung erfährt. Oder aber – was im Falle einer Begegnung mit Mantras singenden Menschen im Kontext eines Musikabends im Garten der Religionen am wahrscheinlichsten ist: Die Erfahrung des Erhoben-Werdens stellt sich nicht ein. Der performative Akt des Sich-Einlassens auf das Mantra-Singen bedeutet nicht, dass man sofort eine spirituelle Erfahrung macht. Er ist eher zu verstehen als ein Sich-Einlassen auf eine religiöse Praxis, die manche Menschen zutiefst ergreift und die eine Ahnung von dem hinterlässt, was Sich-Versenken bedeutet.

3.4 Musik als Möglichkeit, heilige Texte zu transportieren

Einen besonderen Stellenwert im Kontext religiösen „Musizierens“ nimmt das Rezitieren heiliger Texte ein. Mit Hilfe der Stimme, der Körperhaltung, der Bewegung werden Gedanken und Emotionen eines Textes zu den Zuhörenden transportiert. Man findet die Kunst der Rezitation in vielen Religionen. Im Islam spielt sie eine herausragende Rolle und hat dort zu einer eigenen Wissenschaft geführt (Tadschwid). Denn der Koran ist in seiner Textgestaltung deutlich eher auf den mündlichen, öffentlichen Vortrag ausgelegt denn auf stille Lektüre.¹⁹ Der Vortrag der Suren erfolgt nach bestimmten Regeln u.a. für die Artikulation, das Sprechtempo und das korrekte Setzen von Pausen. Auf die Nähe von Koranrezitation und Musik wurde vielfach hingewiesen, wenngleich das Verhältnis voller Spannungen ist. Denn die Frage, ob Musik im Islam verboten sei, wird in der islamischen Geistesgeschichte kontrovers

¹⁹ Vgl. Bobzin, Hartmut: *Der Koran. Eine Einführung*, München, 1999, 118f.

diskutiert.²⁰ In der islamischen Tradition gilt schon allein die Schönheit der koranischen Sprache als Gottesbeweis, weil kein irdischer Dichter es vermocht hätte, solch einen Text zu erschaffen. Es gibt viele Überlieferungen, die davon berichten, dass Menschen allein aufgrund der sprachlichen Schönheit des Korans zum Islam konvertierten. Und doch: Um den Koran vom Weltlichen abzugrenzen und um den göttlichen Charakter der Worte zu unterstreichen wird die Vortragskunst der Koranrezitation von islamischen Gelehrten explizit nicht als Musik bezeichnet.²¹ Bei der Koranrezitation soll es um den Inhalt des Textes gehen, um den Aufruf zum Guten und zur Sittsamkeit. Deshalb wird sie bis heute nicht mit Instrumenten begleitet. Im Fokus soll allein die Schönheit der Sprache, die Kunst des Rezitators und die Hörbereitschaft der Hörenden stehen.

Nun rezitieren Muslime weltweit täglich aus dem Koran. Das laute Vortragen der Suren ist ein zentraler Aspekt alltäglicher muslimischer Glaubenspraxis. Und auch im muslimischen Gartenfeld wurden Texte aus dem Koran vortragen. Der Vortragende hatte zuvor einige Titel aus der aktuellen Popmusik vorgespielt, die islamkonform sind und sein wollen und in denen islamische Werte besungen werden. Für charakteristisch für seine Religion hielt er sie aber nicht. Er wollte lieber Verse aus dem Koran rezitieren und erzeugte damit bei den Zuhörenden eine fast heilige Andacht.

Bei der Koranrezitation werden die Verse nicht wirklich gesungen, aber sie folgen einer phonetischen Modulation. Unabhängig davon, ob man das nun als Musik bezeichnen will oder nicht, der Koran ist musikalisch, die Vortragenden und in gewissem Maß auch die Zuhörenden schwingen sich ein in den Rhythmus des Wortes und den Klang der Sprache. Das ist die unmittelbare Seite des Korans. Sicher: Der Koran muss ausgelegt und interpretiert werden, wofür es viel Wissen braucht. In der Rezitation aber geht es um Ästhetik, der Koran wird sinnlich, für Gläubige wird die Stimme Gottes vernehmbar – täglich und alltäglich.

²⁰ In spiritueller Hinsicht kann Musik durchaus als eine gottgewollte Ausdrucksform menschlicher Existenz gesehen werden. Die meisten Muslime sehen in ihr keine Bedrohung, solange die Regeln islamischer Sittsamkeit eingehalten werden. Die Nachfrage nach islamkonformer Musik ist groß. Vgl. Romdhane, Nizar: Wer hat die schönen Dinge Gottes verboten, die Er für seine Diener hervorgebracht hat? Ein Beitrag zur Musik im Islam. In: Kampling, Rainer / Hölscher, Andreas (Hrsg.): Musik in der religiösen Erfahrung, Frankfurt 2014, 75-96.

²¹ Vgl. Romdhane, Nizar (2014), 77.

3.5 Musik als ästhetischer Zugang zur Religion

Nicht nur der Islam, sondern alle Religionen sind in gewisser Weise zutiefst sinnlich-ästhetisch geprägt. Bilder, Düfte, Riten und eben auch Klänge begleiten und prägen Glaubenserfahrungen. Es gibt viele Möglichkeiten, um innere Vorgänge, vertiefende Eindrücke, Überzeugungen, Gewissheiten, Lebensstile und -inhalte, Botschaften etc. auszudrücken. Menschen gestalten das, was ihnen im Leben wichtig, bedeutungsvoll und »heilig« ist, was sie als sinnvoll erfahren, was leben und hoffen lässt. Sie greifen dabei auf Traditionen zurück oder erschaffen Neues. Für eine Gemeinschaft ist das Überlieferte in besonderer Weise wichtig. Es verbindet Gegenwart mit Vergangenheit und weist in die Zukunft. Innere Gewissheiten und Glaubensüberzeugungen werden „übersetzt“ in sinnlich Wahrnehmbares, dessen Bewahrung wichtig ist und dessen Weitergabe an nachfolgende Generationen zur Kernaufgabe der Gemeinschaft gehört.

Nun gibt es insbesondere in den monotheistischen Religionen eine Text-zentriertheit, die nicht zuletzt der zentralen Bedeutung der heiligen Schriften geschuldet ist. Im Mittelpunkt steht das Wort, wenngleich der Vortrag – wie beispielsweise bei der Koranrezitation – zum ästhetischen Erlebnis, zur Kunst erhoben werden kann. Häufig wird der Text aber ergänzt durch ein weiteres Medium (z. B. Kalligraphie, Malerei, Vertonung). Im hinduistischen Gartenfeld war es der Tanz. Leiberfahrung, Rhythmus, Tanz und Religion wurden hier eindrucksvoll miteinander verknüpft. Die Wechselbeziehung von Körper und Geist wurde gleichsam ausgehandelt, um die Gesänge, die in einer den Zuhörenden fremden Sprache vorgetragen wurden, nicht nur durch den Klang, sondern durch Handgesten und Körperbewegungen zugänglich zu machen. Sicher, die wunderschönen Kleider, die die Tänzerinnen trugen, waren keine Alltagskleider. Sie waren dann doch der Besonderheit des Anlasses geschuldet und verstärkten die Wirkung des Vortrags. Aber die Gesänge und die rhythmischen Bewegungen gehören durchaus zur alltäglichen religiösen Praxis. Sie sind dann nicht für ein Publikum, sondern allein für die Götter, die man milde zu stimmen sucht, deren Hilfe man erbittet, denen man Lobpreis entgegenbringt. Die Dynamik des Transferprozesses von religiöser Praxis in den Bereich des Ästhetischen war übergangslos und die Ergriffenheit sowohl der aktiven Sängerinnen und Tänzerinnen als auch der Gäste war körperlich spürbar. Das führte nicht gleich zu einem sinnlich-ekstatischen Gemeinschaftserlebnis. Aber man konnte eine Botschaft erahnen, die nicht mit

Worten vermittelt wurde, die nicht intellektuell nachvollziehbar war, sondern im Zusammenspiel von Bewegung und Klang, von Wort und Rhythmus gleichsam sinnlich wahrnehmbar wurde.

4 Musikalische Alltäglichkeiten als Ausdruck einer gemeinsamen Sehnsucht

Eine religiöse Erfahrung ist ein Widerfahrnis. Man kann sie nicht planen oder heraufbeschwören. Und da Religiosität inhaltlich prinzipiell offen ist, lässt sie sich in der Begründung letztlich auf nichts Anderes zurückführen als auf den Glauben. Damit bleibt sie dem rationalen Zugriff entzogen. Für das interreligiöse Gespräch ist das von großer Bedeutung. Denn mit dieser Beschreibung werden einseitige Festlegungen auf eine einzig mögliche Form von Religiosität vermieden. Sie erlaubt, die Wahrheitsfrage der Religionen im Raum stehen zu lassen, ohne sie zu bagatellisieren, aber auch ohne sie exklusiv in der einen oder anderen Richtung zu entscheiden. Das ist für ein Gespräch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen auf Augenhöhe Voraussetzung. Aber man kann der je eigenen Religiosität Ausdruck verleihen, sie verlangt geradezu nach Gestalt. Gläubige tun dies in ihrer alltäglichen Praxis, bei der das Singen eine zentrale Rolle spielt. Geben sie Anteil an ihrem religiösen Leben – wie im Garten der Religionen geschehen – dann ist bei den Hörenden Hörbereitschaft geboten. Denn das hörende Hören der aus religiöser Motivation heraus erzeugten Klänge konstituiert deren Sinn mit. Das bedeutet nicht, dass man sich eine religiöse Erfahrung aneignen könnte. Aber man kann sich den Zeugnissen religiöser Gewissheiten öffnen, man kann sich von ihnen berühren lassen, ihre Schönheit wahrnehmen. Die alltäglichen musikalischen Ausdrucksformen der je eigenen Religiosität sind schön, weil sie Ausdruck einer Sehnsucht sind. Diese Sehnsucht ist eine gemeinsame. Sie verbindet, sie eröffnet Begegnungsräume und ermutigt zu gemeinsamem Handeln. Deswegen ist es geradezu geboten, dass religiöse Menschen „die in der Religion aufscheinende Musikalität nicht nur zu ihrem Genuss und ihrer Erhebung, sondern um des Glaubens willen“ ²² entdecken und pflegen und miteinander teilen.

²² Korsch, Dietrich: Die Religion in der Musik und die Musik in der Religion. In: Dober, Hans Martin / Brinkmann, Frank Thomas (Hrsg.): Religion. Geist. Musik. Theologisch-kulturwissenschaftliche Grenzübergänge, Wiesbaden 2019, 25-40, 39.

Religionsunterricht wirkt.

Über das Interesse Jugendlicher am RU

Georg Wagensommer

Christentum ist Lehre und Lebensform und Religion ein Angebot der Vielfalt. Der Staat ermöglicht dieses Angebot auf verschiedenen Ebenen, unter anderem durch den Religionsunterricht. Das Unterrichtsfach büßt an Plausibilität und Akzeptanz jedoch verstärkt ein.¹ So wird u.a. immer wieder die Forderung erhoben, dieses durch bspw. Ethik zu ersetzen bzw. ethisch zu profilieren. Begründet wird dies mit Interesse bzw. Interesselosigkeit von Schülerinnen und Schülern an Religion. Das Evangelische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik hat diese Aspekte aufgegriffen und eine Interventionsstudie konzipiert: Untersucht werden sollten ethisch und religiös profilierte Religionsunterrichtseinheiten im Blick auf das Interesse bei Jugendlichen.² Der Beitrag stellt Projekt und Ergebnisse vor und Überlegungen an, welche Folgerungen aus diesen Ergebnissen gezogen werden können. In diesem Sinne schließt er an Arbeiten Peter Müllers an, in denen dieser sich u.a. mit Fragen von Religion in der modernen Lebenswelt und mit der Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht befasst.³

1 Religionsunterricht in der Gegenwart

1.1 An- und Herausforderungen

Angesichts demografischer und religiöser Veränderungen wird die Frage, ob Religion als Unterrichtsfach Bestand haben kann bzw. sollte, immer wieder

¹ Vgl. Peter Müller, Religionsunterricht angesichts demografischer und religiöser Veränderungen; in: Hartmut Rupp und Stefan Herrmann (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen, Stuttgart 2013, 35.

² Georg Wagensommer und Friedrich Schweitzer (Hg.), Wertebildung, Interesse, Religionsunterricht, Waxmann 2018.

³ Exemplarisch siehe hierzu Peter Müller, Ebenbild und Bildungswesen. Theologische Erwägungen zur Bildungsdiskussion; in: Kurt Grünwaldt und Udo Hahn (Hg.), Bildung als religiöse und ethische Orientierung Dokumentation der XIII. Konsultation Kirchenleitung und wissenschaftliche Theologie, Hannover 2004, 31–55.

Müller, Veränderungen, 27–41.

Peter Müller und Barbara Lichtenthäler, Das Modellprojekt „Islamischer Religionsunterricht“ in Baden-Württemberg; in: Lothar Kuld und Bruno Schmid (Hg.), Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, Berlin 2009, 23–34.

und in Wahljahren intensiver diskutiert. 2021 ist gar ein sogenanntes Superwahljahr: Von März an finden drei Kommunal- und sechs Landtagswahlen statt und im Herbst sind die Bundesbürger zur Wahl des 20. Deutschen Bundestages aufgerufen. Es ist zu erwarten, dass das Thema Religion und Staat im Allgemeinen und der Religionsunterricht im Besonderen wieder in den Fokus rücken. Dessen politische Unterstützung in der heutigen Form wird immer häufiger hinterfragt. Medien greifen das Thema auf: „Brauchen wir „Reli“ noch?“⁴ lautete im letzten „Superwahljahr“, 2017, eine Überschrift in der ZEIT und an Weihnachten 2020 titelt sie: „Lehren sollt ihr, nicht bekehren.“ Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht der christlichen Kirchen, so ist hier zu lesen, sei schon lange nicht mehr zeitgemäß. Die Forderung des Autors lautet: „Schafft ihn ab!“ Ersetzt werden solle er beispielsweise durch Religionskunde oder das Modell Religionsunterricht für alle. Andere Forderungen lauten, Religionsunterricht durch einen allgemeinen Ethikunterricht „für alle“ zu ersetzen. Dahinterstehende Vorstellungen fundieren eventuell auch in Unterweisungs- und Missionsfantasien. Friedrich Schweitzer hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass es nicht leicht zu sagen sei, ob solche Vorstellungen in Vergangenheit und Gegenwart einen Anhaltspunkt hätten; aktuelle empirische Studien zeichnen ein anderes Bild dieses Unterrichts.⁵ Dennoch haben solche und vergleichbare Forderungen Resonanz in der Bevölkerung. Beispielsweise weist Sven Speer darauf hin, dass bereits vor einer Dekade die Hälfte der Bevölkerung die Reduzierung des Religionsunterrichts zugunsten anderer Fächer befürwortet habe.⁶ Eine Umfrage des Instituts YouGov aus dem Herbst 2016, ob ein gemeinsamer Werteunterricht anstatt des Religionsunterrichts für alle Schüler befürwortet oder abgelehnt würde, hatte folgendes Ergebnis: Rund 29 Prozent der Westdeutschen gaben an, dass sie einen gemeinsamen Werteunterricht „eher befürworten“, 37 Prozent befürworten diesen „voll und ganz“. Bei den ostdeutschen Befragten gaben rund 34 Prozent an, dass sie einen gemeinsamen Werteunterricht „eher

⁴ https://www.zeit.de/2017/03/religionsunterricht-pflichtfach-schulen-pro-contra-ethik/seite-3?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [12.10.20].

⁵ Vgl. Friedrich Schweitzer, Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht; in: Elisabeth Naurath u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg 2017, 42.

⁶ Vgl. Sven Speer, Wie die Religionspolitik sich nach der Bundestagswahl ändern könnte. Zu den religionspolitischen Programmen der Parteien in Deutschland; in: „Religion und Politik“, Exzellenzcluster WMU Münster 2009, https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/september_09/gastbeitrag_speer_religionspolitik.pdf.

befürworten“; 47 Prozent gaben an, dass sie dies „voll und ganz“ tun.⁷ Ein weiteres Ergebnis der Erhebung ist, dass sich die Befragten wünschten, „dass allgemeine Werte eine starke Bedeutung im aktuell existierenden Religionsunterricht einnehmen. Allgemeine Ethik, Normen und Werte sollten im Zentrum des aktuellen Religionsunterrichts stehen, sagen 60 Prozent der Deutschen“.⁸

Diese Daten weisen darauf hin, dass konfessioneller Religionsunterricht in zunehmender Weise in legitimatorische Schwierigkeiten kommt. Darüber hinaus gibt es schulpraktische, das heißt, auch organisatorische Schwierigkeiten. Gleichwohl sind im Blick auf die Bundesländer unterschiedliche Dynamiken wahrnehmbar,⁹ die auch mit der föderalistischen Struktur von Bildung und historischen Aspekten zu tun haben. Formal ist die Akzeptanz des Faches durch grundgesetzliche Regelungen gegeben, bei den auf verschiedenen Ebenen am Unterricht Beteiligten kann diese aber sehr unterschiedlich ausfallen. Will Religionsunterricht auch in Zukunft gesellschaftlich relevant und für Schülerinnen und Schüler ertragreich sein, sollte den Herausforderungen begegnet werden. Im Bildungsgesamtplan der evangelischen Landeskirche Baden ist dementsprechend zu lesen: „Die Bildungsarbeit in Kirche und Schule ist herausgefordert, die Relevanz des christlichen Glaubens im religiös-weltanschaulich pluralen Umfeld öffentlich und auch medienwirksam plausibel zu machen.“¹⁰

1.2 Perspektiven

2013 wurde unter dem Titel „Religionsunterricht 2020“ von den religionspädagogischen Instituten der evangelischen Landeskirchen in Baden-Württemberg ein Band herausgegeben, der sich mit „Diagnosen, Prognosen und Empfehlungen“ (so der Untertitel) für eben diesen Unterricht befasst. In ihm

⁷ Moritz Wichmann (September 28, 2016, 3:12 p.m.), Mehrheit für Abschaffung des Religionsunterrichts, auch bei Union-Wählern. <https://yougov.de/news/2016/09/28/mehrheit-fur-abschaffung-des-religionsunterrichts-/> [12.02.2021].

⁸ Wichmann, Abschaffung.

Zum Thema Wertebildung und Religionsunterricht generell: Georg Wagensommer, Wertebildung in der berufsorientierten evangelischen Religionspädagogik. Eine explorative Studie, Münster, New York 2020.

⁹ Siehe hierzu auch die öffentlich zugängliche Statistik der Kultusministerkonferenz zum Religionsunterricht im Schuljahr 2017/18. Diese beinhaltet teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten, aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichts für den Primar- und Sekundarbereich I (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019).

¹⁰ Evangelische Landeskirche in Baden, Gut Gebildet Glauben. Bildungsgesamtplan der Evangelischen Landeskirche in Baden, Karlsruhe, 2017, 15.

findet sich ein Beitrag von Peter Müller: „Religionsunterricht angesichts demografischer und religiöser Veränderungen“.¹¹ Der Autor charakterisiert Perspektiven für eine Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht angesichts von Wandlungsprozessen.¹² Er nennt sieben Aspekte – man kann sie auch als Forderungen verstehen – als wichtig und erläutert diese: Zunächst ginge es darum, der eigenen Botschaft etwas zuzutrauen. Auch müssten Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler ernst genommen werden, man müsse religiöse Erfahrungen anbahnen, Religion im Alltag aufspüren, Formen elementarer Theologie entwickeln, eine Verbindung von Bekenntnis und Offenheit herstellen und interreligiöse Bildung berücksichtigen.¹³

Diese von Peter Müller genannten Aspekte sind getragen davon, Religionsunterricht erkennbar zu machen, biblische Botschaften in ihrer Vielfalt zu vertreten und den Blick auf das Subjekt zu wenden, das heißt auch, subjektive Bildungsvoraussetzung differenziert wahrzunehmen. Hierin dokumentiert sich evangelisches Bildungsverständnis, das ausdrücklich auf Dialog hin angelegt ist und auf dem Anrecht des Menschen auf wechselseitige Achtung basiert.¹⁴ Indes haben diese Aspekte wenig mit den zitierten Vorstellungen und Umfrageergebnissen gemein, Religionsunterricht als Religionskunde oder als rein ethisches Lernen zu gestalten (so man ihn nicht besser gleich abschafft). Die Annahme, die mit solchen Vorstellungen und Forderungen einhergeht, ist unter anderem, dass diese eine breite Zustimmung der am Unterricht beteiligten Schülerinnen und Schüler finden.

2 Ethisch versus religiös profilierter Religionsunterricht

Die Frage, was Kinder und Jugendliche interessiert, ist für jeden Unterricht von Bedeutung. Dies betrifft nicht nur Unterrichtseinstiege, wenngleich sie ein erstaunliches Potenzial haben – sie können Lernbereitschaft aktivieren, motivierend wirken, eben Interesse wecken. Und diesem Umstand kommt im Lernprozess eine bedeutende Rolle zu. Im günstigen Fall wird das geweckte Interesse in ein die Stunde andauerndes Interesse oder gar eines, das darü-

¹¹ Hartmut Rupp und Stefan Herrmann (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen. Stuttgart, 2013.

¹² Vgl. Müller, Veränderungen, 33.

¹³ Vgl. Müller, Veränderungen, 35-40.

¹⁴ Vgl. Evangelische Landeskirche in Baden, Bildungsgesamtplan, 10. Grundsätzlich: Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2009, 31-52 und Müller, Bildungswesen.

ber hinausgeht, überführt.¹⁵ Interesse ist die motivationale Komponente im schulischen Lerngeschehen und einflussreicher Bedingungsfaktor des Lernens. Für den Religionsunterricht wird nun häufig von einem Gegensatz zwischen einem stärker ethisch ausgerichteten Unterricht auf der einen und einer religiösen oder theologischen Profilierung auf der anderen Seite ausgegangen. Letztere gehe an den Schülerinnen und Schülern erwartbar vorbei, weil sie ihre Interessen verfehle, so die Annahme. Als Konsequenz ergibt sich dann die Forderung, dass Religionsunterricht ethisch profiliert sein sollte, während religiöse oder theologische Fragen in den Hintergrund zu treten hätten. Mit diesen Profilierungen stehen nun aber auch sich unterscheidende Auffassungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Religionsunterricht zur Debatte. Diese sind weiterreichend vor dem Hintergrund der Diskussion über die Zukunft dieses Unterrichts zu sehen. Im Blick auf den Religionsunterricht an Beruflichen Schulen beispielsweise wird immer wieder gefragt, ob es sich bei diesem faktisch noch um Religionsunterricht handele – eine rhetorische Frage, die in der Konsequenz die Forderung nach der Ablösung des Religionsunterrichts durch Ethikunterricht begründen soll.

Der vielfältigen Kritik und den auch zum Teil hohen Erwartungen an den Religionsunterricht im Bereich beruflicher Bildung stand lange Zeit ein Mangel an empirischen Befunden gegenüber, der beispielsweise nach dem Einfluss unterrichtlicher Interventionen und Interessen Jugendlicher fragt. Vor diesem Hintergrund ist die Fragestellung eines Forschungsprojekts am Evangelischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik, kurz: EIBOR zu verstehen. Geprüft werden sollte in diesem Projekt, welchem Interesse eine ethische oder eine religiöse Profilierung bei den Schülerinnen und Schülern im BRU tatsächlich begegnet, und ob und wie dieses Interesse im und durch den Unterricht entwickelt werden könne.¹⁶ Das Projekt und dessen Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

¹⁵ Die Interessensforschung verwendet für die Situation, in der bewusst Interesse geweckt wird, den Begriff „catch-Phase“. Wird dieses Interesse in ein die Stunde andauerndes Interesse überführt, wird hierfür der Begriff „hold-Phase“ verwendet. Vgl. hierzu bspw. Thomas Benesch, Die vier Phasen der Interessensentwicklung dargestellt am Thema Brüche im Fach Mathematik in der Sekundarstufe 1; in: *Mathematik im Unterricht*, Jg. 9 (2019), 51-53. <https://eplus.uni-salzburg.at/miu/periodical/titleinfo/3291470> [22.01.21] und Georg Wagensommer, Interesse; in: ders. und Friedrich Schweitzer (Hg.), *Wertebildung, Interesse, Religionsunterricht*, Waxmann 2018, 42.

¹⁶ Vgl. Friederike Strohm, Martin Losert, Georg Wagensommer, Christina Krause, Alexandra Wörn und Friedrich Schweitzer: Das Forschungsprojekt; in: Georg Wagensommer und Friedrich Schweitzer (Hg.), *Wertebildung, Interesse, Religionsunterricht*, Waxmann 2018, 75.

3 Das Forschungsprojekt Wertebildung, Interesse, moralische Urteilsbildung

3.1 Interventionsstudie

Die Untersuchung war als Interventionsstudie angelegt. Deren Besonderheit liegt darin, dass sie die durch Religionsunterricht hervorgerufenen Veränderungen messen soll. Auf diese Weise können auch besonders geeignete Formen und Inhalte von Unterricht identifiziert werden. Dabei geht es zunächst um Fragen, die unter den Begriff der Aptitude-Treatment-Interaction fallen. Konzeptionell geht es um die Wechselwirkung (Interaction) von Lernvoraussetzung (Aptitude) und Behandlung (Treatment).¹⁷ Das heißt: In der Untersuchung sollten durch den Religionsunterricht hervorgerufene Veränderungen bei Schülern und Schülerinnen messbar gemacht werden. Hierzu wurden vier Treatments (Unterrichtseinheiten) entwickelt: je eine religiös und eine ethisch profilierte Einheit zu einem individuellethischen Thema (Glück) bzw. zu einer gesellschaftlich relevanten Frage (Strafe und Todesstrafe). Diese Themen generierten sich zum einen aus einer Vorstudie, zum anderen sind sie das Ergebnis allgemeiner Beobachtungen im Feld, das heißt: Jugendliche benennen diese Themen immer wieder als für sie interessant und relevant. Jede entwickelte Unterrichtseinheit umfasste fünf Unterrichtsstunden, das Messinstrument war ein speziell konzipierter Fragebogen.

3.2 Fragebogenerhebung

Der Fragebogen wurde zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten, t1 und t2, eingesetzt: vor Beginn der Unterrichtsintervention (t1) und nach deren Abschluss (t2). Im Sinne einer Interventionsstudie füllen die Schülerinnen und Schüler diesen vor sowie direkt nach der Unterrichtseinheit aus. Durch die Erhebung zu zwei Messzeitpunkten können dann Effekte im Blick auf bestimmte Fragestellungen vergleichend ausgewertet werden. Die Analyse der Daten kann folglich Aufschluss darüber geben, ob bei den Befragten durch die Unterrichtseinheiten ein Zuwachs an Interesse stattgefunden hat. Des Weiteren ist eine Aussage darüber möglich, welche Effekte die jeweils religiös bzw. ethisch profilierten Unterrichtseinheiten haben. Diese Frage ist auch für den Vergleich zum Ethik-Unterricht interessant.

¹⁷ Detlev Leutner, Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung; in: Eckart Severing und Reinhold Weiß (Hg.), Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2013, 20.

3.3 Sample und Erhebungszeitraum

Da im Kontext beruflicher Schulen in der Regel eine Wochenstunde Religionsunterricht in der Stundentafel vorgesehen ist, führte dies zu einem Abstand von fünf Wochen zwischen den Befragungen. Zielgruppe der Studie waren Schülerinnen und Schüler in Klassen des dualen Systems, die eine Ausbildung absolvieren, zu der sie ihr Hauptschul- bzw. Mittlerer Bildungsabschluss qualifiziert. Das heißt, sie haben mehrheitlich zuvor die Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen besucht.¹⁸ An dem Projekt haben landesweit über 2500 Jugendliche in Beruflichen Schulen teilgenommen.

An der Studie waren Lerngruppen beteiligt, die sich an den Interventionen beteiligt haben, also mit einer der genannten Einheiten über einen Zeitraum von fünf Wochen unterrichtet wurden. Daneben waren an der Untersuchung auch sogenannte Kontrollgruppen beteiligt. So gab es insgesamt fünf Gruppen: Klassen der ersten Gruppe wurden mit dem Thema Todesstrafe in einer religiösen Profilierung unterrichtet, die der zweiten Gruppe erhielten Unterricht zum Thema Todesstrafe mit einer ethischen Profilierung. In den Klassen der dritten Gruppe wurde die Unterrichtseinheit Glück in einer religiösen Profilierung unterrichtet, in der vierten Gruppe mit einer ethischen Profilierung. Die fünfte Gruppe war die Kontrollgruppe, sie wurde mit keiner der genannten Einheiten unterrichtet, füllte aber ebenso den Fragebogen im Abstand von fünf Wochen aus. In Interventionsstudien dient dieses Vorgehen dazu, Veränderungen zu messen, die auf die jeweilige Intervention zurückgehen.

3.4 Messinstrument und Forschungsfragen

Der eingesetzte Fragebogen konzentriert sich dabei u.a. auf die Dimension Interesse (Messinstrument) und orientierte sich an den Arbeiten der pädagogischen Interessseforschung. Zu nennen sind hier insbesondere jene von Hans Schiefele¹⁹ und Andreas Krapp. Das zentrale Anliegen der Interessseforschung liegt in der Untersuchung und theoretischen Rekonstruktion der Wirkungsweise von Interessen und sie geht aus von einer Person – Gegenstands – Konzeption: Interesse charakterisiert die herausgehobene Beziehung zwischen der Person und dem betreffenden Gegenstand. Die Dimensi-

¹⁸ Einen Hauptschul- bzw. Mittleren Bildungsabschluss können Jugendliche jedoch auch an beruflichen Schulen absolvieren, exemplarisch siehe hierzu <https://www.service-bw.de/web/guest/lebenslage/-/lebenslage/Berufliche+Schulen-5000499-lebenslage-0> [08.02.21].

¹⁹ 1974 publiziert Hans Schiefele „Lernmotivation und Motivlernen“. Seine Arbeit bildet den Ausgangspunkt des Münchner Forschungsprogramms über die Rolle von Interessen im Kontext von Lernen und Entwicklung.

on Interesse lässt sich in drei Kategorien gliedern: individuelles Interesse, situationales Interesse und Interessehandlungen. Die Dimension individuelles Interesse fragt nach dem Interesse von Jugendlichen am Religionsunterricht im Allgemeinen. Situationales Interesse bezieht sich auf die Interessantheit des Unterrichts bzw. der Unterrichtseinheit. Interessehandlungen bezieht sich auf die Frage, ob bzw. in welchem Umfang sich Schülerinnen und Schüler auch im Freizeitbereich mit Themen des Religionsunterrichts befassen, die von diesem angestoßen wurden.

Im Mittelpunkt der Studie standen dabei u.a. die Fragen, wie stark das Interesse der Schülerinnen und Schüler für eine ethische oder religiöse Akzentuierung der Themen ausgeprägt ist und wie sich dieses Interesse in Abhängigkeit vom besuchten Religionsunterricht entwickelt.²⁰ Die dementsprechend zu untersuchende Hypothese lautete:

Die Zuwächse beim individuellen und situationalen Interesse und bei Interessehandlungen der Schülerinnen und Schüler sind bei ethisch profilierten Unterrichtseinheiten größer als bei religiös profilierten Unterrichtseinheiten. Im Folgenden werden die Studienergebnisse vorgestellt.²¹

3.5 Ergebnisse: Religionsunterricht und Schülerinteressen

Die Studie ergab, dass bei den Schülerinnen und Schülern verschiedene Faktoren des Interesses vorliegen: dispositionales/individuelles Interesse, Interessehandlungen und situationales Interesse. Es zeigten sich nur wenige signifikante Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen und der Kontrollgruppe. Dies lässt den Rückschluss zu, dass sich die eingesetzten Unterrichtseinheiten nicht allzu sehr vom üblichen Religionsunterricht abheben. Entscheidend für die Untersuchung bzw. deren Ergebnisse war aber der Vergleich zwischen den einzelnen Versuchsgruppen. Die Studie war mit den Unterrichtseinheiten für die Gruppen (Glück bzw. Todesstrafe) und den unterschiedlichen Profilierungen (religiös bzw. ethisch) auf einen Vergleich eingestellt. Zu den Ergebnissen:

(1) Individuelles Interesse

Die Daten zeigten, dass das individuelle Interesse von t1 nach t2 in allen Gruppen ansteigt. Mit anderen Worten: Religionsunterricht wirkt. Diese

²⁰ Vgl. Strohm/Losert/Wagensommer/Krause/Wörn/Schweitzer (wie Anm. 16), 77.

²¹ Die Darstellung der Ergebnisse folgt dem Kapitel „6. Diskussion“ bei Strohm/Losert/Wagensommer/Krause/Wörn/Schweitzer (wie Anm. 16), 125-127. Zu den Ergebnissen im Gesamten siehe ebd., 125-128.

Veränderung wurde als kleiner Effekt bezeichnet. Die Daten weisen dabei auch auf Geschlechtsunterschiede hin: Schülerinnen sind interessierter als Schüler, aber in beiden Gruppen nimmt das individuelle Interesse zwischen den Messzeitpunkten zu.

(2) Handlungsinteresse

Dieses steigt ebenfalls in allen Gruppen von t1 nach t2. Eine Ausnahme bildet dabei jene Gruppe, die mit der Einheit Glück in religiöser Profilierung unterrichtet wurde. Die Veränderung im Handlungsinteresse konnte als kleiner bis sehr kleiner Effekt bezeichnet werden. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass der Religionsunterricht persönliche Interessen von Schülerinnen und Schülern erreichen kann und damit – wenn auch in einem geringen Maße – eine über die Schule hinausreichende Wirkung entfaltet. Warum dies bei der genannten Gruppe nicht zutrifft, wird nicht deutlich. Eine wahrscheinliche Erklärung dürfte sein, dass das Thema Glück insgesamt für Lerngruppen nicht in dem Maße attraktiv war, wie zuvor angenommen.

(3) Situationales Interesse

Im Blick auf diese Dimension ist eine Wechselwirkung zwischen Thema und Profil vorhanden: Die Unterrichtseinheit „Todesstrafe“ erzeugt mehr situationales Interesse als „Glück“, wenn beide Themen in einer religiösen Profilierung unterrichtet werden. Bei einer ethischen Profilierung hingegen entsteht durch beide Themen ähnlich viel Interesse. In diesem Befund kann ein erster Hinweis darauf gesehen werden, dass die Schülerinnen und Schüler religiös interessiert sind, dieses Interesse aber von der Themenwahl abhängig ist. Das heißt, eine religiöse Profilierung allein ist kein Garant für ein besonderes Interesse am Unterricht.

Situationales Interesse und religiöse Profilierung der UE

Im Vergleich zur Kontrollgruppe entsteht ein größeres situationales Interesse bei der Gruppe, die mit dem Thema Todesstrafe in einer religiösen Profilierung unterrichtet wird. Hingegen entsteht im Vergleich zur Kontrollgruppe ein geringeres situationales Interesse bei jener Gruppe, die mit dem Thema Glück in einer religiösen Profilierung unterrichtet wird. Diese Unterschiede können als kleine Effekte bezeichnet werden und gehen auf die genannte Wechselwirkung von Thema und Profilierung des Unterrichts zurück. Es scheint so zu sein, dass es bei einer religiösen Profilierung stark vom Unterrichtsthema abhängt, ob es bei Schülerinnen und Schülern mehr situationales

Interesse hervorruft oder nicht. Des Weiteren besteht in der Konkretheit der Themen ein offensichtlicher Unterschied: Das Thema Todesstrafe ist konkret und fest umrissen. Das Thema Glück ist eher abstrakt. Diese Eigenschaft der Themen erscheint bei religiöser Profilierung bedeutsam. Das heißt, je greifbarer, konkreter das Thema, desto größer fällt womöglich das situationale Interesse aus. In der Forschungsgruppe waren wir uns jedoch einig, dass hierzu weitere Untersuchungen erforderlich sind.

Situationales Interesse und ethische Profilierung der UE

Die Auswertungen ergaben, dass die Wahl des Unterrichtsthemas im Zuge einer ethischen Profilierung nicht ausschlaggebend für das situationale Interesse zu sein scheint. Hierfür kann es mehrere Erklärungen geben: Es könnte sein, dass das Interesse an ethischen Fragen vorab stärker und insofern nicht auf einen besonderen Anregungsgehalt des jeweiligen Themas angewiesen ist. Denkbar ist auch, dass die didaktische Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten im Falle der ethischen Profilierung in dem Sinne gleichmäßiger ausfiel, dass die Jugendlichen auf beide Themen ähnlich reagierten. Bei der religiösen Profilierung wären dann stärkere Unterschiede in der didaktischen Gestaltung anzunehmen. Dies wurde jedoch nicht untersucht. Auch diese möglichen Erklärungen unterstreichen einen Bedarf an weiteren Untersuchungen zu Thema, Profilierung und didaktischer Gestaltung.

3.6 Folgerungen

Die Jugendlichen, die an der Studie teilgenommen haben, interessieren sich für ethische und religiöse Profilierungen der Themen. Hierbei bestehen komplexe Zusammenhänge zwischen Interesse, Thema und der jeweiligen Profilierung der Einheiten, die sich einer eindimensionalen Abbildung verschließen. Bei einer religiösen Profilierung eines Themas scheint es allerdings so zu sein, dass hier das Interesse in Zusammenhang mit dem Thema steht. Bemerkenswert war das Ergebnis, dass das Interesse durch den Religionsunterricht selbst anzusteigen scheint. Interesse kann wahrscheinlich auch im Unterricht selbst (weiter) entwickelt werden. Im Blick auf Schülerinnen und Schüler kann dies zum einen die Relevanz religiöser Bildung verdeutlichen und zum anderen darauf hinweisen, dass Religionsunterricht attraktiv ist. Dies ist insofern besonders beachtenswert, als dieser Unterricht junge Menschen erreicht, die sonst keinen oder einen nur geringen Bezug zu Kirche und Glaube haben. Dabei weckt eine spezifische, religiöse Modulierung sozial-

ethischer Themen das Interesse Jugendlicher und regt Lernprozesse an. Das heißt, Religionsunterricht als ein von einem Philosophie-, Ethik- oder Religionskundeunterricht unterscheidbares Angebot ist interessant und attraktiv. Für seine Position als Wahlpflichtfach und in der Konkurrenzsituation mit den alternativen Angeboten ist dies von Bedeutung, denn dieser Position kann er nicht ohne Weiteres entkommen. Der Konkurrenzdruck macht es geradezu notwendig, seine „Haltekraft (...) durch eine Steigerung von Unterrichtsqualität“²² zu verstärken. Dabei sollten kooperative Lernformate mit alternativen Fächern berücksichtigt werden. In konfessioneller Gestalt kann religiös profilierter Religionsunterricht hierzu beitragen. Auch nimmt er Jugendliche in ihren Suchbewegungen nach Sinn und Glück ernst, unterstützt, begleitet und fördert religiöse Sprachfähigkeit und regt Suchprozesse an, die bis in den Freizeitbereich hineinwirken. Religionsunterricht trägt damit auch zur Selbstreflexion des Menschen bei. Dabei zeigen Studien, dass die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern für das Lernen im Religionsunterricht von besonderer Bedeutung ist. Insbesondere geht es darum, als Lehrkraft theologisch sprachfähig und didaktisch in der Lage zu sein, entsprechende Inhalte kognitiv so anregend und herausfordernd aufzubereiten, dass Jugendliche diese als bedeutsam wahrnehmen und erschließen wollen.²³ Profil und Qualität von Religionsunterricht hängen mit didaktischen und methodischen Aspekten zusammen. Gleichwohl mag dessen Ausgestaltung und Profilierung kontextabhängig sein (regional, organisatorisch, schulformbezogen), womit auch programmatische Leitbegriffe in der religionspädagogischen Diskussion angesprochen sind.²⁴ Peter Müllers Forderungen, Religionsunterricht erkennbar zu machen und der eigenen Botschaft etwas zuzutrauen, bleiben dabei anhaltend aktuell und für dessen Zukunft bedeutsam.

²² Friedrich Schweitzer, Profil und Qualität. Evangelischer Religionsunterricht 2020. Prognosen, Szenarien, Anforderungen; in: Rupp/Herrmann (wie Anm. 11), 25.

²³ Andrea Dietzsch, Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Religionsunterricht – Bedeutung für das Lernen und Impulse für den digitalen Religionsunterricht. Theo-Web, 19/2 (2020), 34–49, 46.

Siehe hierzu auch Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer und Julia Münch, Glaubwürdig unterrichten: Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i.Br. 2008.

²⁴ Siehe hierzu Henrik Simojoki, Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts; in: Elisabeth Naurath u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg 2017, 101–121. Siehe auch das „Positionspapier: Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt“, https://comenius.de/2016/12/19/konfessionell_kooperativ_kontextuell/ [10.02.21].

Zur Frage nach dem gelingenden Leben

In Kommunikation mit Gott zur Dankbarkeit erwachen

Petra Freudenberger-Lötz

Im Zusammenhang mit meinen Forschungen zu Achtsamkeit und Dankbarkeit befasse ich mich auch mit der Frage nach dem Beitrag des christlichen Glaubens zu einem erfüllten und gelingenden Leben. In der Auseinandersetzung mit diesem Thema denke ich immer wieder an Anita Müller-Friese und Peter Müller, die mir sehr viel auf meinen beruflichen wie privaten Lebensweg mitgegeben haben. Darum schreibe ich hier meine aktuellen Gedanken zu dieser Thematik nieder. Und ich meine, das ist für diesen Anlass durchaus passend. Denn nach 70 Lebensjahren und vielen Berufsjahren in der Lehre der Theologie und Religionspädagogik, was ja auf beide Jubilare zutrifft, stellt sich die Frage nach dem gelingenden Leben und der darin zu entdeckenden christlichen Perspektive in vielerlei Hinsicht. Letztlich geht es bei dieser Frage um das Ganze unseres Lebens.

1 Im Gespräch mit Prof. Dr. Tom Kleffmann

Mein Kollege im Fachgebiet Systematische Theologie an der Universität Kassel, Prof. Dr. Tom Kleffmann, befasst sich intensiv mit der Frage des „wahren Lebens“. Ein Gespräch mit ihm schien mir für diesen Aufsatz gewinnbringend. Regelmäßig bietet er Lehrveranstaltungen zur Frage des wahren Lebens an, die sehr gut besucht sind. Immer wieder erzählt er mir, dass die Studierenden manchmal ihre Enttäuschung kundtun, dass es eigentlich um die ganz alten Fragen der Soteriologie gehe, wo sie doch etwas für ihren Alltag erwartet hatten. Doch würden sie im Verlaufe des Seminars die Erfahrung sammeln, dass sich die theologischen Grundbegriffe bei diesem Thema verdichten und sinnvoll zusammenrücken. Am Ende sei die Thematik dann doch überraschenderweise sehr alltagsrelevant, so eine studentische Mitarbeiterin augenzwinkernd. Und meine Vorfreude wuchs.

An einem Nachmittag im Februar 2021 trafen wir uns, hielten den nötigen Corona-Abstand, rüsteten uns mit je einem Glas Wasser aus, stellten die Vi-

deokamera auf, und schon ging es mitten in das Thema hinein. Im Folgenden präsentiere ich aus Platzgründen lediglich einen Teil unseres Gespräches.¹

PFL: Ich danke dir, dass du heute mit mir über das gelingende Leben aus christlicher Perspektive sprichst.

TK: Sehr gerne. Dann fange ich gleich einmal an. Denn für mich wäre zunächst die Frage bedeutsam, ob wir statt nach dem gelingenden Leben nicht besser nach dem wahren Leben fragen könnten. Wenn ich nach dem gelingenden Leben frage, dann frage ich oft danach, was ich besser machen kann, wie ich mein Leben steigern kann u.s.w. Aber gibt es nicht oft Paradoxien im Leben, die dazu führen, dass zum Beispiel ein Leben, welches gerade Leiden akzeptiert, als das tiefere Leben gelten könnte als das Leben, dass sich nur festhält oder nur pflegt und sauber und gesund erhält. Immer wieder weist ja Jesus darauf hin, dass Menschen, die ihr Leben festhalten, es verlieren werden, und dass diejenigen, die das Leben hingeben, um meinetwillen, sagt Jesus, da ist also der Christusbezug eingearbeitet – die werden Leben erhalten. Das wäre ein Beispiel für diese Paradoxie.

PFL: Dankeschön für diesen Auftakt, also wäre Hingabe um Jesu Willen ein Schlüssel zum wahren Leben?

TK: Das denke ich schon, wobei die Grundfrage dann natürlich ist, wie wir überhaupt frei dazu werden, uns für das, was der Sinn unserer Bestimmung nach christlichem Verständnis ist, einzusetzen. Und das hätte dann natürlich, wenn wir beim Begriff des wahren Lebens bleiben, etwas mit dem unwahren Leben zu tun. Wenn ich es ganz knapp auf einen Punkt bringen wollte, dann würde ich sagen: Im christlichen Verständnis ist das unwahre Leben ein Leben, das der Mensch für sich festhalten will, und die Dinge und die anderen Menschen gebrauchen will, um eine innere Leere zu füllen, was zu einem Leben führt, in dem ich dadurch letztlich mit mir alleine bleibe und um mich selber kreise, in mir selbst gefangen bleibe. Und das wahre Leben wäre dann ein Leben, das dazu befreit ist, sich aus der Gottesgemeinschaft heraus zu öffnen und eine Erfüllung in der Hingabe zu finden.

PFL: Das hast du sehr schön formuliert. Ist dieser Sinn, von dem du sprachst, für alle Menschen gleich? Und was heißt das dann genau, wofür setze ich mich konkret ein?

TK: Ich würde schon sagen, dass es nach unserem christlichen Verständnis letztlich einen Sinn gibt, der übrigens auch eine Sinngemeinschaft mit der Schöpfung impliziert. Es handelt sich nicht nur um etwas zwischen den Menschen oder zwischen Mensch und Gott, sondern die gesamte Welt ist einbezogen. Und dann glaube ich schon, dass wir als

¹ Bei Interesse an der Videoaufzeichnung freue ich mich über eine Nachricht.

Menschen dazu bestimmt sind, Gott zu erkennen, uns selbst zu erkennen und dann die Gemeinschaft Gottes, die Liebe Gottes zu uns zu erfahren und weiterzugeben. Aber wie das geschieht, ist natürlich letztlich in jedem Leben oder auch in jeder Lebenssituation unterschiedlich, die Begabungen sind unterschiedlich.

PFL: Ja, dann verstehe ich gut, dass das Leben so oder so verlaufen kann. Denn mich hingeben, Gemeinschaft leben und Liebe weitergeben, das kann ich in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen verwirklichen.

TK: Ja, und eine klassische Frage in dem Zusammenhang ist: Brauchen wir eigentlich auch im christlichen Leben noch die Gebote, die göttlichen Gesetze, die uns anleiten richtig zu leben? Und da würde ich jetzt zugespitzt in lutherischer Tradition sagen: Nein. Denn in dem Moment, wo ich mich selber geliebt weiß, also wo ich mich auf die Rechtfertigung durch Christus verlasse und mich dann der Geist dieser Gemeinschaft bestimmt, vielleicht sind das nur Momente, aber in diesen Momenten muss ich doch sagen, da weiß ich, was daraus folgt. Ich weiß, dass ich diese Liebe weitergeben kann und will und dann muss ich nicht noch nachschlagen: Momentmal, darf ich jetzt stehlen oder nicht? Oder darf ich jetzt betrügen oder töten und so weiter? Das heißt, das ist dann ein Leben frei vom Gesetz, allerdings verstanden im Sinne des Paulus: Wer liebt, hat das Gesetz erfüllt.

PFL: Das ist dann im Grunde der Kern des christlichen Lebens, nicht wahr? Welche Herausforderungen begegnen mir, wenn ich sage, ich habe das verstanden und ich möchte es gerne umsetzen. Ich möchte wahres Leben verwirklichen.

TK: Die Grundherausforderung, so würde ich sagen, besteht darin, dass wir ja nie einfach auf der anderen Seite sind. Also die Kategorie „unwahres Leben / wahres Leben“ hilft dabei, die Grundunterscheidung zu fällen, aber ich kann mich nicht ausruhen und sagen, ich bin jetzt auf der richtigen Seite, ich lebe das wahre Leben. Ich kann mich darum bemühen, aber es ist natürlich auch eine Grunderfahrung, dass sich das, was ich eben als das unwahre Leben zugespitzt zusammengefasst habe, immer wieder einstellt, ein Leben also, in dem wir mit uns selbst allein sind, um uns selber kreisen, in Selbstsorge gefangen sind. Das ist eine Grunderfahrung solange wir leben. Und auch alles, was damit verbunden ist, z.B. die Angst vor dem Tod, die stellt sich immer wieder ein. Im Übrigen glaube ich, dass überhaupt nach dem Leben gefragt wird, kann nur immer in dem Zusammenhang gesehen werden, dass zugleich vom Tod gesprochen wird oder nach dem Tod gefragt wird. Denn wann fragt zuerst ein Mensch nach dem Leben und vielleicht nach der Bestimmung des Lebens im Ganzen? Wenn er eine Vorstellung davon hat und sich sein eigenes Selbstbewusstsein darin plötzlich realisiert „Ich muss einmal sterben, dieses Leben ist endlich.“ Das ist dann die Frage nach dem

Ganzen, nach dem Leben und dazu aber auch natürlich nach dem Sinn der Welt, das hängt zusammen. (...)

Hier ist mir noch wichtig zu betonen, dass wir letztlich von unserem Leben, unserem wahren Leben, nur im Horizont des Lebens Gottes reden können. Dass es uns überhaupt gibt, dass wir hier sind und atmen und dass es eine Welt gibt, den Kosmos, die Erde, die Sonne, die Sterne, die Galaxien u.s.w., das verstehe ich als Ausdruck des Lebens Gottes – auch unser Leben ist als Ausdruck des Lebens Gottes zu verstehen. Und wenn es stimmt, dass Leben Kommunizieren ist, dann erfüllt sich wahres Leben im Grunde im Kommunizieren Gottes mit uns, was schon beginnt mit der Welt. Die Welt ist ein Gespräch Gottes zu uns, und in dieses Kommunizieren können wir einschwingen.“

PFL: „Ja, ist dann in Gott alles mit allem verbunden?“

TK: „Das hast du schön gesagt.“

Nach dem Gespräch saßen wir noch ein wenig zusammen und tauschten uns aus. Ich war überrascht, dass das „Verdichten“, von dem ich oben geschrieben habe, nicht auf Kosten der Verständlichkeit ging, ganz im Gegenteil. Kleffmann gelang es meines Erachtens sehr pointiert und sehr gut nachvollziehbar, sein Anliegen verständlich auf den Punkt zu bringen. Ich bin mir recht sicher, dass diese Gesprächssequenz religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden kann, auch schon im schulischen Kontext, nicht erst an der Hochschule.

2 Kernaspekte gelingenden Lebens

Aus der Fülle der Anregungen möchte ich im Folgenden drei wichtige Elemente herausgreifen und vertiefen. Dabei werde ich vor allem auf religionspädagogische oder besser gesagt, lebenspraktische Relevanzen eingehen, nicht aber eine vertiefte systematisch-theologische Reflexion anschließen.²

2.1 Die Unterscheidung wahres – unwahres Leben

Sehr pointiert differenziert Kleffmann zwischen wahren und unwahrem Leben. Unwahr sei das Leben, wenn ich nur eigene Ziele egoistisch verfolge, möglicherweise andere Menschen sogar ausnutze und letztlich nur um mich selbst kreise. Natürlich sei das „Fürsichsein“³ geschöpflig notwendig und

² Hierzu böte sich eine gemeinsame Lehrveranstaltung sehr gut an, die wir als Frucht unseres Gespräches ins Auge gefasst haben.

³ Kleffmann, Tom, Grundriß der Systematischen Theologie. Tübingen 2013, 18 u.ö.

überhaupt erst die Bedingung, um zu kommunizieren und nach Gott fragen zu können, so Kleffmann in unserem Nachgespräch. Doch wenn der Mensch daran festhalte, komme es zum Kreisen um sich selbst, woraus weitere Getrenntheit folge. Das sei mit dem unwahren Leben gemeint. Ein Leben hingegen, in dem ich mich öffne, Sinn und Ziel in der Gottesbeziehung finde, ein Leben in der Nachfolge Jesu lebe, sei demgegenüber erfülltes, wahres Leben. Ich haften nicht an meinen egoistischen Zielen, sondern lebe in der Kommunikation mit Gott, die meinen Alltag durchdringt. Diese Ausführungen leuchten ein. Beim Nachlesen und Nachvollziehen der obigen Gesprächspassage spüre ich jedes Mal ein Gefühl der Enge im Zusammenhang mit der Beschreibung des unwahren Lebens – und dieses Gefühl verändert sich hin zu Weite und Freiheit, wenn ich weiterlese und zur Kennzeichnung des wahren Lebens voranschreite.

Kleffmann erläutert, warum er statt vom „gelingenden“ lieber vom „wahren“ Leben sprechen möchte: Das wahre Leben hänge weniger von meiner eigenen Leistung ab, sondern beziehe sich auf eine lebensspendende Wahrheit, die mir zugesprochen werde und die ich als meine Wahrheit ergreifen könne.

Während ich diesen Aufsatz schreibe, halte ich inne und denke nach: Ich erinnere mich gerne an viele Gespräche mit Peter Müller, in denen es um den Wahrheitsbegriff ging, da sich im Rahmen meiner Forschungen zur Kindertheologie regelmäßig die Wahrheitsfrage aufdrängte. „Ist das wirklich wahr?“, fragten die Kinder und meinten: „Ist das genauso passiert?“ Daran muss ich jedes Mal denken, wenn der Begriff „Wahrheit“ ins Spiel kommt, auch hier. Warum also vom „wahren“ Leben sprechen? Ich habe von Peter Müller gelernt, dass die Wahrheit des christlichen Glaubens weder von menschlichen Übereinkünften abhängig ist noch mit menschlicher Vernunft erklärt werden kann, sondern sich auf die Wahrheit der Offenbarung Gottes stützt. Bedeutsam ist, dass Wahrheit im biblischen Kontext als ein Beziehungsbegriff verstanden werden kann, der mit Treue, Zuverlässigkeit und Vertrauen in engem Zusammenhang steht.⁴ Dieses Verständnis von Wahrheit lässt sich nun sehr gut mit den Ausführungen Kleffmanns zum „wahren Leben“ in Zusammenhang bringen. Denn auch hier wird Wahrheit in der Beziehung erfahren. Wenn sich das wahre Leben in der Kommunikation Gottes mit dem Menschen

⁴ Ausführlicher nachzulesen bei Müller, Peter, Gegenwärtige Perspektiven. In: Müller, Peter/Dierk, Heidrun/Müller-Friese, Anita, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik. Stuttgart 2005, 42-78, hier 51-56.

verwirklicht, welche sich in Jesus Christus offenbart, kann diese Erfahrung dem eigenen Leben Sinn und Richtung geben. „Es ist das Wesen dieser Gemeinschaft (das Wesen der Kommunikation Gottes mit dem Menschen in Christus), sich im Gespräch der Menschen und in entsprechender Liebe und Wahrnehmung der Schöpfung zu verwirklichen.“⁵

2.2 Hingabe als Kompass

Im obigen Gesprächsauszug wurde deutlich, dass Hingabe der Schlüssel zum wahren Leben ist. Was können wir genauer darunter verstehen? Aus christlicher Perspektive fällt uns bei Hingabe zunächst die Hingabe Jesu am Kreuz ein, welche eine Liebestat „für mich“ darstellt. Genau dies ist auch bei Kleffmann der Ausgangspunkt, sehr pointiert nachzulesen gleich auf den ersten Seiten seiner „kleinen Summe der Theologie.“⁶ Aus dieser *Hingabe für mich*, die ich als Wahrheit meines Lebens ergreifen kann⁷, folgt, dass fortan Christus in mir lebt (Gal 2,19f.) und „mein Leben zugleich das Leben des menschengewordenen Gottes in mir ist, der an mir und durch mich und für mich seine Liebe vollzieht. Indem ich mich auf sie verlasse, finde ich mich in ihr.“⁸ Hier wird deutlich, dass das Vertrauen auf Christus und der Glaube an ihn mein Leben verändern. Christus lebt in mir und vollzieht an mir, durch mich und für mich seine Liebe. Er lebt in mir und ich lebe in ihm. Dieser mehrfache Bezug zeigt die facettenreiche Kommunikation, die keinen Bereich meines Lebens auslässt. Es liegt nahe, dass sich aus dieser Kommunikation mein individueller Weg ergibt. Die Wegweisung bleibt nicht äußerlich, sondern wird zu einem Teil von mir. Und daraus folgt: „Diese Gemeinschaft, die im Sich-verlassen, im Vertrauen auf Gott wirklich wird, bedeutet für den, der sich verlässt, im weiteren Leben Freiheit: Sie bedeutet Freiheit von der Angst, vom Tod, von der Gefangenschaft im Fürsichsein – und damit die Freiheit, der Liebe Gottes in eigener Liebe (Hingabe, Sicheinsetzen) zu entsprechen.“⁹ Eine so verstandene Hingabe ist also eine natürliche Konsequenz des Glaubens. Sie verwirklicht sich im je individuellen Alltag und kann für verschiedene Menschen durchaus ganz Unterschiedliches bedeuten. Die Lebensumstände und Begabungen unterscheiden sich und jeder Mensch ist aufgerufen, das

⁵ Kleffmann, Grundriß, 18.

⁶ Kleffmann, Kleine Summe der Theologie. Tübingen 2021, 13.

⁷ Ich kann sie als Wahrheit ergreifen, auch wenn ich sie letztlich nur schwer begreifen kann.

⁸ Kleffmann, Summe, 13.

⁹ Ebd.

zu entdecken und umzusetzen, was ihm oder ihr ganz persönlich entspricht. Es ist eine persönliche Entdeckungsreise.

Selbstverständlich ist unser Leben weiterhin Herausforderungen ausgesetzt und wir haben das wahre Leben nicht ein für allemal „in der Hand“, das macht Kleffmann während unseres Gespräches auch unmissverständlich deutlich. Doch indem wir immer wieder Vertrauen wagen, wird auch das wahre Leben je neu Wirklichkeit. „Die Wahrheit des Glaubens ist (...) nicht wie ein festes Sein zu denken. Es ist ein Ausdruck des weiterlaufenden geschöpflichen Lebens, dass sich das Fürsichsein immer wieder herstellt, und damit auch die Versuchung, es zu verleugnen. Für den Gläubigen bedeutet das die Möglichkeit des Zweifelns, also die Notwendigkeit, die Kommunikation Gottes erneut zu verstehen und zu erfahren. Der Zweifel kann das Verstehen und Denken des Glaubens vertiefen. Wenn sich das Fürsichsein wieder herstellt, kann eine Kontinuität des Glaubens nur eine Kontinuität des Sichverlassens sein.“¹⁰ Das christliche Leben ist über die individuelle Hingabe hinaus ganz wesentlich ein Leben in der Gemeinschaft der Glaubenden, die sich gegenseitig erinnern, ermutigen und stützen. Eine herausgehobene Funktion in der dankbaren Annahme des wahren Lebens hat zudem der Gottesdienst. „Die konzentrierte, wiederkehrende Weise des Gottesdienstes als Feier des wahren Lebens hat den Sinn, als Paradigma des Lebens das ganze Leben zu bestimmen.“¹¹ In jeder Feier des Gottesdienstes können wir uns stärken lassen, indem wir uns in der Gegenwart Gottes wissen und die Hingabe erneuern können.

2.3 In Gott ist alles mit allem verbunden

Ich möchte als dritten Schwerpunkt das Ende unseres Gespräches bedenken, wohlwissend, dass noch viel mehr Schätze in diesem Gesprächsauszug schlummern.

Kleffmann spricht davon, dass die Welt und unser Leben Ausdruck des Lebens Gottes seien. Diese Deutung vermittelt eine tiefe Wertschätzung des Lebens. Denn damit ist in Gott alles mit allem verbunden und in allem, was uns begegnet, leuchtet Gott bzw. die Kommunikation Gottes mit uns hervor. Dies wurde auch schon weiter oben erkennbar. Gott wird nicht allein als Gegenüber vorgestellt, sondern Gott ist in allem gegenwärtig. Die Dinge der

¹⁰ Ebd, 14.

¹¹ Ebd, 130.

Welt, denen wir begegnen, sind eine Anrede Gottes an uns. Dies stellt eine enorme Herausforderung an unser Denken und an unseren Glauben dar, gleichwohl ist diese Vorstellung zutiefst biblisch und die entsprechenden biblischen Belege sind uns nicht fremd. Eine sehr ausdrucksstarke Passage ist meines Erachtens Joh 17,21-23: „Wie du, Vater, in mir bist und ich in dir, so sollen auch sie in uns sein, auf dass die Welt glaube, dass du mich gesandt hast. Und ich habe ihnen die Herrlichkeit gegeben, die du mir gegeben hast, auf dass sie eins seien, wie wir eins sind, ich in ihnen und du in mir, auf dass sie vollkommen eins seien und die Welt erkenne, dass du mich gesandt hast und sie liebst, wie du mich liebst.“ Sehr bekannt ist auch das Pauluswort aus Galater 2,20 „Nicht mehr ich lebe, sondern Christus lebt in mir.“ Von diesen biblischen Zitaten zur obigen Auslegung zu gelangen, ist kein weiter Weg. Diese Vorstellung ist im Übrigen auch in der frühen Kirche im Herzensgebet präsent und sie wird vor allem von den Mystikerinnen und Mystikern betont. Auch Gerhard Teerstegen formuliert in seinem bekannten Kirchenlied „Gott ist gegenwärtig“ das Bekenntnis „Du in mir, ich in dir“. Beim Verfassen dieses Aufsatzes bin ich auf unzählige Auslegungen und Aktualisierungen gestoßen, Texte, die mich ermutigt haben, diese Vorstellung immer tiefer zu durchdringen. Dennoch ist dieses Gottesbild heute weitgehend ungewohnt, so scheint es mir jedenfalls. Ich sehe auch nur punktuelle religionspädagogische Bemühungen, dies nachhaltig zu ändern. Ein herausragendes Beispiel ist Pfarrer i.R. Manfred Rompf, der die Essener Schule der Kontemplation gegründet hat und mit seinen über 80 Lebensjahren nach wie vor wöchentliche Andachtstexte verfasst, außerdem regelmäßig Gottesdienste hält, darunter viele Familiengottesdienste. All seine Texte, von denen er viele auf seiner Website veröffentlicht¹², zeugen von den großen Chancen eines Gottesbildes, das sich dem „Du in mir, ich in dir“ als Quelle des Lebens zuwendet.¹³

Wenn ich mir auf diese Weise die Gegenwart Gottes in meinem gesamten Leben und in allen meinen Begegnungen vor Augen führe, wird jede Sekunde meines Lebens unendlich kostbar und wertvoll. Ich trete der Schöpfung ganz anders gegenüber, ich trete meinen Mitmenschen ganz anders gegenüber und ich sehe mich selbst in einem neuen Licht.

¹² www.meditation-essen.de

¹³ Manfred Rompf berichtet immer wieder, dass nach seiner Erfahrung Kinder leicht einen Zugang zu einem stärker mystisch geprägten Gottesbild finden. Darum freue er sich je neu, mit Kindern ins Gespräch einzutreten. Für mich stellt diese Erfahrung eine große Motivation dar, entsprechende Forschungen im Bereich der Kinder- und Jugendtheologie zu initiieren.

Genau an dieser Stelle nun denke ich an die Rede von der Gottesebenbildlichkeit und an Anita Müller-Friese. Sie hat in ihrem viel beachteten Werk „Miteinander der Verschiedenen“¹⁴ eine wunderbare Auslegung des theologischen Verständnisses von Gottesebenbildlichkeit vorgelegt, die ich mir je neu zu Gemüte führe, wenn ich zum Thema „Gottesebenbildlichkeit“ vortrage oder schreibe.¹⁵

Von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen zu sprechen, liegt Christen durchaus nahe. Die Rede von der Gottesebenbildlichkeit jedoch über das Wahrnehmen der unbedingten Würde hinaus mit den Gedanken zu verbinden, dass uns in *jedem* Mitmenschen tatsächlich Gott begegnet, dass durch *jeden* Menschen Gott mit uns kommuniziert und dass in *jedem* Geschöpf Gott präsent ist, dass die Welt und unsere täglichen Erfahrungen in der Welt *immer* Formen der Kommunikation Gottes mit uns sind und wir *jetzt* in diese Kommunikation einschwingen können, das geht nochmals einen deutlichen Schritt weiter und verlangt uns einiges ab.¹⁶ Konsequenterweise wäre ein bewusstes, achtsames Leben auf ganzer Linie Gebet. Dazu ruft auch Paulus in 1. Thess 5,18 auf, wenn er seine Gemeinde auffordert: „Betet ohne Unterlass.“ Wenn ich diese Kommunikation Gottes mit uns Menschen ernst nehme, wäre niemand ein „Fremder“ oder eine „Fremde“ für uns, weil wir immer schon verbunden sind. Dann könnte das Gebot der Feindesliebe als Anerkennung der Verbundenheit und der Verantwortung interpretiert werden. Die ganze Welt und das ganze Leben beginnen zu leuchten. Natürlich ist diese Interpretation der Welt und des Lebens ein Angebot. Wir sind frei, dieses Angebot dankbar zu ergreifen.

3 Dankbarkeit – Kommunikation mit Gott im Alltag

Im dritten Teil dieses Aufsatzes möchte ich im Gespräch mit dem Benediktinermönch David Steindl-Rast fortfahren und weitere Konsequenzen für unser Leben bedenken. Ich bin Bruder David während meiner Forschungs-Reise begegnet, die ich auf den Spuren von Wertschätzung und Dankbarkeit im Leben 2018 unternommen habe.¹⁷ Ich habe damals im Europakloster Gut

¹⁴ Vgl. Müller-Friese, Anita, Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis. Weinheim 1996.

¹⁵ Vgl. ebd., 150-166.

¹⁶ Diese Gedanken sind in Anita Müller-Frieses Ausführungen ebenfalls grundgelegt, wenngleich der Fokus selbstverständlich auf die Fragestellungen gelegt wird, die sich aus dem Miteinander der Verschiedenen ergeben.

¹⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra, 66 Tage Dankbarkeit. Mut zum besten Leben. Stuttgart 2019.

Aich am Wolfgangsee in Österreich Station gemacht, da ich schon etliche Bücher von Bruder David gelesen und Vorträge von ihm gehört hatte, sein Umgang mit dem Thema Dankbarkeit mich letztlich zu meiner Radtour motiviert hatte und ich diese für mich wegweisenden Ansätze noch weiter vertiefen wollte.

Steindl-Rast geht davon aus, dass wir im Alltag „aufwachen“ müssen, er möchte uns anregen, den Geschenkcharakter des Lebens dankbar wahrzunehmen. Wir können uns nach Steindl-Rast dem Geschenkcharakter in dem Moment öffnen, in dem wir aufhören, alles als selbstverständlich zu erachten. Und er lädt uns ein, uns überraschen zu lassen.¹⁸

Überraschung ist der Anfang der unendlichen Fülle, die wir Dankbarkeit nennen. Und wenn wir erst einmal aufgewacht sind, sensibel geworden sind für Überraschungen, können wir uns bemühen, wach zu bleiben, ja noch mehr: wir können erleben wie es ist, wacher und wacher zu werden.¹⁹

Sofern wir der Kommunikation Gottes mit uns im Alltag nachspüren wollen, ist ein waches Leben durchaus von Vorteil. Denn in allem, was wir erleben, können wir der Kommunikation Gottes mit uns bewusst Aufmerksamkeit schenken. Dabei sollten wir uns klarmachen, dass es nicht in erster Linie um das Außergewöhnliche geht, sondern vielmehr um einen „frischen Blick für das ganz Alltägliche.“²⁰ Es geht um das, was in buddhistischer Tradition als „Anfängergeist“²¹ bezeichnet wird, um eine Haltung, die allen Lebenserfahrungen in Offenheit begegnet, ohne sie aufgrund früherer Erfahrungen von vorne herein festzulegen. Es ist die Möglichkeit, immer wieder neu zu beginnen und zu staunen. Dazu schreibt Bruder David: „Jeden Morgen wird die Welt neu geboren und bringt uns eine Zeit voller neuer Gelegenheiten. Auch wenn die Schwierigkeiten dieselben sind wie gestern, so können wir sie doch ganz neu anpacken.“

Diese Haltung des Anfängergeistes sollte unseren Alltag bestimmen, d.h. also eine achtsame, wache, neugierige und wertschätzende Haltung soll uns immer wieder leiten. Wenn Gott nun in allem gegenwärtig ist, wenn die Erfahrungen des Lebens ein Sprechen Gottes zu mir sind, dann ist meine Aufmerksamkeit, meine Überraschung, mein Aufwachen, meine tiefe Sammlung und

¹⁸ Vgl. Steindl-Rast, David, Dankbarkeit. Das Herz allen Betens. Freiburg/Basel/Wien ²2021, 16.

¹⁹ Vgl. ebd., 17f.

²⁰ Ebd., 26.

²¹ Steindl-Rast, David, Einfach leben – dankbar leben. 365 Inspirationen. Freiburg/Basel/Wien ³2014, 16.

meine Freude Gebet – also die Antwort meines Herzens an Gott. In diesen Momenten kommuniziere ich also mit Gott.²² Je wacher ich bin, desto öfter ist mir die Kommunikation bewusst. „Natürlich wird diese Kommunikation in Momenten höchster Bewusstheit besonders intensiv sein. Zu anderen Zeiten wird sie nur so mitschwingen. Aber es gibt keinen Grund, warum wir nicht mit Gott verbunden bleiben können, ganz gleich was wir gerade tun.“²³

Im Gespräch mit Studierenden, denen ich die Grundlagen dieser Lebenshaltung in unterschiedlichen Seminarkontexten vorstelle, ergibt sich immer wieder die Frage, wie wir zu allererst zu dieser Wachheit gelangen und sie nachfolgend aufrechterhalten können. Diese Art der Wahrnehmung und Gestaltung des Alltags scheint ihnen vielfach ungewohnt, jedoch durchaus reizvoll. Nicht einfach nur funktionieren, Aufgaben erledigen, sondern bewusst leben und die Kommunikation mit Gott im Alltag erfahren, das ist für sie ein bedeutsames Ziel. Solchermaßen motiviert, begeben wir uns auf den Weg.²⁴

Wenn wir lernen wollen, wach und dankbar zu leben, können wir mit etwas beginnen, das schon zu unserem Erfahrungsschatz gehört, so Bruder David. Es gab schon Situationen, in denen wir ganz präsent und offen waren, gesammelt. Diese Haltung sollte fortan unsere Grundhaltung werden. Denn Momente der Sammlung sind Momente, in denen wir Dankbarkeit, Verbundenheit und Kommunikation spüren. Wir müssen also solche „Gipfelerlebnisse des Herzens“²⁵ aufspüren, uns solche Erlebnisse vergegenwärtigen, in denen unser Herz hellwach und lebendig war, wenn wir lernen wollen, Dankbarkeit zu kultivieren. In dieser Haltung können wir unseren Blick für das Kleine und Unscheinbare schärfen, das uns tagtäglich begegnet. Dann wird es zu einer Lebenserfahrung, dass wir im Glauben in demselben Maße wachsen wie wir auch in der Dankbarkeit wachsen. Wir wachen auf und entdecken die Kommunikation Gottes mit uns auf Schritt und Tritt und schwingen uns in diese ein, wie es auch Tom Kleffmann betont. Diese Entdeckungsreise ist spannend und hält uns lebendig.

Ich schließe mit einem Zitat von Bruder David und lade uns alle dazu ein, diesen Gedanken in unserem eigenen Leben nachzuspüren.

²² Vgl. Steindl-Rast, Dankbarkeit, 41.

²³ Steindl-Rast, Dankbarkeit, 42.

²⁴ Mittlerweile gehören Seminare diese Art jedes Semester zum Kern meiner Lehrveranstaltungen. Ich bin der Überzeugung, dass Lehrende nur dann leidenschaftlich unterrichten können, wenn sie selbst eine stärkende Lebenshaltung verinnerlicht haben.

²⁵ Steindl-Rast, Dankbarkeit, 79.

„Gottes Botschaft ist immer die gleiche. Aber die Sprachen, in denen das ewige Wort ausgedrückt wird, sind unendlich vielfältig. (...) Das gleiche Wort immer wieder in neuen Sprachen zu hören, macht aus dem Leben ein herrliches Spiel, ein göttliches Wortspiel. Das auf der Wiese spielende Pferd spricht Gottes Wort aus, die auf meinem Schoß schlafende Katze tut dasselbe, nur anders. Alles und jedes ist einzigartig und unübertragbar (...). ‚Vom Wort Gottes leben‘ bedeutet, ein Leben lang Gottes Sprachen eine nach der anderen zu erlernen.“²⁶

Nach der Niederschrift dieses wunderschönen Auszuges lasse ich die Worte in mir nachklingen, lehne mich zurück und denke an Anita und Peter. Ja, diese Sprachen Gottes sind den beiden vertraut und sie lieben es, jeden Tag auf's Neue dazuzulernen.

²⁶ Ebd., 98.

Personen

Die beiden Hauptpersonen dieses Bandes sollen ausführlich vorgestellt werden. Herrn Hans-Stephan Moosmüller vom Verlag Königshausen & Neumann danken wir für die Erlaubnis, ihre Kurzbiographien aus „Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie Band 6“ (hg. v. Horst F. Rupp und Susanne Schwarz, 2015) hier nochmals abzudrucken. Wir hoffen natürlich auch auf das (nachträgliche) Einverständnis der beiden Jubilare mit dieser Wiederverwendung.

Kurzbiographie Anita Müller-Friese

1950 geboren in Berlin, 1956–1960 Grundschule in Berlin und Harsum, 1960–1969 Besuch des Goethegymnasiums Hildesheim, Abitur.

1969–1974 Studium der evangelischen Theologie in Bethel, Mainz und Göttingen, seit 1971 Studium der Philosophie, 1975 Erstes theologisches Examen an der evangelisch-theologischen Fakultät in Mainz; Heirat mit PETER MÜLLER; Übernahme in den Vorbereitungsdienst auf das Pfarramt in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN). Lehrvikariat in Ingelheim am Rhein; 1977 Zweites theologisches Examen, Ordination zur Pfarrerin der EKHN, 1977–1988 Gemeindepfarrerin in Gensingen-Grolsheim, 1986–1988 berufsbegleitende Supervisionsausbildung.

1988 Berufung auf die Dozentenstelle für Sonderschulen am Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN in Kronberg-Schönberg, 1988–1991 berufsbegleitendes Studium der Sonderpädagogik an der Universität Frankfurt, 1991 Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, 1992 Diplom im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt.

1995 Promotion zum Dr. theol. am Fachbereich Evangelische Theologie der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt. Thema der Dissertation: „Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis“, regelmäßige Lehraufträge am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Frankfurt und der PH Heidelberg mit dem Schwerpunkt: Religionsunterricht an Sonderschulen.

2002 Übernahme in den Dienst als Pfarrerin der evangelischen Landeskirche in Baden; Berufung zur Studienleiterin am Religionspädagogischen Institut in Karlsruhe, 2003 Habilitation im Fach Praktische Theologie/Religionspädagogik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Frankfurt

(Praktische Theologie, Religionspädagogik), 2008 Umhabilitation an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Kurzbiographie Peter Müller

Geboren am 16. August 1950 in Kaiserslautern, dort auch Besuch der Grundschule (1956–1960) und des Gymnasiums (1960–69), 1969 Abitur, danach für ein paar Monate Arbeit im Krankenhaus in Kaiserslautern. Ab Oktober 1969 Studium der Evangelischen Theologie, zunächst an der Kirchlichen Hochschule in Bethel (1969–1971), Mainz (1971–1973), Göttingen (1973–74) und noch einmal Mainz (1974–75). Erstes theologisches Examen an der Universität Mainz im Februar 1975, Hochzeit mit ANITA FRIESE. Beginn einer exegetischen Dissertation (Betreuung durch Prof. Dr. FERDINAND HAHN). 1976–1977: Vikariat in der Mainzer Vorortgemeinde Budenheim, 1977 zweites theologisches Examen. 1978–1980 Pfarrvikar in der Saalkirchengemeinde Ingelheim und mit halbem Deputat am Sebastian-Münster-Gymnasium in Ingelheim. Von 1980–1988 Pfarrer in zwei rheinhessischen Winzerorten (Horrweiler und Aspisheim). Seit 1983 intensive Arbeit an der Dissertation, die 1987 mit dem Rigorosum an der Universität München abgeschlossen wird. Von 1988 bis Ende 1993 Pfarrer in Schönberg/Taunus. In diese Zeit fällt auch die Arbeit an der Habilitation, ebenfalls in München, die 1991 mit der Verleihung der *venia legendi* für Neues Testament abgeschlossen ist. 1992 erfolgte die Umhabilitation an den Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Frankfurt. 1993 Berufung auf die Professur für Evangelische Theologie/Religionspädagogik, später Biblische Theologie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Autorinnen und Autoren

Dr. Isa Breitmaier	Privatdozentin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Pfarrerin im Schuldienst und in der Erwachsenenbildung
Dr. Robert Bryant	Kristen Herrington Professor of Bible, Department of Religion and Philosophy Presbyterian College, Clinton, South Carolina (USA)
Dr. Gerhard Büttner	Prof. i.R. für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des RU an der TU Dortmund
Dr. Heidrun Dierk	Professorin für Evangelische Theologie/Religionspädagogik mit Schwerpunkt Kirchengeschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Dr. Petra Freudenberger-Lötz	Professorin für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Kassel
Dr. David Hellholm	Professor für Neues Testament und seine Umwelt, Theologische Fakultät, Universität Oslo, Norwegen
Dr. Friedrich-Wilhelm Horn	Universitätsprofessor für Neues Testament an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Dr. Martina Horn	Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Christliche Archäologie und Byzantinische Kunstgeschichte der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Dr. Katharina Jäger	Lehrerin (für Deutsch und evangelische Religion) an der Realschule Althengstett
Dr. Ursula Ulrike Kaiser	Universitätsprofessorin für Biblische Theologie und ihre Didaktik an der TU Braunschweig

Dr. Eva Jenny Korneck	Akademische Rätin am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Dr. Takashi Onuki	emeritierter Professor für neutestamentliche Wissenschaft und altchristliche Literatur an der Universität Tokio
Dr. Sabine Pemsel-Maier	Professorin für katholische Theologie mit Schwerpunkt Dogmatik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Dr. Martin Rose	Prof. em., unterrichtete zuletzt [2006-2013] Hebräisch und Biblische Hermeneutik an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät [Faculté des lettres et sciences humaines] der Universität Neuchâtel, St-Sulpice NE, Schweiz
Dr. Hartmut Rupp	Bis 2012 Direktor des Religionspädagogischen Instituts der Badischen Landeskirche, Honorarprofessor an der Universität Heidelberg
Dr. Jörg Imran Schröter	Juniorprofessor am Institut für Islamische Theologie/Religionspädagogik, Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Dr. Wolfhard Schweiker	Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart und Privatdozent an der evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen
Dr. Friedrich Schweitzer	Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik, Universität Tübingen
Dr. Regina Speck	Akademische Oberrätin am Institut für katholische Theologie und Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Dr. Annegret Südland	Studienleiterin für Sekundarstufe I am Religionspädagogischen Institut in Karlsruhe, Realschullehrerin

Dr. Tor Vegge	Professor für Neues Testament an der Universität Agder, Kristiansand, Norwegen
Dr. Georg Wagensommer	Professor für Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Freiburg; Privatdozent für evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Dr. Alexander Weihs	Professor für Neues Testament und Religionspädagogik am Institut für katholische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Dr. Axel Wiemer	Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik mit Schwerpunkt Biblische Theologie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Dr. Michael Wolter	Professor a.D. für Neues Testament an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz
- Band 41** "Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Albrecht, Eva Caroline
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself..." Transcendence and Its Importance
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,
ISBN 978-3-7376-0436-9
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1
Südland, Annegret
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9
Marie Sophie Kitzinger
- Band 46** Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-
7376-0917-3
Carlotta Bothe

- Band 47** Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5
Christoph Leurle
- Band 48** Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südland, Georg Wagensommer (Hrsg.):

Biblische Texte lesen, verstehen, auslegen und für den Unterricht aufbereiten: Das ist Kunst und Wissenschaft zugleich. Das Theologenehepaar Peter Müller und Anita Müller-Friese hat sich mit je eigenen Schwerpunktsetzungen Fragen der Exegese, Hermeneutik, Bibeldidaktik und Religionspädagogik gewidmet. Der Band greift diese Perspektiven in internationalen, kontextuellen und konfessionellen Dimensionen auf. Seine Autorinnen und Autoren haben Berufs- und Lebenswege von Peter Müller und Anita Müller-Friese begleitet oder sie waren deren Schülerin oder Schüler bzw. Kollegin oder Kollege. Alle eint ein Ringen um Fragen religiöser Bildung. Der Buchtitel nennt die drei Dimensionen, in denen dies geschieht: Bibel, Didaktik, Unterricht. In exegetischer Sicht wird der Blick auf v. a. neutestamentliche Texte und Themen gerichtet, in didaktischer Sicht werden biblische Texte befragt und aus religionspädagogischer Perspektive werden gegenwartsbezogene Fragen an Religionsunterricht und -didaktik formuliert und verhandelt.

ISBN 978-3-7376-0958-6



9 783737 609586 >